

Volume 1, 2023

ISBN: 978-65-85105-12-5



Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU (ORG.)

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU (ORG.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

ISBN: 978-65-85105-12-5

Editora: Reconnecta Soluções Educacionais

São José do Rio Preto – SP

2023



RECONNECTA
Soluções educacionais

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa / Eliza Carminatti Wenceslau (org.). -- São José do Rio Preto, SP : Reconnecta - Soluções Educacionais, 2023.
PDF

ISBN 978-65-85105-12-5

1. Educação - Pesquisa 2. Ensino - Metodologia
3. Práticas educacionais I. Wenceslau, Eliza Carminatti.

23-179000

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



Editora: Reconnecta Soluções Educacionais
CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br
contato@reconnectasolucoes.com.br

Editoração: Maxwell Luiz da Ponte
Arte Gráfica: Maxwell Luiz da Ponte
Arte da capa: Maxwell Luiz da Ponte

Conselho Editorial:

Editor-chefe: Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau

Corpo editorial consultivo: Profa. Dr. Ana Carolina dos Santos Gauy; Profa. MSc. Gabriela de Sousa Martins; Prof. Dr. Maxwell Luiz da Ponte; Prof. Dr. Suédio Alves Meira; Profa. Dra. Tatiane Pereira Scarpelli. Prof. Dr. Tiago Amaral Sales

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 1	O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO PANDÊMICO: PONTOS POSITIVOS Omundsen de Melo Costa Junio, Erica Bastos da Silva	7
Capítulo 2	O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA PLATAFORMA MOODLE PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LE Valeria Jane Siqueira Loureiro	21
Capítulo 3	METODOLOGIAS ATIVAS: NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Luciani de Sousa Amaral Santos, Jakelyne Gonzaga Ribeiro, Paula Rosane Teixeira Badaró	33
Capítulo 4	VISUALIDADES E DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: <i>TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL</i> Maristani Polidori Zamperetti	43
Capítulo 5	MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRODUÇÃO DE TIJOLOS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA Madson Sanches Brabo	52
Capítulo 6	UMA VIVÊNCIA NO ENSINO DE NÚMEROS INTEIROS UTILIZANDO O JOGO MATIX Adriel Araujo Damacena	65
Capítulo 7	METODOLOGIA DOS ESPORTES COLETIVOS: <i>CONVERSANDO COM BAYER, GRECO E GARGANTA</i> Larissa Rolim de Oliveira, Viviana da Rosa Deon	77
Capítulo 8	A ESPETACULARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: <i>UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO SÉCULO XXI</i> Bruna Silveira Schultz, Gerda Margit Schutz Foerste	92
Capítulo 9	ESPORTES DE REDE NA ESCOLA PARA ALÉM DO VOLEIBOL: <i>RELATO DE EXPERIÊNCIA</i> Tathiane Apfelgrun Heimoski, Antonio Carlos Monteiro de Miranda	108
Capítulo 10	PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) Márcio Roberto Almeida Pina	116
Capítulo 11	RECONHECER PARA DESENVOLVER: <i>INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR</i> Gracinda Vieira Barros	126
Capítulo 12	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: <i>ANÁLISE DOS ESTUDOS ACERCA DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS</i> Míria Alves Ramos de Alcântara, Cíntia Fernandes Marcellos	139

Capítulo 13	ESTUDO COMPARATIVO DAS CARREIRAS DOCENTES: <i>MAGISTÉRIO SUPERIOR, MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO</i> Deusdete de Sousa Brito, Patrícia Furtado Fernandes Costa	152
Capítulo 14	UMA DISCUSSÃO EM TORNO DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NAS FORMAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE Géssica Cristina Nicodemo Proença	176
Capítulo 15	ANÁLISE QUALITATIVA DAS EMOÇÕES: <i>UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA</i> Maraiza Oliveira Costa, Beatriz Guedes de Seixas	187
Capítulo 16	REPRESENTAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR LICENCIANDOS EM QUÍMICA Isabela Vieira Da Silva, Andréia Francisco Afonso	203
Capítulo 17	A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO MOTOR NO BERÇÁRIO Jéssica de Oliveira França, Danielle Marafon	216
Capítulo 18	A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: <i>A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</i> Crislaine Maiara Sabadine Koenig, Alessandro Koenig Dos Santos Maria	227
Capítulo 19	A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES DA PSICOLOGIA NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo	244
Capítulo 20	FREIRE E O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: <i>UM ENCONTRO POSSÍVEL</i> Anelise de Oliveira Rodrigues, Sidinei Pithan da Silva, Oseias Santos de Oliveira	256
Capítulo 21	EXPLORANDO RECURSOS COMPUTACIONAIS NA RESOLUÇÃO DE SISTEMAS LINEARES: UM ESTUDO COM OS SOFTWARES GEOGEBRA E WINPLOT Alterno Jeronimo Junior	268
Capítulo 22	A LITERATURA PODE SER LITERAPÊUTICA? <i>UMA PESQUISA QUALITATIVA COM ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS</i> Bruno Brauna dos Santos Souza, Maraiza Oliveira Costa	282
Capítulo 23	SLAM: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA E DA INCLUSÃO SOCIAL Fioravante Castellani Neto, Tânia Mara Campanholo	298
Capítulo 24	IDENTIDADE E CURRÍCULO NA FÉ: <i>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA FÉ EM SANTA RITA DE CASSIA NA CIDADE DE SANTA CRUZ-RN</i> Eveline da Silva Medeiros Batista	313

Capítulo 25	HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL Daniely Silva Duarte	322
Capítulo 26	A SUSTENTABILIDADE NO CULTIVO DE PRODUTOS NÃO MADEIREIROS DA AMAZÔNIA Deyse Elen Alves Pantoja	339
Capítulo 27	UM PRETO, TODOS PRETOS, SOMOS PRETOS: <i>UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS DISCURSIVOS DE VINCULAÇÃO RACIAL EM NOTÍCIAS NO SITE UNIVERSO ONLINE</i> Fabiana Corrêa Da Conceição, Paulo Vítor Costa Bezerra	348
Capítulo 28	AS REPRESENTAÇÕES MULTISINGULARES MOVIDAS POR IMAGENS QUE PENSAM SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL ESTUDANTIL SOBRE O RACISMO Wesley Andrade Costa	364
Capítulo 29	PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS NO BRASIL Patricia Dias, Marta Maria Pontin Darsie	381
Capítulo 30	VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: <i>REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - BRASIL</i> Lucas Amazonas, Izaura Rodrigues Nascimento, Munique Therense Costa de Moraes Pontes, Twila Ayesha Raio Lima	396
Capítulo 31	A CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA PARA A EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES NA AMAZÔNIA Renata do Socorro Lima Viegas, Carlos Ramon Bentes Viegas	407
Capítulo 32	A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO VETOR PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE Livia Neves Masson, Marta Angélica Iossi Silva	418
Capítulo 33	A HISTÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE COM SEUS PROGRESSOS E DESAFIOS APÓS 20 ANOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO Flavia Feron Luiz, Cristianne Maria Famer Rocha	431

Capítulo 1

O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO PANDÊMICO: PONTOS POSITIVOS

Omundsen de Melo Costa Junio, Érica Bastos da Silva

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa investiga o uso das tecnologias educacionais no período pandêmico com enfoque nos seus pontos positivos. A discussão se dá a partir da pesquisa bibliográfica, articulando-se as disposições teóricas de Boaventura de Sousa Santos e da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire. Analisa-se como as tecnologias educacionais permitem estabelecer novas formas de conexão em rede no qual se possibilita o compartilhamento de saberes durante a pandemia da COVID 19. Discorre-se da importância do expressivo uso da tecnologia que deixou um legado para o período pós-pandêmico para a educação, abordando os pontos positivos da tecnologia para a aprendizagem dos estudantes nos diversos níveis e modalidades da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pandemia. Vírus.

O. M. C. Junio. Mestrando no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) - Campus XI - UNEB. Graduação em Pedagogia - FAEM (2002). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5898586719279729>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0347-4602>

E. B. Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2010). Possui graduação em Pedagogia também pela Universidade Federal da Bahia (2007). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- (UFRB) Centro de Formação de Professores (CFP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6298886920493727>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5281-284X>

© Este trabalho integra a obra: E. C. Wenceslau (Org.). Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa. São José do Rio Preto, SP: Reconnecta Soluções, 2023.

INTRODUÇÃO

Diante da questão do impacto da pandemia de COVID-19 na educação, que frente a necessidade do distanciamento social, afastou os estudantes e professores do contato físico direto, deixando como alternativa para desenvolver as atividades educacionais a mediação tecnológica.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o objetivo é de cunho explicativo/analítico pois explica, interpreta e analisa as informações encontradas sobre o tema. No tocante a abordagem é qualitativa, uma vez que será analisada a percepção, como descrito por Minayo (2016). Quanto ao procedimento será bibliográfico, pois usa material elaborado como livros, artigos, base de dados e outros, conforme Marconi e Lakatos (2011, p.57).

A base bibliográfica dar-se-á nas disposições teóricas de Boaventura de Sousa Santos (2020), na obra *A cruel Pedagogia do Vírus* e na obra *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire (1997), para analisar como as tecnologias educacionais estabeleceram novas formas de conexão para o compartilhamento de saberes a partir da mediação tecnológica, para pensar as formas de adaptabilidade como ferramenta de enfrentamento da crise e fortificação da esperança de reconstrução do mundo.

A pesquisa é estruturada mediante três seções principais no qual se discute na primeira seção os impactos da pandemia na educação e se demonstra a cruel pedagogia do vírus, os elementos de ensinamento que o contexto pandêmico proporciona com a demonstração de um tempo histórico permeado por desigualdades e lacunas (GILBERT, 2020, p.34).

É ressaltado como a pandemia se desdobra em uma crise sanitária, todavia em meio a um transcurso de outras crises no campo social, institucional e econômico que já traziam repercussões negativas para a esfera dos direitos sociais, conforme aponta Santos (2020, p. 19).

A pandemia demonstra como o desenvolvimento atual está marcado pela fragilidade e pela sobreposição de vulnerabilidades de toda ordem (ALVES, 2018, p.45). A sociedade enfrenta uma ruptura, o alastramento do cansaço, do abatimento, da ausência de apoio institucional e social necessário à constituição da dignidade das pessoas. A própria educação está imersa nesse panorama, como aponta Vieira e Silva (2020, p.18), como será demonstrado, alunos e professores vivenciam um contexto de ausência de suporte necessário a efetivação dos processos de aprendizagem, falta de recursos, de apontamento de uma neutralidade na educação que apenas serve para distanciar o processo pedagógico da realidade fática das pessoas.

Assim, a segunda seção da pesquisa analisa como as Tecnologias da Informação e Comunicação se integram nesse cenário da educação. É exposto o conceito de cibercultura (LEMOS, 2013, p. 15) e os mecanismos de transmissão rápida de dados, o modo como a Tecnologia revoluciona as formas de sociabilidade e ensino no mundo.

A integração de softwares gratuitos, o uso de celulares e tablets com possibilidade de diálogo entre os sujeitos independente da distância física, conforme posto em Machado, Arruda e Passos (2021, p 27). Esses e outros elementos que compõem a virtualidade formam uma inteligência coletiva que pode ser estruturada em prol da articulação das comunidades para o desenvolvimento e cooperação.

Nesse sentido, a terceira seção analisa como as tecnologias tiveram um uso positivo durante a pandemia quando o isolamento e o distanciamento social, ocasionou a suspensão das aulas presenciais no Brasil e no mundo (CENPEC, 2020, p.04). Além disso, demonstra-se como essa articulação da tecnologia com elementos de



presencialidade permitem estruturar soluções na atualidade para as necessidades escolares que resultam do período de pico da pandemia.

Essa pesquisa utiliza o método de análise bibliográfica com pesquisa no Scielo, Fundación Dialnet, Google Scholar, entre março de 2021 e dezembro de 2022 - além de alguns livros - com a busca por termos centrais as seções que estruturam essa investigação qualitativa e tem como objetivo investigar o uso das tecnologias educacionais neste período, com enfoque nos seus pontos positivos.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO E A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS

No mês de dezembro de 2019 em Wuhan na China foi identificado um surto de doenças originadas pelo coronavírus. Essa enfermidade provocava a síndrome respiratória aguda severa, também denominada de Covid-19. O coronavírus se expandiu no mundo e já em agosto de 2020, havia atingido 19.462.112 casos com 722.285 mortes em todo o globo. No cenário nacional, nesse mesmo período, já se confirmavam 2.962.442 casos e 99.572 mortes (RODRIGUES et al., 2020).

Rivera (2020) ressalta que todos foram afetados pela pandemia de COVID-19, ainda que essa pandemia tenha afetado os sujeitos de forma desigual. Pessoas que já se encontravam em vulnerabilidade social, agora vivem uma situação de dupla precariedade; além disso, a pandemia trouxe o aprofundamento de crises que já se delineavam na história. Nesse cenário, pontuam Segovia Nieto e Guerrero (2021), os desdobramentos da pandemia têm ocupado a agenda de pesquisas de diversos países, na análise de seus efeitos na saúde, na economia e também na educação.

A pandemia não se trata de uma crise que surge em um contexto de normalidade, mas uma crise sanitária que se soma a muitas outras. No transcurso da década de 1980 com o avanço do neoliberalismo os sujeitos se encontram cada vez mais em um quadro de precarização e crises cíclicas oriundas da própria natureza do capitalismo - visto que o capitalismo demanda transformar tudo em lucro/mercadoria, todavia em um mundo marcado pela finitude dos recursos (SANTOS, 2020).

A crise, cada vez mais, é posta como uma justificativa para fundamentar a retirada de direitos sociais e a fragilização das políticas sociais, inclusive no campo da educação (SANTOS, 2020). A pandemia, como trata Alves (2021), impulsionou novos modos de sociabilidade, principalmente pela necessidade do isolamento e distanciamento social para conter a contaminação.

Principalmente nos meses de fevereiro e março, a população observou o avanço fatal e acelerado do coronavírus com picos na China, na Itália e na Espanha. A enfermidade apresenta uma grande letalidade contra grupos vulneráveis como os idosos e pessoas que já sofriam com certas comodidades. Diante disso, as escolas foram fechadas, o comércio sofreu restrições, e a indústria vivenciou baixas produtivas (ALVES, 2021).

Nesse cenário, Santos (2020) expôs a cruel pedagogia do vírus e demonstrou como a crise global marcou o desenvolvimento da comunidade social contemporânea. Nessa análise, Moura e Guerra (2020) ressaltam que se apresenta uma condição de normalidade da exceção, no qual se gera uma crise no panorama do capital, de tal modo que a crise é uma constante do qual não se tem a pretensão de resolução.

O coronavírus espelha essa constante crise, reflete as rupturas da sociedade atual, e agrava os sintomas existentes anteriormente, presentes em doenças e condições de vulnerabilidade social e econômicas que já existiam. O coronavírus piorou o abatimento

e o esgotamento das pessoas; ocasionou a síndrome da fadiga, de tal modo que as pessoas saudáveis estiveram constantemente em home office, sem a separação do tempo de descanso e do tempo de trabalho, logo se cansam mais do que no formato de trabalho presencial (DIAS, 2021).

A sobreposição de crises com o coronavírus é explicada do seguinte modo:

O tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre. Esse modo pode ser nos fatal. As crises graves e agudas, cuja letalidade é muito significativa e muito rápida, mobilizam os media e os poderes políticos, e levam a que sejam tomadas medidas que, no melhor dos casos, resolvem as consequências da crise, mas não as suas causas. Pelo contrário, as crises graves, mas de progressão lenta tendem a passar despercebidas mesmo quando a sua letalidade é exponencialmente maior. A pandemia do coronavírus é o exemplo mais recente do primeiro tipo de crise. No momento em que escrevo já matou cerca de 40 000 pessoas. A poluição atmosférica é o mais trágico exemplo do segundo tipo de crise. Como noticia o The Guardian de 5 de março, segundo a Organização Mundial de Saúde a poluição atmosférica, que é apenas uma das dimensões da crise ecológica, mata anualmente 7 milhões de pessoas. Segundo a Organização Mundial de Meteorologia, o gelo da Antártida está a derreter seis vezes mais rapidamente do que há quatro décadas, e o gelo da Groenlândia, quatro vezes mais rapidamente do que se previa. Segundo a ONU, temos dez anos para evitar a subida de 1,5 graus de temperatura global em relação à época pré-industrial, e em qualquer caso vamos sofrer. (SANTOS, 2020, p. 22)

Como ressalta Alves (2021), a crise ocasionada pela pandemia é um fenómeno que integra o próprio sistema capitalista, que vivenciava quadros críticos com a diminuição de seus lucros. Esse cenário esteve caracterizado pela retirada de direitos laborais, pela diminuição do acesso à educação, pela ausência de integração dos sindicatos e por um quadro de desemprego, precarização e falta de segurança.

Com as determinações de distanciamento social fixadas pela Organização Mundial da Saúde e integradas em grande parte dos países, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais alcançaram toda a rede pública e privada de ensino, nos níveis de educação básica e superior. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontaram que o fechamento das escolas afetou mais de 72% da população em todo o globo (VIEIRA e SILVA, 2020).

E no fechamento de escolas o impacto negativo alcançou toda a comunidade escolar: alunos, pais, professores e demais funcionários da educação. Um exemplo disso é o gráfico abaixo de uma pesquisa realizada ainda no período da pandemia, no qual se buscou identificar se os professores estavam recebendo suporte emocional, se recebiam formação para atuar com as ferramentas digitais do ensino a distância, se a gestão escolar estava estruturando formas adaptativas de apresentar o conteúdo do currículo escolar, entre outras questões.

Como demonstra o gráfico, a maior parte da rede municipal de ensino não contou com qualquer suporte emocional ou formativo aos seus professores; questão que também se reflete no ensino estadual e nas escolas privadas - estas últimas em um percentual menor.



Gráfico. Ações das escolas no período da pandemia



Fonte: Cenpec, 2020.

Dias (2021) esclarece que a pandemia inicialmente provocou a desaceleração de tudo, pessoas e atividades, e com isso estruturou uma nova realidade no qual os setores de ensino sofreram agudas transformações. Hábitos, comportamentos e rotinas passaram a ser moldadas pela possibilidade da contaminação com o coronavírus.

A quarentena impôs o fechamento de escolas e universidades, e ocasionou a suspensão do convívio presencial, e de forma direta modificou o estado emocional e fisiológico dos sujeitos, criando novas preocupações a nível individual e coletivo. Com o fechamento das instituições de ensino, a educação passou a ser mediada pelas tecnologias, assim como já se observava com o Ensino a Distância (EaD) em muitas universidades. Todavia, essa nova formatação do ensino também impôs muitas discussões acerca dos caminhos do ensino e das necessidades de formação da pessoa no período pós-Covid, em consideração as novas oportunidades para o ensino (RODRIGUES et al., 2020).

Nesse panorama, o ensino virtual passa a ser integrado no cotidiano do ensino, os alunos vivem uma nova rotina permeada pela integração parcial ou completa de ferramentas da tecnologia, tal como os ambientes virtuais de ensino, os fóruns online, as aulas por vídeo chamada. Todavia, essa imposição da tecnologia também provocou muitas dificuldades tanto para o professor quanto para o aluno que precisa responder às novas demandas de capacitação e habilidades digitais. Além disso, se encontra também os componentes da desigualdade social que provoca desigualdades tecnológicas. Muitos alunos não têm as mesmas condições de acessibilidade e recursos que outros, o que dificulta a manutenção de uma constância no ensino (RODRIGUES et al., 2020).

Com relação ao campo da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) confirmaram os danos da Covid-19 no desempenho da aprendizagem. As políticas públicas que impulsionam melhorias na infraestrutura, das tecnologias, na formação, nas metodologias e nos salários no âmbito da educação também foram afetadas. De tal modo que a pandemia modificou o acesso à merenda, a possibilidade de um melhor aproveitamento do tempo, as tutorias extraclasse e impôs uma nova rotina, em muito, permeada pela precarização (DIAS e PINTO, 2020).

Os esforços de reestruturação da educação estão relacionados com a possibilidade de construir um currículo ativo, dinâmico e integrativo do virtual com o analógico; ademais, inclui a própria reconsideração dos papéis do professor e do aluno no transcurso da aprendizagem. É necessário também que as instituições proporcionem suporte aos alunos e as suas famílias para a integração de hábitos de ensino, responda as vulnerabilidades da população e implemente um projeto pedagógico que seja adaptado a cada aluno para uma efetiva aprendizagem (VIEIRA e SILVA, 2020).

É preciso considerar que após um ano do começo da pandemia em 2020, como trata Dias (2021) quase metade dos alunos em todo o globo estavam sem classes. Nesse cenário, é fundamental pensar formas de recuperação do ensino, integrar as ferramentas da tecnologia na construção de uma rede de ensino que responda às perdas da aprendizagem e re-adapte os sistemas para atender às suas comunidades.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Na atualidade se observa uma alteração cultural no qual a tecnologia virtual tem alterado os modos e os processos de produção do conhecimento. A elaboração, a transmissão e o armazenamento de dados se dão de forma acelerada e inédita. Esses novos instrumentos da tecnologia, tem alcançado o campo do conhecimento e da vida cotidiana de forma plural (Gusmão; Barreto; Eugênio, 2022).

Com a criação da Web 2.0, as redes sociais digitais impulsionaram novos modos de comunicação, com a interação e a colaboração digital também na área da educação. As redes digitais criam novos desenhos para as dinâmicas em sala de aula e extrapolam esse espaço físico com os espaços digitais de ensino e conhecimento. Com as novas tecnologias, a educação se transforma em práticas carregadas de dinamismo e proatividade (Chagas; Linhares, 2020).

Como trata Machado, Arruda e Passos (2021), as Tecnologias da Informação e Comunicação se associam com as práticas do ciberespaço, cria-se uma intercomunicação em rede no qual tudo é compartilhável e interativo. A interconexão mundial de computadores estabelece novas possibilidades advindas da internet. É elaborada uma infraestrutura substancial da comunicação digital, com a estruturação da cibercultura e do ciberespaço.

Lemos (2013) ressalta que a informatização da comunidade social tem início no transcurso do século XX e se estende em todo o século XXI. É consolidada uma nova etapa da sociedade da informação que ocorre com a popularização da web e com o desenvolvimento da conexão sem fio. Além disso, a população dos celulares, das redes sem fio e das tecnologias como bluetooth alteram as ações sociais, e a vivência do espaço urbano e nos modos de produção e consumo da informação. A cibercultura permeia as tomadas de decisão institucional e individual, além de criar modos de conexão generalizada.

De acordo com as disposições de Pierre Lévy (apud MACHADO e ARRUDA, 2021), a expansão do ciberespaço e da cibercultura ocorre com o fortalecimento da comunidade virtual e da inteligência coletiva. A interconexão se trata da integração dos modos de comunicação entre os sujeitos mediante a mediação das tecnologias, ultrapassando barreiras e fronteiras geográficas. Tanto as pessoas quanto as máquinas se encontram interconectadas e se estruturam em uma comunidade virtual permeada por trocas e cooperação.

Bembem e Santos (2013) explicam que a inteligência coletiva se trata de uma inteligência que é distribuída e altamente valorizada. Essa inteligência se mobiliza na consolidação de competências e na coordenação dessas habilidades em prol do coletivo.



A inteligência coletiva consiste em um projeto de inteligência variada, baseado na sinergia e nos nexos sociais entre os sujeitos. Na prática implica na articulação das comunidades com a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) que construam novas trocas (CYRINO, et al., 2010).

A partir da criação e utilização da tecnologia são formados novos grupos que empregam as ferramentas da informática para dialogarem entre si. As alterações nas dinâmicas sociais na atualidade estão delineadas pela informática e pela presença constante dos computadores, inclusive na educação, com novas formas de desenvolvimento de conteúdos e noções de aprendizagem (BREDOW, 2020).

Pierre Lévy reconhece a elaboração de coletivos inteligentes que reinventam o nexos social sobre a aprendizagem recíproca, as competências, a imaginação e a seara da inteligência coletiva. Desse modo, a inteligência coletiva também traduz as possibilidades de respeito às alteridades. A modificação dos processos de articulação das subjetivações individuais e coletivas se dá com o novo paradigma informacional da sociedade. Cria-se uma sociedade aberta e plural, denominada como “sociedade do conhecimento”, no qual se dá o domínio e compartilhamento dos saberes e novas competências relacionadas com a cooperação e o compartilhamento do saber (CYRINO et al., 2010).

A origem do conceito de cibercultura remonta as palavras cibernética e cultura, a sua origem remete aos gregos, franceses e ingleses. Na origem grega, o termo de cibernética diz respeito a palavra *kybernetikos*, que significa “bom em dirigir”, com a origem francesa, o conceito remete ao século XIX para tratar da ciência de governar; já na origem inglesa, está amparada pelo conceito de Norbert Wiener de 1948, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial (MACHADO; ARRUDA; PASSOS, 2021).

Lemos (2018) aponta que o conceito de cibercultura nasce com a microinformática no decurso da década de 1970 e com o destaque dado à tecnologia e aos computadores pessoais. Nas décadas de 1980 e 1990, a popularização da internet e a conexão em rede consolidaram o denominado ciberespaço. No século XXI, a computação móvel e as novas tecnologias consolidaram a era da conexão.

Especialmente a inteligência coletiva significa o resultado dos esforços dos sujeitos em construir uma comunidade de cooperação, com finalidades comuns e direcionados a um mesmo interesse. A colaboração dos sujeitos em uma inteligência coletiva permite a construção de uma comunidade virtual com várias possibilidades (MACHADO; ARRUDA; PASSOS, 2021).

Com o empenho coletivo dos sujeitos, o desenvolvimento de redes associado a troca de informação e de novos modos de acesso e conexão são impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Os novos fluxos informacionais são construídos por um conjunto de ferramentas digitais além da participação integrada dos sujeitos na realização de práticas em inteligência coletiva (BEMBEM; SANTOS, 2013).

Na atualidade, a cibercultura move inúmeras práticas, seja no mercado de trabalho ou ainda na socialização. Exemplos disso são as interações pelas redes sociais, tal como o Facebook, o Twitter, o Google Drive; e ainda, ferramentas de aprendizagem digital como o EaD, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entre outros (MACHADO; ARRUDA; PASSOS, 2021).

Existem os conceitos de sociedade da informação, sociedade em rede e sociedade da cultura digital para descrever a atualidade, e em todas essas designações está a referência a um período inúmeras revoluções. A revolução microeletrônica modificou as dinâmicas de produção e desenvolvimento das forças produtivas, com a criação de produtos que alteraram as relações sociais tal como se expunha nas séries e filmes de ficção científica. A Internet das Coisas é um dos variados produtos tecnológicos que permitem a intercomunicação entre os sujeitos e as coisas (ZUIN; MELLO, 2021).

As mudanças em torno das instituições escolares, alcança a formação dos currículos, das avaliações e da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem. A escolarização também é reconfigurada pelas possibilidades da tecnologia e cria novas experiências pedagógicas. As Tecnologias da Informação e Comunicação, os equipamentos, softwares, ambientes digitais transformam o cotidiano da educação.

Com a globalização, pontua Neves (2011) ocorre a fixação de novos modos de pensar e entender os fatores atinentes à vida social, se geram novos processos no campo econômico e social que interferem na tomada de decisão na educação. A integração das tecnologias no cotidiano da pessoa tem alterado os paradigmas sociais, transformando a sociedade mecanizada em algo caracterizado pela fragmentação, pela seriação e pela seqüência, além da simultaneidade e da velocidade dos acontecimentos.

Nasce o conceito de aldeia global, como pontua Diaz (2014) e nessa noção é levantado o debate sobre a produção tecnológica e os modos de composição das percepções sobre a vida. As dinâmicas de conservação e recriação dão espaço para o fortalecimento das novas tecnologias da informação e comunicação mediante o paradigma da sincronicidade.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA NA PANDEMIA E NA RETOMADA DO COTIDIANO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA: POR UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Em março de 2020 foram elaboradas novas regras para o andamento das rotinas de professores, gestores, administradores, entre outros órgãos e agentes responsáveis pelo transcurso da educação. Durante a pandemia muitos recursos digitais foram empregados para proporcionar a continuidade do ensino em um cenário de pandemia. A tecnologia contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem durante e no pós-pandemia com a utilização de computadores, tablet, celulares e pelo uso das redes sociais e aplicativos, tal como o WhatsApp, Telegram, Facebook, Instagram, entre outros (CAMAYD; FREIRE, 2021).

Além disso, as plataformas digitais educacionais se transformaram em uma forma de sala de aula virtual direcionada à transmissão remota dos saberes. A sistematização dos conhecimentos e o suporte aos estudantes no período da pandemia e do pós-pandemia esteve pautada por processos de aprendizagem com ferramentas digitais, no qual o desenvolvimento pedagógico ocorre com recursos tecnológicos e com a conectividade à Internet (CAMAYD; FREIRE, 2021).

A Ciência-Tecnologia-Sociedade se integra em novas possibilidades para o campo social, político, ambiental e educacional. Associada a tomada de decisões democráticas e a participação social se encontra as ferramentas da tecnologia que não estão separadas das questões críticas sobre a sociedade e a educação. Nesse sentido, as práticas educativas podem ser construídas com o comprometimento com a realidade e com as demandas da sociedade para um ensino efetivo (VIEIRA; SILVA, 2020).

Na busca por reconstruir o cotidiano escolar, pontua Dias (2021) é necessário pensar formas de articulação da tecnologia com os saberes pedagógicos, científicos, psicopedagógicos que auxiliem os alunos prejudicados pela lacuna ocasionada neste período de crise. As intervenções devem alcançar o conteúdo, o diálogo dos atores do processo de ensino, deve considerar as possibilidades dinâmicas de dever de casa, a elaboração de programas de leitura e até mesmo pequenas tutorias. Nesse panorama, é necessário pensar o ensino com direito social e destacar o compromisso institucional e humano com a sua concretização

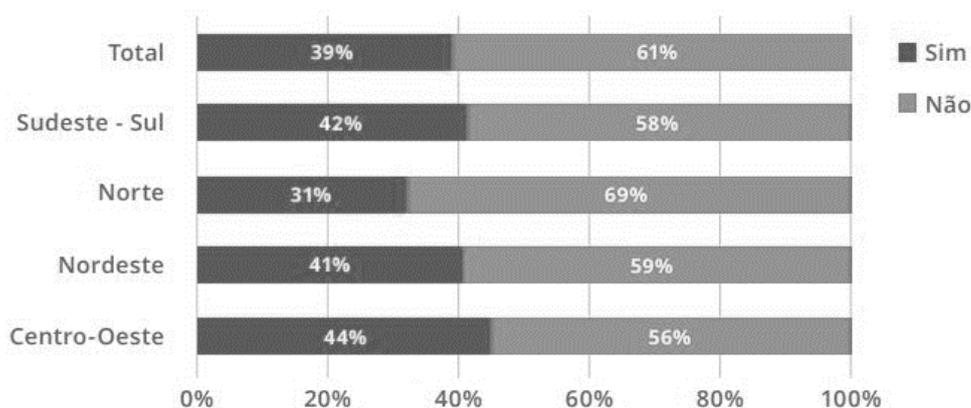


No período da pandemia, pontuam Camayd e Freire (2021) a integração de forma emergencial do sistema de ensino mediado pelas tecnologias impôs a lógica do Ensino à Distância para a aprendizagem, sem que pudesse estruturar um plano efetivo de ensino com respeito às características de cada região e de cada coletividade. Essa questão se demonstra, por exemplo, com o gráfico abaixo onde se observa a ausência de formação dirigida aos professores para atuar com as ferramentas do ensino à distância. De modo geral, os professores precisaram atuar com elementos de adaptação, imprevisibilidade e improvisação para construir a educação durante a pandemia.

Gráfico. Formação dos profissionais sobre educação à distância no período da pandemia.

GRÁFICO 8 . RESPOSTAS DAS REDES MUNICIPAIS À QUESTÃO:

“Estão ocorrendo formações para os profissionais da rede para desenvolverem as atividades a distância com os estudantes?”



Base total de respondentes: 232 redes municipais, sendo Centro-Oeste: 34, Nordeste: 88, Norte: 67; Sudeste-Sul: 43

Fonte: Cenpec, 2020.

Todavia, no pós-pandemia abre-se a oportunidade de pensar as melhores formas de integrar a sala de aula física com os elementos da virtualidade, dessa vez para responder às necessidades dos alunos que se veem após meses de distanciamento social empurrados a uma nova rotina de presencialidade.

A sociedade da informação e do conhecimento, como pontua Alonso (2008) retira da escola o monopólio de compartilhamento e acesso ao saber. Isso pode ser observado desde um ponto negativo, mas também pode ser interpretado desde uma aceção positiva. A tecnologia com os seus mecanismos de acessibilidade, as suas ferramentas que possibilitam o exercício da autonomia e da liberdade da pessoa na busca por sua formação, propicia esperança à um cenário crítico de ensino que demanda estratégias inovadoras e atentas a essa geração escolar que sofre com os impactos da pandemia.

Atualmente, as crianças, adolescentes, jovens e adultos buscam informações em uma extensa gama de fontes agregadas e simplificadas na Internet. A instituição escolar tem a oportunidade de aprofundar os conhecimentos que o estudante pode encontrar nas redes e trabalhar com ferramentas da própria Tecnologia da Informação, como jogos, vídeos, podcasts, entre outros elementos para facilitar o diálogo entre aluno e professor na consolidação dos saberes.

A integração da tecnologia ao fazer pedagógico na pandemia (e também no pós-pandemia) abre possibilidades de contrapor a denominada educação bancária criticada por Paulo Freire, e construir alternativas de esperança no processo de formação pedagógica dos educandos. Como tratam Zuin e Mello (2021), a Pedagogia da esperança

envolve a crítica à mera memorização de dados, e remete às possibilidades presentes na atualidade com a cultura digital.

De acordo com Dias e Pinto (2020), no em vista da pandemia a educação demanda uma articulação entre o ensino mediado pelas tecnologias e a presencialidade. Esse argumento, reiteram os pesquisadores, está presente nos discursos internacionais sobre a retomada do cotidiano escolar. Desse modo, é aconselhável a utilização de plataformas digitais, de atividades online, das possibilidades de avaliação do estudante com a utilização de ferramentas digitais que auxiliam na transmissão, debate e entendimento do conhecimento.

Santos (2020) reitera que a pandemia e a quarentena demonstram que é possível pensar alternativas, que a sociedade pode articular formas adaptáveis de coexistência e de superar os desafios em prol da construção do bem comum. A esperança é o que nutre essas alternativas e possibilita considerar as alternativas ao modo de vida, produção, consumo e convivência que contribuem para agravar e gerar novas crises.

Moura e Guerra (2020) ressaltam a noção de elasticidade social na investigação das possibilidades de vida dos sujeitos no transcurso da história. É o elemento de adaptação que permite às pessoas superarem dificuldades e obstáculos que se apresentaram no passado. Ainda que a crise se materialize de forma fática no cotidiano da vida das pessoas e os seus efeitos sejam observados com intensidade a ponto de que até mesmo ocorra a internalização de mecanismos disciplinares e de aceitação do modo como as coisas são, é necessário reafirmar a esperança, principalmente com a defesa dos direitos sociais - onde se encontra fixada a educação.

O coronavírus trouxe um ensinamento relativo à forma como a sociedade contemporânea se organiza e estrutura o seu tempo. A pandemia, no entanto, não acaba com o futuro que é passível de mudanças em prol da continuidade da vida digna e da proteção do planeta (DI FRANCO, 2020). A dignidade se constrói também pela possibilidade de acesso à formação escolar e a um ensino crítico no qual as pessoas não permanecem neutras ou passivas ante as demandas de mudanças.

Na Pedagogia da Esperança de Freire, ressalta Zuin e Mello (2021) essa questão se torna central, o diálogo e a postura ativa da educação para o mundo é o que embasa a crítica a uma suposta neutralidade nas dinâmicas entre professores e alunos. O educador não é um mero transmissor de dados, nem o estudante é um ser passivo e destituído de individualidade. Os atores da relação pedagógica são indivíduos históricos, integrados à materialidade da vida com questões sociais que precisam ser respondidas também pela via da educação.

O entendimento do horizonte social em vista da pandemia demanda um sentido humano e pedagógico, além da consideração da alteridade para responder ao cenário de sofrimentos, desigualdades e crueldades aprofundadas no período pandêmico (DI FRANCO, 2020). Demanda a compreensão do que Gilbert (2020) aprofunda como sendo a demanda de reinterpretação do mundo e de alteração do sentido da vida ante os impactos globais de um acontecimento que traz consigo experiências dolorosas.

Como trata Freire na Pedagogia da esperança, o conhecimento se encontra na reinvenção e na procura inquieta de respostas que são feitas por alunos e professores. Essa resignificação da vida cotidiana que é empreendida pela educação, como trata Franco (2020), é o ponto central nas respostas para as dificuldades geradas pela pandemia, são esses vínculos de aprendizagem que auxiliam na construção de outras ecologias de saberes, outros tempos, outros espaços e que favorecem a reescrita do mundo.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da existência, minha família por proporcionar condição de prosseguir nos estudos, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela confiança nesta pesquisa, desde a seleção para o curso de especialização até a apresentação da pesquisa para a comunidade acadêmica e a orientadora da pesquisa que também é co-autora deste trabalho por me orientar com muita competência nos caminhos desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou elucidar como o conhecimento se trata também de reinventar formas de interação social e ressignificação do mundo, de modo que se trata de uma ferramenta essencial para a superação de crises, como a gerada pela pandemia da COVID-19.

A pandemia demonstrou que os indivíduos se encontram imersos em crises que se propagam e aprofundam as desigualdades já existentes no mundo, todavia esse cenário crítico, como foi exposto tem a oportunidade de ser encarado desde uma ótica positiva, principalmente quando se pensa as possibilidades de articulação da tecnologia na educação.

Durante a pandemia, como foi analisado, a utilização da tecnologia foi central para a continuidade da educação em diversos países - ainda que seja possível realizar críticas à condução dessa integração, como pela necessidade de mais recursos na formação dos professores para atuar com as ferramentas digitais. As tecnologias permitem estruturar uma inteligência coletiva que, de forma colaborativa, possibilita soluções aos problemas coletivos.

Na educação, esse mesmo teor colaborativo da tecnologia se coaduna como os elementos de adaptabilidade humana, expostos por Boaventura de Souza Santos, e de uma Pedagogia da Esperança como é delineado por Paulo Freire para reconstrução do mundo - e, como não dizer, da reconstrução dos processos de ensino.

É o enfoque nas relações entre alunos e professores, na busca por responder às lacunas de aprendizagem advinda dos meses de isolamento social, que se torna possível empreender o exercício de alteridade. A articulação do campo da educação e da história social, com as contribuições de Freire e Santos expostas nessa pesquisa contribuíram com o entendimento do importante papel das tecnologias no mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Educação & Sociedade [online]. 2008, v. 29, n. 104. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57082/75137515154>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. **Desenvolvimento humano e “a cruel pedagogia do vírus”**. Revista Espaço Acadêmico, fev./2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kK4GWz6hK3ZmP8VcJhQrbzQ/?lang=pt#>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. Amorim da Costa. **Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy**. Perspectivas em

Ciência da Informação. v.18, n.4, p.139-151, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kK4GWz6hK3ZmP8VcJhQrbzQ/?lang=pt#>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BREDOW, Valdirene Hessler. **O pensamento computacional na escola básica: uma revisão sistemática de literatura**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1378/1046>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes. **A Curadoria de Conteúdos Digitais, como Dispositivo na Pesquisa Formação na Cibercultura**. RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning Volume 3, Número 1 março/abril 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9784/1/READ_p.100-114.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAMAYD, Yohandra; FREIRE, Eudaldo Enrique. **Covid-19 um desafio para a educação básica**. *Conrado, Cienfuegos*. v. 17, n. 78, p. 145-152, feb. 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100145. Acesso em: 30 ago. 2022.

CENPEC. **Pesquisas para entender como a pandemia tem afetado a comunidade escolar**. 2020, online. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/6-pesquisas-para-entender-como-a-pandemia-tem-afetado-a-comunidade-escolar>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CYRINO et al, Antonio Pithon. **Ensino na Comunidade e Inteligência Coletiva: Partilhando Saberes com o WIKI**. Revista Brasileira de Educação Médica, 36 (1 Supl. 1): 64 – 70; 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbem/v36n01s01/v36n01s01a09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/#>. Acesso em: 01 set. 2022.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/#>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DIAZ, LEONARDO O. **Paradoxos do progresso na aldeia global. Ideas y Valores** [online]. 2014, vol.63, n.154, pp.137-163. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00622014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2022.



DI FRANCO, María Graciela. **Tiempos de pandemia, tiempos de posibilidades.** *Prax. educ., Santa Rosa*, v. 24, n. 2, p. 1-3, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S032897022020000200001&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 30 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GILBERT, Juan Manuel F. **Pandemia.** *Index de enfermería: información bibliográfica, investigación y humanidades*, ISSN 1132-1296, Vol. 29, Nº. 1-2, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7483632>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GUSMÃO, Rogério; BARRETO, Denise Aparecida Brito; EUGENIO, Benedito Gonçalves. **Revisão Sistemática de Literatura: O Delineamento Metodológico da Pesquisa-Formação na Cibercultura.** *EaD em Foco*, v. 12, n. 3, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1797/763>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LE MOS, André. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão.** 2013. Disponível em: <https://profwagner.wordpress.com/2013/09/05/o-que-e-cibercultura/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MACHADO, Elaine da Silva; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. **Caracterização da aprendizagem da cibercultura na educação à distância.** *Ciênc. educ. (Bauru)* 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Cp4ZWjZLTRqbfGRsjv pqxbr/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO M.C, TAQUETTE S.R. **Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013.** *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 26, 2016.

MOURA, Amanda da Rocha; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus.** *Cadernos de Pesquisa [online]*. 2020, v. 50, n. 178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PSS4tRVtCMKRWhxNDcsvCKd/?lang=pt#>. Acesso em: 30 ago. 2022.

NEVES, Barbara Coelho. **Discussion of globalization and the need for cognitive approach to digital inclusion.** *Inf. cult. soc., Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, n. 24, p. 97-108, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402011000100006. Acesso em: 29 ago. 2022.

RIVERA, Oscar Martinez. **La pandemia de la desigualdad**. Educación social: Revista de intervención socioeducativa, ISSN 1135-8629, N° 76, 2020 (Ejemplar dedicado a: Competencias, formación y buenas prácticas de los profesionales de la acción socioeducativa), págs. 242-244. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/376216/477829>. Acesso em: 29 ago. 2022.

RODRIGUES et al, Bráulio Brandão. **Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19**. Rev. bras. educ. med. 44, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kN9b4V5MJQtvvgzTNBWssZS/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SEGOVIA NIETO, Laura Milena; GUERRERO, Diana Patricia C. **Investigar en Pandemia sobre la Pandemia**. Poliantea. ISSN-e 2145-3101, ISSN 1794-3159, Vol. 16, N°. 29, 2021, págs. 1-3. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8291207>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. **A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE, 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ZUIN, Antonio A. S.; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital**. DOSSIÊ: “Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação” Pro-Posições 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R6JVbktpjPSv69NFp4G94FK/#>. Acesso em: 29 ago. 2022.



Capítulo 2

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA PLATAFORMA *MOODLE* PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LE

Valéria Jane Siqueira Loureiro

RESUMO: Este trabalho analisa as ferramentas utilizadas na Plataforma Moodle para o Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE) destinado aos estudantes da comunidade interna da Universidade Federal de Sergipe. O CCLE se trata de um curso que se realiza na modalidade à distância pela plataforma Moodle do CESAD da UFS. A oferta do curso se destina a estudantes de qualquer área de conhecimento que objetiva apreender a língua espanhola por meio de subsídios para a compreensão leitora do espanhol. Neste curso, também se objetiva a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras (espanhol) em materiais didáticos digitais na plataforma Moodle. Assim, para alcançar nosso objetivo nos baseamos nas teorias pedagógicas propostas por Xavier (2008) e Oliveira (2003). Ademais desses autores, nos baseamos no conceito de cibercultura de P. Levy (1999), Kenski (2003) e Santana; Rossini; Pretto (2012) entre outros.

Palavras-chave: Tecnologias digitais de informação e comunicação. Ambiente virtual de aprendizagem. Plataforma *Moodle*. Material didático digital. Compreensão leitora.

V. J. S. Loureiro (<http://lattes.cnpq.br/1769118119022288> ) Departamento de Letras Estrangeiras/Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, Brasil.
e-mail: vjsloureiro@academico.ufs.br

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de relatar a proposta e execução do “Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE)” que foi oferecido para os estudantes da comunidade interna da graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no primeiro semestre de 2023. O curso visou a utilização da modalidade à distância no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, com o propósito de desenvolver a destreza leitora dos estudantes para capacitá-los para as provas de línguas dos vários concursos de acesso aos programas de pós-graduação.

O curso se tratou de um projeto de extensão universitária que objetiva desenvolver as estratégias de leitura que ajudassem na compreensão de textos escritos, ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas próprias da língua estudada levando os participantes a também familiarizar-se com as diferentes variedades de registros das línguas a partir da utilização dos vários gêneros textuais.

As atividades postadas na plataforma virtual *Moodle* procuraram levar à compreensão da língua espanhola por meio da leitura de textos direcionados aos diversos temas de forma assíncrona entre os estudantes. O curso ofertado aos estudantes de graduação da UFS tem a finalidade de capacitar os participantes nas línguas por meio do desenvolvimento da habilidade leitora. Para isto, os textos se direcionaram, às diversas áreas de conhecimento, apresentando subsídios para a compreensão textual

Este projeto pode ser expandido para a Educação Básica, pois a compreensão leitora é uma habilidade que deve ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem tanto de língua materna (português) como de língua estrangeira, no nosso caso o espanhol. Encontramos essa orientação presente nos documentos que direcionam o ensino de línguas no Brasil que são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) e as OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). O Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental afirma:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular¹ e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL-MEC/SEF, 1998, p. 20).

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio direcionam o ensino de línguas para o desenvolvimento da destreza leitora e assegura que na língua materna “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (2006, p. 18). Além disso, o mesmo documento nos orienta a:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...] (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 32).

Para o ensino de língua estrangeira, as OCNEM, no que se refere à compreensão leitora, ressaltam que se deve “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente

suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL-MEC/SEF, 2006, p. 98). Portanto, a partir da documentação que rege o ensino no Brasil, PCN e OCNEM, o desenvolvimento da habilidade leitora com a inclusão de subsídios de suporte digital é uma necessidade para a formação dos estudantes que vivem na sociedade do conhecimento e da informação.

A partir do objetivo de desenvolver estratégias de leitura que ajudem na compreensão de textos escritos ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas do espanhol e levando os alunos a também familiarizar-se com as diferentes variedades da língua espanhola no mundo, os dez estudantes do projeto de pesquisa que atuaram como tutores do curso e colaboraram com a elaboração de materiais e recursos educacionais em língua espanhola para os estudantes do curso. Portanto, a nossa meta principal é propor e analisar a criação de materiais didáticos digitais em formato REA (Recursos Educacionais Abertos) para as aulas de idiomas, para tal objetivo nos baseamos nas teorias pedagógicas propostas por Oliveira (2003) e Antonio Xavier (2008). Além disto, abordamos os conceitos relacionados ao EAD e a cibercultura de P. Levy (1999) e Kenski (2003) e Santana; Rossini; Pretto (2012).

A CRIAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

A criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surge a partir de Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que utilizam a comunicação por meio da Internet e nos ofertam uma gama de recursos, que variam desde o gerenciamento das atividades acadêmicas, como a criação de turmas e inscrição de alunos, o fornecimento de ferramentas para a comunicação entre os usuários, até a interatividade, como no caso da gamificação.

Os softwares, a exemplo da Plataforma *Moodle* e o TELEDUC, foram criados com a finalidade de auxiliar na aprendizagem à distância. Desta forma, softwares como Moodle, promovem a interação fora da sala de aula.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

A plataforma *Moodle* se trata de um AVA à distância que disponibiliza ferramentas que favorecem o ensino na modalidade à distância de maneira participativa e colaborativa. Esse dispositivo tecnológico apresenta vários recursos que favorecem o ensino colaborativo e interativo. A utilização do Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), um software livre serve para auxiliar na aprendizagem, com base na concepção construtivista que tem fundamenta-se na construção da aprendizagem através da interação. O ambiente virtual visa à criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de estudo e comunidades de ensino-aprendizagem, acessível em 75 línguas distintas em todo o mundo.

Sem pretender enveredar para os discursos modistas das tecnologias, não se pode ignorar que suas características e potencialidades que vem sendo ampliadas com o passar do tempo. No entanto, interessa anunciar possibilidades para o desenvolvimento da

Educação à Distância (EaD) que focalize para as potencialidades de formação de indivíduos humanos e históricos.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira ao apontar que:

[...] o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re) educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele. Esse contexto indica a necessidade de (re) pensar a educação, passando pelas formas de produzir, adquirir, transmitir e estocar o conhecimento, em que a formação se torne preponderante. Nessa formação deve ser incentivado o pensar e ativada a capacidade crítica, as quais, garantindo a produção do conhecimento, reafirmem as noções de ética e de solidariedade (OLIVEIRA, 2003, p. 33-34).

Se, por um lado, se faz necessário estar atento aos reflexos do rápido avanço das tecnologias, principalmente as digitais, e seus impactos na educação, também é necessário aprender a utilizá-las a favor do processo de ensino e aprendizagem que pode emancipar o homem, sem cair numa posição romântica de adotar a postura de dependência, subordinação ou de recusa das TDIC.

Este ambiente virtual de aprendizagem visa auxiliar os cursos relacionados à educação e administrar atividades pautadas na prática educacional construtivista: proporcionar a interação do professor com o aluno nas atividades desenvolvidas. A sua finalidade pé de auxiliar a construção do conhecimento na mente humana indivíduo, e não a postura tradicionalista educacional. O foco dos cursos disponibilizados é centrado no aluno e sua aprendizagem efetiva e o professor tem função de orientar o aluno na construção desse conhecimento. De tal modo, a Plataforma MOODLE disponibiliza wikis, diários, fóruns, chat, etc., para a prática colaborativa, interativa e comunicativa durante a execução de um Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola.

OS RECURSOS EDUCACIONAIS NOS CURSOS À DISTÂNCIA

Os recursos educacionais digitais estão à disposição do docente e são oferecidos de forma gratuita podendo ser utilizados para fins educativos, sem fins lucrativos. São muitos os recursos que podemos encontrar na internet quando nos referimos as aulas de idiomas. Entretanto, nos perguntamos: esses recursos são de conteúdo aberto? Podem ser reutilizados? Estão sob alguma licença?

O termo Educação Aberta é utilizado em vários contextos, envolvendo práticas tradicionais e outras mais recentes, porém todas relacionadas a um processo de aprendizagem, sem imposições ou regras de quem ensina.

O movimento para uma Educação Aberta é uma tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, o conceito de "abertura" não é necessariamente dependente de desenvolvimentos tecnológicos, e antecede a popularização de dispositivos digitais, da internet e da web, mas pode ser fortalecida por novas mídias (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 18).

Os recursos educativos abertos podem ser entendidos de diversas formas, não obstante tem práticas que caracterizam a definição de recursos abertos (SANTOS, 2012, p.1). Quando tratamos de educação aberta, são muitos os conceitos que podemos relacionar com essa prática. Citaremos alguns pontos que consideramos relevantes:

- a) Que o curso seja gratuito

b) A possibilidade de reutilizar o objeto

Estas formas de aprender e ensinar modificam constantemente o cenário da universidade, pelo que consideramos que será necessário reconhecer formas digitais de linguagens, produção e recursos. É importante reconhecer como é a colocação do conteúdo, a produção dos mesmos. Quais os conteúdos digitais para trabalhar na área de línguas estrangeiras que estão sendo produzidos? Como são aplicados?

Um exemplo de conteúdo aberto, também se relaciona às ações das políticas públicas levadas a cabo pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, que é o Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>), em que são apresentadas como um projeto com recursos de livre acesso, só é solicitado um registro. As atividades e os projetos relacionados com o acesso à informação e ao conhecimento que o MEC realiza, como os projetos E-Proinfo, Proinfantil, E-Tec Brasil, Sistema de Universidade Aberta (UAB) não são vinculados a projetos específicos na área de Espanhol ou Inglês, no entanto os professores dessas línguas podem ser parte deles e participar nos projetos.

Propostas com atividades de conteúdo aberto para trabalhar com o espanhol na sala de aula que tenham o apoio da Secretaria de Educação do estado são raras no Brasil. Pensamos que é importante formular e promover projetos desta natureza, e, sobretudo, para apoiar os professores. Neste momento, não só para facilitar o acesso - computadores, laboratórios de computação e os portais de acesso à rede – mas o que fazer com este acesso: Quais são as responsabilidades e as partes interessadas? Que formas de conhecimento estão sendo produzidos?

A pergunta é se a Internet e os portais educativos são as melhores portas de acesso e quais são as melhores maneiras de treinar nesta perspectiva, o ser humano perceptivo. À medida que o estudante é responsável pela sua própria aprendizagem, o professor também cai neste contexto, no que ambos são estudantes. O governo não é suficiente para equipar as escolas e os cursos de formação da conduta, se faz necessário que o professor esteja reconhecido como uma parte integral de uma sociedade cada vez mais interativa e conectada tecnologicamente. Iniciativas governamentais sobre a educação informal não deixam de aparecer na rede.

A primeira pergunta a responder é a caracterização dos portais que são de natureza educativa. É importante que os analisemos em termos do seu conteúdo e a forma de sua produção e difusão no âmbito escolar. Os docentes precisam desenvolver e criar materiais de aprendizagem digitais de conteúdo livre. Na criação de um material multimídia não é só o professor que possa trabalhar na preparação, pode (si) com uma equipe de técnicos. Há atividades simples que só podem ser desenvolvidas pelo professor e são realizadas atividades mais complexas que necessitam da ajuda de expertos técnicos. Segundo o que Costa e Barros nos afirmam:

Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente. Trata-se, portanto, de um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante, já que se devem considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN, OCEM) (COSTA; BARROS, 2010, p. 88).

Sendo assim, o primeiro passo é escolher o material a trabalhar constantemente, o professor tem que saber escolher os parâmetros de todos os recursos de rede que possui. Além disto, o professor deve saber utilizar o material escolhido. Neste sentido, as propostas pedagógicas são necessárias, não só para ensinar, senão para mostrar o recurso

a tratar com ele como Leffa (2003, p. 26) que questiona a criação de materiais didáticos e como devem ser consideradas.

No momento da criação de material educativo é necessário se ter em conta os objetivos, justificativa, comparação, avaliação, as cores, no caso da língua estrangeira que deve considerar-se, pois este material contribuirá para a aprendizagem dos estudantes em língua estrangeira, entre outros. Por outra parte, o mais importante é considerar o acesso livre, que o seu conteúdo está aberto, como nos indica Santana, Rossini e Pretto (2012, p. 137), onde a colaboração e o trabalho em rede que sejam um estímulo para a introdução de uma lógica colaborativa essencial à educação presente no movimento software livre.

O ENSINO DE LÍNGUAS COM OS RECURSOS *ON-LINE*

Na atualidade a comunicação humana mediada por computador e a educação a distância está cada dia mais presente e em vários setores. Os cursos *on-line* para educadores, alunos e outros vêm se expandindo em diferentes modalidades, como nos afirma Teles (2009, p. 72) “nas últimas três décadas o aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *on-line*”. Na oferta de cursos totalmente *on-line* ou semipresencial, se faz necessário que nós, profissionais da área de educação, nos adaptemos a esse novo cenário para que acompanhem o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e ofereçamos novas oportunidades aos nossos estudantes.

Kenski (2007, p. 21) argumenta que “diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente”. Nesse sentido a autora narra que “foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 15). Vale destacar que para Lévy (1999, p. 17) que compreende a cibercultura como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Além disso, nós, professores nos encontramos diante de uma nova prática de ensino na qual o computador, a internet e outros meios tecnológicos emergem durante o processo de ensino-aprendizagem e nos servem como recurso para o ensino de línguas. Sabemos que outro fator importante é que a nova geração de estudantes faz parte da geração *Net*, os chamados ‘*digital natives*’ e esses esperam do sistema de ensino e dos professores a inclusão de atividades que usem tecnologia em sala de aula. É exatamente isto o que Sharma e Barret (2007, p. 10) assegura sobre a inclusão da tecnologia no ensino “*Learners today have high expectations when it comes to technology. Younger learners, the ‘digital natives’, are part of the Net generation and expect a language school to offer opportunities to use technology in their courses [...]*”¹.

A oferta do curso ocorreu a partir do momento que como professora de língua espanhola do Curso de Letras, percebi que os estudantes de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe procuravam o Departamento de Letras Estrangeiras em busca da disciplina de português, espanhol e inglês instrumental. Estes estudantes tinham a necessidade de aprender as línguas para desenvolver estratégias de leitura que os ajudassem na compreensão de textos escritos tendo a familiarização com as diferentes variedades das línguas no mundo para realizarem tanto a prova de acesso aos cursos de

¹ Tradução livre nossa do original: “Os alunos de hoje têm grandes expectativas quando se trata de tecnologia. Os alunos mais jovens, os ‘nativos digitais’, fazem parte da geração *Net* e esperam que uma escola de idiomas ofereça oportunidades para o uso da tecnologia em seus cursos [...]

pós-graduação, mestrado e doutorado, dos diversos cursos que a universidade oferece, quanto dos concursos públicos.

Os estudantes estavam se preparando para uma prova de língua instrumental de acordo com sua opção (português², inglês e espanhol) onde tem que provar que possuem capacidade de leitura na língua escolhida. A proposta do curso teve por finalidade que os estudantes aprendessem as línguas por meio da leitura de textos direcionados às várias áreas de conhecimento apresentando subsídios para a compreensão leitora. Portanto, a decisão pelo trabalho colaborativo baseia-se na necessidade e expectativa dos estudantes e por não haver a possibilidade de oferta da disciplina na modalidade presencial, uma vez que muitos dos estudantes não têm a oportunidade de realizar o curso de maneira ou porque estudam ou porque trabalham no horário em que a disciplina é ofertada.

O curso foi realizado com grupos de 80 estudantes de vários cursos de graduação da instituição universitária, de diversas idades e formação acadêmica. Acredita-se que esses estudantes têm conhecimento sobre o uso da tecnologia, deste modo todos são letrados digitalmente, uma vez que, ser um letrado digitalmente pressupõe a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização, pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, se compararmos as feitas no livro, porque o suporte dos textos digitais é a tela que é digital.

Neste viés, acredita-se que esses estudantes sabem realizar essas práticas de leitura digital. Sabemos que o letramento digital acontece de forma natural para os estudantes, através do uso e da descoberta das ferramentas disponíveis, o tão conhecido *'learning by doing'*. Conforme nos afirma Soares (2002, p. 151) “a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam assim configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Essa prática é transferida para a tela que assume o espaço de leitura, diferente do papel e é essa mudança e inserção no mundo virtual é o que condiciona a capacidade de letramento de cada aluno.

A QUESTÃO TEXTUAL NA COMPREENSÃO LEITORA DIGITAL

No referencial teórico do projeto deste curso nos baseamos na comunidade de prática ou na teoria social de aprendizagem. Ao participarem do projeto do Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE), os estudantes contam com a colaboração entre todos pertencentes da comunidade para um aprendizado contínuo e mútuo, sendo que cada um assume um papel importante no processo como um todo, convertendo as relações de prática ricas e complexas, pois se produzem a partir da interação das diferentes identidades.

Members of a community are informally bound by what they do together [...] and by what they have learned through their mutual engagement in these activities. A community of practice is thus different from a community of interest or a geographical community, neither of which implies a shared practice³ (WENGER, 1998, p. 2).

² A língua portuguesa em exame como compreensão escrita como língua estrangeira é obrigatória para estudantes que não são brasileiros.

³ Tradução livre nossa do original: “Os membros de uma comunidade são informalmente vinculados pelo que fazem juntos [...] e pelo que aprenderam através de seu engajamento mútuo nessas atividades. Uma comunidade de prática é, assim, diferente de uma comunidade de interesse ou uma comunidade geográfica, sem que nenhuma delas implique uma prática compartilhada”.

Como se trata de uma comunidade de prática que visa ao aprendizado de todos para desenvolver a habilidade de leitora em espanhol, os estudantes assumem a responsabilidade de participar para que o processo realmente seja eficaz. Os estudantes têm a responsabilidade de ler as instruções que são postadas sobre desenvolvimento de estratégias de leitura e colaborar realizando as tarefas de leitura propostas no curso da língua instrumental escolhida.

Para isto, se sabe que a partir do surgimento da Internet há a disponibilidade de um leque de gêneros digitais (*e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *Facebook*, *Instagram*, *Google Classroom*, *blog*, etc), que se tornaram práticas de linguagem diária na vida moderna. Desta maneira, esses gêneros, que saem do texto impresso para a *internet*, se tornando digitais, passam a ser uma ferramenta a mais para o professor de línguas.

Levando em consideração esta questão dos gêneros textuais, para começarmos o nosso projeto, temos que relativizar o conceito de texto com a inclusão dos gêneros digitais. Costa Val (1999) assegura que um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem.

Coscarelli (2002) propõe que a *internet* tem gerado muitas mudanças na sociedade e uma das mudanças é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o *chat*, o hipertexto. Segundo a autora, com esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte do texto. Todo texto é produzido para ser recebido por alguém e possui uma intenção comunicativa.

É importante saber o que esses novos gêneros, como o hipertexto, exigem do autor e do leitor. Faz-se necessário conhecer as regras que devem ser relevantes para que os interlocutores alcancem seus objetivos na produção e recepção desses textos. Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação. É a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A sua observação desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social.

Por outro lado, considerando os ambientes digitais, o texto pode ser definido como hipertexto: imensa superposição de textos, que se pode ler na direção do paradigma tradicional ou na direção do sintagma corrente paralelamente que se tangenciam em determinados pontos, permitindo seguir na mesma linha ou construir um novo caminho (MACHADO, 1993, p. 64). Ainda, como nos afirma Coscarelli (2002, p. 9), no hipertexto digital que se trata de um documento composto por nós conectados por vários *links* que se tratam unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os links são conexões entre esses nós.

A EXPERIÊNCIA DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL PELA PLATAFORMA MOODLE

No primeiro semestre de 2023 se propôs o curso de extensão universitária “Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE)” para a comunidade interna da Universidade Federal de Sergipe que se trata de um curso de língua espanhola para o conhecimento do idioma através de práticas de leitura, promovido pelo Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) juntamente com o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), ambos da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O curso se realiza na modalidade à distância pela plataforma *Moodle* e é ofertado para os estudantes da UFS de qualquer área de conhecimento com a finalidade de proporcionar a aprendizagem do espanhol para os que queiram adquirir o conhecimento da língua estrangeira de forma interativa e comunicativa, além de que não possuam a língua espanhola na sua grade curricular.

A proposta do curso de extensão universitária se tratou de uma iniciativa da prof^a Dr.^a Valéria Jane Siqueira Loureiro do Departamento de Letras Estrangeiras e contou com a participação de dez (10) estudantes da graduação do curso de Licenciatura em Letras (espanhol e português/espanhol) que pertencem ao projeto de pesquisa em “Novas tecnologias e a construção/uso do Material Didático Digital” coordenado pela professora, esta pesquisa pertence ao grupo de pesquisa em “Elaboração e Análise de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais” (GEMADELE).

Neste curso que foi ofertado na modalidade à distância pela plataforma *Moodle* do Centro de Educação Superior à Distância (CESAD), além da oferta de um curso desenvolvimento da destreza da compreensão leitora em espanhol, se objetivou a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras (Espanhol e Português-Espanhol). Por isto, os dez (10) estudantes do projeto de pesquisa foram tutores tendo a função de monitorar e interagir com os estudantes do curso e ao mesmo tempo elaborar as atividades das aulas para o curso à distância, procura o aperfeiçoamento na formação acadêmica no que se refere à prática docente na língua espanhola.

Dáí que a finalidade este curso é criar, a través das propostas de atividades e tarefas elaboradas e publicadas ao longo do curso pelos tutores como espaço de recursos abertos para os alunos que estudam o espanhol como língua estrangeira no curso de extensão da UFS, assim como para outros tutores que queiram usar as propostas com os seus grupos de estudantes.

As atividades e tarefas elaboradas e postadas pelos tutores serão colocadas em prática na plataforma *Moodle* com os alunos do referido curso de espanhol. As atividades propostas para o curso tiveram a supervisão da coordenadora que orientou os tutores no planejamento, elaboração e execução no curso. A elaboração dos recursos objetiva que haja a comunicação e interação entre os tutores e os estudantes. A interação com os tutores tem a finalidade de que possam dar orientação para os estudantes da língua estrangeira, espanhol, corrigindo, avaliando, entre outras práticas.

A metodologia empregada nas aulas do curso foi a comunicativa com o enfoque intercultural, quer dizer, as atividades e tarefas combinam a integração de elementos das habilidades comunicativas (compreensão e/ou escrita) com os aspectos culturais dos diferentes países que falam o espanhol como língua oficial.

O curso foi realizado com grupo de 200 estudantes de vários cursos de graduação da instituição universitária, de diversas idades e formação acadêmica. Acredita-se que esses estudantes têm conhecimento sobre o uso da tecnologia, deste modo todos são letrados digitalmente, uma vez que, ser um letrado digitalmente segundo Xavier pressupõe:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2008, P. 2).

Desta maneira, além da contribuição de proporcionar atividades que ajudarão os estudantes a que realizem o curso de espanhol no processo de desenvolvimento da destreza da compreensão escrita que se propõe ao longo do período, os tutores passam

pela experiência da prática docente de criação e elaboração de material didático à distância em espanhol como língua estrangeira na plataforma *Moodle*, levando a que se alcance a interação entre tutores e alunos e alunos entre si, se vinculando desta forma o grupo e o projeto de pesquisa para o qual o grupo de tutores se vinculam sob a orientação das coordenadoras do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão universitária “Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE)” foi direcionado para a comunidade interna da Universidade Federal de Sergipe. Tratou-se de um curso de compreensão leitora em língua espanhola, promovido pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O curso se realizou na modalidade à distância pela plataforma *Moodle* e foi ofertado para os estudantes da UFS de qualquer área de conhecimento com a finalidade de proporcionar a aprendizagem das habilidades e técnicas de leitura em espanhol para os que quisessem adquirir a habilidade leitora do espanhol como língua estrangeira de forma interativa e comunicativa. O único critério exigido foi o de não possuírem a língua espanhola na sua grade curricular do curso de origem.

Creemos que é significativo pensar de forma especial na formação docente quando tratamos de EaD e não focar só de forma direta e enfática na distância ou na liberdade que tem o estudante ao estudar nestes contextos. Consideramos importante ter em conta os conceitos como interação e comunicação para quem elabora materiais didáticos com os recursos on-line, assim como pensar na autonomia e na avaliação como colocamos em prática os recursos para que efetivamente a interação ocorra, e desde ali pensar na importância dos REA.

Não podemos pensar na autonomia dos estudantes como um processo individual, pois se constrói a partir do outro, quer dizer, da interação com o outro, seja o tutor ou o colega de curso e inclusive com os próprios materiais do curso. Pensar que o aluno que se matricula em um curso em EaD já dispõe de autonomia porque escolheu esta modalidade à distância, é em muitas oportunidades um erro que devemos analisar desde o início de qualquer curso para evitar a falta de motivação ou o abandono final dos alunos. Por isto, é importante que se ofereça no início do curso um encontro presencial onde se possa sanar as possíveis dúvidas dos futuros estudantes do curso.

Os fatores que determinam a autonomia também se relacionam com a interatividade, que é o grande desafio nos cursos on-line, visto que uma interatividade construtiva requer ao mesmo tempo um plano de trabalho organizado e uma metodologia que permita o trabalho em colaboração. Todos esses fatores também se conjugam em um plano de aula que considere as necessidades dos alunos, o perfil dos mesmos, os conhecimentos sobre o AVA, a competência digital de cada um e as crenças, posto que ao levar em consideração todos estes fatores, poderemos desenhar um plano de trabalho que permita uma interação realmente efetiva e por consequência uma autonomia que fomente a formação responsável de cada aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

No Curso de Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância que propomos na plataforma *Moodle*, o objetivo no momento da elaboração das atividades e dos recursos para os estudantes foi justamente levar a alcançar a interação permitindo que todos, tanto tutores quanto estudantes, trabalhassem de forma colaborativa para que levasse a todos a comunicação na língua estrangeira que estão estudando, no nosso caso o espanhol. Neste momento, o curso ainda está disponível para os estudantes da UFS, entretanto e seguindo a nossa proposta de REA, o curso se encontrará disponível para

qualquer usuário que queira acessar, de forma livre e gratuita. Além disso, todos os materiais disponíveis se encontrarão sob licença Creative Commons.

AGRADECIMENTOS.

Gostaria de agradecer ao Pró-reitoria de extensão (PROEX) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que através do Edital N° 03 PROEX PIAEX/UFS de 18 de janeiro de 2023 - projetos de extensão em programas institucionais para o ano de 2023, possibilitou a pesquisa e a execução do curso de extensão universitária “Compreensão Leitora em Língua Espanhola à Distância (CCLE)”. Meus agradecimentos ao Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) por disponibilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos cursos da Educação à Distância (EaD) para a oferta e execução da ação do curso de extensão à distância que é uma ação vinculada ao projeto de extensão e ensino (PJ131-2023) “A importância do ato de ler - No mundo da leitura na leitura do mundo em língua espanhola como língua estrangeira” PIAEX 2023. Muito obrigada aos estudantes do curso de Licenciatura em Letras Espanhol que fizeram parte do curso atuando como tutores dos participantes que estudaram no nosso curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGcf6GJbtpLy/?format=pdf&lang=pt>

Acessado em: 08 maio 2022.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL-MEC/SEF. Ministério da Educação. Secretária de educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL-MEC/SEF. Ministério da Educação. Secretária de educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**; vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. *In: Coscarelli C. V. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; BARROS, Cristiano Silva de. **Coleção explorando o Ensino Médio**. Volume 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEFFA, Wilson J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, p. 113-136, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00113.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência; o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Elza Guimarães. **Educação à distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. (org). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edefba, São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, Andrea Innamorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o Estado da Arte, Desafios e Perspectivas para o Desenvolvimento e Inovação**. São Paulo: Comitê Gestor Internet no Brasil UNESCO. 2013.

SHARMA, Pete; BARRET, Barney. **Blended learning: using technology in and beyond the Language Classroom**. Thailand: Macmillan, 2007.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, v.23, n.81, p. 143-160, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acessado em: 07 de fevereiro de 2023.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. *In*: Litto, F. M. & Formiga, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. Vol. 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning as a social system**. The Systems Thinker, Colorado, v. 9, n. 5, p. 1-10, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2008. Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf> Acesso em: 08 mar. 2023.

Capítulo 3

METODOLOGIAS ATIVAS: NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**Luciani de Sousa Amaral Santos, Jakelyne Gonzaga Ribeiro, Paula Rosane Teixeira Badaró**

RESUMO: O presente artigo está inserido na área temática: Tecnologia na Educação que visa por meio das Metodologias Ativas desenvolver as habilidades, a criatividade por meio das práticas das habilidades cognitivas que contempla o Atendimento Educacional Especializado na Área Pedagógica. Dessa forma, parte da questão maior: De que forma as Metodologias Ativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades no Atendimento Educacional Especializado? Com a finalidade de responder à questão, traçaram-se como objetivo geral de pesquisa: analisar o uso das Metodologias Ativas, no processo de ensino dos estudantes que realizam o Atendimento no Centro Municipal de Atendimento Especializado na Área Pedagógica. Para dar conta do Objetivo Geral desta pesquisa, propuseram os objetivos específicos, de modo a contribuir no desenho metodológico: estimular as habilidades cognitivas por meio Metodologias Ativas no Atendimento Educacional Especializado; sistematizar estratégias utilizando metodologias ativas em prol do desenvolvimento dos estudantes recebem o Atendimento Educacional Especializado na área Pedagógica. A metodologia de pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, conforme citado por (GIL, 2010), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos. Pode-se concluir que as Metodologias Ativas são práticas lúdicas que estimulam e desenvolvem a aprendizagem dos estudantes/criança, por meio da aplicação dos jogos, pode-se avaliar que os estudantes/crianças estão aptos a desenvolver habilidades cognitivas como: raciocínio lógico, percepção, atenção, memória, concentração, coordenação motora, coordenação espacial, linguagem, análise e síntese, a expressão corporal, a capacidade de socialização e integração, além do bom relacionamento interpessoal e intrapessoal.

Palavras-Chaves: Metodologias Ativas. Habilidades Cognitivas. Atendimento Educacional Especializado. Aprendizagem

L. S. A. Santos. Mestre em Educação - Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. e-mail luciani.amaral@yahoo.com.br

J. G. Ribeiro. E-mail: ribeiro_gonzaga12@hotmail.com

P. R. T. Badaró. E-mail: badaro.paula@hotmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas no Atendimento Educacional Especializado são abordagens que colocam o estudante como protagonista, incentivando sua participação ativa. Baseadas na construção do conhecimento prático e interativo, buscando o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência.

Nesse contexto, é essencial que os Professores e Pedagogos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvam práticas que utilizem recursos tecnológicos e pedagógicos, promovendo qualidade, criatividade, equidade e incentivando a inovação, experimentação e o desenvolvimento de habilidades. Para isso, é fundamental articular os 4 pilares da educação, integrando as metodologias ativas ao currículo, visando ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nesse sentido, os professores e pedagogos do AEE devem criar estratégias em seus atendimentos que explorem os recursos tecnológicos da comunicação e informação, assim como os recursos pedagógicos. Isso envolve a aplicação de elementos como a gamificação, aprendizado por projetos e a cultura maker, que contribuem para o aprendizado dos estudantes.

Além disso, esses recursos servem como suporte para apresentar aos estudantes diferentes culturas, enriquecendo seu repertório cultural e promovendo uma aprendizagem significativa. Dessa forma, as Metodologias Ativas se tornam fundamentais para o aprimoramento da educação no AEE.

O estudo das Metodologias Ativas no campo educacional contribui para uma abordagem inovadora e relevante, melhorando o currículo, a formação de professores e o desenvolvimento da leitura crítica da mídia. Ao aplicar essas abordagens, no Atendimento Educacional Especializado é possível transformar a educação em inclusiva, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos autônomos, críticos e preparados para os desafios atuais.

Diante da abordagem inovadora, o referido estudo contemplou duas turmas que recebem o Atendimento na Área da Pedagogia Especializada, no período da manhã, totalizando 36 estudantes. Todo o trabalho realizado foi desenvolvido com os estudantes/crianças que frequentam a Rede Municipal de Curitiba e recebem atendimento do CMAEE com indicação na Área Pedagógica, que tem como documento norteador a Constituição Federal, as normativas, decretos e as Diretrizes da Inclusão da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC.

A metodologia de pesquisa adotada foi uma abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica, conforme descrito por Gil (2010). As pesquisas desse tipo têm como objetivo principal contribuir para a resolução de problemas práticos, diferenciando-se das pesquisas básicas, que buscam ampliar conhecimentos sem necessariamente visar benefícios práticos.

Desse modo, a metodologia da pesquisa ocorreu da seguinte forma: a Pedagoga Especializada planejou a utilização das Metodologias Ativas respeitando as necessidades pedagógicas e o tempo de aprendizagem de cada estudante/criança utilizando: gamificação, cultura maker, aprendizagem entre pares, usando os recursos tecnológicos como tablets, celular, notebooks, computador da sala, lousa digital, kit de robóticas, farol móvel e os jogos pedagógicos on-line e contidos no CMAEE.

De acordo com Forquin (1993), é importante conhecer e respeitar as questões culturais sem alterar sua essência, mas sem cair em um paradoxo. É necessário explorar novos saberes científicos, culturais, sociológicos, filosóficos e antropológicos, a fim de repensar e refletir sobre cada um desses conhecimentos no contexto da linguagem da Educação. Isso implica em adotar metodologias inovadoras no processo de ensino-

aprendizagem, com equidade, e ampliar a familiaridade dos professores com as Metodologias Ativas, incluindo o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Para corroborar com o pensamento de Forquin, Valle (2014, p.81) destaca “a maneira de construir o sentido da experiência escolar tem despertado o interesse de um grande número de pesquisadores, interessados nas consequências do que e do como os alunos aprendem.”. As Metodologias Ativas são adotadas no ambiente escolar, incluindo o Atendimento Educacional Especializado, devido ao impacto dos avanços tecnológicos na sociedade. Os professores, como pesquisadores de seus próprios conhecimentos, buscam ferramentas que enriqueçam sua prática pedagógica, permitindo o uso de metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem reconhece a importância de adaptar-se às novas tecnologias e utilizar recursos que promovam uma educação mais efetiva.

A resistência em adotar novas propostas pedagógicas e quebrar os padrões das culturas tradicionais resulta em uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura social no Atendimento Educacional Especializado. Isso faz com que os estudantes/crianças sintam-se divididos entre dois mundos distintos.

No entanto, a implementação das Metodologias Ativas pode diminuir essa distância, proporcionando uma abordagem pedagógica mais alinhada com a realidade dos alunos. Isso promove a inclusão, estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e cria uma maior conexão entre a cultura escolar e a cultura social.

Em suma, a utilização das metodologias ativas é primordial no processo ensino-aprendizagem, pois as mudanças no fazer pedagógico são significativas e necessitam ser entendidas e realizadas ao longo dos próximos anos para que a educação perceba verdadeiramente as mudanças, principalmente com relação à participação dos estudantes atuais na sociedade do futuro próximo.

METODOLOGIAS ATIVAS

A Metodologia Ativa é uma abordagem de ensino que prioriza a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais engajadora, significativa e voltada para o desenvolvimento de habilidades científicas. Desse modo, ao utilizar metodologias ativas no Atendimento Educacional Especializado, os profissionais podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e significativo.

De acordo com Pretto (2008, p. 78), a Metodologia Ativa “[...] indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana”. Adicionando, Cintra (2003, p.18) aponta que a Metodologia Ativa é “[...] aquela que surge do fenômeno da comunicação mediada por computador (CMC) potencializada pela alta conectividade proporcionada pela Internet”. A forma como usamos as tecnologias em promoção da interatividade é a mudança mais evidente da Metodologia Ativa

Calvente (1998) destaca que as propostas curriculares podem ser adaptadas pelo professor, utilizando Metodologias Ativas de forma interdisciplinar. O ambiente escolar é visto como um laboratório de estudo, onde o diálogo e a criatividade são valorizados. O objetivo é transformar a prática pedagógica, promovendo conexões entre o conhecimento e a realidade dos alunos. A organização e o planejamento são essenciais nesse processo, enquanto ocorre uma mudança de postura e percepção por parte dos envolvidos.

As Metodologias Ativas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, visam atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades especiais. Essas abordagens buscam promover a inclusão, a autonomia e o desenvolvimento integral desses alunos, adaptando as estratégias de ensino às suas características individuais.

De acordo com a pesquisa de Silva (2020) sobre as Metodologias de Atendimento Educacional Especializado na Nova Educação, é essencial que o AEE desenvolva estratégias e metodologias de ensino que sejam adequadas às dificuldades específicas de cada indivíduo, tornando o trabalho do professor mais eficaz e facilitado. Nesse contexto, é necessário adaptar e utilizar as Metodologias Ativas de forma efetiva nas salas de AEE, de modo que os alunos se sintam confortáveis e engajados nesse tipo de abordagem educacional.

Diante do novo aprender é importante também discorrer brevemente sobre a definição da Metodologia Ativa, pois ela necessita articular, engajar com o currículo escolar para contextualizar, entender as transformações nas relações sociais e refletir como os professores observam a sua implantação na Educação Básica e nos atendimentos Educacionais Especializados, principalmente após transformações ocorridas no processo ensino aprendizagem em meados de 2020 e conseqüentemente 2021.

Todavia, Rech (2016) destaca que as Metodologias Ativas exigem que os professores vão além dos conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica. É necessário romper com a cultura escolar tradicional e buscar inovar no fazer pedagógico, refletindo sobre a própria ação. Isso implica em conferir significado ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem. Além de dominar os saberes tradicionais, é importante buscar conhecimentos contemporâneos e desenvolver habilidades de aprendizagem. Assim, os professores devem saber não apenas o que ensinar, mas também como aprender, proporcionando um ensino mais significativo.

No ato de planejar, é essencial considerar a promoção de experiências de aprendizagem significativas, explorando recursos lúdicos e tecnológicos de forma móvel. Além disso, é importante desenvolver repertórios abrangentes, como linguagem oral, visual, escrita, raciocínio lógico-matemático, habilidades de movimento, expressão artística e consciência ambiental, ultrapassando os limites físicos da sala de aula (RECH, 2016).

É fundamental romper com paradigmas obsoletos na didática e nos métodos de ensino, que historicamente se basearam na replicação uniforme de informações, ignorando a individualidade dos alunos. No contexto atual, a Metodologia Ativa é essencial para uma educação de qualidade, que valoriza a reflexão, a transformação e o respeito às necessidades de cada estudante. É preciso adotar uma abordagem que promova a aprendizagem significativa e considere as potencialidades de cada aluno, superando os modelos tradicionais de ensino (RECH, 2016).

De acordo com Penteado (2014, p. 37), compreende-se que a reflexão deve ser o elemento do Processo Formativo do professor para que esta seja entendida “de uma forma diferente daquela pensada apenas para atender às expectativas do mercado de trabalho, de forma mecânica e tecnicista, dentro dos padrões neoliberais”.

Todavia, compreende-se a formação pensada e desenvolvida a partir das necessidades pedagógicas do professor, propiciando que as práticas pedagógicas permeiem a formação, bem como visando à superação dos dilemas oriundos da prática docente; uma formação que possa segundo Penteado,

[...] criar as condições para os professores realizarem um movimento de reflexão que considere as mediações sociais e históricas que constituem suas

práticas, caminho este necessário para o movimento de superação, ou melhor, de uma prática revolucionária e emancipatória.” (PENTEADO, 2014, p. 14)

Penteado (2014) destaca que o processo de formação dos professores não deve se limitar às expectativas dos padrões neoliberais. Pelo contrário, é necessário ir além dessas barreiras tradicionais e bancárias, buscando uma formação que permita aos professores ampliar, refletir, desafiar, mobilizar, dialogar, pensar e repensar práticas revolucionárias e emancipatórias. Isso implica no desenvolvimento de um amplo conjunto de saberes: pessoais, científicos e profissionais, promovendo a troca de experiências para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem diante das transformações.

Ao (re)pensar o fazer pedagógico na nova ótica. Ressalta Nóvoa (2009, p. 44) que aponta a necessidade de conceber a formação continuada de professores “construída dentro da profissão”, isto é, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes”. Uma formação de professores ao longo da vida, “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Além disso, é responsabilidade do professor elaborar, organizar e estruturar possibilidades e abordagens para lidar com essas demandas, especialmente no uso das tecnologias como meio de mediar o processo de ensino e aprendizagem. É essencial buscar e experimentar diferentes propostas que aproximem o estudante do conhecimento, considerando as novas condições impostas pelo ensino remoto, e promovendo intervenções igualmente qualificadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

É fundamental ouvir as necessidades, desafios e expectativas dos professores em relação à implementação das Metodologias Ativas no currículo e no Atendimento Educacional Especializado. Com base nessas trocas, é possível repensar o processo formativo, buscando atender às demandas pedagógicas dos docentes. É necessário oferecer suporte e apresentar opções didáticas e metodológicas que permitam a utilização efetiva das Metodologias Ativas, visando promover um processo de ensino-aprendizagem equitativo.

METODOLOGIAS ATIVAS: NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) são locais dedicados ao atendimento de estudantes e crianças com necessidades educacionais especiais. Eles oferecem estratégias de aprendizagem diversificadas e adotam um novo enfoque pedagógico, visando à formação e desenvolvimento dos estudantes.

Esses centros são equipados com materiais didáticos e contam com profissionais especializados para atender às necessidades individuais dos educandos. Seu objetivo é promover a construção de conhecimentos de maneira inclusiva, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na rede municipal de ensino de Curitiba.

O Atendimento Educacional Especializado é essencial para atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo autonomia, valores e habilidades pertinentes à vida cotidiana. Ele favorece o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, proporcionando aprendizado contínuo em seu próprio ritmo. O objetivo é construir gradualmente conhecimentos e habilidades inter e intrapessoais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (GLAT, 2013).

Alves (2015) corrobora com Galt (2013) ao enfatizar que a aprendizagem é um processo pelo qual conhecimentos, princípios, habilidades e competências são adquiridos

ou transformados através de estudo, prática, ensino, raciocínio e análise. É nas práticas realizadas em sala de aula e nos Atendimentos Educacionais Especializados que ocorrem experiências que despertam respostas emocionais, principalmente quando são utilizadas as Metodologias Ativas.

Quando a reflexão é restringida e não há espaço para repensar propostas pedagógicas inovadoras, os professores ficam presos aos padrões das culturas tradicionais, impedindo a renovação de suas identidades profissionais. Essa renovação envolve romper com o tradicionalismo e a uniformidade, permeando o currículo escolar como um ecossistema complexo, onde diversos atores estão envolvidos em uma batalha interna e externa (ARROYO, 2018).

Nesse sentido, a educação carece constantemente de modificações, e infraestrutura organizacionais políticas e sociais, de forma transformá-la em “uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2007, p. 8). Assim, o autor defende a necessidade de

educadores tecnológicos, que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fim.. (Idem, p. 38)

Os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) estão inseridos em contextos históricos e culturais que promovem a reconstrução e a elaboração contínua de novos aprendizados. Eles abrangem uma ampla diversidade de saberes, adquiridos em diferentes tempos e espaços, por meio das experiências vivenciadas nas interações entre as pessoas (MORAN, 2007).

Os professores e pedagogos precisam adotar uma abordagem sensível e abrangente em relação aos estudantes, compreendendo o significado da aprendizagem e facilitando seu acesso em ambientes virtuais de aprendizagem. É fundamental integrar as metodologias ativas no desenvolvimento de habilidades, reconhecendo que são processos em constante evolução, tanto em termos de inovações metodológicas quanto tecnológicas (MORAN, 2007).

Partindo do propósito de que estamos um período de intensas modificações e que a estrutura social contemporânea, excessivamente heterogênea, variada, com multifacetadas, requer um professor leitor da existência tanto micro quanto macro, é que ressaltamos a relevância de ressignificarmos a práxis, como diz Freire (2005, p. 42) “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Dessa forma, cabe aqui salientar os ensinamentos de Freire (2000, p. 40) que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática”.

Ao longo do tempo, os profissionais da educação têm buscado desenvolver métodos de ensino diferenciados e adaptados, utilizando recursos tecnológicos como aliados. Essas ferramentas, quando bem utilizadas, podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, há uma variedade de recursos disponíveis, e a Metodologia Ativa é uma delas. Nesse sentido, espera-se que os professores explorem os materiais e recursos existentes, sendo capazes de ajustá-los às necessidades educacionais dos estudantes, tanto ao utilizar os recursos disponíveis no ambiente escolar quanto ao desenvolver materiais próprios.

Segundo Lanz (2013, p. 122), “O segredo de um bom ensino consiste em não apenas querer transmitir informações, mas em ensinar a aprender. Por isso os professores, pelo menos até o fim do ensino fundamental, não devem ser especialistas em uma matéria, mas pedagogos”.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado, as Metodologias Ativas proporcionam uma personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais. Através de estratégias diversificadas, como o uso de recursos tecnológicos, jogos educativos, aprendizado por projetos e outras abordagens inovadoras, é possível oferecer um ensino mais individualizado, estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Freire (1996, p.85) enfatiza que: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível [e que] o mundo não é, o mundo está”. Ensinar está em constante metamorfose, mudança, transformação, mobilidade, os professores têm que ter essa convicção e não estagnar no ensino, metodologias e tecnologias tradicionais.

Além disso, as Metodologias Ativas permitem a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valoriza a diversidade e respeita as diferentes formas de aprender. Ao adotar práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa, a colaboração e o respeito mútuo, o Atendimento Educacional Especializado proporciona uma educação mais equitativa e justa.

Entretanto, a combinação das Metodologias Ativas com o Atendimento Educacional Especializado oferece uma abordagem pedagógica enriquecedora, que valoriza as potencialidades de cada estudante, promove a igualdade de oportunidades e contribui para o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos no processo educativo. É por meio dessa integração que podemos construir uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas individualidades e proporcionando uma formação de qualidade e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das Metodologias Ativas no Atendimento Educacional Especializado traz diversas contribuições e impactos significativos. Primeiramente, essas metodologias promovem uma maior participação e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a criatividade e o protagonismo. Os estudantes são incentivados a construir ativamente seu conhecimento, sendo protagonistas do próprio aprendizado.

Além disso, as Metodologias Ativas permitem uma personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais. Essas metodologias oferecem uma variedade de estratégias e recursos diversificados, que podem ser adaptados e flexibilizados para atender às características e habilidades de cada estudante.

As Metodologias Ativas são recursos pedagógicos que oferecem possibilidades enriquecedoras para estudantes/crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual. Elas estimulam o desenvolvimento de habilidades e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante seja criativo e atue como protagonista.

Essas abordagens promovem uma parceria entre professor e estudante, criando um ambiente propício para o crescimento da criatividade e o engajamento do estudante. Ao incorporar as Metodologias Ativas, o professor amplia as oportunidades de expressão e aprendizagem do estudante, tornando-o ativo em seu próprio processo educativo.

As Metodologias Ativas são essenciais para exercitar as funções cognitivas e afetivas, além de promover o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos sociais. Elas se destacam por seu caráter lúdico e envolvem estratégias como gamificação, cultura maker e aprendizagem entre pares. Para isso, são utilizados

recursos tecnológicos como tablets, celulares, notebooks, computadores da sala, lousas digitais, kits de robótica, farol móvel e jogos pedagógicos online disponíveis no CMAEE. Essas metodologias proporcionam uma abordagem dinâmica e atrativa, ampliando as possibilidades de aprendizado dos estudantes/criança.

O uso das Metodologias Ativas no Atendimento Educacional Especializado proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valoriza a diversidade e respeita as diferentes formas de aprender. Essas metodologias favorecem a interação entre os estudantes, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e o trabalho em equipe.

A metodologia ativa é uma ferramenta poderosa no Atendimento Educacional Especializado, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais. Por meio de abordagens participativas e personalizadas, os alunos com necessidades educacionais especiais podem aprimorar suas habilidades de resolução de problemas, comunicação, pensamento crítico, colaboração, autonomia e autorregulação, além das habilidades socioemocionais. Essa abordagem engajadora cria uma experiência educacional enriquecedora, capacitando os alunos a desenvolver todo o seu potencial.

A utilização das Metodologias Ativas resultou em maior participação e engajamento dos estudantes, desafiando-os a superar níveis de dificuldade progressivos. Isso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, perceptivas, emocionais, psicomotoras e auditivas. Os momentos de prazer e autonomia ao vencer os desafios propostos pelas Metodologias Ativas, juntamente com o uso de recursos como Farol Móvel, Tablets, Celulares, Computadores e Jogos Pedagógicos, proporcionaram bem-estar e compartilhamento de estratégias de aprendizagem. Essa abordagem dinâmica e interativa enriqueceu a experiência educacional dos estudantes.

As Metodologias Ativas proporcionaram uma prática pedagógica atrativa e fortaleceram o processo de ensino-aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas, estimularam a criatividade, concentração e relacionamentos interpessoais dos estudantes. Essa abordagem criou um ambiente de aprendizado significativo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Essas metodologias são fundamentais para a formação integral dos estudantes e sua participação ativa na sociedade.

Ao término de cada sessão de atendimento, os estudantes foram convidados a realizar uma avaliação da Metodologia Ativa, buscando identificar seu interesse em dar continuidade ao trabalho e compreender as facilidades e dificuldades encontradas. Essa avaliação proporcionou uma reflexão sobre a experiência vivenciada, fornecendo informações importantes para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e adaptar as metodologias utilizadas. Essa retroalimentação contribuiu para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e para uma melhor adequação às necessidades dos estudantes.

Refletindo sobre a educação de forma ampla e suas interconexões, surge a importância de promover a inclusão como um caminho para alcançar uma educação para todos. Nesse sentido, as Metodologias Ativas desempenham um papel fundamental, tanto no contexto do ensino regular quanto nos atendimentos educacionais especializados nos CMAEEs. Essas abordagens pedagógicas possibilitam mudanças significativas no cenário educacional, estimulando a participação ativa dos estudantes e proporcionando um ambiente inclusivo e enriquecedor.

Dessa forma é preciso um novo perfil para os professores e a compreensão de escola e comunidade escolar passaram por mudanças devido a pandemia que se refletem nesse retorno presencial. Temos clareza também que o novo perfil deverá incluir adequar-se a nova lógica imposta pela pandemia.

No contexto atual, o uso estratégico das tecnologias se torna indispensável diante da diversidade de realidades que enfrentamos. No entanto, não podemos simplesmente oferecer atividades aleatórias aos estudantes apenas para cumprir o currículo. É fundamental romper com modelos de sala de aula passivos e professores transmissores. Nesse sentido, é necessário aprofundar a discussão sobre o potencial da escola em fornecer subsídios reflexivos e capacidade de adaptação às mudanças, buscando superar lacunas de aprendizagem.

Em suma, o processo ensino-aprendizagem necessita ser relevante e agradável para o estudante, atendendo seus interesses, exigências e necessidades, promovendo um desenvolvimento mais harmônico e mais autêntico, possibilitando a inclusão social e escolar, na procura de um mundo melhor onde o conhecimento sirva de ferramenta para o progresso do ser humano, preparando-o, motivando-o para enfrentar os desafios atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. REAFIRMAÇÃO DAS LUTAS PELA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL? Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

CALVENTE, M. C. M. H. O conhecimento, o meio e o ensino de geografia. In: CARVALHO, M. S.(org.). Para quem ensino Geografia. Londrina: UEL, 1998.

CINTRA, Hermano José Marques. Dimensões da interatividade na cultura digital. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FORQUIN, J.C. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2005

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

LANZ, R. A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LOCATELLI, I. **Novas Perspectivas de Avaliação**. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 475-487, outubro/dezembro 2001.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007

PRETTO, Nelson De Luca (org.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: Edufba, 2008. p. 75-83.

NÓVOA, A. Profissão professor. 2. ed. Reimp. Portugal: Porto Editora, 2009.

PENTEADO, M. E. L. Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. Jundiaí/SP, Paco Editorial: 2014

RECH, G. A. Metodologias Ativas a Formação Continuada de Professores de Matemática. Centro Universitário Univates Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1714/1/2016GreysonAlbertoRech.pdf>

SILVA, Lindóia Maria da. As metodologias de atendimento educacional especializado na nova educação: Preparando-se para a BNCC. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 03, pp. 56-66. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-de-atendimento>

VALLE, Ione Ribeiro Sociologia da educação: currículo e saberes escolares / Ione Ribeiro Valle. 2. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014

Capítulo 4

VISUALIDADES E DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL

Maristani Polidori Zamperetti

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, em andamento, que busca compreender as relações estabelecidas entre as visualidades e as práticas de ensino de professores de Artes Visuais em termos de emergências e contingências ocorridas pelas transformações nas formas de educação remota/presencial, durante a pandemia do COVID-19 em 2020 e as repercussões deste evento para a educação. Verificou-se que as visualidades digitais foram as principais fontes de mediação entre alunos e professores, em especial, no Ensino de Artes Visuais. Concluiu-se que a educação necessita de relações e interações sociais e que ainda, em virtude de nossa própria condição humana, não podemos realizá-la unicamente de forma contingente, continente e em distanciamento social. Os meios tecnológicos disponíveis não são suficientes para o desencadeamento dos processos educativos; nem mesmo o podem substituir, visto que a presença humana e em relação é ainda fundamental para nossas vidas.

Palavras-chave: Artes Visuais. Docência. Ensino. Pandemia. Visualidades.

M. P. Zamperetti. Centro de Artes/PPGE. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil. E-mail: maristaniz@hotmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

VISUALIDADES E DOCÊNCIA – INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, também conhecido como SARS-CoV-2, provocou em 2020 a suspensão das aulas nas redes pública e privada, fazendo com que as escolas fossem fechadas (em sua maioria) e os alunos permanecessem em casa com orientação dos professores por meio do ensino remoto. Tal fato transversalizou a educação brasileira de forma contundente, revelando a precarização dos sistemas de ensino e a difícil realidade sócio-econômica da maioria da população. Desta forma, a emergência sanitária ampliou o discurso hegemônico da educação pública a distância ao incentivar e promover o ensino remoto, a nível fundamental, médio e superior, conforme asseguram Saviani e Galvão (2021), revelando a precariedade da infraestrutura física das instituições educativas, as quais já se encontravam, no pré-pandemia, sem as condições necessárias para o seu funcionamento.

Independente do que acontecia nos interiores familiares, os recursos tecnológicos foram largamente utilizados em forma de materiais digitais, videoaulas gravadas e orientações em redes sociais enviadas pelos professores para o acesso dos estudantes de forma assíncrona, além de mediações realizadas por familiares, dentre outras situações. Aqui é importante ressaltar o protagonismo dos professores na busca pelas possibilidades de manutenção das salas de aula online, que dispuseram de seus próprios recursos para tal fim, visto que as intituladas “mantenedoras” pouco promoveram, em termos de acessibilidade e formação docente.

Os professores dispostos à forçada inovação, saíram de sua zona de conforto e controle, direcionando-se à zona de risco, onde tiveram que lidar com diversos problemas técnicos, pedagógicos e metodológicos, dentre outras imprevisibilidades. Em meio a esse contexto, ocorria ainda a proibição do uso de aparelhos celulares ou algumas restrições de uso no contexto de sala de aula em instituições públicas, amparadas por legislações estaduais, como por exemplo, o art. 1º da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (Lei nº 12.884, de 03 de Janeiro de 2008), que dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino. Segundo Conceição (2018, p. 47), “[...] devido à ocorrência de um número elevado de confrontos entre alunos, professores e administrações escolares, causados pelo uso inadequado dessa tecnologia, segundo a visão destas instituições”, os *smartphones* estavam sendo retirados da sala de aula. Os conflitos mais comuns relatados se referiam ao acesso desmedido às redes sociais; consulta ao *smartphone* durante avaliações; escuta de músicas, realização de ligações telefônicas e registros fotográficos em aula e postagens nas redes sociais.

Porém, o *smartphone*, outrora “demonizado”, se tornou a principal mídia de interação entre escola, gestão, professores e alunos, os quais tiveram que aderir de forma única, em função da precarização de outras formas possíveis de manutenção do ensino e aprendizagem. Além disso, o envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos na realização das tarefas remotas demandou novas organizações no cotidiano das famílias e escolas. Em meio a telas, imagens e sons, o isolamento e a dispersão se tornam componentes indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem.

As visualidades na cibercultura, em suas diversas manifestações, sentidos e mídias se tornaram as principais fontes de intermediação entre alunos e professores, em especial, no Ensino de Artes Visuais. Porém, as visualidades e as mídias associadas, ainda que pudessem auxiliar os professores em seu ensino, trouxeram diferentes questionamentos em termos de recursos, acesso, criação, adaptação de formas semelhantes e/ou

divergentes das práticas utilizadas no ensino presencial, provocando emergências e contingências para a educação, em especial no caso a ser estudado, nas Artes Visuais. Ou seja, diversos processos emergentes podem ser vistos como motivadores de desenvolvimento profissional e humano, outros tornam-se contingenciadores de múltiplos contextos, que talvez, possam ser melhor compreendidos em investigações.

O objetivo central da pesquisa “Visualidades e Docência: emergências e contingências no Ensino de Artes Visuais” é compreender as relações estabelecidas entre as visualidades e as práticas de ensino de professores de Artes Visuais em termos de emergências e contingências ocorridas pelas transformações nas formas de educação remota/presencial. O grupo de pesquisa é composto por alunos de cursos de graduação em Artes Visuais (UFPEL) e Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado do Programa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL. Desta forma, o texto é apresentado por “nós”, aqui representados pela coordenadora do grupo de pesquisa “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais” (UFPEL/CNPQ), apresenta as discussões iniciais baseadas em levantamento bibliográfico da pesquisa que está em andamento, com previsão de conclusão para 2023.

METODOLOGIA – UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

A metodologia utilizada na proposição desta pesquisa é qualitativa. A pesquisa qualitativa é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade. Ocorre a relativização da objetividade, a não-neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade (ANDRÉ, 1999).

Menga Lüdke e Marli André (1986, p.1-2) afirmam que para se realizar uma pesquisa é preciso estabelecer o confronto entre os dados coletados, “as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele”. As autoras propõem que a pesquisa inicie a partir do estudo de um problema que seja do interesse do/a pesquisador/a, estabelecendo limites para o que se quer conhecer e construir naquele momento. Sabemos que a pesquisa em educação não é independente da visão pessoal de mundo e de homem e mulher, de ciência e de verdade, situações estas que determinam a trajetória da pesquisa dando-lhe significado. O paradigma pessoal do/a investigador/a está intimamente ligado à metodologia por ele/a escolhida. Não existe neutralidade na ação de pesquisar. A pesquisa científica é historicamente situada, de acordo com a racionalidade de uma época e os valores individuais e/ou sociais das pessoas envolvidas. Assim, podemos relacionar as nossas vivências/experiências como estudiosas e pesquisadoras do campo da cultura visual e tecnologias com as metodologias de investigação utilizadas por nós, interligando saberes vivenciais e saberes provenientes dos contextos pesquisados.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, entrevistas, registros escritos e fotográficos, grupos de discussão em sites de redes sociais e estudo de materiais didáticos dos professores, como também, relatos e escritos que porventura foram cedidos pelos/as profissionais. A primeira fase foi concluída com a transcrição de entrevistas e elaboração de tabelas, com a finalidade de analisar os relatos docentes. A pesquisa exploratória foi desenvolvida no período da pandemia, com o uso das tecnologias na plataforma e-aula webconf da Universidade Federal de Pelotas, *Google*

Meet, *smartphones*, bem como as redes sociais *WhatsApp* e *Facebook* e o *Google Drive*, com diversos materiais e armazenamento de dados para acesso dos participantes do grupo de pesquisa. A metodologia de construção de dados foi organizada em subgrupo de pesquisadores para o desenvolvimento das entrevistas com 08 (oito) participantes de diferentes regiões do Brasil, como o Amazonas, o Rio Grande do Sul e o Pará. Neste texto é apresentada a fase inicial de pesquisa constituída de levantamento bibliográfico acerca do tema.

CULTURA VISUAL E CIBERCULTURA – PRESENÇA NA ESCOLA

Observamos, em confronto com referencial teórico, que a pandemia e o ensino remoto foram as emergências ocorridas neste contexto, pois como aponta Nóvoa e Alvim (2020), “como ter as respostas antes de surgirem os problemas”?

É compreensível que a inserção das TIC nas escolas poderia já ter sido realizada de forma efetiva, possibilitando uma aproximação com os meios tecnológicos, o que geraria maior alfabetização tecnológica e letramento digital, porém estes não são os únicos problemas existentes nos processos educacionais (ZAMPERETTI, 2021). Já se discute, há algum tempo a necessidade da preparação dos professores “[...] para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser *expert* em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 40). Porém isto não parece ser o suficiente, visto que outras problemáticas são anunciadas, e que ocorrem independente do conhecimento tecnológico. Para tanto, uma atitude multifacetada necessária ao professor para integrar as TIC no currículo é necessária. Para isto ocorrer, um balanceamento deve ser realizado entre os conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico (KOEHLER; MISHRA, 2008).

Ainda assim, esta não é a única questão que interfere na situação vivenciada pelos professores de Artes Visuais na pandemia e ainda hoje. Questão há muito discutida – pela ineficiência das políticas públicas de inclusão e formação docente – a inserção das TIC nas escolas ocorreram por iniciativas individuais (NÓVOA; ALVIM, 2020), alunos e professores propiciaram, por meio de seus próprios *smartphones* uma relativa inclusão dos meios e sua utilização, a qual enfrentava proibições, em forma de leis e opinião pública. Não devemos esquecer de mencionar os apontamentos de Charlot (2008) sobre o professor na sociedade contemporânea. Embora o autor não se refira ao período pandêmico, neste texto já suscitava as contradições vivenciadas pelos professores, as quais foram agudizadas a partir de 2020.

Além disso, as questões vivenciadas pelos professores de Artes Visuais mostram as dificuldades inerentes ao processo da cibercultura, em especial as redes sociais (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2009) e da proliferação de imagens dispostas em todos os meios (HERNÁNDEZ, 2007; DIAS, 2011), as quais necessitam ser trabalhadas para uma compreensão crítica das visualidades e dos meios de produção das culturas visuais (MIRZOEFF, 1999; SÉRVIO, 2014). Junta-se ao cenário apresentado, a vivência da velocidade e esgotamento com a valorização de cotidianos cada vez mais produtivos, no qual o sujeito realiza múltiplas tarefas na busca pela excelência laboral, desencadeando inquietudes e hiperatividade (HAN, 2015).

O campo de investigação da cultura visual estabelece relações com diversas áreas do conhecimento, além das Artes Visuais. Antropologia, História, Sociologia, Comunicação, Psicologia, dentre outras especialidades, que buscam integrar seus saberes específicos, com o objetivo de ampliar as discussões dos estudos visuais. Desta forma, os

investigadores da área, buscam suprir algumas carências epistemológicas e evidenciar os vínculos produzidos pelas áreas, que se unem em torno dos problemas comuns aos fenômenos visuais.

A cultura visual também pode ser considerada como um fenômeno contemporâneo, porque a sua característica essencial – a visualidade –, é algo inseparável de nossas vivências cotidianas, tornando o sentido da visão fundamental para o conhecimento de si e do mundo. Helene Illeris e Karsten Arvedsen (2016) afirmam que os fenômenos visuais são construídos a partir de outros acontecimentos visuais, constituindo-se por fim em signos, os quais, empregados repetidas vezes em diferentes contextos, modificam-se constantemente. Com isto são produzidas referências visuais que se conectam a outros fenômenos visuais, e em especial, na cibercultura ocorre a proliferação destas imagens, atingindo a todos, e de forma efetiva foi percebido no contexto escolar durante o período pandêmico.

O campo de estudos da cultura visual está além das visualidades artísticas conhecidas tradicionalmente como pintura, escultura, desenho e gravura, abrangendo também as imagens produzidas pelas mídias e provenientes das manifestações visuais da vida cotidiana. Neste sentido, a cultura visual aborda “[...] espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (MARTINS, 2005, p. 135). Hernández (2007, p. 22) salienta em seu livro *Catadores da Cultura Visual* que a expressão cultura visual se refere a uma diversidade de práticas e “[...] interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”. Assim, quando o autor fala de cultura orientada à reflexão, considera que “[...] as práticas relacionadas às maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, [são] maneiras subjetivas e intersubjetivas de ver o mundo e si mesmo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

As visualidades no campo de estudos da cultura visual são construções operantes nos modos como cada pessoa ou um grupo interpreta determinados artefatos, partindo de suas formações, de seus repertórios pessoais e suas subjetividades, sempre considerando as demais relações – sociais, políticas e culturais –, ou seja, atentando à ampla dimensão cultural do olhar, que é histórica e contextual. Assim, cada um vai ver e compreender as imagens de determinada maneira, e assim, não existem formas “certas ou erradas”, e sim, diferentes possibilidades de vivenciar múltiplas realidades e experiências visuais. Portanto, as múltiplas visualidades fazem parte do que Hernández (2007) chama de cultura visual, estando inclusos também o mundo dos jogos, filmes, vídeos, instalações, manifestações performáticas e propagandas publicitárias, e grande parte destas são veiculadas pelas mídias digitais, como os *smartphones*, por exemplo.

Assim, os *smartphones* viraram a mídia mais utilizada no contexto da pandemia, além de toda uma gama de aplicativos e programas em funcionamento, a maioria não preparados para finalidades educativas, como por exemplo o *Facebook* (BREDOW; ZAMPERETTI, 2018), que ao final se revelou uma das redes sociais mais utilizadas no período, além do mensageiro *Whatsapp*. Desta forma, é importante ressaltar que os aplicativos são produções de *design*, as quais contam com visualidades criadas para tal fim – ou seja – o campo imagético está presente em todas as áreas, ainda que não se perceba.

No caso dos *smartphones* e os aplicativos associados, tornaram-se a principal mídia interativa utilizada no período pandêmico e instrumento tecnológico capaz de compor os processos de ensino e aprendizagem, inclusive no Ensino de Artes Visuais, conforme Zamperetti (2021) apresentou.

É possível afirmar que ao participar da manutenção e gestão do ensino remoto, as TIC – representadas pelos *smartphones*, primordialmente – conformaram e formaram

também os professores, os responsáveis pelos alunos, a direção e coordenação escolares – pois as tão esperadas plataformas educacionais e as promessas de formação para tal –, não se tornaram realidade. Tal fato é sustentado por Nóvoa e Alvim (2020) ao ressaltarem o protagonismo docente. Somou-se ao contexto pandêmico as questões já conhecidas: falta de alimentação, saneamento básico e saúde da população, as quais atingem nevrálgicamente a escola e seus participantes, o que afetou não somente os alunos e suas famílias, mas também os professores, como já anunciado anteriormente e ressaltado no período, e que podem ser vistos como fatores contingenciadores do processo.

Por outro lado, a precarização do trabalho docente é evidente, o que pode ser vislumbrado pela desvalorização social, precárias condições de trabalho, baixos salários, redundando em desmotivação e insatisfação no exercício da docência em diversos níveis de ensino (NÓVOA, 1995; 1997; ESTEVE, 1995) – fato já existente, porém instaurado de forma proeminente no período.

Conforme apontam Valdirene Hessler e Maristani Zamperetti (2023) em estudo sobre as políticas educacionais na docência a partir de revisão das publicações do Endipe entre 2010 a 2020, é possível afirmar que o trabalho docente já se encontrava precarizado. Além da extenuante jornada de horas de trabalho que os professores têm enfrentado, as práticas pedagógicas frequentemente têm sido influenciadas pelo modelo neoliberal, que intervém com as ações do estado gerencial desenvolvendo a regulação, fabricação e monitoramento da identidade dos professores. Com isso, o trabalho e a formação docente são normatizados para corresponderem às políticas educativas e curriculares, vinculadas às políticas internacionais fortemente dominadas pela esfera econômica, delineando um docente adequado a atual conjuntura política. Assim, é possível pensar que estas políticas atingem as práticas docentes, resultando em dificuldades e desafios para a maioria dos professores, porém com especificidades. Se pensarmos no ensino de Artes Visuais no período pandêmico, por exemplo, podemos constatar que as materialidades e propostas foram reduzidas, os acessos eram limitados, as interações distantes. Ainda assim, é sempre interessante lembrar que os professores de Artes Visuais já encontravam em seu ambiente escolar reduzidas condições para desenvolverem suas propostas, porém, com o isolamento social, a situação foi agravada sobremaneira.

Por outro lado, há que se mencionar as contradições inerentes ao fenômeno da cibercultura, pois esta traz conflitos de interesse dependentes dos diversos olhares sobre o processo tecnológico que se manifestam no caráter mercadológico, midiático e estatal (LÉVY, 2009). Ainda assim, o autor aponta a inteligência coletiva relativa à virtuosidade do ciberespaço como potente intervenção em atividades espontâneas, descentralizadas e participativas – ainda que esta característica não tenha sido vislumbrada no período – ou pelo menos, despertada, devido às questões anteriormente apontadas.

Além disso, existem modelos de teorias de aprendizagem que poderiam trazer possibilidades para a aprendizagem a partir do uso de espaços virtuais e da comunicação em rede, como o Conectivismo, desenvolvido por Siemens (2004). Tal proposição altera “[...] o modelo tradicional de comunicação escolar de um-para-um ou um-para-muitos, passando a ser realizado também de muitos-para-muitos, como forma alternativa de ensinar e aprender e pelo uso de teorias baseadas na comunicação em rede” (BREDOW; ZAMPERETTI, 2021, p. 432). No Conectivismo, professores e estudantes aprendem juntos, sendo protagonistas do processo educacional e coletivo; a aprendizagem não é somente algo interno ou individualista, mas ocorre num processo colaborativo, em equipe, situação necessária de ser desenvolvida frente ao perfil dos alunos da era digital.

Porém, diante de tantas dificuldades enfrentadas, tal proposição ainda se apresenta utópica, ao considerarmos os contextos vivenciados pelas escolas e seus atores, tanto no período pandêmico como no atual. Ainda assim, conforme Bredow e Zamperetti (2021,

p. 451) asseguram, este “[...] é um dos atuais desafios da educação: unir o conhecimento da sala de aula com as diversas possibilidades de partilha e seleção de material de determinado assunto, a partir dos meios tecnológicos”. E talvez este tenha sido o desafio, a emergência ocorrida no período pandêmico.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Quanto ao Ensino de Artes Visuais remoto foi possível observar que se encontrava no entremeio de uma problemática anunciada, compactuando com as dificuldades e desafios da maioria dos professores, porém com especificidades relativas às características da disciplina escolar. São apontados, com base no referencial utilizado, dificuldades com as materialidades, com as propostas remotas, derivando em acessos limitados e dificuldade nas interações, ocasionando impossibilidades de concretização. Ainda assim, é sempre interessante lembrar de que os professores de Artes Visuais encontravam em seu ambiente escolar reduzidas condições para desenvolverem suas propostas, porém, com o isolamento social, tudo se tornou mais agudizado, pelas faltas e carências pelas quais a população brasileira passa.

Talvez a educação através da arte possa ainda nos ajudar a vislumbrar melhores possibilidades para o futuro – que já é hoje – as quais podemos citar: maior criticidade em relação ao consumismo e a presença das tecnologias em rede na nossa vida, imaginação e invenção para criar melhores cenários futuros de sobrevivência, adaptação à reclusão como fato talvez frequente para os próximos anos em conjunto com a manutenção de nossa saúde mental, dentre tantas outras questões prioritárias que nos assolam.

Ressaltamos a importância do visual na atualidade e em nosso cotidiano, compreendendo que as imagens têm muita influência sobre nossa capacidade de opinião e sobre nossas escolhas. Entendemos que um aprofundamento dos estudos relacionados as visualidades permitirão que tanto alunos quanto professores percebam o quanto as representações visuais influenciam em suas formas culturais e de socialização, e em decorrência, criar um posicionamento crítico sobre elas. Assim, é importante que professoras/es reflitam a respeito dessas imagens e falem sobre elas através dos diálogos com seus estudantes. Desta forma, a inserção de um alfabetismo e letramento visual crítico como também tecnológico, tanto para alunos quanto para seus educadores é ponto fundamental para a educação transformadora.

Reconhecemos hoje, e há muito tempo, a importância da arte na escola e na vida, porém, a marginalização e por vezes, a elitização de determinados conhecimentos, impediram que a arte se tornasse mais presente em nós. Entendemos, por fim, que a educação necessita de relações humanas e interações sociais e que ainda, em virtude de nossa própria condição humana, não podemos realizá-la unicamente de forma contingente, continente e em distanciamento social. Talvez esta tenha sido uma aprendizagem da pandemia. Os meios tecnológicos, por mais avançados e “inteligentes” que se mostrem ainda não são suficientes para o desencadeamento dos processos educativos, nem mesmo o podem substituir, pois a presença humana e em relação é ainda fundamental para nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1999.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. *Facebook e escola: novas interações entre professores e alunos*. **Momento – Diálogos Em Educação**, 27(1), 2018. p. 245–265. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i1.7722> Acesso em: 27 ago. 2022.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Conectivismo e educação a distância: uma teoria de aprendizagem em redes de conexões digitais In: **Tecnologias da Informação e da Comunicação II: experiências teóricas e práticas de formação continuada de professores na modalidade EaD**. 1 ed. Pelotas, RS: Editora IFSul, 2021, v.2, p. 425-458. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/190> Acesso em: 27 jun. 2023.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. As políticas educacionais na docência: uma revisão das publicações do Endipe entre 2010-2020. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS POLÍTICA & TRABALHO**, N. 57, 2023, p. 205-222. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60943> Acesso em: 13 abr. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade: Salvador, v. 17, n. 30, 2008.

CONCEIÇÃO, Daiane L. da. **Aplicativos educacionais no ensino da matemática: potencialidades de uso em concepções e práticas docentes**. 103 p. 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: reflexões sobre o currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 283-309.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

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

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 133-145.

MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**. London and New York: Routledge, 1999.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Papirus, 1997.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**. V. 49, 2020. 35-41p. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w> Acesso em: 10 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista universidade e sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, 2021. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em 28/06/2023.

SÉRVIO, Pablo Petit. O que estudam os estudos da Cultura Visual. **Revista Digital do LAV**: Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196 – 215, mai. – ago. 2014.

SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/7573922/CONNECTIVISMO_Uma_Teoria_de_Aprendizagem_para_a_Idade_Digital Acesso em: 22 mai. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes Visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, v. 13, n. 29, 2021. p. 45-53. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175234613292021037> Acesso em: 27 jun. 2023.

Capítulo 5

MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRODUÇÃO DE TIJOLOS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Madson Sanches Brabo

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa qualitativa com abordagem de campo com objetivo de identificar em um ambiente extraescolar elementos da Matemática tratados em sala de aula. A coleta de dados se deu em uma olaria por meio de imagens e entrevista não estruturada para fins de diálogos com os trabalhadores do local para compreensão dos procedimentos realizados na produção dos tijolos. Os resultados apontam para utilização de regras de três simples, equação do primeiro grau, porcentagem, operações básicas, dentre outros elementos pertinentes da Matemática escolar no processo de fabricação dos tijolos. Articulou-se dois modelos matemáticos: para calcular a quantidade de tijolos produzidos em relação ao tempo; para relacionar o peso do tijolo na fase fresca e na fase queimada, prevendo seus eventuais pesos. Infere-se a perspectiva da Matemática estudada em sala de aula entrelaçada às atividades socioculturais realizadas em ambientes extraescolar, favorecendo a compreensão dos tópicos matemáticos evidenciados.

Palavras-chave: Educação Matemática. Resignificação de conteúdo. Modelagem Matemática

Madson Sanches Brabo () IEMCI/UFPA/.Belém, PA, Brasil.
e-mail: madson.brabo@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Quando se menciona os conhecimentos matemáticos acadêmicos, de imediato nos lembramos, de modo restrito, aos conteúdos matemáticos do contexto escolar. Contudo, essa concepção dada pela maioria das pessoas é imprecisa, pois esta ciência encontra-se nos diversos setores das atividades cotidianas das pessoas, bem como preparar uma receita, brincar e jogar, contar o tempo no relógio e entre outros.

Torna-se evidente que, em diversas situações, podemos evidenciar relações Matemáticas. Essas ações são, em sua maioria, resultados do desenvolvimento do raciocínio lógico, com intuito de relacionar ou solucionar situações problemas que se encontram nos diversos âmbitos do trabalho, da gastronomia, da cultura e, até mesmo, musical.

Os saberes matemáticos são adquiridos ao longo do processo da vida, nesse caso observamos desde muito cedo que nas escolas do ensino infantil, passando pelo fundamental para o ensino médio, aprendemos regras básicas como soma, subtração, divisão e multiplicação e, desse modo subsequente, para conhecimentos de áreas mais complexas com fórmulas matemáticas, geometria, volume, massa, análises e entre outros.

Assim sendo, percebe-se que para se chegar ao topo de um aprendizado, é necessário construir-se uma pirâmide começando da base, somando a cada fase todos os conhecimentos adquiridos.

Não há dúvidas que para resolvermos os problemas matemáticos do dia a dia, também se usa estes domínios. Contudo, é válido ressaltar que muitos indivíduos não se têm, infelizmente, esses aprendizados constituídos pelo processo de escolarização, pois não tiveram oportunidades de frequentar ou concluir o ensino infantil, fundamental ou médio.

Entretanto, muitas dessas pessoas com este impasse, conseguem obter esses conhecimentos através do convívio com a vida cotidiana fora da escola, que são desenvolvidas sem as teorias e exercícios escolares. Essa conduta é vista, principalmente, em áreas de trabalhos com menos subsídios e com mais forças braçais, como carpinteiros, pedreiros e oleiros. Esses indivíduos utilizam esses conceitos em sua área de trabalho sem saber todas as suas propriedades, apenas através de suas análises, costumes e práticas.

Nesse sentido, observa-se que em muitos casos os aprendizados matemáticos não são construídos por meio do ensino acadêmico, tornando-se viável mediante as experiências e aos costumes da região. Se faz importante compreender como esses conceitos básicos e os mais complexos da matemática são utilizados nesses ambientes de trabalho pelos operários na formação de seus respectivos processos e resultados. Como também, quais intervenções e reflexões foram ampliadas para as soluções dos problemas envolvidos.

Analisar este cenário nos proporciona adquirir um outro olhar das aplicações matemáticas, como ela pode se manifestar e ser aplicável à diferentes lugares e, até mesmo, aqueles que menos imaginamos.

Sob essa óptica, esta veracidade pode ser observada nos ambientes das olarias, visto que o trabalho de retirar o barro da terra para moldar, secar e queimar os tijolos para a sua construção, entendemos que demanda, de certa forma, da manipulação de tempo, volume, área e vários outros conceitos matemáticos.

De modo geral, a olaria se trata de um local em que se fabricam peças de cerâmicas, dentre elas o tijolo. Nessa perspectiva, para a fabricação de tijolos, tem-se

como hipóteses que são realizadas ações Matemáticas para que se tenha maior sucesso nessa fabricação, uma vez que são necessárias diversas análises, bem como o tamanho do tijolo que se quer, seu peso, tempo de preparo, quantidade de barro, dentre outros elementos que se aproximam de conhecimentos matemáticos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como questão norteadora a seguinte pergunta: “que elementos da matemática escolar são evidenciados na produção de tijolos em uma olaria localizada na cidade de Gurupá-PA?”.

Assim, o objetivo se dá em identificar elementos da matemática tratados em sala de aula em um ambiente extraescolar. Para tal, traça-se objetivos específicos: observar as atividades para a produção de tijolos realizada na olaria; evidenciar estratégias matemáticas utilizadas pelos trabalhadores da olaria; e modelar processos matemáticos evidenciados na produção de tijolos.

DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva educacional existem diversas linhas de pesquisas que tratam da Matemática com objetivo de avaliar e oferecer alternativas para o trabalho do professor em sala de aula diante da aplicabilidade dos conceitos propostos pela grade curricular, a fim de que se possa desenvolver um ensino pautado na formação integral do sujeito com sua participação ativa na sociedade em que esteja inserido, e com isso, fazer com que a Matemática seja uma ciência que, segundo Skovsmose (2001), é uma proposta de educação para a vida.

Em meio às linhas de pesquisa integrantes da área da Educação Matemática, destaca-se a Modelagem Matemática, a qual, segundo Bassanezi (2011, p. 24):

é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual (BASSANEZI, 2011, p. 24).

A Modelagem Matemática se apresenta como uma maneira de tratar determinados conceitos da Matemática acadêmica atrelados a situações da realidade do indivíduo que esteja realizando tal atividade.

Para D’Ambrósio (1986, p. 11), a Modelagem Matemática é “um processo muito rico de encarar situações reais e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial”.

Na perspectiva de Biembengut e Hein (2014) aponta para as competências desenvolvidas para que seja evidenciado o Modelo Matemático, haja vista que o modelador carece de algumas habilidades para que o resultado esperado possa também ser satisfatório. De acordo com os autores:

Modelagem Matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo. Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para elaborar um modelo, além do conhecimento de Matemática, o modelador precisa de uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas (BIEMBENGUT; HEIN, 2014, p. 12).

Para Chaves e Espírito Santo (2008, p. 159) o processo de Modelagem Matemática contribui para o desenvolvimento do ensino e do aprendizado, uma vez que se propõe como:

um processo gerador de um ambiente de ensino e aprendizagem, no qual, os conteúdos matemáticos podem ser conduzidos de forma articulada com outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo dessa forma, para que se tenha uma visão holística (global) do problema em investigação. (CHAVES; ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 159)

Com isso, a Modelagem Matemática possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem focado no desenvolvimento de estratégias de resoluções de problemas que emergem de situações reais vivenciadas pelos modeladores.

Bassanezi (2011) e Biembengut (2019) destacam a Modelagem Matemática como processos que estão relacionados com o cotidiano de seus pesquisadores, bem como com a interação desses pesquisadores em ambientes que favorecem sua manipulação, ou seja, que sejam de seus interesses.

Para Barbosa (2001a), a Modelagem Matemática voltada para a educação possui características de um processo em que permite que os alunos realizem indagações e ou investigações por meio de elementos matemáticos em situações que procedem de outras áreas do conhecimento ou do cotidiano (BARBOSA, 2001a).

Nesse sentido, os conceitos matemáticos são utilizados para além do simples suporte de resolução de problema, mas para que se possa realizar reflexões a respeito das ações de impacto social daquele objeto pesquisado (BARBOSA, 2001c).

De acordo com Barbosa (2001b) em uma atividade de Modelagem Matemática é importante que o processo todo seja levado em consideração, ou seja, que o ambiente de aprendizagem proporcionado por meio dessa atividade favoreça a reflexão dos alunos em meio às etapas evidenciadas. O autor considera que o modelo matemático obtido não se torne o principal objetivo, mas que as demais etapas para a construção desse modelo permita o desenvolvimento de estratégias voltadas para a reflexão.

Assim como outros autores estudiosos da Modelagem Matemática (Bassanezi, 2008; Biembengut, 2019, Chaves, 2008), Barbosa (2003) apresenta algumas etapas para o encaminhamento das atividades de Modelagem Matemática. Essas etapas são denominadas de casos, os quais estão dispostos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas da Modelagem Matemática

Etapas	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Elaboração da situação problema	Professor	Professor	Professor/aluno
Simplificação	Professor	Professor/aluno	Professor/aluno
Dados qualitativos e quantitativos	Professor	Professor/aluno	Professor/aluno
Resolução	Professor/aluno	Professor/aluno	Professor/aluno

Fonte: Barbosa (2003, p. 70)

No caso 1, o professor pode trazer o tema, o problema elaborado, os dados coletados e deixar a resolução para os estudantes. No caso 2, o professor, ainda pode trazer o tema e o problema elaborado, mas a compreensão do problema, a coleta de dados e a forma como resolvê-lo, são atribuições dos alunos. E no caso 3, os estudantes são livres para escolher o tema, definir o problema, como simplificá-lo e como resolvê-lo. No caso 3 os alunos têm responsabilidades em todas as etapas.

Com base em Barbosa (2003), Chaves (2012) destaca seis etapas para o desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática voltadas para a sala de aula, de modo que essas etapas estão distribuídas em três possibilidades, caracterizando o trabalho do professor e do aluno. O quadro 2 a seguir destaca essas possibilidades:

Quadro 2 – Possibilidades da Modelagem Matemática para sala de aula

ETAPAS DO PROCESSO	POSSIBILIDADE		
	1	2	3
ESCOLHA DO TEMA	professor	professor	prof./aluno
ELABORAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	professor	professor	prof./aluno
COLETA DE DADOS	professor	prof./aluno	prof./aluno
SIMPLIFICAÇÃO DOS DADOS	professor	prof./aluno	prof./aluno
TRADUÇÃO/ RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	prof./aluno	prof./aluno	prof./aluno
ANÁLISE CRÍTICA DA SOLUÇÃO / VALIDAÇÃO	prof./aluno	prof./aluno	prof./aluno

Fonte: Chaves (2012, p. 41)

A partir dessas possibilidades percebe-se o papel do professor e do aluno em cada etapa do desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática. Na possibilidade 1, a participação dos alunos se dá apenas na resolução do problema proposto e na validação do modelo desenvolvido, o que implica a maior parte de participação do professor no processo. Já nas possibilidades 2 e 3, apresenta maior participação dos alunos, sendo que na possibilidade 3 os alunos já estão inseridos desde a primeira etapa – a escolha do tema.

Verifica-se ainda que em todas as possibilidades, o professor sempre está inserido em todas as etapas do processo de Modelagem Matemática, o que implica a importância de tal sujeito para que os trabalhos sejam desenvolvidos da melhor forma possível, além de que o professor é responsável pela condução das atividades para que não se direcionem a outros sentidos fora do contexto educacional.

Essas possibilidades apontadas no Quadro 1, apresentam-se como uma ferramenta que facilita o desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática em sala de aula, de forma que, de acordo com os objetivos educacionais do professor e do contexto em que esteja inserido, poderá então desenvolver seu trabalho em uma das possibilidades propostas pela autora, afim de que alcance um resultado mais amplo e dentro de seus objetivos.

De acordo com a autora, tais possibilidades podem ser combinadas entre si e gerar outras formas de desenvolver as atividades de Modelagem Matemática em sala de aula, de acordo com os objetivos e condições do professor aplicador.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem de campo, haja vista que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa procura evidenciar os processos e fenômenos estudados em seu ambiente natural de ocorrência, em que o pesquisador assume o papel principal de instrumento catalizador de informações, de modo a considerar muito mais o processo do que o resultado em si.

Os sujeitos dessa pesquisa se tratam de trabalhadores de uma olaria, a maior e umas das mais antigas do município Gurupá-PA, a qual comporta com 8 anos de funcionamento, com aproximadamente 30 trabalhadores que se revezam entre turnos e tarefas.

Para a coleta de dados, utilizou-se como principais recursos, fotografias, vídeos e entrevista não estruturada que foram feitas ao longo das visitas, de modo a questionar

sobre como era feito o procedimento de preparação e modelação dos tijolos. Utilizou-se também uma balança para medir o peso dos tijolos e averiguar suas variações.

Para analisar os resultados, os dados coletados foram aproximados com os elementos da Matemática acadêmica (escolar), a fim de relacionar tais procedimentos para a criação de modelos matemáticos.

Resultados e discussões

Inicialmente, para melhor compreensão dos resultados obtidos, o presente texto será dividido em dois tópicos, onde o primeiro irá descrever nossas observações acerca das nossas análises, como os objetos utilizados pelos trabalhadores da olaria, as possíveis relações matemáticas existentes neste ambiente. E seguida, mostrar os modelos matemáticos desenvolvidos de acordo com as implicações desenvolvidas em grupo.

Descrição do ambiente e da produção de tijolos

A pesquisa de campo sobre a temática da produção de tijolos na olaria iniciou-se apresentando os pesquisadores aos responsáveis do local, bem como o objetivo da pesquisa, pautado em estudos sobre a produção de tijolos, sem interesse de divulgação de imagens que pudessem comprometer as atividades da olaria.

Indagou-se a um trabalhador da olaria a respeito dos procedimentos para a fabricação do tijolo, o qual respondeu que são, basicamente, três procedimentos que ocorrem para essa produção, os quais nessa pesquisa esses procedimentos serão tratados como as seguintes fases: fase do tijolo fresco, fase do tijolo seco e fase do tijolo queimado.

Assim, ao adentrar no local de pesquisa, deparou-se com os trabalhadores em atividade na produção dos tijolos, em que estavam realizando os procedimentos para a produção do tijolo na fase fresca. Para essa fase o barro era colocado em uma máquina, a qual tem como função triturar, prensar e modelar o tijolo, dando-o forma e acabamento. A figura 1 destacada a seguir mostra os trabalhadores da olaria realizando os procedimentos para a fabricação dos tijolos na fase fresca:

Figura 1 – Produção dos tijolos na fase fresca.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Nessa etapa de interação com o ambiente pesquisado, é importante mencionar a percepção da importância em coletar dados dentro de um ambiente extraescolar, bem como muitos autores destacam essa importância para as atividades de Modelagem Matemática (Biembengut (2019); Bassanezi (2011); Chaves (2012)).

Assim, foi cronometrado a quantidade de tijolos frescos que eram produzidos em um tempo de cinco minutos. Com isso, concluiu-se que eram produzidos 71 tijolos em 5 minutos, dos quais 58 tijolos apresentavam-se aptos a irem para as prateleiras de secagem, e 13 tijolos apresentavam algum tipo de deformação e eram devolvidos para a máquina.

Logo após os tijolos saírem da máquina, são levados para prateleiras de secagem, que têm por objetivo prepará-los para a queima. Esses tijolos ficam nessas prateleiras, em média, 3 a 4 dias no verão e cerca de uma semana e meia no inverno, de acordo como disse um dos trabalhadores. A figura 2, a seguir, mostra os tijolos dispostos nas prateleiras para a fase da secagem:

Figura 2 – Tijolos na fase de secagem.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Depois do período da secagem, os tijolos já estão prontos para serem levados para o forno, onde ficam queimando por quarenta e oito horas, finalizando assim, a terceira etapa. Esse procedimento ocorre em um forno artesanal que utiliza lenha que, segundo os trabalhadores, alcança a temperatura de um mil graus celsius, de modo que sempre ficam trabalhadores vigiando o fogo para colocarem lenha no momento que se precisa. Na figura a seguir, destacamos o forno em que os tijolos são queimados:

Figura 3 – Processo de queima dos tijolos



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ressalta-se que, em cada uma dessas fases, foi utilizado uma balança para pesar a massa dos tijolos, de modo que, na fase do tijolo fresco, a massa foi de 4 quilos e 750 gramas. Na fase final do tijolo seco, a massa foi de 3 quilos e 750 e, por fim, na fase final do tijolo queimado, a massa foi de 3 quilos e 250 gramas.

Processo de modelagem

Após as observações e descrições do ambiente de estudos e dos procedimentos para a fabricação de tijolos, refletiu-se a respeito de algumas situações que são pertinentes modelar em termos matemáticos acadêmicos.

Nessa etapa de criação do modelo matemático, Biembengut (2019) destaca que se faz necessário que o pesquisador tenha ideia do que pode ser simplificado a partir da interação com os dados coletados do ambiente da pesquisa e de modelos matemáticos que possam ser similares a estes, de modo que estes dados são traduzidos em linguagem Matemática.

Assim, como para a produção de 58 tijolos frescos se levava um tempo de cinco minutos, então conjecturou-se a respeito da quantidade de tijolos que seriam produzidos em 1 minuto.

Com essa abordagem, um cálculo para avaliar e solucionar o problema foi obtido com métodos vistos e trabalhados em sala de aula de Matemática, pois utilizou-se regra de três e equação básica para o resultado ser concretizado de acordo com a indagação da quantidade de tijolos frescos por minuto, como destacado na figura 4 a seguir:

Figura 4: Cálculo para a obtenção de tijolos por 1 minuto.

The image shows a handwritten calculation on lined paper. It starts with a proportion: 'Tempo' with values '5 min' and '1 min' on the left, and 'Tijolos' with values '58' and 'x' on the right. Below this, the proportion is written as $\frac{5}{1} = \frac{58}{x}$. The next line shows the cross-multiplication: $5x = 58 \cdot 1$. This is followed by $5x = 58$, then $x = \frac{58}{5}$, and finally the result $x = 11,6$. A timestamp '2022/10/13 14:12' is visible in the bottom right corner of the paper.

Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir dessas informações, foi identificado a possibilidade de calcular a quantidade de tijolos produzidos em uma determinada quantidade de tempo, ou seja, características de uma relação em que a quantidade de tijolos produzidos varia de acordo com o tempo. Para melhor expressar o modelo, utilizamos as seguintes variáveis e suas respectivas representações:

Q = quantidade de tijolos.

t = tempo em minutos.

E, conseqüentemente, determinou-se o seguinte modelo:

$$Q(t) = 11,6 \cdot t$$

Em seguida, o modelo desenvolvido foi validado de maneira a realizar o cálculo para saber a quantidade de tijolos produzidos em um dia de trabalho, o qual se caracteriza por 8 horas, de modo que se tratou em minutos, ou seja, 480 minutos. Tal cálculo está descrito na figura 5 a seguir:

Figura 5: Validação do modelo da quantidade de tijolos pelo tempo.

The image shows a handwritten calculation on lined paper. It starts with the model $Q(t) = 11,6 \cdot t$. Then, it substitutes $t = 480$ into the model: $Q(480) = 11,6 \cdot 480$. The final result is $Q(480) = 5.568$.

Fonte: Arquivo da pesquisa

Considera-se que esse modelo se aproxima da realidade, haja vista que, segundo o responsável pela olaria, em um dia de trabalho são produzidos cerca de 5 mil tijolos.

De acordo com Bassanezi (2011), a validação é o processo de aceitação ou não do modelo proposto. Nesta etapa, os modelos, juntamente com as hipóteses que lhes são atribuídas, devem ser testados em confronto com os dados empíricos, comparando suas

soluções e previsões com os valores obtidos no sistema real. O grau de aproximação desejado destas previsões será o fator preponderante para validação.

Seguindo as indagações, como foi coletado dados a respeito da massa dos tijolos, descreveu-se em termos matemáticos essa perda de massa, bem como a possibilidade de generalizar essa perda para calcular a massa do tijolo de 6 furos, tendo em vista que as anotações, até então, se tratavam dos tijolos de 8 furos.

No primeiro momento, definiu-se um padrão simbólico que representasse cada uma das fases de produção dos tijolos, levando em consideração o processo de matematização, o qual, segundo Oliveira (2022):

É no momento da matematização que se adequa o problema à ferramenta matemática ao alcance da aprendizagem do estudante, e assim o transforma em um problema matemático. Isso se constitui em traduzir o problema para uma linguagem do universo matemático. Para chegarmos ao modelo matemático por meio da ação de matematização, faz-se necessário o uso do domínio de técnicas e procedimentos matemáticos associados aos objetos matemáticos, o que é denominado por Silva e Almeida (2014) de síntese. Aqui, diferente de Bassanezi, não há limitação da matematização a tabelas, gráficos e funções (OLIVEIRA, 2022, p. 38).

Assim, as representações utilizadas foram:

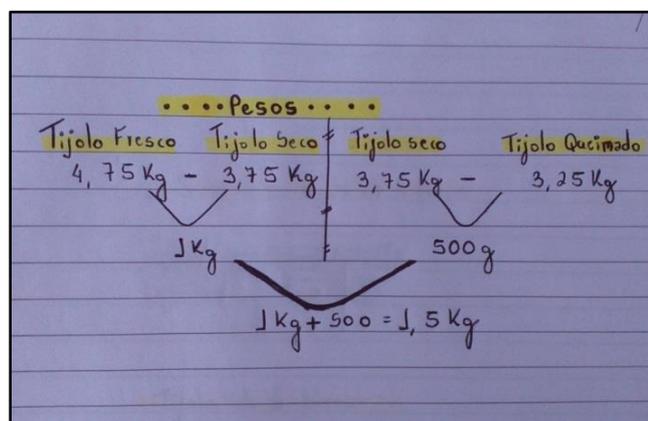
Primeira fase: tijolos frescos – Tf

Segunda fase: tijolos secos – Ts

Terceira fase: tijolos queimados – Tq

Com isso, descreveu-se de maneira simplificada a massa (que chamaremos de peso) dos tijolos em cada uma de suas fases, para que pudéssemos verificar o valor da diferença desses pesos:

Figura 6 – Diferença entre os pesos dos tijolos em cada fase



Fonte: Arquivo da pesquisa

Identificou-se então que, da fase do tijolo fresco para a fase do tijolo seco, há uma perda de, aproximadamente 1 quilograma de massa desse tijolo. Da fase seca para a queimada, a perda é de 500 gramas. Desse modo, ao todo, nas três fases o tijolo perde cerca de 1 quilo e 500 gramas.

Sendo assim, representou-se essa perda de 1 quilo e 500 gramas em termos de porcentagem em relação ao total do peso inicial do tijolo, ou seja, a da fase do tijolo fresco (Tf). Na figura 7, a seguir, destacamos os procedimentos realizados para a obtenção do percentual de perda de peso:

Figura 7: Cálculo para a representação da perda total de peso do tijolo em porcentagem.

...Porcentagem...	
Peso	%
4,75	→ 100%
2,5	→ x
$x \cong 31,58\%$	

Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir dessas concepções, foi desenvolvido um modelo matemático em que relaciona o peso final do tijolo (após a fase de queima) com o peso do tijolo fresco, com intuito de calcular um desses pesos conhecendo o outro. Tal modelo está evidenciado na figura 8 a seguir:

Figura 8: Modelo Matemático da relação dos pesos dos tijolos

$$T_q = T_f - \frac{31,58}{100} T_f$$

Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir disso, testou-se se esta fórmula iria funcionar para o tijolo de seis furos, pois foi percebido que mesmo sendo tijolos de peso e tamanhos diferentes, no caso de oito e seis furos, a nossa hipótese dava conta de que perdiam a mesma porcentagem de peso, ou seja, em torno de 31,58%. Além disso, não se tinha pesado o tijolo de seis furos na fase fresca, pois no momento da pesquisa, não havia disponível um tijolo de seis furos na fase fresca. Desse modo, era conhecido apenas da fase queimada, cujo o peso era de 2 quilos e 250 gramas.

Dessa forma, para projetar um valor do peso para o tijolo de seis furos na fase fresca, substituiu-se os valores no modelo matemático que desenvolvemos para o tijolo de oito furos, de modo que esses cálculos estão destacados na figura 9 a seguir:

Figura 9: Cálculo do peso do Tf (6 furos).

Tijolo de 6 Furos	
$T_q = T_f \cdot 0,6842$	
$2,25 = T_f \cdot 0,6842$	
$T_f = \frac{2,25}{0,6842}$	
$T_f \cong 3,28$	

Fonte: Arquivo da pesquisa

Assim, o valor obtido corresponde a, aproximadamente, 3 quilos e 280 gramas. E, apesar de não ter sido pesado o tijolo de seis furos na fase fresca, esse resultado faz todo sentido, uma vez que, ao substituir esse valor ao mesmo procedimento do tijolo de oito furos, ele também produz uma perda em cerca de 1 quilo e 500 gramas após as três fases.

Contudo, não poderia apenas ficar com essa suposição do peso do tijolo de 6 furos na fase fresca, apesar de se tratar de um resultado produzido matematicamente. Para essa comprovação a respeito da fórmula, voltou-se à olaria no momento em que estivesse disponível um tijolo fresco de seis furos, com a finalidade de pesá-lo e comprovar se o cálculo desenvolvido se aproximava da realidade, de modo que o resultado apresentado pela balança foi de 3 quilos e 250 gramas, o que refleti o aspecto de validade do modelo desenvolvido, pois se aproxima do peso real do tijolo.

Em conclusão, comprovou-se que o seu resultado na fase fresca, realmente, correspondia ao valor de, aproximadamente, 3 quilos e 280 gramas, o que mostrou que o Modelo Matemático desenvolvido se aproxima da realidade do campo pesquisado.

De maneira geral, os modelos evidenciados permitem relacionar tópicos matemáticos discutidos em sala de aula a partir da interação com o ambiente da olaria, por exemplo regra de três, equação e função polinomial do primeiro grau, porcentagem, além de cálculos das operações básicas e outros saberes relacionados à linguagem Matemática, contribuindo com as ações que podem ser realizadas pelo professor no âmbito da sala de aula para a abordagem desses tópicos.

CONSIDERAÇÕES

É certo que as atividades matemáticas fazem parte de diversas situações do dia a dia, em locais que sobressaem o espaço simplesmente escolar ou acadêmico, atingindo práticas relacionadas com o fazer ou com o labor das pessoas.

Considera-se que essa pesquisa que procurou elementos da matemática escolar na produção de tijolos em uma olaria, obteve resposta para a questão norteadora, uma vez que foi possível identificar dois modelos matemáticos emergidos a partir do processo de produção desses tijolos. Esses modelos são próximos aos modelos de função polinomial do primeiro grau, em que relaciona duas variáveis, em que uma depende da outra. E para que esses modelos pudessem ter sido desenvolvidos, utilizou-se outros recursos da matemática escolar, bem como a regra de três e o cálculo de porcentagem.

Nesse sentido, infere-se que o objetivo geral dessa pesquisa, a saber: identificar elementos da matemática tratados em sala de aula em um ambiente extraescolar, foi considerado alcançado, haja vista que em detrimento dos modelos matemáticos desenvolvidos experimentou-se diversos elementos relacionados à matemática escolar em um ambiente fora da sala de aula.

Faz-se importante mencionar que, durante a pesquisa de campo observou-se algumas situações que consideradas como consequência dessa fabricação de tijolos, bem como as crateras que são deixadas durante a extração do barro, as árvores que são utilizadas como lenha para a queima dos tijolos e a extensa nuvem de fumaça que polui o ar durante essa queima.

Outra situação que vale ressaltar são tijolos que são quebrados durante o processo de queima, uma vez que o forno não é adequado para esta ação, segundo os próprios funcionários, os quais nos relataram que, de sessenta mil tijolos, dois mil são quebrados e inutilizáveis para o trabalho na olaria. Este fato ocorre devido os tijolos ficarem empilhados, de modo que os que ficam na base são os que quebram devido o peso sobre eles.

De modo geral, entende-se que essa pesquisa possibilitou explorar tópicos matemáticos por meio da Modelagem Matemática aplicada em um ambiente não formal, potencializando a aprendizagem desses tópicos e fortalecendo as conexões entre práticas

socioculturais e a utilização de habilidades matemáticas, favorecendo a interação entre os sujeitos e os conhecimentos envolvidos numa perspectiva dialógica que culmina na formação para a valorização social.

As temáticas aqui encaminhadas, bem como as estratégias metodológicas que utilizadas proporcionaram compreender processos de realização de atividades matemáticas em práticas socioculturais desenvolvidas por trabalhadores que, a maioria, não frequentou a escolarização, mas que dominam técnicas efetivamente matemáticas acadêmicas, relacionadas à temperatura do forno, à quantidade de barro necessária para uma determinada encomenda de tijolos, ao barro ideal para cada tipo de tijolo que é fabricado.

Assim, outras pesquisas podem desdobrar pesquisas para responder questões que ficaram ao longo desse nosso trabalho de campo, bem como: que consequências a retirada do barro causa para o meio ambiente e para as pessoas? Que meios podem ser desenvolvidos para o melhor aproveitamento dos tijolos durante a fase de queima? Quais as principais causas e as principais consequências do funcionamento de uma olaria para uma comunidade? Dentre outras questões que podem ter surgido durante a leitura desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: concepções e experiências de futuros professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001a.

_____. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001b.

_____. Modelagem na Educação Matemática: Contribuições para o debate teórico. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, 2001c.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 3 ed., 3ª reimpressão. São Paulo. Contexto. 2011.

BIEMBENGUT, M. S; HEIN, N. **Modelagem Matemática no ensino**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: ciências e Matemática**. São Paulo: Contexto, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Editora Porto. 1994.

CHAVES, M. I. A; ESPÍRITO SANTO, A. O. Modelagem Matemática: uma concepção e várias possibilidades. **In: Revista Bolema**, Rio Claro, ano 21, número 30, 2008.

CHAVES, M. I. A. **Percepção de professores sobre repercussões de suas experiências com modelagem matemática**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação em Matemática e Científica. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Belém-PA, 2012 – Tese (Doutorado).

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à Ação: reflexões sobre educação e matemática.** Campinas . SP: Summus/UNICAMP, 1986.

OLIVEIRA, L. A. R. N. **Modelagem matemática articulada à teoria ator-rede em uma casa de farinha em Breves-Pa.** Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação em Matemática e Científica. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Belém-PA, 2022 – Tese (Doutorado).

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** 4ª Ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção perspectivas em educação matemática).

UMA VIVÊNCIA NO ENSINO DE NÚMEROS INTEIROS UTILIZANDO O JOGO MATIX

Adriel Araujo Damacena, Eliandro José Padilha

RESUMO: Relatamos neste trabalho a experiência com o uso do jogo MATIX no ensino de números inteiros. Para isso, analisamos alguns autores que defendem a importância que o jogo tem para o aprendizado, e de que forma ele se relaciona com a resolução de problemas. Também estabelecemos conexões entre esses autores e os que defendem o uso de jogos no ensino de Matemática. Também tratamos sobre o Jogo MATIX e suas regras para que o leitor consiga entender melhor a dinâmica do jogo. A aplicação se deu mediante uma sequência didática presente no corpo do trabalho. Desenvolvemos o trabalho na turma e relatamos os principais resultados dessa experiência. Por fim, apresentamos nossas considerações em relação às possibilidades de utilização do jogo nas aulas de Matemática e como isso pode ser uma ferramenta importante para o professor que pretende utilizar o jogo como uma ferramenta de ensino.

Palavras-chave: Jogo. Educação. Números inteiros. Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência do uso do jogo MATIX para o ensino de números inteiros. Tomando por base teóricos que defendem o uso do jogo em sala de aula, e também fazendo a relação entre o jogo e a resolução de problemas.

O estudo de números inteiros é um problema que vem preocupando muitos pesquisadores, segundo Meister (2009). Pois existem dificuldades na compreensão desse conteúdo por parte de alunos de diferentes faixas etárias. Muito dessa dificuldade se deve ao fato de os estudantes não dissociarem número e grandeza (Meister, 2009).

O jogo é uma ferramenta que aliada a resolução de problemas poderá auxiliar na melhor compreensão do conteúdo. Tendo em vista, que ele proporciona maior interação entre os estudantes, provocando um aprendizado significativo, por que estimula o estudante e o torna ativo na construção do seu conhecimento.

A pesquisa tem um caráter qualitativo e se desenvolveu dentro da sala de aula, em uma turma de 7º ano. Será omitido o nome da escola e também o nome dos alunos para preservar a identidade dos participantes. Desenvolvemos uma sequência didática de acordo com Lima (2018), tendo por base a resolução de problemas e como ferramenta, utilizamos o jogo MATIX.

Fundamentamos o trabalho nas pesquisas de Barbosa (2009), Fiorentini (1995) e Smole (2007). Tratamos da importância do planejamento para o trabalho com os jogos, pois não deve ser algo feito de maneira desorganizada, é necessário um tempo de elaboração maior pelo professor para que assim ela consiga atingir os objetivos.

Apresentamos as informações por tópicos, onde o primeiro retrata a fundamentação para a construção do trabalho, nos tópicos seguintes, apresentamos o jogo e sua aplicação em sala de aula, por último, um breve comentário e discussões relacionadas a experiência.

FUNDAMENTANDO E COMPREENDENDO O JOGO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE NÚMEROS INTEIROS

Para entendermos melhor como trabalhar com jogos na sala de aula, é preciso esclarecer o que entendemos como jogo. Para isso, utilizamos a concepção de Kamii (1991) e Krulik (1993), citados por Smole (2007), onde:

- O jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividade que os alunos realizam juntos;
- O jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, ao final, haverá um vencedor;
- O jogo deverá permitir que os alunos assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas, e observar que um jogo não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere seguindo-as e aceitando suas consequências;
- O jogo precisa ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada [...]
- No jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores. (KAMII 1991 e KRULIK 1993, *apud* SMOLE, 2007, p. 11-12).

Assim, ao pensar no uso de jogos como entendemos nas aulas de Matemática, aliado à resolução de problemas, esta estratégia de aprendizagem proporciona resultados

importantes para os estudantes de diversas faixas etárias, pois segundo Barbosa (2009), o jogo é

[...]um recurso pedagógico que apresenta excelentes resultados, pois cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, que é um dos grandes desafios ao professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos[...]. (BARBOSA, 2009, p.3).

Dessa forma Barbosa ressalta a importância do uso do jogo como recurso pedagógico e sua relação com a Resolução de Problemas, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é fundamentada nos seguintes tópicos:

a) o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las; b) a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. (BRASIL, 2000, p. 41)

Assim, baseado no que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais, o problema precisa ser apresentado como ponto de partida e o jogo é uma importante forma de inserir a resolução de problemas. Contudo, não é interessante pensar em inserir o jogo de maneira aleatória, desconexa, onde existe improvisado e falta de planejamento. Ribeiro (2012) destaca que: “é necessário um estudo minucioso do jogo que se pretende propor aos estudantes, bem como das estratégias que serão adotadas”. Não basta inserir, é preciso planejar sua aplicação.

Longe de ser algo estanque, o seu uso faz sentido se for desenvolvido mediante um planejamento claro, organizado e contínuo. Uma prática do professor para desenvolver as habilidades já apresentadas sobre o jogo e dessa maneira proporcionar aprendizado a partir do envolvimento do estudante.

Aprender é algo transformador e causa mudanças importantes no indivíduo. No entanto, o aprendizado está relacionado à motivação dos estudantes. Eles buscam novas formas para desenvolverem seu aprendizado. O que nos remete ao pensamento de que uma única maneira de ensinar determinado conteúdo não cabe na atual conjuntura. Assim, a aplicação de jogos pelo professor de Matemática proporcionará um novo estímulo, uma motivação para o aluno aprender. Pois,

O aluno aprende significativamente Matemática, quando consegue atribuir sentido e significado às ideias matemáticas – mesmo aquelas mais puras (isto é, abstraídas de uma realidade mais concreta) – e, sobre elas, é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. (FIORENTINI, 1995, p. 32).

Como afirma Fiorentini, esse aprendizado ocorrerá mediante um estímulo que proporcione um significado que sempre pode ser pensado pelo professor não de maneira estanque, mas como uma metodologia de ensino.

Dessa forma, pode-se pensar o jogo como uma ferramenta de ensino aliada a uma prática do professor, pois é algo lúdico desenvolvido para atrair a atenção, criando desafios aos participantes e interação entre os envolvidos. Smole (2007), afirma que,

Sem interação social, a lógica de uma pessoa não se desenvolveria plenamente, porque é nas situações interpessoais que ela se sente obrigada a ser coerente. Sozinha poderá dizer e fazer o que quiser pelo prazer e pela contingência do

momento; porém em grupo, diante de outras pessoas, sentirá a necessidade de pensar naquilo que dirá que fará, para que possa ser compreendida. (SMOLE, 2007, p. 15)

O destaque na citação acima é a importância da interação social e como ela é associada ao pensamento lógico. Assim, o jogo é uma ferramenta muito importante para promover aprendizagem, pois desenvolve os aspectos cognitivos, emocionais e relacionais do indivíduo.

Essa prática parte do professor que se preocupa com o interesse do aluno em aprender determinado conteúdo de uma forma significativa. A curiosidade despertada poderá proporcionar grandes avanços na aprendizagem. Muitas vezes para Smole (2007), o jogo na escola foi negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas um passatempo.

Não é necessário pensarmos que o jogo será a única ferramenta aplicável em sala de aula. Mas ela deve ser considerada e vista como uma maneira de colaborar muito no trabalho com os alunos, principalmente ao nos depararmos com determinados conteúdos que não são interessantes ou são considerados difíceis para eles.

O problema para se aprender números inteiros

Um conteúdo que muitos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental possuem dificuldade de aprender envolve os conceitos e operações com números inteiros. A princípio eles aprenderam a realizar apenas operações com números naturais, e ao serem apresentados aos números inteiros, são surpreendidos, e isso causa uma dificuldade para que eles possam aprender significativamente os conceitos e as operações com esses números.

Essas dificuldades muitas vezes são levadas para séries posteriores, de acordo com uma pesquisa feita por Meister (2009) com alunos de 8º ano sobre o conhecimento em relação aos números inteiros:

Podemos perceber uma dissociação entre formas de caracterização do conjunto dos inteiros, pela definição ou pela descrição explícita. Menos de 10% dos alunos definiram corretamente a noção de número inteiro, mas 65% souberam identificá-los, quando descritos explicitamente. (MEISTER, 2009, p. 22).

Com base nessa informação, existe uma grande parcela de estudantes que apresentam uma dificuldade para definir corretamente número inteiro, porém conseguem identificá-los, provavelmente pela presença do sinal negativo.

Dessa maneira, é constatado um problema que é a dificuldade na aprendizagem de números inteiros pelos alunos de 7º ano. E como forma de auxiliar na minimização desse problema, é necessário destacarmos sobre a importância do jogo para o ensino de matemática. Assim, iremos usá-lo como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem dos conceitos e operações dos números inteiros.

O jogo pensado para fazer essa ponte entre o conteúdo e o aprendizado do aluno é o Jogo MATIX.

O jogo MATIX

O jogo explora os conceitos de números inteiros, e o cálculo com expressões numéricas que envolvem esses números. Possibilita que os alunos aprendam a soma algébrica de números inteiros e desenvolvam o cálculo mental, Smole (2007, p.59).

Como afirma Smole (2007), o MATIX não é um jogo de sorte, mas sim de estratégia. Assim, cabe ao estudante desenvolver maneiras diferentes de jogar e estabelecer conexões entre os números inteiros e as regras do jogo.

Instruções para aplicação do jogo

Organização da classe: de dois a quatro alunos; no caso de serem quatro alunos, o jogo será de dupla contra dupla.

Recursos necessários: para cada grupo, são necessários um tabuleiro quadrado com 36 casas e 36 cartas com os números inteiros escritos na tabela e nas quantidades indicadas.

Figura 1: Tabuleiro do Jogo.

Tabuleiro do jogo

Fonte: Smole (2007)

Figura 2: Tabela com a quantidade de peças.

Quantidade de peças	"Número" escrito na peça
1	Coringa
2	-10
2	-5
2	-4
2	-3
2	-2
2	-1
3	0
2	+1
2	+2
2	+3
2	+4
4	+5
1	+6
2	+7
2	+8
2	+10
1	+15

Fonte: Smole (2007)

Para jogarmos o jogo MATIX precisamos seguir algumas regras. As regras para esse jogo são descritas por Smole (2007) em seu livro Caderno do Mathema, na página 62. Adaptamos essas regras como segue.

Regras do Jogo MATIX

- Tira-se par ou ímpar para ver quem vai começar o jogo.
- Cada participante (ou dupla participante) escolherá uma posição (vertical ou horizontal). Escolhida a posição, esta se manterá até o final do jogo.
- Começa-se retirando o coringa do tabuleiro.
- O primeiro participante retira do tabuleiro um número da linha ou coluna do coringa (dependendo da posição que escolheu: vertical ou horizontal).
- Em seguida, o próximo tirará um número da linha ou coluna (dependendo da posição escolhida) que o primeiro retirou o seu número e assim por diante.
- O jogo acaba quando todas as peças forem tiradas, ou quando não existir mais peças naquela coluna ou linha para serem tiradas.
- O total de pontos de cada jogador ou dupla é a soma dos números retirados do tabuleiro.

Vence o jogo o participante ou a dupla que tiver mais pontos.

TRABALHANDO O JOGO EM SALA

Concepção metodológica

Entendemos a importância de uma abordagem metodológica clara em uma pesquisa científica. Reconhecemos a dificuldade que é poder defini-la (Silva, 2013). No entanto, é lúcido para nós que a nossa proposta de pesquisa tem um caráter qualitativo, pois, segundo Silva (2013, p.25), “as abordagens qualitativas privilegiam, geralmente, a análise de microprocessos”, que neste caso, tem a ver com a maneira que o jogo pode auxiliar no processo de aprendizagem para alunos do 7º ano, comparando com outros autores (pesquisa bibliográfica) e também com base em observações e coleta de respostas dos participantes por meio de questionário, assim construir nossas conclusões.

Como desenvolvemos a pesquisa

Teoria e prática devem andar lado a lado. Dessa forma, após conhecer e revisar a importância do uso dos jogos para o ensino, e também conhecer o jogo MATIX, propomos a aplicação do jogo em uma turma de 7º ano.

Os alunos tiveram antes da aplicação do jogo algumas aulas para conceituação de números inteiros, porém ainda não tinham o contato com as operações, no caso, o uso da soma. O jogo é apresentado como um ponto de partida para assim definirmos a operação de soma entre números inteiros com eles.

A turma possuía 31 alunos, dentre eles 17 meninas e 14 meninos. O nome da escola será fictício, bem como os nomes dos estudantes.

Figura 2 Jogo MATIX construído pelos alunos.



Fonte: Damacena (2022).

Segundo Smole (2007, p. 15), “trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem”.

Dessa maneira, preparamos uma sequência didática que segundo Lima, (2018, p.3) “é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes”. Esta sequência foi importante para nortear o nosso trabalho. Segue a sequência utilizada.

Sequência didática

Tema: Desenvolvendo habilidades com números inteiros utilizando o jogo MATIX

Conteúdos trabalhados: Números inteiros, Adição, Multiplicação de números inteiros.

OBJETIVOS:

- Verificar o aprendizado em relação as operações com números inteiros
- Construir o jogo MATIX junto aos alunos
- Desenvolver o trabalho em grupo mediante o uso do jogo.
- Perceber a possível evolução da aprendizagem do aluno após a utilização do jogo.

TEMPO ESTIMADO: 4 aulas

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Lousa e pincel
- Isopor
- Cola de isopor
- Cola de papel
- Cartolina ou papel cartão
- Régua, tesoura, lápis, etc.
- Chocolate, doces, etc.

DESENVOLVIMENTO

1º dia (02 aulas)

Sondagem inicial:

- Vocês gostam de jogar algum jogo de tabuleiro?
- Como você se sente ao jogar um jogo como dama, banco imobiliário, etc?
- Você já jogou algum jogo do conteúdo envolvendo matemática?
- Já criou ou construiu algum jogo?
- Você conhece o jogo MATIX?

Após o debate inicial pedir aos alunos que se reúnam em 4 grupos com no mínimo 7 pessoas e no máximo 8. Com a ajuda do professor, recortar o isopor e construir o tabuleiro do jogo, conforme explicação prévia.

O primeiro dia será dedicado à construção do jogo e fixação das regras.

2º dia (2 aulas)

Rever os trabalhos dos alunos e propor que eles comecem a jogar o jogo. Auxiliar os que tiverem dificuldade e conferir os cálculos dos participantes.

Fazer um pequeno campeonato com premiação para aquele que melhor desenvolver seu raciocínio junto ao jogo. Mas não esquecer de premiar a todos participantes.

Avaliação

- Comentário sobre o jogo
- Apresentar o jogo para uma outra turma.

DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS

Seguindo a proposta da sequência didática, o primeiro dia foi importante para apresentação e construção do jogo. Alguns alunos não se envolveram muito bem, foi necessário conversar com alguns para que pudessem participar.

Essa situação no primeiro dia nos faz refletir sobre a maneira como aplicamos determinada proposta para os alunos. Nem sempre iremos alcançar a todos. E o desafio para o professor é procurar entender os motivos pelos quais o estudante não pretende participar da atividade proposta.

Nota-se que alguns alunos não tinham costume de jogar jogos de tabuleiro. O mais conhecido para eles era o jogo de dama. O Jogo como ferramenta de ensino para eles era algo novo. Não existe uma prática do uso do jogo, ele não faz parte do cotidiano dos alunos.

Como bem salientamos, o jogo não deve ser uma prática esporádica na vida do estudante. Precisa ser algo que o envolva de uma forma constante. Uma prática educacional. Mas, nem sempre é possível a realização dessa proposta. O conteúdo programático precisa ser cumprido e o professor percebe a dificuldade para realizar esse tipo de atividade. Demanda tempo, disciplina e principalmente muito trabalho.

Nesse dia, dois alunos procuraram conversar sobre alguns problemas que eles estavam tendo com um outro colega. Ele não estava permitindo que eles cortassem as peças, “queria fazer tudo sozinho”. Então, foi necessário chamar o coleguinha e dividi as tarefas no grupo, explicar a importância do trabalho em grupo, e também a importância em dividir as tarefas.

Parece que os estudantes possuem dificuldades para realizar tarefas que precisem se organizar e dividir as responsabilidades. Alguns preferem fazer as coisas sozinhos. E assim, muitos problemas de relacionamento acabavam acontecendo.

No entanto, essa situação que acontece ao propor atividades em grupo, é algo normal para idade deles, e o professor precisa incentivar esse tipo de atividade para que as competências interpessoais possam se desenvolver.

Dessa forma, notamos a importância da utilização do jogo na sala de aula para desenvolvimento também das relações interpessoais assim como afirma Smole (2007). O primeiro dia foi importante para o relacionamento entre os alunos. Houve interação entre eles e o aprendizado tornou-se algo de fato significativo.

O segundo dia, foi a aplicação do jogo. Os alunos apenas conheceram as regras, mas não sabiam ainda o que fazer com os números negativos e os positivos. Era algo novo, diferente de tudo o que eles conheciam até o momento. Os números positivos e negativos sendo somados. Esta operação não era conhecida por eles. Então, foi apresentado a eles um problema. O que fazer para somar a pontuação?

Os alunos então, foram se questionando e criando regras para que o jogo fosse fluído. No entanto, alguns preferiram desconsiderar os sinais (-) e (+), e somar tudo.

Aos poucos fomos questionando sobre o papel do número negativo. A ideia de dívida foi ficando clara, e a partir daí eles foram construindo a ideia da soma com números inteiros. Porém ainda existe a dificuldade em dissociar o conceito de número do de grandeza, como salienta Meister,

Dissociar o conceito de número do de grandeza é um dos grandes desafios para a compreensão dos números negativos, e mesmo que o aluno consiga tal abstração, as regras para operar com os números inteiros não são fáceis de compreender. (MEISTER, 2009, p. 19).

Esta abstração é necessária para a compreensão das operações, no entanto alguns alunos ainda se mantinham na ideia primária de números ligados às grandezas e isso acabava interferindo na compreensão das operações.

Os alunos foram se envolvendo e compreendendo as operações, daí foram assimilando a ideia de soma de números inteiros. Aos poucos foram levados a questionarem o motivo pelo qual $(-3)+(-2) = -5$, e também entendendo que $(-5)+3 = -2$. Eles compreenderam que ao somar números negativos eles estavam aumentando o módulo do número, pois acontecia uma distanciação do número da origem, no caso o número zero. Dessa maneira, ao somar os números negativos, eles estavam “aumentando” a distância. Alguns preferiam entender como sendo uma dívida que aumentava à medida que somávamos os números negativos.

Raciocínio semelhante aconteceu para com a soma de números positivos com os negativos. Os alunos entenderam como sendo uma diminuição do módulo, ou seja, toda vez que somavam um número positivo com um negativo, acontecia que o resultado era um número com um módulo menor.

Esse problema acabava causando grande impasse na hora da soma, pois alguns números apresentavam o mesmo algarismo, porém com sinais contrários, ou seja, um sinal era positivo (+) e o outro negativo (-). Somar $(-4) + (+4)$ foi um problema pois não compreendiam que o resultado correto era 0 e não 8 como alguns achavam.

Foram necessárias várias partidas para que os alunos assimilassem bem as jogadas, de fato, Smole já afirmava que,

É preciso lembrar que um jogador não aprende e pensa sobre o jogo quando joga uma única vez. Dessa forma, ao escolher um jogo para usar com seus alunos, você precisa considerar que, na primeira vez em que joga, o aluno às vezes mal compreende as regras. Por isso, se para além das regras desejamos que a haja aprendizagem por meio do jogo, é necessário que ele seja realizado mais de uma vez. (SMOLE, 2007, p. 14)

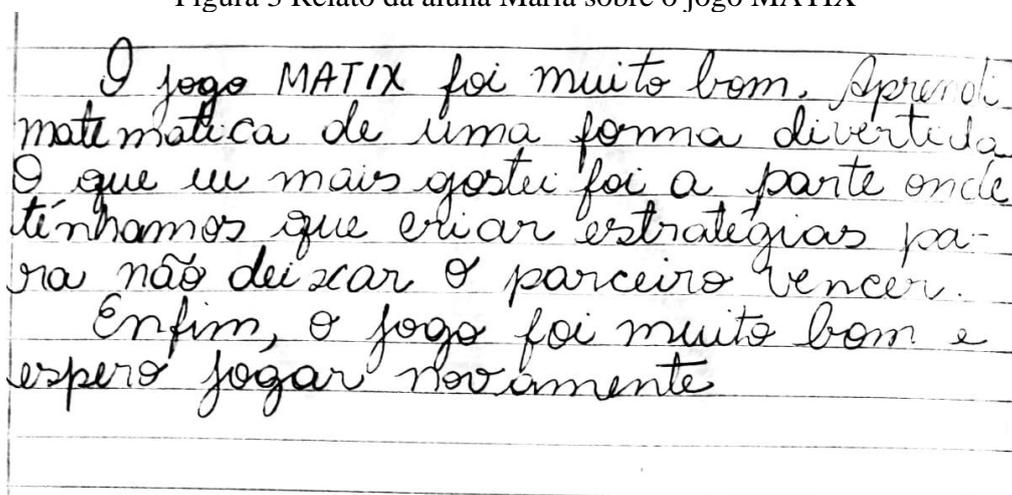
Com base nessa instrução, organizamos para que os alunos realizassem diversas partidas do jogo. Assim criamos um pequeno campeonato, onde organizamos um chaveamento, da seguinte forma:

Dividimos a sala em 15 duplas, totalizando trinta pessoas, sendo que uma pessoa ficou aguardando para segunda etapa. Das 15 duplas, organizamos com os vencedores 8 duplas, pois sobraram 16 pessoas com a pessoa que tinha ficado de fora na primeira rodada, assim prosseguimos, até chegar ao final com apenas uma dupla.

Realizamos uma premiação para o aluno vencedor. Mas não deixamos de premiar a todos os que participaram, no final, todos os que estavam jogando receberam uma premiação.

Os alunos em sua grande parte gostaram da experiência. Após o término da competição que foi realizada, foi pedido que os alunos pudessem expressar a opinião deles sobre o jogo, e sobre a forma como eles puderam compreender o conteúdo. O comentário da aluna Maria foi escolhido para representar todos os demais alunos que também comentaram sobre a experiência. Segue o comentário,

Figura 3 Relato da aluna Maria sobre o jogo MATIX



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no relato da aluna, é reforçada a ideia da importância do uso de jogos em sala de aula. Os alunos se interessam e participam mais. Desenvolvem suas habilidades e criatividade. Todos os participantes se mostraram satisfeitos com a experiência.

Foram obtidos vários relatos dos estudantes, escolhemos o relato da aluna Maria para ilustrar e comprovar a escrita desta aluna. No entanto, preferimos apresentar mais alguns relatos, mas agora, em forma de tabela. Muitos estudantes escreveram a lápis e ao digitalizar não ficou muito legível, daí a importância da tabulação dos dados e reescrever os comentários dos alunos.

A tabela a seguir consta os comentários de mais três alunos.

Tabela 1 - Comentários dos alunos sobre o Jogo MATIX

Aluno (nome fictício)	Comentário sobre o jogo
Joana	Gostei do jogo. Foi bom para eu aprender mais sobre números inteiros. Só não gostei mais pois não consegui vencer o campeonato.
Marcella	Foi uma experiência legal. O professor foi bem paciente para explicar o jogo para gente. Gostei muito do jogo

Pedro	O campeonato foi o que eu mais gostei, os meus colegas estavam disputando muito. E tudo foi bem organizado. No final, a gente estava se divertindo muito.
-------	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Os comentários dos alunos descrevem um pouco a satisfação na participação nessa proposta. Assim, é bom saber que os estudantes se identificam com atividades, no entanto, cabe ressaltar a importância do planejamento bem organizado para que assim o objetivo possa ser alcançado.

Nem sempre o professor terá disponibilidade de tempo para conseguir aplicar essa ferramenta em sala de aula. Mas precisa-se pensar em maneiras diferentes para ensinar, despertando o interesse por parte dos estudantes.

O trabalho com os alunos do 7º ano teve uma boa aceitação da parte dos estudantes e eles mostraram-se entusiasmados com o conteúdo deixando claro sua satisfação em aprender matemática usando o jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas expectativas dos alunos, foi desenvolvido um trabalho gratificante para o professor que pretende trabalhar não apenas o conteúdo de matemática, mas também as interações sociais que apenas um momento descontraído e divertido pode proporcionar.

O jogo tem essa característica, e assim no momento do trabalho construído não pode ser diferente. A participação foi em massa, mesmo aquele aluno mais tímido pode participar do trabalho.

Pretendíamos com o trabalho colocar em prática a resolução de problemas aliada com o uso de jogos. E notamos que é possível de uma forma planejada construir o conhecimento de determinado conceito introduzindo primeiramente uma situação problema, no nosso caso, o Jogo MATIX.

Esta situação, propiciou aos estudantes uma vivência importantíssima, pois eles desenvolveram não apenas o conceito de números inteiros, mas também puderam trabalhar os aspectos interpessoais no que se refere aos relacionamentos, trabalho em equipe, divisão de trabalho, entre outros.

Conseguimos aplicar a nossa proposta e como já esperávamos o resultado foi animador. Os alunos de fato se mostraram mais entusiasmados com a aula. E conseguiram mesmo em meio a dificuldade que é as operações com os números inteiros, compreender e aplicar de uma forma diferente da maneira tradicional o conteúdo apresentado.

No entanto, como sabemos, as operações com números inteiros não se resumem a soma e subtração. Agora o desafio será pensar em uma forma para que eles possam aprender também a realizar as operações de multiplicação e divisão de números inteiros.

São desafios assim que norteiam o trabalho do professor que faz da sala de aula um laboratório de pesquisa. Cada trabalho desenvolvido precisa ser repensado e verificado. Sempre que possível rever sua metodologia, entender que estamos em constante mudança e para isso precisamos fazer de nossa prática uma maneira de levar o conhecimento para todos. Sempre buscando entender as diferentes aprendizagens. A experiência foi exitosa e proporcionou um aprendizado significativo para os pares: professor e aluno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. L.; CARVALHO, T. O. **Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com Números Inteiros**. Universidade Estadual de Londrina. Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1948-6.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 3. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIorentini, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. São Paulo: Zietetiké, v. 3, n. 4, 1995.

GOMES, R. O ensino das operações fundamentais com números inteiros por meio da Resolução de problemas. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_mat_artigo_rosemeire_gomes.pdf>

LIMA, D. F. **A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio**. In: Revista Triângulo, v11 (2018). Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664/pdf>>

MEISTER, J. C. Estudando dificuldades na compreensão de números inteiros. Trabalho apresentado à UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18224/000728093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

PIERINI, L. **Brinquedos Numéricos: um jogo para o ensino de conjuntos numéricos**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2012. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1702/1463>>.

RIBEIRO, F. D. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SELVA, K. R; CAMARGO, M. **O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento**. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2009. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf>

SILVA, O. H. M. **Professor pesquisador no ensino de física/Otto Henrique Martins da Silva**. Curitiba: Intersaberes, 2013. – (Coleção Metodologia do Ensino de Matemática e Física: v.4).

SMOLE, K. S. Jogo de matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

METODOLOGIA DOS ESPORTES COLETIVOS: CONVERSANDO COM BAYER, GRECO E GARGANTA

Larissa Rolim de Oliveira, Viviana da Rosa Deon

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo analisar as metodologias de ensino dos esportes coletivos, identificando as possibilidades e os limites a partir da concepção dos profissionais de educação física, como também fazer um paralelo com as teorias de Bayer, Greco e Garganta. Trata-se de revisão bibliográfica de caráter exploratório com abordagem qualitativa do tipo descritiva. Foram utilizadas SciELO e a Plataforma de Busca Integrada da USP como bases de dados para busca dos artigos, utilizando os filtros de texto, período de tempo (2015 – 2022) e idioma (português). Destaca-se que embora haja uma gama de estudos que evidenciam o avanço das metodologias de ensino dos esportes, nota-se que ainda são poucos os profissionais que as utilizam e as reconhecem com tais. Conclui-se que a diversificação dos métodos se configuram como importantes estratégias para a construção de aulas inovadoras que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; Desporto Coletivo; Ensino; Educação Física

L. Rolim de Oliveira (). Pós-graduanda em Aprendizagem e desenvolvimento humano, Anhanguera Educacional - Polo São Borja. Professora de Educação Física na rede Municipal de São Borja. Rio Grande do Sul, Brasil. e-mail: rolimdeoliveira.larissa@gmail.com

V. da Rosa Deon (). Docente no curso de Educação física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que apresenta para os professores as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos, de acordo com cada componente curricular. Com a Educação Física não é diferente, ela está presente desde a educação infantil, nos campos de experiência, e se torna mais evidente nos anos iniciais e ainda mais nos finais e no ensino médio, já que as habilidades passam a ser mais especializadas com o decorrer dos anos, separadas por unidades temáticas para melhor entendimento dos conteúdos.

Dentre as unidades temáticas, temos os esportes, que se dividem em esportes de marca, de campo e taco, de rede, de combate, de precisão e de invasão. Este último é o tema central desse trabalho e é caracterizado principalmente por ser coletivo e se baseia na invasão do território adversário afim de atingir uma meta (LAMAS, *et al*, 2012).

Para que o aluno consiga assimilar o jogo e suas variáveis a BNCC determina algumas habilidades que o professor usa como norteador do seu planejamento, por exemplo: “experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2018, p.233). Entretanto não oferece a metodologia para aplicar durante as aulas. Nesse sentido, o ensino dos esportes coletivos vem sendo alvo da atuação de muitos profissionais de Educação Física, buscando mecanismos que abandonem as metodologias tradicionais, caracterizadas pela mecanização do movimento, visto que essas metodologias se tornaram responsáveis pela desmotivação e abstenções dos alunos na prática das aulas de educação física (NORONHA *et al*, 2017; NETO & SOUZA, 2017; GOMES, 2019; SOUZA & BARELA, 2019).

Encontrar maneiras que explorem a lógica dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC), favorece no desenvolvimento do aluno desde a iniciação, construindo competências que ressaltam o tático cognitivo, o técnico e sócio afetivo. Isso evidencia a importância da iniciação esportiva para o aluno, que pode vir para auxiliar na compreensão do sentido do jogo; no desenvolvimento da comunicação entre colegas e adversários e na orientação racional do espaço do jogo (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998).

O processo de ensino aprendizagem dos esportes coletivos pode ser muito mais eficiente, já que envolve muitos alunos ao mesmo tempo e facilita a leitura de jogo, aspecto importante para o desenvolvimento dos esportes, principalmente os coletivos. Nesse sentido, Bayer (1994) na sua teoria de ensino, denominada Transfert, esclareceu que os esportes coletivos continham características em comum, de maneira que quando o aluno aprender uma modalidade terá entendimento de todas as modalidades coletivas de modo geral. Contudo, para que haja eficiência na aplicabilidade desses métodos, os professores precisam estar atentos as metodologias e formular cuidadosamente seus planejamentos, pois, segundo Greco (1998), um plano bem elaborado promove o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, atendendo as suas individualidades e contribuindo para o enriquecimento da sua personalidade.

Várias são as possibilidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas coletivas, porém há necessidade de conhecer os resultados da aplicação e identificar como os professores assimilam esse processo. Foram escolhidos para embasar o estudo três autores que trabalham com metodologias de ensino de esportes coletivos: Greco, Bayer e Garganta. Para tal, a pesquisa procura entender como os profissionais de educação física que trabalham com o ensino dos esportes coletivos percebem o processo de ensino aprendizagem a partir da metodologia dos esportes coletivos. Nesse sentido o trabalho tem como objetivo analisar as

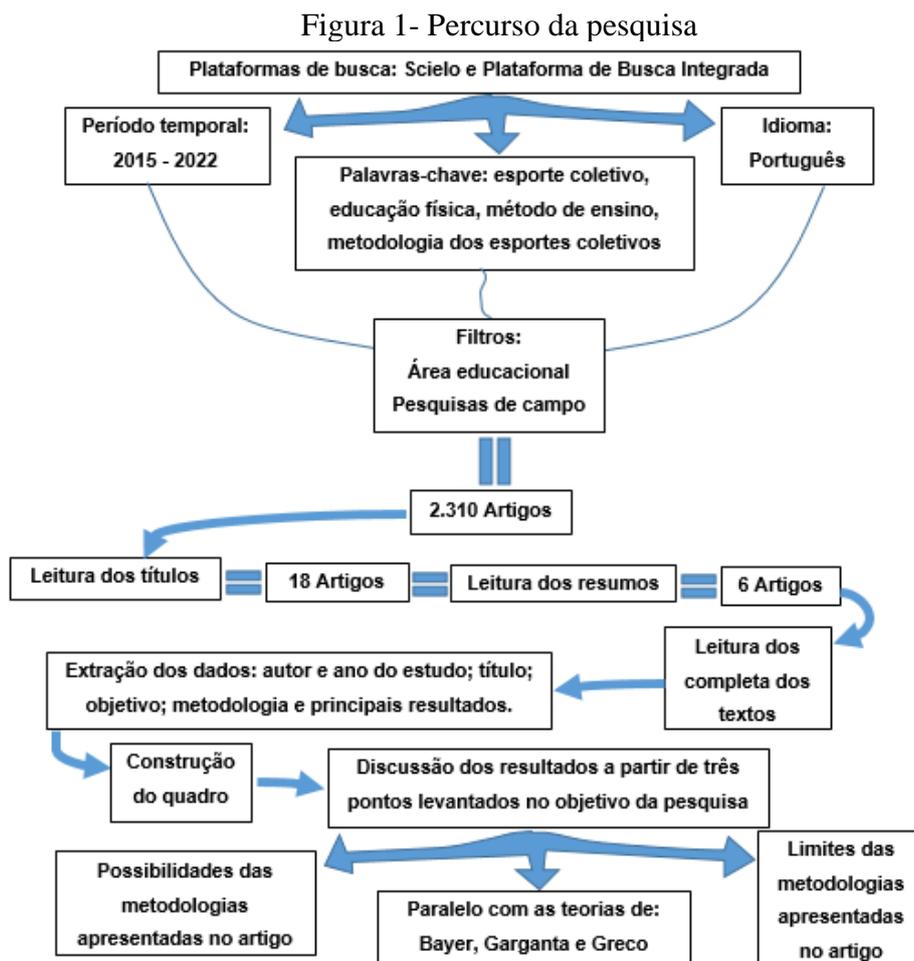
metodologias de ensino dos esportes coletivos, identificando as possibilidades e os limites a partir da concepção dos profissionais de educação física, como também fazer um paralelo com as teorias de Bayer, Greco e Garganta.

METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica, pois é embasada em trabalhos já concluídos, nesse momento trazendo livros e artigos científicos. Geralmente é usada quando o tema abordado é pouco estudado e necessita de mais delimitações de temas (GIL, 2008). Foi escolhida a pesquisa bibliográfica com o caráter exploratório como método de pesquisa já que com ela é possível apanhar conhecimentos de várias referências sobre um determinado tema e assim realizar uma discussão sobre o assunto, a fim de esclarecer conceitos e ideias, deixando espaço para que outras pesquisas sejam feitas com o assunto determinado (GIL, 2008).

Percurso feito para a seleção dos materiais e realização do trabalho

A figura 1 apresenta o organograma expondo as ações realizadas para a construção do trabalho.



Fonte: Oliveira e Deon (2022)

A estratégia de busca se deu a partir da plataforma de busca Scielo e o Portal de Busca Integrada (PBI) da USP, onde foram utilizados os seguintes descritores: esporte coletivo, educação física, método de ensino, metodologia dos esportes coletivos. Com isso, foram incluídos apenas artigos científicos publicados no período de 2015 a 2021 em português.

Os critérios de exclusão estabelecidos foram: documentos que estivessem em língua estrangeira, que fossem de revisão bibliográfica e que não fossem da área educacional.

Para a triagem dos artigos inicialmente foi feita a leitura dos títulos e excluídos aqueles que não atendiam aos critérios estabelecidos, em seguida, partiu-se para a leitura dos resumos e, enfim, a leitura dos resultados e discussões, sendo sete trabalhos que se enquadravam nos requisitos. A escolha dos artigos utilizados para esta pesquisa ocorreu por considerar estudos que tinham relação com metodologias de ensino dos esportes coletivos.

Após esse processo, realizou-se a leitura completa dos documentos e extraiu-se dados de maneira independente, para criação de um quadro, contendo: autor e ano do estudo; título; objetivo; metodologia e principais resultados.

Para a discussão dos resultados foram utilizadas as teorias relacionadas com as metodologias dos esportes coletivos dos seguintes autores: Garganta, Greco, Bayer, relacionando com as duas categorias de análise resultante da pesquisa, ou seja, os limites e as possibilidades.

RESULTADOS

Após a escolha e leitura dos 7 artigos escolhidos por critério de inclusão e exclusão, procedeu-se à compreensão e análise das contribuições teóricas trazidas pelos autores através do resgate dos pontos centrais por eles abordados para análise deste estudo de revisão. Para exposição dos artigos selecionados, foi criado o Quadro 1 que consta: autor (es), título, objetivo, metodologia e resultados.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
Vargas, <i>et al.</i> (2018)	A experiência do <i>sport education</i> nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal.	Dialogar sobre as possibilidades educativas da utilização do modelo de ensino <i>Sport Education</i> nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública	Pesquisa-ação: integração do modelo <i>Esport Education</i> na unidade temática de uma escola futsal a fim de observar e pontuar as vantagens e desvantagens do mesmo.	Vantagens: Reconhecimento do papel do aluno nas aulas; ação colaborativa entre os alunos; participação de um evento culminante. Desvantagens: alta demanda de trabalho e envolvimento da professora; falta de compreensão do objetivo por parte dos alunos,

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
				ocasionando a omissão por parte de alguns alunos
Silva, Souza, Martins (2020)	Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar	Analisar se o modelo de educação esportiva é capaz de produzir o protagonismo e a autonomia dos estudantes, coadunar com a inovação pedagógica na educação física escolar	Estudo de caso em uma escola, durante um semestre letivo, combinamos observação, entrevista com a professora e grupo focal com os alunos.	O modelo ajudou a inovar na abordagem do esporte, promoveu maior e diversificada participação discente, autonomia e corresponsabilidade. Permanece ainda como limitante o legado do modelo tradicional de aula, de modo que inovar é um desafio não só didático, mas também cultural.
Costa, <i>et al.</i> (2019)	O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador	Analisar a possibilidade emancipadora sobre a prática dos esportes por meio da utilização de um modelo híbrido no ensino na Educação Física Escolar baseado nos modelos de Educação Esportiva e Desenvolvimentista.	Estudo de caso com relatos e depoimentos dos alunos e diário de campo do professor.	Os relatos indicaram o fato de que a experiência pedagógica centrada na ação participativa e cooperativa possibilitou aos atores centrais das aulas identificarem maior autonomia e sentido de responsabilidade no desenvolvimento das atividades das propostas, evidenciando uma prática emancipadora.
Mazzardo, <i>et al.</i> (2020)	TGFU e coordenação motora: os efeitos de um programa	Categorizar as sessões de aula via TGfU e TGfU+CM para determinar a consistência da aplicação dos	O estudo caracterizou-se como descritivo com delineamento	Conclui-se, por meio do teste de aderência, que os programas de ensino aplicados aos dois grupos

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
	de ensino no desempenho o tático-técnico no handebol.	conteúdos dos modelos de ensino e analisar o impacto do desempenho tático-técnico de escolares iniciantes da modalidade de handebol, após o programa de ensino	quase experimental.	- experimentais foram semelhantes, modificando apenas a inserção do conteúdo de coordenação motora para o G2, sendo ambos capazes de proporcionar melhoras significativas para o sexo masculino, considerando o efeito tempo para o desempenho tático-técnico.
Menezes, Leonardo, Krahenbühl, (2020).	Conteúdos ofensivos e métodos de ensino do handebol em ambiente escolar: perspectiva a partir da opinião de Treinadores .	Analisar a opinião de treinadores de handebol de equipes escolares sobre os conteúdos ofensivos e os métodos de ensino preconizados por esses.	Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com onze treinadores, cujos depoimentos foram analisados com base no método do Discurso do Sujeito Coletivo.	Conclui-se que a utilização do método tecnicista para o ensino dos conteúdos individuais e coletivos limita a capacidade de tomada de decisão dos jogadores, ao passo que um maior espaço dedicado aos demais métodos (de característica interacionista) promove uma compreensão diferente da lógica do jogo.
Borges, <i>et al.</i> (2017)	Diálogos sobre o ensino dos esportes: formação continuada por meio da pesquisa-ação.	Verificar quais as decorrências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinarem jogos	Pesquisa-ação: cinco docentes, foram realizados 26 encontros de estudos, sendo 21 teóricos e cinco práticos.	Os resultados apontam que é possível uma mudança nas concepções e nas formas de os professores de Educação Física ensinarem os jogos esportivos coletivos.

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
		esportivos coletivos.		
Dumke, Ginciene, Borges (2021)	O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos.	Identificar os tipos de tarefas e de intervenções realizadas por professores ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão na Educação Física escolar e a sua relação com o papel do aluno durante as aulas.	Estudo de casos múltiplos: observação e análise de cinco aulas de cinco professores (25 observações)	Os resultados indicam que os docentes proporcionam tarefas com e sem interação entre adversários, predominando o jogo formal.

Fonte: Oliveira e Deon (2022)

DISCUSSÃO

A partir da exploração do conteúdo dos artigos, o trabalho avança, buscando neles, identificar as questões relativas ao objeto de pesquisa, os métodos de ensino dos esportes coletivos, com o propósito de alcançar a meta determinada para esse trabalho. Em virtude disso, serão discutidos os artigos levantando três tópicos: as possibilidades das metodologias de ensino dos esportes coletivos na concepção do professor de educação física, os limites das metodologias de ensino dos esportes coletivos na concepção do professor de educação física buscando em diversos autores a discussão desses tópicos, e em um terceiro tópico a relação das metodologias estudadas com as teorias de Bayer, Greco e Garganta, pois são os autores que publicam sobre a metodologia dos esportes coletivos.

As possibilidades das metodologias de ensino dos esportes coletivos na concepção dos profissionais de educação física

Pensando no objetivo do trabalho, esse tópico foi levantando com o intuito de compilar os achados dos artigos apresentados no QUADRO 1. De acordo com a leitura prévia dos artigos, eles trazem diferentes métodos de ensino e as considerações dos professores/técnicos das equipes escolares.

O método indicado por Vargas, Gonzáles e Sawitzki (2018), Silva, Souza e Martins (2020) e Costa *et al.* (2019) é denominado como *Sport Education*, ou como é mais conhecido no Brasil, Modelo de Educação Esportiva (MEE), ele foi criado por Daryl Siedentop na década de 80 nos Estados Unidos (PEREIRA, 2012). Sua principal característica é a atribuição de diferentes papéis para os alunos durante as intervenções, podendo ser atletas e até organizadores de evento esportivo.

De acordo com Vargas, Gonzáles e Sawitzki (2018) as possibilidades decorrentes dessa metodologia são: o reconhecimento por parte dos alunos das sua importância e

responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, a ação colaborativa entre os eles e a participação de um evento culminante. Os outros dois artigos que também trabalharam com MEE chegaram aos mesmos resultados, Costa *et al.* (2019) acrescentaram ainda a promoção da autonomia das habilidades motoras e técnicas e absorção das regras da modalidade trabalhada.

O método abordado por Mazzardo *et al.* (2020) foi o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*), criado por Bunker e Thorpe no início dos anos 60 e tem como característica a priorização do desenvolvimento da capacidade de jogo por meio da compreensão tática, utilizando principalmente os jogos reduzidos (GRAÇA, 2007). O estudo trouxe a aplicação do TGfU em conjunto com trabalho de coordenação motora em alunos iniciantes da modalidade de handebol. Evidenciaram os seguintes aspectos positivos após a aplicação do método: melhora na resolução de problemas, evolução da técnica, melhoria na capacidade cognitiva.

No artigo de Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) que tratou de uma pesquisa-ação onde foram entrevistados onze treinadores de handebol de equipes escolares, tendo como um dos objetivos analisar a opinião deles sobre seus métodos de ensino do esporte que trabalham, foi constatado a utilização predominante do método analítico (tecnicista), tanto na abordagem de conteúdos individuais como para os coletivos e nenhuma possibilidade foi encontrada em comparação ao uso de outras metodologias mais interacionistas.

Por outro lado, os outros treinadores do estudo anterior que aplicaram o Método dos Jogos Situacionais e o Método Global-funcional tiveram uma série de possibilidades presentes na pesquisa, dentre elas: o trabalho com o jogo de maneira imprevisível, instigando o processo de resolução de problema, o trabalho da técnica através do jogo em si e a estimulação da capacidade do jogador de se orientar na quadra e compreender a lógica dos jogos coletivos.

Em uma lógica diferente de pesquisa, o artigo de Borges *et al.* (2017), traz um trabalho que tinha como objetivo verificar quais as decorrências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de Educação Física ensinarem jogos esportivos coletivos. Para isso foi realizada uma pesquisa-ação com cinco docentes, nos quais participaram de uma espécie de oficina de estudo para compreensão dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC). Todos os docentes revelaram antes da aplicação da oficina, o uso da forma tradicional para o ensino dos esportes coletivos, sem nenhuma perspectiva positiva sobre. Contudo, os resultados obtidos após a oficina demonstraram mudanças no que diz respeito ao ensino dos professores, os quais optaram pelo modelo centrado na tática e nos jogos reduzidos. Com respeito a resposta da turma, demonstraram entender o seu papel dentro do jogo e da equipe, através do trabalho voltado para prática do jogo pelo jogo e na tomada de decisão, mesma conclusão encontrada no artigo de Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) citado anteriormente.

Por fim, Dumke, Ginciene e Borges (2021), desenvolveram uma pesquisa onde os mesmos observaram cinco professores, procurando investigar os tipos de intervenções desenvolvidas durante as aulas de esportes coletivos de invasão. O método exposto por todos os professores foi o tradicional/analítico e nenhuma vantagem metodológica foi pronunciada. Conforme o objetivo da pesquisa, assim como foram levantadas as possibilidades, a seguir, será exposto as limitações encontradas na aplicação dessas metodologias de ensino dos esportes coletivos.

Os limites das metodologias de ensino dos esportes coletivos na concepção dos profissionais de educação física

Os limites encontrados na aplicação do MEE no estudo de Vargas, Gonzáles e Sawitzki (2018) revelaram o desgaste por parte da professora pela alta demanda de trabalho e o desinteresse acerca da participação dos alunos, em resposta da falta de entendimento dos papéis que exerciam dentro da aula.

No artigo Silva, Souza e Martins (2020) que também trabalham com MEE, alegaram que os alunos acabaram se afastando de algumas vivências após a decisão de deixar opcional o rodízio de funções, fazendo com que os alunos se mantivessem na zona de conforto. E assim como Vargas, Gonzáles e Sawitzki (2018), também houve casos de desinteresse, mas o motivo foi o desleixo dos alunos e a falta de materiais, fazendo com que alguns alunos levassem na brincadeira e sem comprometimento.

O estudo relacionado ao TGfU de Mazzardo *et al.* (2020) reflexiona sobre o período de tempo que o programa de ensino foi aplicado, exigindo uma maior quantidade, visto que, uma curta duração implica apenas no desenvolvimento básico de habilidade técnicas simples, sem aprofundamento. Esse fator poderia ser considerado a limitação desse método, já que dentro do contexto que a educação física escolar enfrenta atualmente, destaca-se a crescente redução da carga horária desse componente nos currículos das instituições de ensino (EFGEN, SAMPAIO, 2016).

O método comum nos artigos de Dumke, Ginciene e Borges, (2021), Borges, *et al.* (2017) e Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) foi o Analítico e o Global-funcional, que representam uma abordagem tradicional antiga caracterizada segundo Berard (1969) pela repetição dos gestos e ações individuais, direcionando o objetivo para técnica do sujeito (apud MESQUITA, 1981, p. 21). Esses métodos foram os que mais apresentaram limitações, podendo enfatizar as seguintes proposições que foram identificadas após a leitura dos artigos:

- Problemas na capacidade de tomada de decisão dos jogadores;
- Ensino da técnica fragmentada e alienada do contexto do jogo;
- Ausência da imprevisibilidade;
- Falta da reflexão sobre as ações dentro do jogo;
- O desempenho do aluno depende de uma capacidade inata;
- Desinteresse dos sujeitos;
- Privação dos alunos de assumirem um papel ativo, autônomo e criativo durante as aulas; e
- Limitação o número de participantes devido às regras dos esportes.

Por outro lado, Costa *et al.* (2019) trabalhando com o MEE, Borges *et al.* (2017) com o Método dos JEC e Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020), despertaram um aspecto totalmente diferente, alertaram para formação de futuros professores, pois notaram a falta de conhecimento dos professores envolvidos nas pesquisas, apresentando dificuldades com a gestão, organização e domínio das metodologias.

Por fim, após a leitura de algumas das obras de Greco, Bayer e Garganta sobre as metodologias do ensino dos esportes coletivos, foi feita a discussão que segue, relacionando os artigos com esses autores.

A relação das metodologias com as teorias de Bayer, Greco e Garganta

Após a leitura na íntegra dos artigos deste estudo, foram apuradas cinco metodologias de ensino dos esportes coletivos, registrando nos tópicos acima suas possibilidades e seus limites segundo os profissionais da Educação Física. A discussão no presente tópico visa relacionar essas metodologias de ensino com as teorias de Claude Bayer, Pablo Juan Greco e Júlio Manuel Garganta da Silva.

O Modelo de Educação Esportiva citado por Vargas, Gonzáles e Sawitzki (2018), Costa *et al.* (2019) e Silva, Souza e Martins (2020) se relaciona com Greco (2011) pela diversidade de conteúdos abordados durante as aulas, desenvolvendo fatores que vão além do motor e técnico. Nesse sentido Greco (2011, p. 56) fala sobre o objetivo do ensino do esporte, “[...]ensino este caracterizado por buscar desenvolver a personalidade dos alunos e também propiciar aquisição cultural, por intermédio do conhecimento da área dos esportes em interação com a luz de uma consciência crítica sobre saúde e qualidade de vida”.

O trecho concorda diretamente com os pilares da MEE: desenvolvimento da competência motora (saber fazer), a compreensão dos valores culturais que envolvem a prática (cultura esportiva) e o entusiasmo pelo esporte (DYSON, GRIFFIN, HASTIE, 2004). Garganta (1998) também menciona o ensino do esporte como um agente lúdico, cooperador para a desenvolvimento motor e social dos alunos.

O Modelo TGfU do artigo de Mazzardo *et al.* (2020) converge com os três autores em vários aspectos, começando pelo entendimento dos jogos coletivos, indicando que todos têm uma lógica em comum, assim como Bayer (1994), Greco (1998) e Garganta (1998). A estratégia tática apresentada nesse modelo se identifica diretamente com Garganta (1998), quando levanta questões para o aluno responder durante sua prática, são elas: O que? Onde? Quando? E como fazer? Nessa perspectiva, tanto o TGfU (MAZZARDO, 2020), o MEE (VARGAS, GONZÁLES, SAWITZKI, 2018; COSTA *et al.*, 2019; SILVA, SOUZA E MARTINS, 2020) quanto nos jogos situacionais, mencionado por Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) trabalham por meio da resolução de problemas, procurando desenvolver autonomia dos alunos frente adversidades inerentes dos JEC, concordando com Garganta (1998):

Numa situação-problema, graças a um sistema de constrangimentos (dificuldade objetiva da tarefa), o sujeito, de acordo com as possibilidades do momento, deve ultrapassar o obstáculo para resolver o problema posto pela tarefa. Trata-se de uma aprendizagem pela estratégia que promove uma auto-adaptação sensório-motora e uma auto-organização cognitiva (GARGANTA, 1998, p. 27)

O Método TGfU do estudo do Mazzardo (2020) e o Método Situacional citado por Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) também possuem um traço muito semelhante ao que Greco (2012) traz no estudo sobre a Iniciação Universal, quando expressa a realização de jogos reduzidos para compreensão das estruturas funcionais dos JEC, aproximando cada vez mais para a realidade do jogo, revelando uma progressão de atividades, do mais simples para o mais complexo, do mais fácil para o mais difícil, facilitando o entendimento do esporte.

Essa mesma lógica de progressão das atividades aparece no Método Global-funcional citado no artigo do Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020), porém ele acaba sendo menos produtivo, visto que se atenta mais em aspectos técnicos, diferente do que Bayer (1994), Garganta (1998) e Greco (1998) apresentam em suas obras, preconizando o entendimento da lógica dos jogos coletivos através de métodos que desenvolvem primeiramente a tática do atleta. Inclusive Garganta (1998, p. 25) enfatiza que “o ensino dos JDC não deve circunscrever-se à transmissão de um repertório mais ou menos alargado de habilidades técnicas (o passe, a recepção, o drible...), nem à solicitação de capacidades condicionais e coordenativo-condicionais”.

A transmissão de conhecimentos está presente no Método Analítico apresentado nos artigos de Borges, *et al.* (2017), Menezes, Leonardo e Krahenbühl (2020) e Dumke, Ginciene e Borges, (2021), já que esse método acreditava nas repetições e na transferência do conhecimento do professor para o aluno, porém esse atributo é decididamente desaprovado pelo Bayer (1994), Garganta (1998) e Greco (1998). Bayer (1994, p.7) até comenta sobre transferência, quando discorre em cima do que ele chama de *transfert*, “[...] a aprendizagem destes princípios operacionais transferíveis de uma atividade para a outra, e as atitudes consequentes, os docentes poderão preparar cada jogador para a prática posterior a especialidade da sua escolha”, nesse sentido, Bayer busca na sua teoria correlacionar os esportes coletivos, chegando em um denominador comum e dessa maneira transferir as habilidades adquiridas para todas as modalidades, facilitando a aprendizagem, diferindo do Método Analítico, que acontece priorizando a técnica e a repetição dos gestos motores, que segundo Greco (1998) acaba segregando o conhecimento e descontextualizando do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as metodologias de ensino dos esportes coletivos, identificando as possibilidades e os limites a partir da concepção dos profissionais de educação física, como também fazer um paralelo com as teorias de Bayer, Greco e Garganta.

Após a coleta e estudo dos artigos publicadas no período de 2015 a 2022, nas plataformas da Scielo e PBI evidenciam-se cinco metodologias: Método de Educação Esportiva (MEE), o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), Método Global-funcional, Método Situacional e Método Analítico. Dessa forma, a partir destas metodologias, buscou-se investigar quais seriam os limites e as possibilidades da aplicação delas, tendo em conta a percepção dos profissionais de educação física que participaram dos estudos. De modo geral as metodologias mais contemporâneas (MEE, TGfU, Método Situacional) apresentaram uma variedade maior de possibilidades do que limites, no entanto, as metodologias mais tradicionais (Método Global-funcional e o Método Analítico) revelaram muitos limites em vista das possibilidades.

Para atender o terceiro tópico do objetivo, foi realizado um paralelo das metodologias encontradas com as teorias de Bayer, Greco e Garganta. A discussão indicou que o MEE, TGfU e o Método Situacional como os métodos que mais correlacionaram com os autores, demonstrando aspectos semelhantes no processo de ensino, como: a lógica comum dos esportes coletivos, o trabalho com solução de problemas, os jogos reduzidos e o esporte como promotor de valores. Observou-se que em três artigos os métodos tradicionais eram os mais utilizados pelos professores, mesmo

com tamanha diversidade de teorias que questionam seus resultados, destacando os autores base dessa pesquisa (Bayer, Greco e Garganta), que sustentam o ensino de esportes coletivos com base no desenvolvimento tático e sócio afetivo.

Deste modo, conclui-se que a diversificação e atualização nos métodos de ensino configuram como importantes estratégias para a construção de aulas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, em que ele possa participar ativamente das aulas, desenvolvendo-se de maneira integral. Notou-se que ainda existe a utilização de metodologias antigas, desfavorecendo o desenvolvimento do aluno, e que isso pode estar relacionado a um déficit na formação do docente.

A partir do exposto, as discussões sobre esta temática podem ser ampliadas, fazendo-se necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas, no que concerne à utilização de demais métodos inovadores que podem se configurar como aspectos relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o presente estudo não objetiva o encerramento das discussões sobre este objeto de estudo, apenas dar luz e instigar outros.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. (1994). **O ensino dos deportes colectivos**. 1ª ed. Lisboa, Dinalivro, 1994.

BERARD, R. Pour une nouvelle methode d 'enseignement et d'entrainement. **Miroir de Football** , Paris, v.117, p. 15-18, 1969.

BORGES, *et al.* Diálogos sobre o ensino dos esportes: formação continuada por meio da pesquisa-ação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1025–1038, 30 set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71738>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71738>. Acesso em: 16 nov. 2022.

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

COSTA, L. C. A. da, MESQUITA, I., OLIVEIRA, A.B. de, SOUZA, V. de F.M. de, PASSOS, P.C.B; VIEIRA, L.F. O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Movimento**. Porto Alegre. v.24, n.4, p. 1077–1096, 30 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77060>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77060>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DUMKE, A.P. de O., GINCIENE, G. e BORGES, R.M. O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos. **Educación Física y Ciencia**. Buenos Aires. v.23, n.1, p.165. 2021. DOI:<https://doi.org/10.24215/23142561e165>. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe165>. Acesso em: 18 nov. 2022.

DYSON, B; GRIFFIN, LL; e HASTIE, P. *Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations*. **Quest**, Champaign, v.56, n.2, p.226- 240, 2004. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2004.10491823>. Acesso em: 15 nov. 2022.

EFFGEN, D. P.; SAMPAIO, A. A. Implicações no processo pedagógico pela redução de aulas de educação física. *In: PARANÁ*. Secretaria de Educação do Estado. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_unioeste_delianepaulaeffgen.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022. ISBN 978-85- 8015-093-3

GARGANTA, J. M. da S. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.8, p. 19-27, 1998. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2373>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2373>. Acesso em: 10 nov. 2022.

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

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, v.7, ed.3, p.401-421, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.40>. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

GRECO, P. J. ; MATIAS, C. J. A. S. ; MORALES, J. C. P. Iniciação esportiva Universal: a concepção de uma escola da bola para se ter a bola na escola. A realidade do ensino dos esportes coletivos (não só) na escola. *In: COUTO, ANA CLAUDIA PORFÍRIO; LEMOS, KÁTIA LÚCIA MOREIRA. Temas Atuais em educação Física e esportes*. Belo Horizonte: Instituto casa da educação Física, 2011, v. XIV, p. 51-74.

GRECO, P.J. **Iniciação Esportiva Universal - Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. v. 2. ed. 1. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos Esportes Coletivos: Iniciação Esportiva Universal , Aprendizado Incidental-Ensino Intencional. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v. 20, p. 145-174, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13178990-Metodologia-do-ensino-dos-esportes-coletivos-iniciacao-esportiva-universal-aprendizado-incidental-ensino-intencional.html>. Acesso em: 16 nov. 2022.

GOMES, S. P. **Motivos de aderência à prática de atividade física de estudantes do ensino médio**. 2019. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/1825>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LAMAS, *et al.* Elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**. São Paulo, v.26, n.4, p.741–753, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000400017>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MAZZARDO, T.; RIBAS, S.; MONTEIRO, G. N.; BORDIN, W. J. ARAÚJO, N. D. ABURACHID, L. M. C. TGfU e coordenação motora: os efeitos de um programa de

ensino no desempenho tático-técnico no handebol. **Journal of Physical Education**. Maringá, v.31 n.1, p.1-12, 2020. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/DkYhrNrPv8w7Zn45tfVx8qg/?lang=pt#:~:text=Assim%20C%20o%20programa%20de%20ensino,essas%20diferen%C3%A7as%20pudessem%20ser%20obse%20rvadas>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENEZES, R.P., LEONARDO, L. e KRAHENBÜHL, T. Conteúdos ofensivos e métodos de ensino do handebol em ambiente escolar: perspectiva a partir da opinião de treinadores. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v.22, n.3, e141, 2020. DOI:<https://doi.org/10.24215/23142561e141>. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2314-25612020000300141. Acesso em: 15 nov. 2022.

MESQUITA, C. P. de. **Comparação entre três métodos de ensino (Analítico, Todo-Parte, Global em Forma de Jogo), na aprendizagem de futebol em crianças com idade média de 10 anos**. Orientador: Maria Augusta Peduti Dal Molin Kiss. 1981. 165 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39131/tde-31052022-132331/publico/Clodoaldo_Mesquita.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

NETO, A.; SOUZA, A. **O absentéismo discente nas aulas de educação física e sua implicação no rendimento de uma escola da rede estadual do Amazonas**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 27 fev. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6112>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NORONHA, D.; CELINA SOBRAL GAVIÃO, P.; LUCIA GAINSSA BALINHAS, V.; DOS SANTOS DOMINGUES, R.; MOTTA DA COSTA E SILVA, T. Por que estudantes evadem das aulas de educação física no ensino médio? **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 2, 3 mar. 2020. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14317/seer_14317.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

PEREIRA, C. H. de A. B. **Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação**. Orientador: Isabel Mesquita. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado). Curso de mestrado em desporto para crianças e jovens. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8458/d859d5d82241429418fa91e5567ffed98327.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTINI, J.; VOSER, R. C. **Ensino dos esportes coletivos: uma abordagem recreativa**. Canoas: Editora Ulbra, 2008

SILVA, B. S.; SOUZA, A. C. F.; MARTINS, M. Z. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2023, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/d7mPckFtyM4Jhr5LFPStPQJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOUZA, A.; BARELA, J.A. Aderência e motivação dos adolescentes de ensino médio nas aulas de educação física escolar. **Anais do XI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XVII Simpósio Paulista de Educação Física.** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52726>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J.; SAWITZKI, R. L. A experiência do *sport education* nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Revista Movimento.** v. 24, n. 3, p. 735–748, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.79628. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79628>. Acesso em: 15 nov. 2022

A ESPETACULARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO SÉCULO XXI

Bruna Silveira Schultz, Guerda Foreste Schultz

RESUMO: Com a metodologia autoetnográfica observamos o ensino da Língua Portuguesa no segmento do Ensino Fundamental e evidenciamos as dificuldades e desmotivação relacionadas ao ensino da gramática normativa, ponto inicial para buscar soluções, a fim de gerar comprometimento e envolvimento no processo de ensino. Com base em estudos de Guy Debord (2003), sobre a sociedade do espetáculo, nasceu uma personagem ficção (objeto de estudo para o presente trabalho), capaz de sensibilizar e motivar os alunos por meio do espetáculo e convocá-los para uma aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, os resultados alcançados vão além do ensino da Língua Portuguesa, eles perpassam por uma mudança de conduta na escola e tornam os alunos protagonistas de seu aprendizado. Nesse jogo entre verdade e ficção, os alunos, sujeitos da sociedade espetacular, sentem-se capazes de participar do processo educacional. A conexão entre personagem e alunos extrapola o tradicional e se lança em uma forma de aprendizagem diferenciada.

Palavras-chave: Espetacularização. Ensino-aprendizagem. Ferramenta pedagógica. Ficção. Gramática.

B. S. Schultz. Universidade Federal do Espírito Santo/Vitória, ES, Brasil. e-mail: bruna.schultz@hotmail.com

G. M. S. Foerste. Universidade Federal do Espírito Santo/Vitória, ES, Brasil.

INTRODUÇÃO

“Os próprios jovens costumam pedir para serem constantemente motivados e estimulados.”

Gilles Deleuze

No início da carreira docente alguns professores manifestam o desejo de influenciar mudanças comportamentais e intelectuais sem seus alunos. Há claramente um anseio de utilizar a educação como processo fundamental para a ascensão social e psicológica do alunado, inserindo valores considerados importantes para a sociedade, além de incentivá-los intensamente de que a educação é o melhor caminho para o crescimento. No entanto, ao se deparar com a realidade da sala de aula, todos esses objetivos e essa utopia acadêmica parecem difíceis de ser alcançados.

No ambiente escolar existem diversas realidades: alunos em situação de vulnerabilidade social, abandono, pobreza, falta de acompanhamento familiar, de estrutura emocional e psicológica, de autoestima e, algumas vezes, há escolas que carecem de recursos para melhorar a aprendizagem dos estudantes. E nesse ambiente, falar da educação como ferramenta de crescimento e ascensão social fica cada vez mais distante.

No caso da Língua Portuguesa, alcançar esses alunos para a gramática normativa, a língua culta e de prestígio fica ainda mais distante. O que é o ensino da gramática diante desses enormes problemas? Além de tudo isso, quando os iniciantes no processo da docência vão conversar com os colegas de trabalho encontram uma total desmotivação com a carreira, com o processo pedagógico e com a crença de que é possível fazer diferente.

Nesse cenário, esse professor cheio de desejos e vontades vê-se sem perspectivas, sendo que, de um lado, se depara com a desmotivação dos alunos em aprender e, do outro, com a indiferença de alguns professores diante dessa realidade. No entanto, é necessário cumprir um cronograma de habilidades e competências, que o aluno precisa aprender em cada série, é exigida uma avaliação para aprovar esse aluno, e cumprir rigorosamente as imposições do sistema educacional, independentemente de qualquer outra situação que o aluno esteja vivenciando. Então, diante de tudo isso, surge a criatividade no fazer diferente, a utopia de mostrar que a aprendizagem pode ocorrer de diferentes formas e que é possível transformar por meio da educação.

Assim, após observar tanto em escolas públicas quanto em particulares o baixo rendimento, a dificuldade dos alunos para estudar a gramática e a barreira criada por eles, justificada por uma dificuldade com a Língua Portuguesa, emergiu uma grande inquietação e decidimos buscar uma solução que se configurava um problema latente. Surgiu, então, a ideia de criar um personagem de ficção, capaz de estimular um enlace do aluno com o saber a ser adquirido. Para tanto, tem-se como alicerce as reflexões de Guy Debord sobre uma sociedade do Espetáculo, visto que poderia ser um mecanismo capaz de convocá-los para a aprendizagem, para a transcendência entre o real e o ficcional nos moldes midiáticos, contexto no qual eles estão imbricados.

Isso porque os alunos encontram-se em um espaço da espetacularização: espetaculariza-se a vida, a religião, a política e, até mesmo, a violência. “O espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante” (GUY DERBORD, 2003, p.15). O que nos une é a imagem. Frequentemente surge um convite para assistir imagens espetaculares, o homem virou uma imagem, da sua própria vida. Essas imagens irreais materializam-se por meio do espetáculo e contemplá-la torna-se realidade e verdade.

Diante dessa constatação, um personagem ficção poderia atrair a atenção dos alunos e auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Mas quem seria esse personagem? Como ele se travestiria? Qual seria a diferença dele para a professora regente da turma? E seu nome, como ele seria chamado? Tais questões delinearão nossas reflexões e nos impeliram a configurá-lo no contexto da escola, contudo, relacionando-o com os elementos espetaculares da cultura Pop. Nasceu, então, a Professora Maluquinha.

Uma professora com óculos engraçados, atitudes exageradas, uma professora cantora pop. É importante ressaltar que a personagem foi batizada pelos alunos: Maluquinha, fazendo uma referência à Professora Maluquinha, de Ziraldo, denotando as inferências da mídia sobre esses alunos, inclusive em seus processos criativos.

A Professora Maluquinha, criação de Ziraldo Alves Pinto, foi um apelo dos educadores brasileiros a Ziraldo para criar um personagem que incentivasse os alunos à leitura e que demonstrasse como um professor pode se tornar inesquecível e ser um divisor de águas na vida de um estudante.

Ziraldo, apesar de não possuir formação docente nem grandes conhecimentos pedagógicos, criou uma personagem tipicamente no modelo construtivista, no qual a professora construía com seus alunos as respostas para as questões, tornando a aula participativa e acolhedora.

Assim, os alunos, ao identificarem os traços da professora regente e sua maneira de conduzir a aula, sob influência da mídia, transformaram-na em uma pessoa real, em um personagem ficção, capaz de, assim como os alunos da história da Professora Maluquinha, do escritor Ziraldo, aprender de forma lúdica e atraente. Essa ação dos alunos, no processo de criar o nome do personagem ficção, inseriu-os na posição de sujeitos ativos e coparticipantes da interação da sala de aula e, mais, demonstrou claramente como a mídia tem um poder avassalador na vida das pessoas em geral e em seus processos de criatividade.

Como Paula Sibília (2008) afirma em seu livro, estamos tão conectados com os meios de comunicação atuais que, até mesmo, os processos subjetivos já não podem ser considerados algo próprio, inédito, pois já estão “contaminados” por essas influências externas.

Dessa forma, os alunos criadores do nome do personagem ficção Professora Maluquinha também se consideraram participantes desse mundo imaginário e se travestiram de público, ansiosos para que sua personagem iniciasse o próprio “Show”.

Com isso os alunos envolvidos nessa aula interagiam como se estivessem em uma brincadeira, sem perceberem, de fato, que a forma lúdica de desenvolver era, na verdade, a construção de uma ferramenta pedagógica de aprendizagem.

Era perceptível que a professora regente não possuía o domínio do canto, não conhecia as notas, ou tocava qualquer instrumento, mas, por meio da simplicidade, do ambiente criado e projetado pelos alunos, como uma história em quadrinhos, ela era capaz de unificar as pessoas de diferentes contextos: faixas etárias, classes sociais, raça, religião etc. Estava nítido o poder transformador e unificador da música; tem-se, portanto, uma característica importante dessa personagem: o Show, a música.

Nesse contexto, a partir daí, foi importante utilizar papel e criatividade, pois a ideia era transformar a gramática normativa em música para alcançar os alunos e motivá-los aos estudos. No entanto, deveria ser algo simples e fácil de memorizar. Logo, a solução foi parodiar. Buscamos as cantigas folclóricas como base para a criação e inserimos a gramática. Desse modo, em qualquer local que fossemos ensinar as músicas, elas seriam aceitas e rapidamente absorvidas.

Primeiramente, as músicas foram criadas com preposições e, em seguida, com pronomes, figuras de linguagem etc... A personagem virou uma celebridade na escola

em que foi criada, uma escola privada na cidade de Cariacica-Sede, e passou a ser solicitada pelos alunos. Sua aparição não dependia mais do nosso planejamento, mas do desejo da “plateia” em assistir ao “show da Maluquinha”, conseqüentemente, esse desejo dos alunos pelo show foi para a professora uma oportunidade de aprendizagem, “celeiro fértil” de conhecimento, motivação de aprendizagem. Como dizia Debord, “Onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico. (DEBORD, 2003, p. 19).

Os alunos, sujeitos ativos da sociedade espetacular do século XXI, perceberam por meio desse personagem a possibilidade de fugir do ensino tradicional e linear e de ter uma forma de aprendizagem diferenciada. A Professora Maluquinha pôde estabelecer uma conexão com esses jovens educandos e ensinar gramática, conteúdo importante da Língua Portuguesa, mas considerado enfadonho, em algo divertido, atrativo e singular.

Paula Sibília (2008) destaca justamente isso em seus textos: o homem moderno tem dificuldade de ouvir uma narrativa explicativa de conteúdos por horas e horas, no caso dos nossos alunos, por aulas e aulas. A vida contemporânea é mais ávida por rapidez e agilidade, logo, os alunos, sujeitos ativos desse processo necessitam de uma nova forma de trabalho didático, capaz de acompanhar o contexto atual.

Com as ideias de Paula Sibília (2008) sobre a dificuldade do homem pós-moderno ouvir passivamente por muito tempo e da leitura do livro de Guy Debord (2003) “A Sociedade do Espetáculo” elaboramos um método de trabalho que pode ser considerado uma ferramenta eficaz de atração para ensinar os alunos do século XXI. Esse modelo imaginário de show possibilitou criar um elo entre os alunos e a professora, e outros enlances pedagógicos foram sendo construídos e recriados para melhorar o processo de aprendizagem.

Com o vínculo afetivo criado, o respeito e a amorosidade dos alunos, novos espaços de construção surgiram dentro dessa perspectiva de aula show e os desafios para ensinar esses “alunos do século XXI” foram reduzidos. Vários projetos e infinitas possibilidades de trabalho também apareceram: Café literário homenageando diversos autores, Bullying, Ciranda da Leitura, Dengue, Copa do Mundo e Copa das Confederações (trabalho interdisciplinar), festival de Teatro, e, o mais recente, Violência contra a mulher. A princípio esses projetos foram trabalhados apenas na disciplina de Português, porém com o engajamento dos alunos, outros professores entraram e participaram.

Convém destacar que o trabalho com projeto cria uma rede de possibilidades, além de ser uma forma diferente de trabalho com os alunos. Todos os projetos têm um ponto inicial norteador que, geralmente, é baseado em uma necessidade imediata detectada e uma culminância.

A Maluquinha foi o primeiro passo para a espetacularização do ensino da Língua Portuguesa, foi uma iniciativa própria, demandando uma proatividade da minha metodologia de ensino. Ela não “nasceu” de uma solicitação institucional, de performance para despertar a atenção dos alunos como ocorre em pré-vestibulares ou em plataformas digitais de EaD (Educação a Distância). O código audiovisual foi criação própria, nascido do desejo de mostrar aos alunos que a escola pode ser um ambiente divertido.

“A arte da conversão está morta”, Guy Debord (2003) vaticinou isso em seu livro “A sociedade do Espetáculo” para justificar que a imagem e o espetáculo são os opostos do diálogo, as pessoas do século XXI não dialogam mais nem mesmo escutam umas às outras. Nesse contexto incluem-se nossos alunos, também, *eu* e *você*, como diria Paula Sibília.

Os alunos do século XXI já não querem mais ouvir um professor horas e horas explicando conteúdos, nem fazer tarefas e atividades fixativas. Eles compõem uma

geração pautada pelo espetáculo: tudo foi espetacularizado, a religião, a violência, a urbanização, a vida privada, a política, entre outros seguimentos.

O espetáculo dilacera o homem e o homem deixa-se levar pelo espetáculo de forma passiva e afetiva. As aulas de Língua Portuguesa, nesse cenário espetacular, não eram diferentes. O ensino tradicional, conteudista, marcado de frases sem significação para o aluno, sem contexto histórico e totalmente fora da sua realidade linguística, pouco os atraía, já que estamos falando de uma geração marcada pelo Show, pelo espetáculo midiático e agressivo das redes de computador e da televisão. SIBÍLIA, 2008, p. 44 expressa esta ideia “Mais que um conjunto de imagens, o espetáculo se transformou em nosso modo de vida e em nossa visão de mundo, na forma como nos relacionamos uns com os outros e na maneira como o mundo se organiza”.

Fez-se necessário, portanto, criar mecanismos para convocar essa geração de “ouvintes preguiçosos”, impregnados na sociedade espetacular de Guy Debord, e utilizar o mecanismo da espetacularização como ferramenta pedagógica, capaz de vinculá-los ao processo de ensino aprendizagem e torná-los seres ativos nesse processo.

O personagem ficção, criado para a sociedade do espetáculo compromete o aluno com a aprendizagem, impõe a ele sua participação no processo estudantil e colabora para que o ensino pareça mais simples, mais sutil, mas não por isso, menos eficaz.

A personagem ficção é solicitada por eles, pois por meio desse personagem eles se direcionam para um mundo irreal, fantasioso e divertido, diferente do contexto da sala de aula em que estão acostumados, e nesse mundo show, os alunos se transformam em fãs ao vivenciarem uma experiência de aprendizagem diferenciada.

“Ô, Maluquinha, cadê você, eu vim aqui só para te ver” (chamado da turma para a Professora Maluquinha).

Percebemos nessa invocação do personagem ficção outro indicativo do efeito da espetacularização sobre o ser humano e como esse efeito influencia as atitudes da sociedade em geral. Ao analisarmos essa expressão, é possível observar claramente outro indício de que o homem vive da irrealidade e faz dela sua realidade para viver.

Ao ouvir esse chamamento da turma, a personagem consegue aproximar-se deles e envolvê-los com a espetacularização a que estão acostumados. Os “ouvintes preguiçosos” com a aprendizagem mecanizada e tradicional demonstram vínculo, afeto e se tornam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem; o professor personagem, agente ficcional, passa a alcançar o aluno em todas as suas possibilidades socioemocionais.

Segundo Guy Debord (2003), a sociedade atual vive um processo de espetacularização, nesse caso, o professor ficcional é capaz de entrar em conversa com o aluno, compreendê-lo e motivá-lo no processo de ensino aprendizagem. Sua aula torna-se um “Show do Eu”, como corrobora Paula Sibília, e, por consequência, um ambiente favorável à aprendizagem.

Assim sendo, com base no exposto, apresentaremos uma forma diferenciada de ensinar a Língua Portuguesa, tendo como enfoque ensinar de forma lúdica e prazerosa, buscando despertar a afetividade e a aproximação com os alunos, bem como mostrando para eles que é possível aprender de forma lúdica.

A intenção não é descartar métodos antigos, já comprovados que são eficazes, mas aprimorá-los para que o aluno do Ensino Fundamental II ainda tenha prazer em aprender, assim como tinha quando cursava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

A ideia central é perceber o aluno como sujeito agente no processo educacional, um sujeito que já possui conhecimento de mundo, o qual deve ser valorizado no ambiente escolar como instrumento de trabalho prazeroso. Por isso a proposta é ensinar Língua

Portuguesa de forma contextualizada, utilizando a música, a ludicidade e a encenação, que tanto encanta e diverte o ser humano, como uma ferramenta transformadora no ensino da gramática normativa, capaz de gerar saber e interação.

O show ou espetáculo será utilizado como fonte de inspiração para essa proposta didática no ensino da Língua Portuguesa, não descartando a variedade linguística, o contexto histórico social e as formas de interação desses alunos, pois os métodos não podem ser engessados, mas aprimorados de acordo com a realidade em que eles estão inseridos.

O ensino, nesse caso, além de estimular a aprendizagem do aluno e motivá-lo aos estudos, em especial da Língua Portuguesa, também será um propulsor para ele perceber que a educação pode ser estimulante e que, por meio dela, é possível fazer diferente, ser diferente. Além de, quem sabe, também pode estimulá-lo a seguir a carreira docente.

Muitos estudiosos já mencionaram em seus trabalhos a importância de os professores utilizarem metodologias diferenciadas para atrair a atenção dos alunos e convocá-los a uma aprendizagem efetiva. No entanto, de acordo com a revisão literária feita, não observamos a ficção, ainda, como recurso pedagógico, tampouco sua eficácia para comprovar que a espetacularização pode ser uma ferramenta pedagógica.

Certamente, a afetividade e a relação emocional já são consideradas um diferencial para propiciar o ensino, pois alunos que possuem uma relação mais próxima do professor conseguem assimilar o conteúdo com mais facilidade. Vygotsky, 2003, p.121 em seus trabalhos já citava a importância da relação professor X aluno no campo da aprendizagem e impulsionava os docentes a trabalhar a afetividade e o estabelecimento de vínculo, para obter resultados mais efetivos “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”.

A personagem ficção Maluquinha, analisada, pôde estabelecer esse vínculo afetivo e emocional com os alunos. Ao aproximá-los do conteúdo e criar um ambiente propício para a aprendizagem é possível observar que a alegria e a motivação estiveram presentes durante o trabalho com Show da Maluquinha. Todavia, é necessário nos aprofundar nesse recurso pedagógico e investigar como a espetacularização e a autoficção podem promover sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem?

Esse problema tentará comprovar como a espetacularização pode se tornar, efetivamente, um recurso pedagógico a ser trabalhado com uma geração considerada, segundo Debord, a sociedade do espetáculo.

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua oficial do Brasil, ela ainda é vista por muitos como uma disciplina difícil de ser aprendida. Alguns alunos, inclusive, dizem que não gostam e que nunca a aprenderão. Trata-se de uma disciplina repleta de regras e exceções que, muitas vezes, confundem o aprendiz da língua portuguesa.

A língua padrão culta, a ensinada nas escolas, não se aproxima do dialeto dos alunos, que tendem a falar informalmente, utilizando falas com gírias, frases curtas, proclíticas. Logo, a regra gramatical, o padrão culto, encontra-se distante do falante nativo, e isso faz com que os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa também se tornem enfadonhos e cansativos, já que utilizam uma linguagem mais culta, distante dos alunos.

Outra questão que deve ser considerada é que o falante já possui uma gramática internalizada, que julga ser correta. Assim, ao se deparar com o ensino da língua normativa, ele percebe uma lacuna do que achava correto e do que é considerado certo.

Tudo isso faz com que a Língua Portuguesa fique distante do aluno e pareça muito abstrata, sendo necessário, portanto, analisar como aproximá-la dos alunos, motivá-los à aprendizagem e concretizá-la em sua realidade.

Por isso a necessidade de criar alternativas na prática docente. Nesse sentido, a personagem fictícia criada para ensinar LP (Língua Portuguesa) trabalha o imaginário dos alunos, transporta-os para um mundo irreal, é capaz de atraí-los e torna ficcional o ambiente de aprendizagem, a escola, que até então era enfadonha e desgastante, em um local de interesse e desejo de aprendizagem.

Esse processo de comunicação entre o real e o imaginário desperta o aluno para a aprendizagem e, por consequência, motiva-o a aprender. Portanto, o objetivo central deste trabalho é evidenciar os processos dessa incomunicação no mundo real e a necessidade de criar códigos espetaculares e ficcionais em sala de aula como recurso para efetivar o processo ensino-aprendizagem.

A comprovação de que esses códigos espetaculares podem afetar o aluno de forma direta, ou mesmo o corpo docente, produzirá todo um movimento educacional diferenciado. É uma forma de trabalho que pode atrair os alunos do século XXI e modernizar o ensino, não só da Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas também.

Isso porque o personagem ficção tende a despertar os talentos pessoais dos professores e torná-lo por si só uma ferramenta pedagógica, dentro de sua disciplina.

Segundo Gobbo, 2013, p.53 “Cresce a necessidade, um anseio, de se destacar, se diferenciar, ser reconhecido, ser alguém no meio da multidão” é justamente a necessidade de fazer diferente, de buscar a inesquecibilidade para alunos. Porque não dizer, ser esse show, dentro da sala de aula.

A geração espetacularizada, que, para a maioria, parece preguiçosa e desmotivada para a prática educativa, seria, na verdade, uma geração que demonstra mais fielmente o retrato de uma geração que necessita de determinadas mudanças no processo ensino-aprendizagem. Cabe aos educadores avaliar as próprias práticas e rever seus métodos de ensino. O primeiro passo para ter novas iniciativas de mudanças das práticas é se debruçar sobre a realidade e avaliar o que ocorre no meio educacional acadêmico acerca das novas formas de trabalhar a Língua Portuguesa dentro do ambiente escolar.

Apareço, logo existo – a metodologia / espetáculo na prática

“Criar para sobreviver em espaços de ruínas”

Leonora Werfuck

Inicialmente, a professora regente, com seu personagem ficção, utilizou a música como recurso pedagógico para ensinar gramática de forma mais interativa e dinâmica. A classe gramatical dos pronomes foi transformada em paródias ou ganhou uma roupagem musical para ser ensinada. O universo fictício transformou todos em personagens: alunos em plateia, professora em cantora e gramática em música, coreografada e encenada pela professora regente. Cada classificação de pronome recebeu uma musicalidade diferente, de forma a envolver o aluno, em diversos estilos. No apêndice F é possível ouvir as músicas sendo cantadas pelos alunos, por meio do QR-code, e visualizar como a aula foi conduzida.

- Pronomes pessoais do caso reto

Essa é a nova dança que eu vou te ensinar...

Eu, tu, ele, nós, vós, eles, vem, vamos dançar...(2x)

- Pronomes Oblíquos

Pronomes oblíquos nós vamos aprender: Me,mim,me, mim comigo(2x)

Pronomes oblíquos nós vamos aprender: te,ti, te, ti contigo (2x)

Pronomes oblíquos nós vamos aprender: nos, conosco, vos convosco (2x)

Pronomes oblíquos nós vamos aprender: o,a, lhe, (2x)

- Pronomes demonstrativos

Samba Lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada, Samba Lelê precisava é de uma boa estudada:

Este, esta, estes, estas, isto

Esse, essa, esses, essas, isso

Aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo (2x)

- Pronomes Possessivos

POS-SE-SI-VO

Meu, minha, meus minhas,

Teu, tua, teus, tuas

POS-SE-SI-VO

Nosso, nossa, nossos, nossas,

Vosso, vossa, vossos, vossas

POS-SE-SI-VO

- Pronomes interrogativos

Que, qual, quanto, como, por quê?

Que?

Qual?

Quanto?

Como?

Por quê?

Que, qual, quanto, como, por quê? (2x)

Todo este transformismo promoveu mudanças na rotina da professora regente, na qual criar e recriar tornaram-se ações comuns. Não era mais possível voltar a ser uma professora tradicional e linear em seu processo de ensino. Era cada vez mais perceptível e necessário transformar o modelo tradicional em algo mais prazeroso e interessante para a geração atual de seus alunos.

A personagem ficção, Professora Maluquinha, originada das observações e inquietações da professora regente, a qual, motivada pelo desejo de invocar seus alunos a uma aprendizagem mais divertida e inusitada, transcendeu seu controle e foi além das músicas.

Suas características irreverentes, caricatas e exageradas “contaminaram” os alunos, criando um elo de afetividade, confiança, admiração e carinho. Os estudos dirigidos pela professora tornaram-se mais dinâmicos e espontâneos e novas formas de ensinar a gramática foram repensadas e postas em prática, tudo dentro de um universo de fantasia e imaginação e, às vezes, com uma pitada de ambiguidade para animá-los.

Ensinar a classificação dos substantivos foi além de nomeá-los e explicar suas características principais. Eles se transformaram em um grande reino de palavras, cujas palavras viviam soltas e em eternas discussões. Contudo, um grande mágico apareceu e resolveu dividi-las de acordo com suas características e, a partir daí, cada uma foi viver em seu reino, podendo visitar outros reinos que não fossem inimigos...

“Cuidado com algumas palavras do reino dos compostos, elas possuem espiãs, que se parecem com palavras do reino simples!” (trecho da história, contada pela Professora Maluquinha).

“O espetáculo surge devido ao fato do homem moderno ser demasiado espectador”, (Debord, 2003). Assim, na história dos substantivos, é possível observar os elementos fantasiosos e ficcionais que tornam os alunos expectadores da aula-show da

professora regente, demonstrando como o espetáculo é capaz de atrair essa geração líquida.

Com essa postura, ao ensinar os verbos, a simples ação virava pulos, correria e danças na sala de aula. Para que os alunos compreendessem qual a pessoa verbal e a quem o verbo se referia ela havia um quadrado mágico, que anteposto ao verbo informava qual era a pessoa.

“Mete o quadrado” (alusão ao quadrado mágico, fala da Professora Maluquinha).

Acompanhado de um enorme quadrado anteposto ao verbo soavam as risadas e a malícia dos alunos em referência ao verbo meter!

Para identificar o modo verbal dos verbos, a brincadeira “morto e vivo” foi adaptada, mas agora com três modalidades: Indicativo, imperativo e afirmativo.

Desse modo, quando o verbo estava no modo indicativo, os alunos deviam ficar de pé e fazer o sinal da “joia”, pois esse modo indica a certeza; para o modo subjuntivo, deviam ficar meio abaixados, tipo flexão, e fazer o sinal de dúvida com os ombros e braços; para indicar o modo imperativo, deviam se abaixar de cócoras e apontar o dedo em sinal de comando e ordem. A irreverência e a simplicidade nas ideias criavam uma atmosfera de alegria, e a brincadeira favorecia a aprendizagem.

O brincar está sendo cada vez mais utilizado na educação construindo-se numa peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento. (SANTOS, 1999, p.115).

Como corrobora Santos, brincando, as crianças aprendem e ainda se sentem motivadas com a aula, pois o ambiente é transformado pela alegria e pela irreverência. Contudo, convém mencionar que as aulas não eram frequentemente direcionadas ao personagem ou as suas ações. A professora também demonstrava autoridade diante das situações de indisciplina e falta de compromisso na execução das tarefas. Era perceptível também o laço afetivo entre ela e seus alunos, o qual a auxiliava em seu trabalho, pois muitas vezes os próprios alunos solicitavam a atenção dos demais durante a explicação e a explanação dos conteúdos. O ambiente da sala de aula, normalmente conflituoso, ficou mais “leve”, contribuindo para a aprendizagem.

Ao continuar trabalhando os conteúdos na perspectiva da Professora Maluquinha, da interdisciplinaridade, para ensinar as orações subordinadas substantivas foram criadas fórmulas matemáticas e isso facilitou identificá-las:

Oração subordinada substantiva objetiva direta: verbo (aceita perguntar o que) + que ou se + complemento do verbo (restante da frase).

Oração subordinada substantiva objetiva indireta: verbo + preposição + que ou se + complemento do verbo (restante da frase).

Oração subordinada substantiva objetiva subjetiva: É necessário, é possível, é importante + que ou se + sujeito (restante da frase).

Oração subordinada substantiva objetiva apositiva: verbo + que ou se +: (dois pontos).

Oração subordinada substantiva objetiva predicativa: verbo de ligação + que ou se + restante da frase.

Oração subordinada substantiva completiva nominal: substantivo abstrato + que ou se + complemento da frase.

É importante ressaltar que as fórmulas criadas têm como base as observações feitas pela professora regente, e elas somente eram divulgadas para os alunos após todas

as explicações de cada parte da sintaxe que envolve as orações subordinadas substantivas. Foram utilizadas como complementos e facilitadoras da aprendizagem.

Ao explicar os conteúdos, a criatividade adquiriu extrema importância porque para os alunos aprenderem foi preciso criar estratégias de ensino. Pesquisas também fundamentaram algumas de suas criações ou mesmo memórias da sua época de estudante. Por exemplo, ao ensinar os pronomes oblíquos átonos, a professora “apropriou-se” de uma fórmula que aprendeu em seu tempo de escola:

Me te se lhe nos vos se (os pronomes eram lidos da seguinte forma para destacar a ambiguidade: mete-se o lhe nos vos se).

Essa maneira de ensinar foi acompanhada por muitas risadas dos alunos, que repetiam em coro os pronomes e não se esqueciam deles na aplicação de diversos conteúdos.

Assim, a personagem ficção transcendeu sua irrealidade e se tornou parte das aulas e dos métodos de trabalho da professora. Nesse sentido, segundo Paula Sibília (2008), “Essa nova geração espetacularizada valoriza o espetáculo em si, a obra às vezes pouco importa”, no caso da professora ficção, o que destacava era a forma de abordar o conteúdo, criando um protagonismo do ato de ensinar.

Paula Sibília (2008) exemplifica bem essa geração do espetáculo:

A enorme engrenagem que hoje comanda a indústria cultural e, acima de tudo, uma máquina de mostrar que já faz longo tempo é mais poderosa que qualquer outra obra individual a ser exposta. Esse gigantesco mecanismo de fabricação de exposições e festivais, com seu combustível mercantil e suas turbinas midiáticas, tornou-se autônomo: agora funciona por si só e precisa de alimentação constante, embora pouco importe quais são os nutrientes que lhes são ministrados a cada temporada. O que interessa é tornar visível — e, sobretudo, tornar-se visível. (SIBÍLIA, 2008. p.158).

Ao contextualizar a fala de Paula Sibília e os métodos da personagem ficção é possível perceber que essa geração valorizadora do espetáculo é ávida por novidades e métodos variados, pois a mesmice, a rotina e as formas engessadas de ensinar não mais atraem ou chamam suas atenções. Eles precisam se “alimentar” de inovações; o engessamento de algo faz com que percam o interesse e a vontade de aprender, bem como implica na falta de concentração e motivação na aula.

É importante destacar a última fala do trecho citado, “O que interessa é tornar-se visível”, para caracterizar a estratégia utilizada pela personagem; a visibilidade constante, a irreverência e a criatividade fazem com que ela esteja sempre visível aos olhos de seus expectadores e, por meio dessa visibilidade, a professora se conecta aos seus alunos e consolida o vínculo para efetivar o ensino e a aprendizagem.

Além disso, mesmo diante de outros conteúdos da gramática, mesmo sem repertório musical, ela foi solicitada como forma de fuga da realidade tradicional para a diversão do show, do movimento e do caricato.

O engajamento na criação de um personagem foi uma estratégia pedagógica para conseguir transmitir os conteúdos curriculares exigidos pela grade curricular. O sucesso pode ser atribuído ao aparecimento contínuo desse personagem, que trazia consigo novas habilidades e ações. Foi preciso, então, aparecer cada vez mais para nutrir esses expectadores, como menciona Paula Sibília (2008), “Cada vez mais é preciso aparecer”,

e quanto mais criações eram elaboradas e visibilizadas, mais espetacular a personagem tornava-se e mais “seguida” era.

O trabalho com projetos envolvendo criações gigantescas colocavam em evidência os alunos, os quais também se transportavam para a irrealdade da fama e do espetáculo. Tudo era feito para ser visto e admirado, tanto pelos alunos quanto pelos seus pais.

Nessa realidade, o espetáculo impulsionava a geração líquida a criar, pois ela queria aparecer. Com essa gênese do espetáculo, surgiram performances, show de teatro, danças, apresentações musicais, tudo o que envolvia movimento e fazer artístico. E, na premissa de aparecer, tudo era fotografado ou filmado e postado nas redes sociais, como troféu ou contemplação do espetáculo criado no ambiente escolar.

Entretanto, ainda não é possível afirmar até que ponto essa relação da educação com o espetáculo pode ser positiva, mas ela foi uma ferramenta para captar os alunos da geração da tecnologia, da internet. Todavia, é possível analisar dentro de outra visão a respeito do que a educação tem se transformado, ou até que ponto os professores precisam ir para atrair os alunos e motivá-los a aprender.

Ao fazer uma comparação entre os alunos atuais e os alunos de 30 anos atrás, observa-se diversas e inúmeras mudanças. Os alunos de antigamente não precisavam ser agradados pelos professores para aprender, não havia a preocupação com a afetividade e com a motivação educacional. A escola existia para quem quisesse ou pudesse frequentá-la. O professor, detentor do saber, estava naquele ambiente para ensinar e ensinar da forma que lhe convinha, cabendo aos alunos prestar atenção, ouvir com cuidado, poucas vezes questionar, ou quase nunca, e procurar entender.

Não havia a preocupação de tentar ser diferente, ou melhor, o professor não precisava se reinventar, se recriar, para que os alunos pudessem aprender. Pode-se, inclusive, afirmar que os professores não precisavam se submeter a espetáculos didáticos para obter a atenção dos alunos para os estudos, ele se posicionava de forma vertical, colocando-se no centro, hierarquicamente superior, e aos alunos competia a inferioridade e a aceitação do que estava sendo trabalhado.

No século XXI, essa geração espetacularizada e diversa não atende a esses padrões tradicionais de educação, é preciso recriar as formas de trabalho educativo, romper com paradigmas tradicionais e preconceitos, que colocam o sistema educacional em julgamento. Desse modo, para desenvolver um trabalho condizente com a realidade atual dessa geração e se tornar professores inesquecíveis, responsáveis pela educação e pela formação cidadã de seus alunos, é preciso fazer diferente, e a criatividade ou o estímulo dela pode ser uma ferramenta eficaz para a educação do século XXI.

Nesse sentido, conforme menciona Morin:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000, p. 39).

A prática pedagógica deve ser utilizada para despertar os alunos e estimulá-los à aprendizagem ativa, seja por meio da curiosidade, do espetáculo e do show, das ferramentas pedagógicas, da música, dos projetos, da história, ou, simplesmente, da afetividade. Urge fazer diferente e ser um professor diferente para ser ouvido e para conseguir alcançar os objetivos docentes com mais competência e eficiência.

A Professora Maluquinha precisou existir para que pudesse sobreviver nos espaços em ruínas que as escolas se tornaram. Foi preciso criar para sobreviver e aparecer no mundo tomado pela mídia e pelos computadores. Foi preciso transformar a sala de aula em um palco, a aula em show, o pincel em microfone, e a gramática em música para despertar os alunos para a aprendizagem. Foi preciso pensar para existir!

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza como metodologia o modelo autoetnográfico, no qual o pesquisador, ao observar o objeto de pesquisa, coloca-se como parte integrante da sua observação, dividindo-se em sujeito de pesquisa e pesquisador. Segundo Santos (2017, p. 218):

[...] podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um modelo triádico baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo.

A pesquisa, portanto, emana das experiências do autor, que na busca incessante por repostas para suas inquietações lançou-se no campo científico para compreender melhor suas práticas pedagógicas e as dos demais sujeitos que o cercam. Nesse caso, esta pesquisa pauta-se no processo criacional da professora regente, que, em busca de soluções para motivar e transformar suas aulas em algo atrativo criou um personagem ficção, que se apresentou como real aos seus alunos, sujeitos integrantes da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação da personagem ficção foi uma estratégia usada pela professora regente que, ao se deparar com alunos muitas vezes desmotivados com o ensino da Língua Portuguesa, em especial da gramática normativa, necessitava de um modelo de ensino que os motivassem e os fidelizassem nos estudos. O conteúdo curricular exigido atualmente nas escolas, em especial, em que a professora lecionava, ainda é um currículo de ensino tradicional e normativo, no qual a gramática padrão é exigida em sua totalidade de conhecimento e execução.

Muitos estudos, hoje, apontam que o ensino da gramática tradicional deve ser repensado nas escolas porque deprecia a forma de falar dos falantes de língua portuguesa em relação a outros grupos sociais, gerando um preconceito linguístico.

Segundo Possenti (1996):

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre __ para simplificar um pouco__ pobres e ricos, privilegiados e “descamisados”. Dado que a chamada língua padrão é de fato um dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. (POSSENTI, 1996, p.18).

Conforme afirma Possenti (1996), não se deve impor a língua padrão de uma determinada classe social a todos os falantes da Língua Portuguesa ou mesmo afirmar que existe um falar certo ou errado, pois o Brasil tem uma diversidade latente, e a variação da Língua Portuguesa é uma característica dessa diversidade. No entanto, os professores de língua portuguesa devem ter a sensibilidade ou mesmo a sensatez de adaptar o currículo oficial, que parece ser engessado, em uma forma mais prática e significativa para o aluno. O ensino da gramática não precisa ser abolido dos currículos escolares, mas pode ser explorado de outra forma, de maneira que o aluno possa aprendê-lo, sem ter obrigação de decorar nomenclaturas, classificar frases, fazer análises sintáticas ou morfológicas, e ser reprovado por isso, caso não obtenha êxito.

O professor precisa se reinventar para ensinar gramática e não a tornar uma ferramenta de preconceito linguístico e de divisão de classes sociais. Possenti (1996) afirma que “A Língua Portuguesa é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) a aprende em dois ou três anos.”, ou seja, os alunos já possuem um conhecimento gramatical internalizado desde seu nascimento, não é necessário focar em nomenclaturas e regras gramaticais, mas no aprimoramento da língua, nas possibilidades que ela oferece e na variedade linguística.

[...] observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia se acredita que e diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. (TRAVAGLIA, 2006, p.41).

Como contribuição para a discussão sobre o ensino da gramática, Travaglia (2006) fala sobre a importância de o professor ensinar Língua Portuguesa não somente privilegiando o ensino da gramática normativa, mas abrangendo as variações linguísticas do idioma e suas diversas possibilidades, de acordo com situação e o ambiente em que o falante se encontra.

Nesse sentido, o importante é ensinar com práticas significativas: com leitura, interpretação, emoção, prazer, motivação. A aprendizagem com prática e com desejo ocorre de forma natural. A professora Maluquinha não surgiu para condicionar os alunos a uma aprendizagem tradicional da gramática normativa, mesmo porque ela é um personagem criado pela influência da mídia, da dinamização de uma geração líquida, que necessita de um ensino mais fluído e menos engessado.

Apesar de a professora regente, por meio de sua personagem ficção utilizar em suas aulas músicas com letras gramaticais, inventar histórias sobre as classes de palavras e criar fórmulas para ensinar os períodos compostos, não é possível afirmar que as aulas sejam totalmente pautadas no ensino padrão da gramática, pois elas descontrolam o ensino tradicional e recriam uma forma de trabalho, no qual desenvolver a competência comunicativa é o mais importante.

A angústia para ensinar gramática foi apenas uma ferramenta precursora de transformação na forma de ensinar, mas que, ao longo dos anos, tornou-se secundária. A prioridade estava em conduzir uma aula atrativa, motivada e criativa, em que os alunos se tornaram sujeitos ativos do processo de ensino, cujo objetivo principal passou a ser a interação, a fidelização do ensino e o aprendizado.

A professora Maluquinha foi a base para a criação de diversas formas de trabalho na escola. A dinamização de uma educação mais divertida e interativa inspirou alunos a uma aprendizagem mais prazerosa e demais professores a repensar suas práticas e buscar recursos para despertar o aluno em seu processo de ensino. A criação desse personagem gerou diversas possibilidades e ganhou dimensões maiores do que apenas o ensino restrito da gramática, tais como projetos envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa, o incentivo à leitura e à literatura, a interdisciplinaridade, as aulas de campo, os debates, entre outros.

A concretização do trabalho ficcional e envolvente entre a professora Maluquinha e seus alunos vão além das notas e evidências gramaticais em avaliações ou atividades fixativas, ele ultrapassa um ensino engessado e convoca os alunos para o saber ativo.

Os resultados não se encontram pautados em tabelas, gráficos e avaliações exatas de pesquisa. Eles resultaram de demonstrações de participação, da criatividade, do avanço, da autoestima, da superação e da emoção presente em cada ato, cada passo dado.

A professora Maluquinha/ professora regente, talvez, não tenha conseguido tabular tantas emoções, talvez porque ainda não é possível materializar sensações com fórmulas matemáticas. No entanto, conseguiu se tornar uma professora inesquecível, como propôs Alexandre Gobbo, ser um show, como brada Paula Sibilia, e tornou suas aulas e sua forma de trabalho um espetáculo, como propôs Guy Debord, e, mais do que isso, muito mais do que isso: a professora Maluquinha conseguiu fazer diferente uma educação que ainda parece engessada nos moldes de séculos passados.

Conforme afirma Sibilia (2008):

É assim como se encena, todos os dias, o show do eu. Fazendo da própria personalidade um espetáculo;isto é, uma criatura orientada aos olhares dos outros como se estes construíssem a audiência de um espetáculo. (SIBILIA.2008, p.258).

Que o show aconteça todos os dias e que a capacidade do homem de se reinventar profissionalmente contribua para aumentar a audiência das aulas e motivar os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou em todas as suas intenções o quanto é importante reavaliar os métodos de trabalho para lecionar para a geração do século XXI. O objetivo não é influenciar os professores a transformar suas aulas em show e seu papel como profissional da educação em personagem ficção, mas demonstrar o quão importante e significativo é para o aluno o fazer diferente.

A finalidade desta pesquisa é fazer os profissionais da educação repensarem suas aulas, suas formas de lecionar, aplicar seus conteúdos e também se preocupar mais com seu aluno e com o que, de fato, pode ser importante para ele. Não se pretende desmerecer os currículos oficiais, nem as avaliações que precisam ser aplicadas como quantificadoras de aprendizado, mas certamente existe muito mais a ser ensinado, existe muitas formas de ensinar, uma gama de possibilidades; é preciso, sim, que cada um se autoavalie e tente fazer diferente.

A pesquisa traz em sua totalidade uma série de desafios para uma educação melhor, para a transformação do professor e para impulsionar mudanças e possibilidades que essas mudanças têm a oferecer e facilitar o trabalho docente.

A conclusão deste trabalho tem fundamento nos aprendizados obtidos por meio dos estudos realizados por Paula Sibilia (2008), fonte maior de inspiração. Isso permitiu eternizar tudo o que a professora Maluquinha, por meio da criatividade da professora regente, conseguiu fazer com os alunos e continuará fazendo, pois, para ela, ser

inesquecível pela educação dada é o local mais alto que se pode chegar. Que a audiência da educação esteja em picos excessivos do IBOPE, e que os alunos sejam os protagonistas deste show, que é a vida!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúdes-temas transversais**. Brasília: Mec. /SEF, 1997. V 9. _____ . Ministério da Educação - MEC, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?** 9ª ed. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1997.
- DEBORD, Guy (1931-1994). **A sociedade do espetáculo**. Digitalização da edição em pdf originária de www.geocities.com/projetoperiferia 2003 - Guy Debord Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- GOBBO, Alexandre. **Marketing educacional: desperte seus talentos e torne-se um professor inesquecível**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- MORIN, Edgar. Jornadas Temáticas **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Lesseptes savoirs nécessaires à l'éducation du futur.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, S. M. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>> Acesso em: 27 de ago. 2019.

SIBÍLIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

NUNES. José de Arimateas de Sousa: Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Limites e Desafios, 2013, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013. Disponível em: < <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6325> > Acesso em: 5 mar. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática/ Luiz Carlos Travaglia.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Psicologia Pedagógica**: *edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 311 p.

Capítulo 9

**ESPORTES DE REDE NA ESCOLA PARA ALÉM DO VOLEIBOL:
*RELATO DE EXPERIÊNCIA***

Tathiane Apfelgrün Heimoski, Antonio Carlos Monteiro de Miranda

RESUMO: Este estudo teve como objetivo relatar a experiência de intervenção pedagógica nas aulas de educação física na disciplina eletiva de um colégio de Curitiba - PR, com os alunos do 8º e 9º ano, de esportes de rede não convencionais. Por uma questão de espaço e disponibilidade de materiais, foi feita a escolha por trabalhar com os seguintes Esportes: Sorvebol, Manbol, Punhobol, Pinfuvote, Badminton, Beach Tennis e Mirimbol. Este estudo de caso que apresenta relatos e depoimentos dos alunos e diário de campo teve duração de 30 horas-aula, atendendo a 32 alunos, dos quais 18 eram meninas e 14 meninos com idade entre 13 e 15 anos. Ao final da intervenção percebemos que este superou as expectativas, pois além de agregar conhecimento, mostrou-se eficiente também na ampliação do repertório motor dos estudantes, despertou mais a curiosidade e interesse pelos Esportes o que refletiu também nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Esportes não convencionais. Experiência docente. Educação física escolar.

Vínculo dos autores: Universidade Estadual de Maringá (UEM).

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos conteúdos mais utilizados na Educação Física Escolar no Ensino Básico, alicerçado por ser um fenômeno sociocultural de grande expressão na sociedade contemporânea devido a globalização e ao destaque dado pela mídia, tendo função inegável no processo de ensino-aprendizagem (BARROSO, 2020).

Entretanto, este conteúdo é reduzido apenas as 4 modalidades tradicionais (futsal, voleibol, basquete e handebol), denominadas assim por serem historicamente institucionalizados (FEMINO; FEMINO, 2010). Ou seja, apesar do Esporte ser o conteúdo mais trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, estamos limitando as possibilidades de conhecimento dos nossos alunos a respeito da grande variedade esportiva existente (SILVA, 2020)

Tentando resgatar o Esporte como prática pedagógica educativa, alguns estudos têm sugerido apresentar aos alunos o conteúdo Esporte de forma mais abrangente, garantindo o acesso integral a este componente da cultura, ampliando o seu repertório, além de proporcionar novas vivências e reflexões sobre ele (BARROSO, 2020; SILVA, 2020; SILVA, 2013).

Para tanto, se faz necessário à inserção dos chamados esportes não convencionais no ambiente escolar, aqueles que são pouco populares em nosso país, ou mesmo jogos não explorados no campo profissional e midiático, sendo também denominados esportes alternativos (FEMINO; FEMINO, 2010).

Estudos têm apontado resultados positivos ao incluir tais modalidades em suas Escolas, como o realizado pela UNIPÊ (2008) que ao incluir esportes alternativos e não convencionais como o tênis de mesa e o badminton nas escolas públicas do Brasil, observaram um aumento da participação dos alunos nas aulas de educação física.

Fermino e Fermino (2018) em seu estudo apontaram ainda que, o fato de ofertar uma variedade maior de Esportes, por si só, já é um ganho gigantesco, uma vez as habilidades motoras dos alunos são mais trabalhadas, onde novas formas de arremessar, saltar, correr, agachar, rolar, posicionar-se diante de adversários e táticas, são mais vezes requisitadas.

Ou seja, proporciona uma gama variada de movimentos – com ou sem implementos – que estimulam a ampliação do repertório motor de um indivíduo em formação. Além de estimular a autonomia por uma melhor qualidade de vida.

Além disso, quanto mais oferecermos práticas corporais aos estudantes e as problematizarmos, maiores serão as opções para que eles escolham a atividade física que melhor se encaixe na sua realidade. Sendo esta oferta esportiva ampliada de fundamental importância para um sujeito autônomo e atento à realidade que o cerca (FERMINO; FERMINO, 2018).

A proposta em diversificar o Esporte no ambiente escolar, bem como ampliar o repertório esportivo dos estudantes veio de encontro com o momento que o Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes se encontra. Tornando-se integral no ano de 2023 e cumprindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, que propõe ao currículo uma Parte Diversificada com diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas, deu autonomia para que os docentes pensassem em conteúdos que fizessem sentido aos estudantes, sendo debatido com estes quanto aos seus anseios e expectativas.

Não foi surpresa quando a maioria apontou como interesse realizar atividades sobre o Voleibol, tendo em vista que esta Escola tem como uma das características o gosto por tal modalidade. Entretanto, pensando em aprofundamento, mas também em ampliar o repertório esportivo dos alunos, após muita conversa e debate, os alunos concordaram que seria interessante sairmos das práticas comuns e adentrarmos num universo esportivo novo.

Sendo assim, acreditando na importância de ampliar o repertório esportivo dentro do ambiente escolar, bem como, dar-lhe um tratamento pedagógico adequado (BARROSO;

DARIDO, 2009), surge a proposta de realizar uma intervenção pedagógica mais reflexiva nas aulas da disciplina eletiva do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes.

AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL ESPORTIVO

O Esporte por sua incidência é dividido em Esportes Tradicionais, aqueles esportes institucionalizados, tais como Futebol, Voleibol, Basquetebol e Handebol e esportes não tradicionais, aqueles com pouca visibilidade na mídia, que exigem materiais mais especializados ou que não possuem sem contextualização cultural (MATOS, 2020).

Sobre esta classificação, Tomita e Canan (2015) identificaram os seguintes termos ou expressões: complementares, alternativas, clássicas, novas, não convencionais, pouco conhecidas, diferentes e não tradicionais.

Estes sugerem que a expressão “não tradicional” seria a mais sensata não apenas porque é adotada como forma de explicar as outras denominações, mas também devido à sua neutralidade em simplesmente contrariar o termo “tradicionais”, sem necessariamente adjetivar o conjunto de modalidades que busca denominar. Neste quesito, a expressão “não convencionais” também poderia ser adotada, pois acaba atendendo aos mesmos pressupostos (SOUSA JUNIOR; SOUZA JÚNIOR; POLEZEL, 2008).

A ideia de inserir os esportes não convencionais na escola vem com a constatação de que os esportes tradicionais vêm sendo desenvolvido nas escolas com um caráter meramente competitivo e de alto rendimento, o que tende a excluir os menos habilidosos, como dizia Bracht (1992) é “esporte na escola” e não o “esporte da escola”.

Pensando no caráter pedagógico do Esporte, em que a inclusão e participação de todos deve ser a prioridade, os Esportes não Convencionais se mostram uma alternativa valiosa. Scaglia e Reverdito (2016) discorrem que quando pensamos no Esporte, o desafio posto é de garantir e expandir as possibilidades para todos, sem exclusão, um direito fundamental das crianças e jovens.

No que se refere aos benefícios pedagógicos dos Esportes não Convencionais, a inserção de atividades inovadoras nas aulas possibilita uma maior atração do corpo discente (MATOS, 2020). Tal constatação é confirmada por Fermino e Fermino (2018) que em seu estudo evidenciaram bons resultados em escolas públicas do Brasil com a intervenção de esportes alternativos e não convencionais.

Para Matos (2020) a inclusão dos Esportes não Convencionais, por si só, já é um ganho gigantesco, uma vez proporciona exercitar consideravelmente as habilidades motoras dos alunos, onde os alunos vão de encontro a novas formas de arremessar, saltar, correr, agachar, rolar, posicionar-se diante de adversários e táticas etc. Ou seja, uma gama variada de movimentos – com ou sem implementos – que estimulam a ampliação do repertório motor de um indivíduo em formação.

Além disso, os alunos passam a conhecer novas culturas corporais de movimento que não são de conhecimento do senso comum, ajudando-os a desmistificá-las. Sem contar que quanto mais oferecermos práticas corporais aos estudantes e as problematizarmos, maiores serão as opções para que possam escolher a atividade física que julgarem mais viável em sua realidade. Sendo de fundamental importância para a formação de um sujeito autônomo e atento a realidade que os cerca (MATOS, 2020).

Outro fator a ser considerado quando pensamos no Esporte Educacional é a abordagem metodológica a ser utilizada. Neste cenário, a Pedagogia do Esporte, uma vertente que tem ganhado espaço a partir do século XXI, é a que melhor se enquadra. “Nessa concepção, os movimentos esportivos não são meros gestos motores, e sim ações carregadas

de desejos, sentidos e significados, podendo ser analisados somente no contexto mais amplo das ações humanas” (SCAGLIA, 2014, p. 2).

O educador deve entender os conhecimentos teórico-práticos dos esportes, suas formas de intervenção, seus significados e finalidades, tendo como desafio garantir e expandir as possibilidades para todos, sem exclusão (SCAGLIA e REVERDITO, 2016).

Ou seja, a pedagogia do esporte valoriza o ensino esportivo por meio dos elementos técnico-táticos das modalidades, possibilitando a elaboração de situações problemas que devem ser resolvidas pelos alunos o mais próximo possível da realidade do jogo, fazendo com que as formas de ensinar não fiquem apenas estagnadas na técnica como o modelo tradicional/tecnicista preconiza (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Os conteúdos apresentados devem ser vistos não como modelos de ensino, mas como uma abordagem metodológica (concepção de ensino) que possa ser reelaborada pelos professores diante das diversas realidades das escolas brasileiras, o que proporcionará um ambiente significativo e rico de possibilidades (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

Neste sentido, buscando assegurar uma aprendizagem significativa e eficaz, a Pedagogia do Esporte parte da realidade de professores e alunos na organização do planejamento de aulas, definição de metas, objetivos, conteúdos e avaliações, realizando a divisão dos jogos em níveis de complexidade, o que permite aos professores dosar e sequenciar os conhecimentos esportivos, adaptando-os à realidade e a cultura dos alunos, além de permitir uma grande variação de jogos no ensino do esporte (SADI, 2010).

Já a escolha por trabalhar com jogos como recurso pedagógico, se dá pelo fato destes buscarem a autonomia e salientarem os valores e condutas de comportamentos como participação, socialização, coeducação, respeito, cooperação, emancipação, igualdade e convivência, além de serem bastante motivantes e proporcionarem mais prazer durante a atividade, favorecendo o ambiente da aprendizagem (BARROSO e DARIDO, 2009).

Entretanto, ao realizar o jogo como forma de ensino do Esporte, não se trata do considerado jogo formal, no qual as regras e a sua estruturação devam seguir as padronizações convencionais do esporte, mas sim, uma diversidade nas formas de se jogar, com o intuito de propiciar melhores condições para que se dê a aprendizagem (BARROSO; DARIDO, 2009).

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido na Disciplina Eletiva I do Colégio Estadual Professor Loureiro Fernandes da cidade de Curitiba-Paraná. Este Colégio passou a atender os alunos em Tempo Integral no ano de 2023 e em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, que propõe ao currículo uma Parte Diversificada com diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas, deu autonomia para que os docentes pensassem em conteúdos que fizessem sentido aos estudantes, sendo debatido com estes quanto aos seus anseios e expectativas.

Iniciamos com uma avaliação diagnóstica, onde observamos que a maioria demonstrou interesse em realizar atividades sobre o Voleibol. Entretanto, querendo ir além do aprofundamento, sugerimos que pudessemos aproveitar este tempo para ampliar o repertório cultural esportivo dos alunos. Após muita conversa e debate, os alunos concordaram que seria interessante sairmos do senso comum e adentrarmos num universo esportivo novo.

A intervenção ocorreu entre os meses de março e junho de 2023, atendendo 32 alunos, dos quais 18 eram meninas e 14 meninos com idade entre 13 e 15 anos, sendo desenvolvido em 2 horas-aula semanais junto aos alunos do 8º e 9º ano o projeto: “Esportes de Rede”, onde além do voleibol, os alunos serão apresentados a alguns esportes de rede não convencionais.

A escolha pelos seguintes esportes se deu por uma questão de espaço e disponibilidade de materiais: Sorvebol, Manbol, Punhobol, Pinfuvote, Badminton, Beach Tennis e Mirimbol.

Todas as modalidades até então pouco conhecidas (ou até mesmo desconhecidas) dos alunos, segundo levantamento feito na Avaliação Diagnóstica no início da disciplina.

Como organização, optamos por começar realizando 8 aulas de aprofundamento do voleibol, sugestão dada pelos alunos, e em seguida partimos para a realização de 3 aulas para cada nova modalidade apresentada (Sorvebol, Manbol, Punhobol, Pinfuvote, Badminton, Beach Tennis e Mirimbol), totalizando 30 aulas. Iniciávamos sempre com a parte conceitual, utilizando como recurso apresentação de slides e vídeos para apresentarmos os aspectos técnicos, táticos e fisiológicos, bem como os aspectos históricos, sociais e culturais dos referidos esportes.

Em seguida, partíamos para a parte procedimental e atitudinal, utilizando como abordagem a Pedagogia do esporte no desenvolvimento das aulas, realizando mini-jogos das modalidades pretendidas.

Todo este processo foi sendo anotado num Diário de campo do tipo descritivo e interpretativo, constando das observações, intercorrências, mudanças de estratégias, participação dos alunos, entre outras (BOGDAN; BIKLEN, 1994), bem como entrega de questionário ao final dos 30 encontros, para avaliação pelos alunos da sequência desenvolvida.

Para análise de dados utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (BARDIN, 2004, p. 41), realizando suas três etapas:

- 1) pré-análise: organização do material, sistematizando as ideias em quatro etapas (BARDIN, 2004).
- 2) exploração do material, categorização ou codificação: desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Nesta fase, faz-se a codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).
- 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação: fase onde busca-se a significação das mensagens (BARDIN, 2010, p. 41).

DISCUSSÃO

Não foi surpresa quando na sondagem para escolha do conteúdo da disciplina eletiva I, a maioria dos alunos demonstrarem interesse em realizar atividades sobre o Voleibol, tendo em vista que esta Escola tem como uma das características o gosto por tal modalidade. Entretanto, pensando não somente em aprofundamento, propusemos aos alunos que aproveitássemos este tempo para ampliar o seu repertório esportivo, muitas vezes restrito apenas aos Esportes Tradicionais (Voleibol, Futsal, Basquete e Handebol).

Sobre os esportes de rede não convencionais sugeridos, a maioria dos alunos não conhecia ou nunca tinha ouvido falar. Entretanto, demonstraram bastante interesse em conhecê-los. Quando íamos para as atividades práticas, mostraram-se bastante abertos e motivados para jogá-los, sempre questionando sobre as regras as oficiais. Tais indagações chamaram atenção uma vez que foco da intervenção não era esse, mesmo assim, a medida que surgiam os questionamentos, elas foram sendo inseridas.

Desta forma, parávamos a aula para conversar e os alunos eram instigados a pesquisarem mais sobre elas e trazerem os seus achados na próxima aula para compartilharem com os colegas, trabalhando com o protagonismo do aluno.

Tivemos relatos de alunos que não conheciam os esportes que propomos e no decorrer do projeto vieram com empolgação contar que viram em programas esportivos reportagens falando sobre eles, sentindo-se pertencente a este “universo”.

Além disso, as aulas desenvolvidas além de oportunizar aos alunos vivências corporais dos diferentes esportes de redes proporcionou a reflexão sobre questões como as relações do

esporte com a sociedade, surgimento de novos jogos e diferentes objetivos da utilização do esporte em distintos cenários como o esporte praticado na escola, esporte profissional e esporte recreacional.

Foram abordados também o respeito às diferenças de habilidade, étnicas e de gênero, transpondo também a barreira de apenas ensinar a realizar gestos motores e dar um cunho mais qualitativo ao ensino do Esporte. Sendo toda intervenção centrada no protagonismo do aluno, onde estes eram estimulados a agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias e recriando a prática.

Na aula final, o feedback por meio tanto do questionário quanto durante a roda de conversa foi muito satisfatório, todos relataram que gostaram muito de fazer parte deste projeto e que se lhes for permitido, pretendem continuar com a mesma eletiva no próximo semestre, pois querem continuar a conhecer novas modalidades.

Lógico que não houve uma unanimidade de preferência por um ou outro esporte. As opiniões a respeito desse item foram bem divergentes, mas a porposta era essa, possibilitar que no futuro os estudantes possam perceber outras opções de práticas corporais em sua vida diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a preferência pelo voleibol, foi observado nas aulas de Educação Física e nos horários livre dos alunos (recreios, horário de almoço) uma melhora significativa na prática deste esporte. Acredita-se que tal fato ocorreu tanto pelo aprofundamento que tivemos na intervenção, quanto pela transferência de habilidade que ocorre quando trabalhamos com os esportes similares.

Ao final da intervenção percebemos que ele superou as expectativas, pois além de agregar conhecimento, mostrou-se eficiente também na ampliação do repertório motor dos estudantes, despertou mais a curiosidade e interesse pelos Esportes, refletindo também nas aulas de Educação Física.

Da mesma forma, percebemos bastante envolvimento nos debates e reflexões sobre as questões que envolvem o esporte, como o surgimento de novos jogos, o esporte em distintos cenários (esporte educacional, esporte profissional e esporte recreacional) e o respeito às diferenças de habilidade, étnicas e de gênero, dando um cunho mais qualitativo ao ensino do Esporte.

A escolha por trabalhar com a Pedagogia do Esporte, usufruindo dos mini-jogos para conhecer e se aprofundar nos Esportes Não Convencionais também se mostrou valiosa, uma vez que todos os alunos participantes realizavam as atividades propostas com motivação e empolgação. Era muito comum ver um aluno ajudando o outro, trocando experiências e criando alternativas para superar as dificuldades. Mostrando que esta Metodologia pode ser uma alternativa também para as aulas de Educação Física.

Notamos também que o tratamento didático utilizado nas aulas facilitou o sentimento de pertencimento dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois estes participavam de forma ativa e cooperativa em todo tempo, tendo estes maior autonomia e (co)responsabilidade durante as práticas.

Vale destacar que a proposta da disciplina era atender no máximo a 20 alunos, entretanto pela grande procura foi necessário abrir mais vagas, totalizando 32 alunos, número que só não foi maior por falta de espaço e material, uma vez que a procura pela disciplina foi grande em todo o período de aplicação, evidenciando que as os alunos

gostaram da intervenção e acabavam se comunicando com os demais estudantes do Colégio contando suas experiências.

A proposta agora é trabalhar em cada semestre um grupo diferente de esportes, ampliando ainda mais o repertório cultural esportivo dos alunos desta escola, o que acreditamos refletirá em sua família e comunidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, A.L.R. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física Escolar**. Desafios da educação física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.; PDF.

BARROSO, A. L. R.; DRIDO, S. C. A Pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. **In: Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26 e o art. 92 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2 de dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L.10.793.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

FEMINO, P. H. D.; FEMINO, R. S. A inclusão do tema esportes alternativos em aulas de educação física na rede pública de ensino do estado de São Paulo. **In: Anais VII Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física**. USP. Jul/2018. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Poster/pamela_fermino.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 405-418, 5 fev. 2015.

MATOS, M. C. A importância dos Esportes Alternativos para as aulas de Educação Física. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. v. 9, n. 22, p. 299-310, Setembro-Dezembro 2020.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. P. **Pedagogia do esporte**: Conceito e cenário contemporâneo. Aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

SADI, R. S. *et al.* **Pedagogia do esporte**: descobrindo novos caminhos. São Paulo: Ícone, 2010.

SCAGLIA, A. J. A pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. **Nova Escola**, v. 275, n. 4, p. 25-26, 2014.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do Esporte no Século XXI. *In: Educação Física e esporte no século XXI*. Campinas: Papirus. 2016.

SILVA, Celso Luciano Queiroz. **O sport education na Educação Física escolar**: unidade didática para o ensino do handebol. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade Federal de Mato Grosso e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – NEAD/UNESP. 2020

SILVA, J. C. **O ensino do esporte na Educação Física Escolar**: uma análise pedagógica em escolas do ensino fundamental I, no município de Cruz das Almas - BA. Monografia (Graduação em Educação Física) FAMAM, Governador Mangabeira, BA, 2013.

SILVA, S. M. **Esportes Não Convencionais Na Escola**: uma proposta de sistematização para os anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020, 147 p. : il., fotos.

SOUSA JUNIOR, R.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; POLEZEL, K. Oficina de esportes não convencionais. *In: Congresso Estadual de Educação Física escolar*, II, 2008. Anais... Rio Claro, SP: UNESP, p. 1-13.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 23, n. 02, p. 13-25, mai./ago., 2019.

TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. Modalidades esportivas “não tradicionais” – primeiros caminhos para uma denominação. *In: Congresso Regional de Profissionais de Educação Física*, I, 2015. Anais... Marechal Cândido Rondon, PR: UNIOESTE, p. 17. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6i-nqv0JJdEaGFjQVRzcWtmSnM/view>>. Acesso em: 18/06/2023.

UNIPÊ – CENTRO UNIVERSITARIO DE JOÃO PESSOA. **Esportes ‘alternativos’ aumentam frequência nas aulas de educação física**. Disponível em: <<http://unipe.br/2008/12/15/esportes-alternativos-aumentam-frequencia-nas-aulas-de-educacao-fisica/>> Acesso em: 15/06/2023.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Márcio Roberto Almeida Pina

Resumo: A cada ano, no Brasil, observa-se o aumento na quantidade de matrículas em instituições públicas e privadas de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O objetivo dessa pesquisa foi elaborar propostas metodológicas para que o professor de Língua Portuguesa inclua os discentes com TEA. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, a pesquisa foi do tipo descritiva e com abordagem qualitativa. Foram investigados 20 professores de Língua Portuguesa, que já trabalharam com discentes com TEA, de instituições públicas e privadas, que atuam na Educação Básica no estado do Pará-Brasil. Os autores que nortearam essa pesquisa foram: Kanner (1943), Orrú (2002), Bosa (2002), Bakhtin (2006) e Cunha (2018). Os resultados indicam que os docentes não se sentem seguros para mediar o conhecimento de Língua Portuguesa para educandos com TEA. Destaca-se que o professor precisa sentir-se autoconfiante para lidar com as diversidades que a sala de aula dispõe.

Palavras-chave: Propostas metodológicas. Docentes. Língua portuguesa. Inclusão. TEA.

Márcio Roberto Almeida Pina (). Professor de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)-Campus Belém. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis-SC-Brasil. E-mail: marcio.pina@ifpa.edu.br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma em cada 160 crianças no mundo possui Transtorno do Espectro do Autismo. Para a OMS estima-se que existam 70 milhões de pessoas com TEA na humanidade. O TEA é um estado do neurodesenvolvimento que se constitui por distintos modos de se comportar, se comunicar e se relacionar.

Observa-se que, a cada ano, está crescendo o número de matrículas em instituições públicas e privadas de educação de pessoas com TEA. Isso nos deixa alerta para a urgência da implementação de políticas públicas e propostas metodológicas que incluam esses educandos, de forma que possam ter acesso a todos os seus direitos em busca de uma melhor qualidade de vida.

Com o ingresso de vários educandos com TEA nas instituições de ensino surge às dificuldades encontradas pelos educadores. A mediação do conhecimento de Língua Portuguesa, de forma inclusiva, para educandos com autismo é muito importante, porém os docentes se deparam com situações jamais vivenciadas, pois não receberam orientações para atuar com essa demanda. A temática nos remete a problemática que surge como inquietação em saber como ocorre a mediação do conhecimento de Língua Portuguesa para educandos com TEA?

No estado do Pará essa é uma discussão recente, pois agora que esses alunos estão chegando às turmas do 6º ano ao 9º ano. Os docentes, quando se deparam com essa realidade, precisam de um olhar diferenciado para os educandos com TEA. Por não saberem como proceder diante dessa realidade, por falta de orientação primária, acabam transformando o ensino da Língua Portuguesa em algo desafiador.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar propostas metodológicas para que o professor de Língua Portuguesa inclua, de forma humanizada, os discentes com TEA. Como objetivos específicos têm-se: mapear os professores de Língua Portuguesa, do 6º ano ao 9º, de escolas públicas e privadas, no Estado do Pará-Brasil, com que já trabalharam com alunos com TEA; identificar as dificuldades encontradas quando os docentes se deparam com essa realidade e elaborar propostas metodológicas que deixem os professores mais seguros na mediação do conhecimento.

A pesquisa será de grande importância para os educandos com TEA, para os professores de língua portuguesa com pouca experiência e para os docentes que ainda não tiveram o contato com esses alunos. Já os educadores de LP que já trabalham com esses discentes, poderão ampliar os seus conhecimentos. Além de contribuir com futuras pesquisas que envolvem a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, este trabalho busca apresentar propostas metodológicas para que o professor de Língua Portuguesa (LP) inclua, de forma humanizada, os discentes com TEA. Incluso desfazer “falas” generalistas que acabam afastando o docente desses alunos como, por exemplo, “não conseguem interagir com as pessoas”, “tem dificuldade para socializar”, “são agressivos”, “isolam-se de tudo”, “falam pouco”, “não olham nos olhos” etc.

Os professores de LP, durante a mediação do conhecimento, precisam conhecer quem são os alunos com TEA, quais as suas necessidades, como desenvolver as suas habilidades e como conduzi-los para uma intervenção humanizada. A partir de suas demandas foram criadas orientações para que o docente de Língua Portuguesa possa receber os alunos com TEA com autoconfiança.

Para Vygotsky (2006, p.113) “(...) o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. (...)”. Conhecer o seu discente e ter a segurança na mediação do conhecimento contribui para a interação com o educando. Esse diálogo, através de qualquer forma de comunicação, é muito importante para o processo de avaliação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A etimologia da palavra “autismo” está relacionada ao grego no qual “autós”, significa “si mesmo” e o sufixo “ismo” indica estado ou ação. A palavra foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, para se referir à perda de contato da pessoa com a realidade, ou seja, a fuga para um mundo interior, associado a pacientes com esquizofrenia.

Em 1943, o médico psiquiatra austríaco Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” no qual investigou um grupo composto por onze crianças que apresentavam comportamentos distintos das demais. O médico descreve “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Estavam sempre apartadas das outras crianças e demonstravam manter uma relação não funcional com os objetos. Vale ressaltar que cada indivíduo com autismo apresenta a sua particularidade.

Kanner utiliza a terminologia “autismo infantil precoce”, pois as características já eram evidentes na primeira infância e destaca que as 11 crianças investigadas apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a troca no uso dos pronomes e a tendência à repetição de enunciados.

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, p.01):

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável. Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

Já Volkmar e Wiesner (2019, p.01) trazem uma discussão da ausência de habilidade das pessoas com autismo em se relacionar, assim o:

Autismo e condições relacionadas (agora amplamente conhecidos como transtornos do espectro autista, ou TEAs) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora. Esse déficit social é bastante severo, e sua gravidade e seu início precoce levam a mais problemas gerais e disseminados tanto na aprendizagem como na adaptação.

Por ser uma discussão recente é incerto afirmar sobre a origem do autismo, por isso muitos questionamentos são feitos e, conseqüentemente, muitos pesquisadores se posicionam a respeito do tema em estudo (ORRÚ, 2016). Dessa forma, todas as falas que se referem ao autismo referem-se à complexidade do tema. Por isso a necessidade de discussões com o objetivo de estimular, nas instituições de ensino, um lugar destinado às aprendizagens, um ambiente que escute a todos, para a elaboração, de novas propostas, reconhecendo o sujeito com autismo, como um aprendente.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais-*DSM*

No ano de 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, conhecido como *DSM-I*. Este manual é considerado uma referência mundial para pesquisadores e clínicos da área da saúde e fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nessa edição, os sintomas do autismo eram classificados a partir de um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.

Com o passar do tempo, outras versões do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais foram escritas. Em 1968 publica-se o *DSM-II*, com 182 desordens mentais. Já o *DSM-III* foi publicado em 1980, com 265 categorias diagnósticas. Em 1994, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a quarta versão do *DSM*.

Em 2013 foi publicado o *DSM-5*, que traz todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As pessoas passam a ser diagnosticadas com diferentes níveis de suporte. A nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, segue o que foi preconizado no *DSM-V*, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento.

Para o *DSM-V* o Transtorno do Espectro do Autismo é

é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014, p.853).

A partir do *DSM-5* o autismo foi classificado em três níveis: o nível 1 “Exigindo apoio”, quando a pessoa precisa de pouco suporte, o nível 2 “Exigindo apoio substancial”, cujo grau de suporte é intermediário e o nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”, quando a pessoa necessita de um suporte maior.

As Políticas Públicas voltadas para as pessoas com autismo

A política educacional estabelece não só à inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas, mas de todos os discentes nas escolas regulares, de forma mais humanizada. Todos os educandos devem ser inseridos na vida social e educativa. O conceito relacionado à inclusão nos revela que todos têm direito à educação, pois

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p.17-18).

Para evitar o distanciamento de pessoas com necessidades educacionais específicas do contexto escolar, cria-se a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, que afirma:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

No dia 27 de dezembro de 2012 cria-se a Lei nº 12.764, que institui a política nacional de proteção aos direitos de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, também conhecida como Lei Berenice Piana. A partir da criação dessa lei promoveu-se o acesso dos educandos com TEA em instituições educacionais regulares e proibiu-se a recusa dos gestores escolares, mediante pedido de matrículas.

Para Cunha (2018, p. 23), entende-se por autismo ou Transtorno do Espectro Autista-TEA (nomenclatura a partir da Lei Nº 12.764/2012), como, “[...] um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: 1. comprometimento na comunicação; 2. dificuldades na interação social; 3. atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias)”.

No dia 08 de janeiro de 2020 entra em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, que estabelece a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (Ciptea), emitida de forma gratuita, pelos estados e municípios. O documento substitui o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.

O educando com autismo na sala de aula

A família é o primeiro lugar de interação da criança com TEA e a escola o segundo ambiente de interação com a maior frequência regular. O docente de LP tem o papel muito importante na investigação diagnóstica, pois consegue avaliar a interação do aluno e a forma de comunicação que ele apresenta. Identifica também como estão os aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semântico-pragmáticos tanto na comunicação oral como na comunicação escrita.

Nesse contexto é indispensável refletir sobre a sala de aula como um ambiente inclusivo. Deve-se mediar o conhecimento de Língua Portuguesa de forma que atenda a maior parte dos educandos, inclusive a pessoa com TEA, pois

[...] quando falamos em práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, falamos em espaços de aprendizagens comuns a todos os aprendizes, a toda comunidade local. Ninguém fica de fora (ORRÚ, 2016, p. 166).

Assim sendo é importante conhecer os educandos com TEA e elaborar atividades que sejam direcionadas aos seus interesses e da turma, investigando as temáticas que sejam relevantes para todos. É importante

construir juntos com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse e possibilitar a

imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender” (ORRÚ, 216, p. 167).

Mediar o conhecimento de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais que chamem a atenção dos educandos com TEA, torna a sala de aula um ambiente humanizado, pois atende a todos os alunos sem distinção. Para Orrú (2016),

“conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com o nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2016, p. 167).

A edificação do conhecimento é composta por todos os sujeitos que fazem parte da sala de aula. Por isso é necessário que o docente esteja preparado para orientar a reflexão a partir das demandas de uma turma com diferentes necessidades. Todos aprendem nesse espaço. Para Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro (BAKHTIN, 2011c [1974], p. 410).

Percebe-se que a essência é o caráter dialógico da linguagem como forma de aperfeiçoar a interação verbal. É através dela que o sujeito estabelece as relações sociais e, assim, constitui e adquire a própria linguagem, pois:

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social (BAKHTIN, 2006 (1929), p. 120).

E assim a linguagem do indivíduo se constitui, através da interação com seus interlocutores. O docente, nessa interação, é fundamental como incentivador da aprendizagem. Destaca-se que todas as formas de diálogo dos educandos com TEA são importantes para a análise da evolução da aprendizagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, nos meses de fevereiro, março e abril. Baseou-se no Estudo de Caso que, de acordo com GIL (2011), trata-se de um estudo intenso e esgotante de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Trata-se de um estudo descritivo que para Trivinos (1987) busca “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir formular hipótese para o encaminhamento de outras pesquisas”. A abordagem é de cunho qualitativo, pois trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Procura explicar a origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (TRIVINOS, 1987).

Foram investigados 20 docentes de Língua Portuguesa, que ministram aula para a Educação Básica, do 6º ao 9º ano, de instituições públicas e privadas no Estado do

Pará, que já trabalharam com estudantes com TEA. Dentre eles, sete docentes de escolas municipais, sete de escolas estaduais e seis de instituições particulares. Os sujeitos da pesquisa tinham idade média de 27 anos a 52 anos, Licenciados em Letras, e todos, no mínimo, possuem o título de especialistas.

Para a coleta de dados foram realizadas as seguintes etapas: a primeira foi à aplicação de um questionário, com 10 perguntas abertas e fechadas, via *Google Forms*, para conhecermos a realidade dos docentes com educandos com TEA em sua sala de aula e a segunda foi à entrevista, via *Google Meet*, para que pudessem ser escutados. Nesse momento a voz foi prioritariamente dos docentes que puderam expor todos os sentimentos que estavam “presos”, há muitos anos, e que agora poderiam falar. A partir desse momento foram elaboradas orientações que auxiliassem os professores de LP na mediação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados percebeu-se que todos os docentes se sentiam inseguros para mediar o conhecimento de LP para educandos com TEA. Relataram situações de “pânico” ao serem surpreendidos em sala de aula com essa demanda e não serem instruídos de como poderiam trabalhar com eles. É importante ressaltar que a gestão das instituições escolares precisa favorecer um ambiente para atender às necessidades dos educandos com TEA.

Foi aberto um espaço, via *Google Meet*, para que os docentes apresentassem suas dificuldades e sugerissem quais informações gostariam de ter para se sentirem mais seguros e incluir de forma significativa o aluno com TEA. Cada professor teve entre 10 a 15 minutos de fala e o resultado desse trabalho foi à criação de propostas metodológicas que auxiliem os educadores e futuros educadores para a mediação do conhecimento de LP para educandos com TEA.

Os docentes relataram que não receberam orientações para trabalhar com esses alunos e que precisam de direcionamentos para conhecer essa realidade que, a cada dia, torna-se mais frequente em suas salas de aula. Cada educando com TEA apresenta uma forma diferente de vivenciar o ambiente escolar.

Todos os docentes foram unânimes em relatar que estão abertos para aprender mais sobre essa realidade e afirmam que a gestão das escolas também desconhece e não conseguem lidar com essa demanda, que a cada dia cresce. Salienta-se que muitas vezes os educadores rogaram por orientações rápidas e norteadoras para começarem a trabalhar com os discentes com TEA.

A seguir, a partir da conversa com os docentes, refletiu-se sobre orientações para facilitar a mediação do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo, oriundas de diferentes realidades expostas pelos docentes de educação básica no Estado do Pará.

1. Conhecer o que é o Transtorno do Espectro do Autismo.
2. Conhecer as comorbidades que estão relacionadas ao TEA.
3. Conhecer os níveis do TEA e como estão descritos na literatura na área da saúde (*DSM-5*).

4. Conversar com a turma sobre o que é o Transtorno de Espectro do Autismo, para evitar expressões pejorativas e situações de desconforto para os demais alunos na sala de aula.
5. Explicar para a turma que esses alunos apresentam limitações, dificuldades e potencialidades, como todos na sala de aula.
6. Observar que existem características que serão aparentes e características que não serão aparentes nas pessoas com TEA.
7. Entender que todas as pessoas com autismo são diferentes.
8. Identificar as potencialidades que o educando possui em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Analisar a leitura, a escrita e a oralidade. É importante frisar que toda forma de comunicação é importante para avaliarmos o avanço do educando.
9. Analisar a interação que o educando possui com o professor e com os demais alunos.
10. Conhecer como é o mundo do seu aluno através da família. Conversar com os pais é fundamental para estreitar a relação com os educandos com TEA e trazer novas práticas para a sala de aula.
11. Elaborar atividades que possam estimular o seu desenvolvimento a partir de cada singularidade autística.
12. Conhecer as suas particularidades tentando entender a rotina do educando.
13. Conscientizar a comunidade escolar para a aceitação das pessoas com TEA e, com isto, produzir reflexões em todos os sujeitos.

Essa pesquisa possibilitou que o educador de LP sintasse acolhido diante da realidade de receber um educando com TEA em sua sala de aula. Essa temática também será importante para que professores de outras disciplinas possam propor estratégias para mediar o conhecimento para discentes com TEA. Esses tópicos ajudarão o docente de LP para um olhar mais humanizado na construção do conhecimento para esses educandos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas. Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c [1974], p. 393-410.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008.

_____. Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

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

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SECADI. 2008. Disponível em: Acesso em out. de 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2018.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed: São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. Ed: São Paulo: Atlas, 2017.

KANNER, Leo. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Andrade. M. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** Protocolo facultativo à Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência. 2007. Brasília: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE. Acesso em: 07 de fev de 2023.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludentes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

REGO, T. C. Vygostsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 74,104.

SANTOS, E.C. **Linguagem e escrita e a criança com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p.100.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo**. In: Manual de Orientação Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. nº. 5. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, abril de 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLKMAR, F.; WIESNER, L. A. **Autismo:** guia essencial para a compreensão e o tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019. 356 p.

RECONHECER PARA DESENVOLVER: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Gracinda Vieira Barros

RESUMO: Com enfoque na educação para a diversidade, o presente texto traz uma visão geral acerca de conceitos de inteligência, e, como historicamente, a pretensa medição da inteligência se tornou um argumento para a exclusão social. Neste sentido, o objetivo do trabalho é provocar o olhar dos profissionais envolvidos com os processos educativos, especialmente psicopedagogos, para as múltiplas manifestações do que chamamos inteligência, no intuito de reconhecê-las e possibilitar o desenvolvimento das diversas potencialidades dos educandos. A metodologia utilizada para o encadeamento das ideias apresentadas foi a pesquisa de cunho bibliográfico/qualitativo com referencial teórico voltado às questões propostas. Ao questionar a ideia de uma inteligência única, determinante e determinada, é possível abrir espaço para o uma educação que se efetive em bases inclusivas e na valorização da diversidade.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas. Inclusão. Diversidade. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

O século XIX, edificado sobre as políticas imperialistas de algumas nações europeias, foi generosamente amparado pelo o darwinismo social e as “ciências” craniométricas. Os ecos das práticas eugenistas, legitimadas pelo título de ciência, acarretaram, entre outras práticas, a generalização dos testes de Quociente de Inteligência (QI) em função da segregação social, para restrição de imigrantes e hospitalização dos indesejados socialmente. No século XX, essas teorias deixaram um lastro de genocídios quando institucionalizadas por aparelhos estatais, em nome da pureza racial dos que se intitularam superiores.

Neste sentido, pensar os discursos acerca da hierarquização da inteligência é imprescindível para ressignificar os ambientes educativos, em especial a escola, *locus* oficial da formação social e parte integrante das relações de poder e contestação estabelecidas na sociedade.

Para que esse movimento ocorra, é necessário uma análise do conceito de inteligência e como esse conceito engloba um complexo debate em seu cerne. Além disso, é preciso entender o desenvolvimento dos métodos utilizados para sua medição e a forma como a suposta quantificação da inteligência foi largamente utilizada para reforçar o discurso de uma superioridade branca e europeia.

São questões norteadoras deste estudo: Como a compreensão do estabelecimento histórico dos testes de medição de inteligência pode contribuir com uma visão crítica dessa quantificação? Em que sentido a valorização de inteligências múltiplas colabora para garantir a equidade e a inclusão no desenvolvimento dos estudantes?

Como o intuito de questionar conceitos e seus usos, esse artigo propõe a revisão de teóricos, apresentando a síntese de trabalhos anteriores que se dedicaram a problematização e ao entendimento dos temas propostos, seguindo uma metodologia de cunho bibliográfico/ qualitativo. Autores como Stephen Jay Gould e Howard Gardner foram fundamentais para o entendimento do conceito de inteligência, suas medições e modificações conceituais e históricas. As autoras Beatriz e Bianca Acampora, assim como Elcie Masini, entre outros especificados ao longo do texto e, ao final, nas referências bibliográficas, foram fundamentais para compreender os processos psicopedagógicos de desenvolvimento cognitivo.

O objetivo destes questionamentos é chamar a atenção de psicopedagogos, educadores e outros profissionais que atuam no desenvolvimento humano, para a importância de reconhecer as múltiplas manifestações de inteligência, para que seja possível a construção de uma educação efetivamente democrática.

Para que as questões levantadas comecem a adquirir contorno, é necessário compreender o papel da psicopedagogia na escola, no contexto brasileiro, e questionar o próprio sentido da educação e seus objetivos. Para isso, será desenvolvido, na primeira seção deste trabalho, um breve histórico da psicopedagogia e sua integração à educação brasileira. Na segunda parte, será proposto pensar os conceitos de inteligência, seus aspectos biológicos e de maturação emocional e social. Além disso, será inserida a discussão sobre a medição da inteligência através dos testes de QI e as modificações deste método através das décadas.

Na terceira parte deste trabalho, será apresentada a teoria das inteligências múltiplas e como essa visão de multiplicidade contribui para a construção de uma educação inclusiva. Também será discutido, nesta etapa, como o psicopedagogo e demais profissionais ligados aos processos educativos podem agir de forma ética e efetiva, no sentido de auxiliar o desenvolvimento de sujeitos diversos, valorizando as inteligências múltiplas.

PSICOPEDAGOGIA, ESCOLA E SOCIEDADE

A escola é o local onde as grandes tensões sociais tomam forma, em alguns casos, são sentidas pelos estudantes pela primeira vez. Como instituição enraizada à sociedade a qual pertence, a escola tem um papel duplo que, apesar da aparente contradição, se complementa: como égide da educação formal oferecida pelo Estado, um direto e uma obrigatoriedade, ela tem a função de passar adiante, o conhecimento e os valores de determinada época. Mas também, como lugar onde o conhecimento acontece, ela questiona esses valores, ressignifica o conhecimento e a si mesma, questionando valores pré-estabelecidos, sem abdicar de sua função formadora.

A escola, como não poderia deixar de ser, é, ela própria, ensino e aprendizagem. Dessa forma, pensar a atuação do psicopedagogo na escola, é pensar um problema maior: o próprio papel da educação existente no momento histórico e no lugar social em que vivemos. Para Elcie F. Salzano Masini (2015), o psicopedagogo está emaranhado nessa grande teia de conceitos e expectativas que envolve o desenvolvimento dos sujeitos na escola, enfrentando um dos maiores desafios da contemporaneidade:

O de buscar, sistematizar explicitar a fundamentação e as condições requeridas para que ocorra o conhecimento como expressão de uma compreensão individual e cultural, o de deslocar o estudo esquematizado e abstrato da aprendizagem, para o sujeito do conhecimento na complexidade de sua subjetividade de ser social, nas inter-relações corporais, afetivas e cognitivas, individuais e coletivas, o de enfatizar a dimensão existencial do conhecer, unindo áreas do conhecimento na busca de uma compreensão dessa experiência vivida (MASINI, 2015, p.30).

A psicopedagogia é um fenômeno do século XX. Embora pensadores e cientistas questionassem a origem do saber, a inteligência e o próprio processo educativo desde as primeiras sociedades, é na esteira da psicologia clínica, de fins do século XIX, que atuam os primeiros pedagogos interessados em compreender os processos de aprendizagem.

No início do século XX, ainda de acordo com Masini, todo o diagnóstico da defasagem de aprendizado recaía sobre a criança, como o objetivo de que ela se adaptasse ao que a sociedade exigia. Essa tendência foi predominante durante a primeira metade do século, e ainda mostrou sua influência nos anos 60 e 70, envolvendo uma ampla gama de profissionais, entre eles, médicos, psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos e professores.

Somente a partir da década de 70, o questionamentos sobre o ambiente social se torna comum entre os pesquisadores e educadores. Mudando o foco da questão para o papel da escola perante as necessidades da sociedade:

O ponto nevrálgico da questão, passou a ser o papel da escola para o efetivo preparo da clientela que a frequentava, analisando-se nesse sentido a adequação da estrutura e funcionamento dessa instituição, do currículo e das condições de ensino aí propiciadas. Dessa forma, os problemas de aprendizagem deixaram de ser investigados com enfoque exclusivo nos fatores individuais do aluno (MASINI, 2015, p. 35).

É importante ressaltar, nesse ponto, que não se tratava de um movimento que negava as características e dificuldades individuais, mas que considerava também, a influência de múltiplos fenômenos sociais que se refletiam, e ainda se refletem, na escola. Como analisam as autoras Beatriz e Bianca Acampora (2017), não se trata de negar o

fator individual, mas de enxergá-lo numa perspectiva conjunta de interações sociais e culturais:

As facilidades e dificuldades do processo de aprendizagem podem ter muitas influências, como estímulos oferecidos pelo meio – incluindo a família, a escola, as amizades e os locais que um indivíduo frequenta –, as questões psicológicas e os aspectos cognitivos afetivos e, até mesmo, biológicos (ACAMPORA e ACAMPORA, 2017, p. 13).

Assim, ainda de acordo com as autoras, o psicopedagogo é um profissional multidisciplinar¹, em um campo de atuação que exige a investigação, a pesquisa e a observação dos padrões de aprendizagem, sejam eles aceitos como normal ou disfuncional, levando em consideração o sujeito e o meio em que vive, utilizando-se de recursos diagnósticos de prevenção, avaliação, tratamento e intervenção dos problemas relacionados a aprendizagem.

Assim, a psicopedagogia é uma área que abrange o acompanhamento, tanto de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, quanto aqueles considerados o padrão dentro da instituição escolar, em suas dificuldades e bloqueios.

Para Masini, o psicopedagogo deve primeiramente investigar o potencial dos indivíduos, suas necessidades e seu ambiente, antes de pensar em desvios cognitivos que expliquem as dificuldades no aprendizado.

É neste sentido que se orienta o presente texto. Explorar o potencial de cada criança e adolescente na escola, exige que, o psicopedagogo, assim como a comunidade escolar entenda e reconheça a natureza plural das potencialidades individuais. Mais que isso, exige que se tenha consciência do processo histórico que, durante séculos, usou determinismos biológicos e padrões de inteligência e aprendizagem considerados ideais (ou superiores, como veremos adiante), muitas vezes quantificados em critérios que não consideram a totalidade das potencialidades de um indivíduo, para excluir grande parte da população dos processos educativos e do próprio direito à cidadania.

CONTORNOS DA INTELIGÊNCIA

Segundo Marqueti (2012), a inteligência humana é uma propriedade mental multifatorial, onde interagem memória, linguagem, pensamento e consciência, além de ser a capacidade de conhecer e interpretar experiências, aprendendo através delas, adaptando-se ao ambiente. Conforme a autora, inteligência não é uma característica unitária, e sim, um grande conjunto de habilidades.

Para Howard Gardner (2010), inteligência é um potencial “biopsicológico de processar informações de uma determinada maneira para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por uma cultura ou uma comunidade” (GARDNER, 2010, p. 18). Dessa forma, a inteligência está associada, embora não unicamente, à capacidade de resposta ao estímulo ou necessidade imposta pelo meio.

Para Piaget (1996), não está apenas associada ao meio, mas a inteligência é a própria resposta biológica ao meio, numa constante interação e adaptação com as situações vivenciadas. Em consonância com este conceito, Moringo (2011) ressalta ainda que,

No processo de adaptação, que é um equilíbrio progressivo entre a assimilação e acomodação, ocorre a interação organismo e meio, em

¹ Sobre a formação acadêmica, teórica e prática, exigida pela legislação brasileira para o exercício da profissão de psicopedagogo, ver: MASINI (2015), Cap. 2. p. 36-61.

que o organismo se modifica em função dessa interação. O pensamento organiza-se através da adaptação às coisas e à medida que se organiza. Piaget define momentos de assimilação e de acomodação no operar intelectual. Concebe assimilação como a filtragem do estímulo, apreensão ou incorporação de um novo conceito ou experiência, em um conjunto de esquemas já existentes (MORINGO, 2011, p. 55).

Fatores genéticos e sociais interagem a todo tempo no desenvolvimento do que chamamos inteligência. Além disso, desde os estudos de Piaget e Vygotsky, o aspecto afetivo foi reconhecido como de fundamental importância para os processos cognitivos:

A aprendizagem na perspectiva da epistemologia construtivista não é inata nem adquirida, resulta de uma construção que ocorre a partir da interação das pré- condições do sujeito às circunstâncias do meio social. Dessa forma, Piaget considerou o desenvolvimento da inteligência em estágios ou etapas, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e hipotético-dedutivo (MORINGO, 2011, p. 49).

A sequência de variáveis que interferem no desenvolvimento humano é ampla, passando por questões afetivas, psicológicas, biológicas e até mesmo questões de nutrição adequada, como apontam alguns estudos recentes. Para Moringo,

Herdamos, geneticamente, estruturas biológicas e fisiológicas e estruturas nervosas, que dependem de troca com meio ambiente para sua maturação. As estruturas cognitivas são construídas na interação com o meio, num processo de estruturação contínua. Essa construção tem início com os primeiros esquemas motores, visuais, táteis, auditivos (MORINGO, 2011, p. 54).

Como um processo contínuo e complexo, o desenvolvimento da inteligência humana atravessa uma série de questões que não são facilmente quantificadas. Por essa razão, antes de se pensar em ‘medir’ a inteligência, ou mesmo em quantificar um tipo de habilidade específica, é necessário um exercício de reflexão que leve em consideração o objetivo dessa análise.

A que(m) serve medir a inteligência?

Estudar e entender a inteligência passou a ser a grande questão entre psicólogos e educadores nos primeiros anos do século XX. O período, marcado por proposições como o darwinismo social, era propício ao surgimento de teorias da inteligência e da aprendizagem cujo enfoque do determinismo biológico serviu, muitas vezes, para legitimar a autoproclamada superioridade europeia durante a expansão imperialista. Nessa perspectiva, surgiram as tentativas de medir a inteligência, desde comparações de aspectos físicos como o volume craniano, até os testes que se propunham a reconhecer e quantificar a inteligência, como o a escala de Binet, que originou o teste do Quociente de Inteligência.

Para compreender o significado dessa “medida” é interessante recorrer aos estudos do próprio Alfred Binet e o contexto científico-cultural em que estava inserida sua investigação.

Binet inicia suas verificações acerca da inteligência, como a grande maioria dos cientistas em fins do século XIX e primeiros anos do século XX, associando a capacidade intelectual ao tamanho e formato de crânio: a famigerada craniometria. Mas já nos primeiros anos de trabalho, segundo Gould (2014), Binet questiona os resultados obtidos por cientistas predecessores e chega a questionar a própria objetividade e suposta neutralidade com que os estudos anteriores haviam sido feitos. Em 1900, o cientista

escreve: “A possibilidade de se suggestionar... não se manifesta tanto no ato do qual temos plena consciência, mas no ato semiconsciente, e é justamente aí que está seu perigo” (BINET, 1900 apud GOULD, 2014, p. 324). Influenciado pelas correntes da psicologia científica, que questionavam a inteligência e decidiram abandonar os critérios médicos da craniometria, o pesquisador desenvolveu vários testes com o intuito de mensurar, de alguma forma, as faculdades mentais inatas dos indivíduos.

No início do século XX, o Ministério da Educação da França encomenda a Alfred Binet um instrumento para a medição do fracasso escolar das crianças. Com a contribuição de Theodore Simon, os testes propostos pelos cientistas deram origem a psicometria. Gould, traz um rigoroso compilado do pensamento científico da época, além de conclusões do próprio Binet acerca de seu teste, que ao contrário do senso comum, apontava para a direção oposta à maneira como são utilizados os testes de inteligência: “A escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares” (GOULD, 2014, p. 168).

É possível perceber que o fundamento sobre o qual a escala foi pensada não obedecia a uma classificação fixa, mas deveria ser uma ferramenta para decifrar um determinado aspecto entre os múltiplos processos que influem no ato de aprender e perceber o mundo:

Entretanto, salvo esse desejo explícito de eliminar os efeitos superficiais do conhecimento obviamente adquirido, Binet absteve-se de expressar definições e especulações quanto à significação dos resultados obtidos por cada criança. Segundo ele, a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número. Tal número, mais tarde chamado de QI, não é mais que um guia aproximativo e empírico, elaborado com uma finalidade prática, limitada (GOULD, 2014, p.168).

O intuito era que a escala servisse como parâmetro para identificar e intervir nas defasagens e dificuldades na aprendizagem e não para rotular indivíduos como mais ou menos capazes. Além disso, o próprio Binet negava que o coeficiente fosse capaz de medir as capacidades intelectuais em sua totalidade, a partir de uma hierarquização baseada em único critério:

Binet não só se negou apenas a qualificar o QI como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual. Elaborou sua escala apenas para atender ao propósito limitado que lhe fora confiado pelo Ministério da Educação: identificar crianças cujo desempenho escolar indicasse a necessidade de uma educação especial; atualmente, falaríamos de crianças com dificuldades para a aprendizagem, ou ligeiramente atrasadas (GOULD, 2014, p.169).

Outro ponto fundamental, defendido por Binet e, muitas vezes distorcido por teóricos posteriores, era que a escala fosse utilizada para promover uma melhora significativa à aprendizagem de indivíduos com dificuldades:

Mas de alguma coisa Binet estava seguro: qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escala era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir-lhe um rótulo e impor-lhe limites. Ainda que algumas crianças tivessem uma incapacidade inata para obter resultados normais, todas podiam melhorar se recebessem a assistência adequada (GOULD, 2014, p. 170).

A preocupação com o caráter individual dos processos de aprendizagem era base sobre a qual se definiriam os testes psicométricos de Binet. Sua crença era que a educação precisaria se adaptar às necessidades e aptidões dos alunos. Ser psicólogo e pedagogo não era uma coincidência, sua formação e o caráter pedagógico de suas pesquisas reflete até hoje nas funções primordiais do psicopedagogo: o sentido de identificar as dificuldades de aprendizagem, mapear os auxílios que os alunos necessitam receber e, se fora de sua atuação profissional, encaminha-lo a intervenções específicas, como a de fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais que compõem a abrangente demanda dos processos de desenvolvimento humano e suas aprendizagens.

Anos mais tarde, nos Estados Unidos, os testes de inteligência, baseados na escala de Binet, tiveram seus usos ampliados em quantidade e seus objetivos se tornaram muito diferentes do pensamento original de Binet. Entusiastas da aplicação generalizada dos testes de inteligência, como H. H. Goddard, desempenharam um papel de destaque na restrição de imigração e no desenvolvimento de teorias eugenistas. Termos como retardados, débeis e morins, se popularizam e foram designados principalmente aos imigrantes, operários e camponeses.

Para Gould, apesar do entusiasmo de Goddard com os testes de inteligência, foi Lewis Terman quem expandiu e conceituou a aplicação em larga escala. Além disso, foi o responsável por algumas modificações nos testes de Binet, com o intuito de usá-lo na classificação de adultos:

A última versão de Binet, de 1911, incluía quarenta e quatro tarefas, que iam desde o estágio anterior ao jardim-de-infância até meados da adolescência. Em 1916, Terman fez a primeira revisão da escala fazendo com que esta abrangesse os ‘adultos superiores’ e ampliando o número de tarefas para noventa. Como na época fosse professor da Universidade de Stanford, deu à sua revisão um nome que já faz parte do vocabulário do nosso século: a escala de Stanford-Binet, padrão para quase todos os testes de ‘QI’ que se seguiram desde então (GOULD, 2014, p. 195).

Ainda de acordo com Gould, as modificações induzidas por Terman, criaram uma escala padronizada de pontuação, que embasaram vários testes que passaram a ser comercializados:

A aplicação de testes logo se transformou numa indústria milionária; as companhias de estudo de mercado não se atreviam a utilizar testes que não fossem respaldados pela correlação com a norma de Terman. O primeiro teste aplicado em grande escala foi o teste Alfa do exército [...] Uma rápida olhada nos anúncios inseridos no final do último livro de Terman revela, de forma tão dramática quanto involuntária, o que ocorreu quando seu desejo de testar todas as crianças tomou-se realidade [...] Trinta minutos e cinco testes poderiam marcar uma criança para o resto da vida (GOULD, 2014, p. 197).

No entanto, as modificações permitiram que vários critérios fossem inseridos e retirados, confluindo uma variedade que acabava por alterar substancialmente a proposta de aplicação inicialmente pensada por Binet: as crianças passaram a ser classificadas por esses testes e a atenção que recebiam das instituições escolares era a devida para seu nível de inteligência. O argumento é duplamente problemático, pois, em primeiro lugar, afirma que o teste Stanford- Binet é um medidor inquestionável de inteligência, depois, porque parte do princípio que qualquer teste baseado no teste Stanford-Binet possui a mesma aplicabilidade.

Como um alfa do Admirável Mundo Novo, Terman defendia que o prestígio social e o bem-estar econômico dos indivíduos estivesse diretamente ligado ao “valor biológico” refletido nos testes de inteligência. E, obviamente, essa aptidão para a prosperidade seria hereditária. Quase trinta anos depois de suas publicações mais radicais sobre a hereditariedade do QI, Terman revisitou seus estudos: O contexto mudara e os desfechos da Grande Depressão traziam à tona uma série de questionamentos sociais e científicos. Em 1937, em plena ascensão das teorias políticas eugenistas, ainda que não negasse seus estudos anteriores, Terman suaviza seus escritos considerando que, talvez, as condições precárias de escolarização oferecidas às crianças das classes econômicas mais baixas pudessem interferir, de alguma forma, nos baixos desempenhos de testes de inteligência.

Na segunda metade do século XX, a memória dos horrores praticados em nome da pureza de raças e da superioridade de determinados grupos étnicos, assim como a força de movimentos sociais e decoloniais, interferiram significativamente nas teorias sociais sobre os significados da inteligência e questões hereditárias. A mudança do paradigma político, centrado na democracia e na equidade de direitos civis, refletiu diretamente nas teorias e metodologias educacionais e políticas sobre a educação. Embora essa reorientação não tenha sido unânime, os planos de governamentais de ensino, principalmente a partir de fins da década de 80, passaram a refletir o desejo de se democratizar a educação e a preocupação com a discriminação causada pelo uso irrestrito e fora do contexto clínico e profissional da aplicação de testes de inteligência, como os testes de QI.

Além disso, o surgimento da teoria das inteligências múltiplas foi fundamental para que as sociedades e as comunidades escolares repensassem os valores medidos e quantificados por esses testes, ressignificando o que se entendia por inteligência.

É importante salientar, no entanto, que questionar os fundamentos e usos dos testes não é negar a sua importância num determinado contexto. Ao contrário, conhecer o processo empírico e teórico da escala de Binet, e suas modificações ao longo do tempo, garante que se tenha uma maior consciência de sua aplicação ética e seus limites investigativos.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A teoria das inteligências múltiplas aparece no cenário acadêmico, na década de 80 do século XX, por meio das publicações de Howard Gardner, psicólogo de Harvard, que criticava a medição da inteligência por um único fator de observação: o QI.

Seus trabalhos propuseram oito conjuntos de capacidades diferenciadas, que operam de forma independente e variam de indivíduo para indivíduo. Custódio e Lopes (2021), em artigo intitulado *Inteligência Emocional e Inteligências Múltiplas*, fazem um apanhado das inteligências propostas por Gardner, começando pelo próprio padrão do QI: a inteligência lógico-matemática. Essa variação da inteligência apresenta-se em conclusões baseadas nos padrões matemáticos de lógica, apresentando-se na capacidade de resolver equações, cálculos, resolver problemas abstratos e detectar padrões (CUSTÓDIO e LOPES, 2021).

Gardner teve um papel de destaque no estudo do cérebro humano, como destaca Martins (2022), sendo um dos primeiros pesquisadores da neurolinguística e neuropsicologia. Sua teoria das inteligências múltiplas possibilita o reconhecimento de capacidades humanas, muitas vezes desconsideradas como capacidades intelectuais, como a dança, a inteligência emocional intrapessoal, as capacidades linguísticas e de comunicação, entre outras (MARTINS, 2022).

Custódio e Lopes, no artigo citado, elaboram uma síntese da diversidade dos talentos observados por Gardner, organizados em oito categorias principais: a inteligência lógico-matemática, voltada para conclusões fundadas na razão, e pensamento lógico, cálculos, abstrações matemáticas e padrões numéricos, sendo essa a inteligência mais tradicionalmente medidas em testes, como os de QI.

A inteligência espacial-visual, que se associa à percepção, criação e interpretação de imagens, sejam pictóricas ou cartográficas, fazendo com que esses indivíduos compreendam melhor os conceitos de imagens e formas, informações gráficas, o espaço e as gravuras.

A terceira variante desses agrupamentos, a inteligência verbo-linguística, está associada a habilidade de comunicação, e não apenas ao domínio da linguagem verbal ou escrita, mas também das capacidades de comunicação orais e gestuais, interpretação e análise das informações textuais.

Ainda de acordo com as autoras, a inteligência interpessoal é a habilidade de perceber as emoções alheias e medir as motivações e sentimentos de outras pessoas. Em contrapartida, a inteligência intrapessoal diz respeito ao autoconhecimento, à habilidade de identificação de hábitos inconscientes, atitudes e percepção das próprias emoções (CUSTÓDIO e LOPES, 2021).

Na esteira do modelo proposto por Gardner, a inteligência naturalista é associada às ciências naturais, seguida pela inteligência corporal-cinestésica, que diz respeito às habilidades que exigem um maior domínio dos movimentos físicos, como a dança e os esportes. Por fim, o autor apresenta a inteligência musical, como a facilidade que certos indivíduos tem em produzir, reconhecer, criar e interpretar padrões tonais, rítmicos e harmônicos (CUSTÓDIO e LOPES, 2021).

Devido a essa multiplicidade é fundamental que os profissionais ligados à educação, especialmente o psicopedagogo, se aprimorem em reconhecer as muitas manifestações do que chamamos de inteligência, pois, uma das funções primordiais da escola é desenvolver o sujeito em suas múltiplas facetas:

Grosso modo, o principal papel da escola é reconhecer que cada indivíduo é único, ímpar, e isso só é possível se a existência de diferentes tipos de inteligência estiver no radar da entidade educacional, para que os sujeitos sejam qualificados em suas habilidades e proveitosos na sociedade no uso das mesmas (CUSTÓDIO e LOPES, 2021, p. 19).

Esse desenvolvimento cognitivo e pessoal, ainda que sujeitos possuam suas peculiaridades genéticas, passa necessariamente, segundo as teorias socioconstrutivistas, pelo estímulo do ambiente. Dessa forma, a escola, como ambiente formalmente reconhecido para a construção dos sujeitos deve trabalhar pelo desenvolvimento e o aprofundamento das inteligências.

A função do psicopedagogo, como dito anteriormente é garantir, seja no trabalho preventivo ou na solução de problemas apresentados, que a aprendizagem ocorra de forma saudável, de acordo com as características de cada estudante. Segundo Gardner, uma das aplicações mais práticas de sua teoria, é justamente o respeito às experiências individuais:

Em um nível científico, a teoria traz duas afirmações. em primeiro lugar, todos os seres humanos possuem essas inteligências; dito informalmente, elas são os que nos torna humanos, falando em termos cognitivos. em segundo, não há dois seres humanos - nem mesmo gêmeos idênticos - que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligências, pois a maioria de nós é dos de nossa espécie, e mesmo gêmeos idênticos passam por diferentes

experiências e são motivados a se diferenciar um do outro (GARDNER, 2010 p. 19).

A defesa de uma visão ampla das inteligências levanta importantes implicações educacionais, pois faz com que os professores pensem os alunos em sua diversidade, buscando atingir cada um dos alunos por meio de uma pluralidade nas abordagens pedagógicas. Pensar um ambiente formativo inclusivo, passa, obrigatoriamente, pela valorização das identidades e inteligências diversas.

Gardner salienta ainda que as facilidades de um indivíduo em determinado aspecto da inteligência não é um fator limitante, pois os indivíduos não são unicamente espaciais ou musicais, por exemplo. Todos possuem os amplos aspectos das inteligências, ainda que por uma aptidão biológica ou pelo incentivo do meio, algumas se desenvolvam mais rapidamente. Outro ponto defendido por Gardner, é que a aplicabilidade educacional dessas definições de inteligência, devem servir para expandir o desenvolvimento dos seres humanos:

As pessoas não nascem com uma quantidade determinada de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro da inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante (GARDNER, 2010, p. 21).

Além do ganho quando pensamos na democratização do espaço escolar, uma metodologia pedagógica que leve em conta essa diversidade, contribui em larga escala para uma aprendizagem significativa, pois, um determinado objeto ou conceito, pensado e apreendido de várias formas garante que o aprendizado se torne ativo e inclusivo.

Longe de ser uma questão simples, a lógica utilitarista e neoliberal que tem regido os sistemas de ensino desde fins da década de 90, cria, a todo tempo, novas categorias de exclusão. Enquanto um tipo específico de habilidades é valorizado em função de seu potencial produtivo/lucrativo e da lógica do trabalho para o mercado, a educação acaba, em muitos momentos, adquirindo um caráter bancário e massificante. É importante salientar que falar em educação para a diversidade e educação inclusiva, como defende Matiskei (2011), é falar sobre uma educação que opera no sentido de reafirmar a plena inserção social dos sujeitos:

Inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades (MATISKEI, 2011, p. 3).

Transformar currículos, conteúdos e metodologias para que dialoguem com a realidade, ao mesmo tempo em que sejam abertas às várias aptidões, dentro de uma perspectiva multidisciplinar, não é uma tarefa simples, apesar de ser indispensável. Paulo Freire já defendia, na década de 80, que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, np), em outras palavras, a experiência pessoal é a base onde se edificam novos conceitos, sendo fundamental para aquisição de novos saberes. Para Marco Silva (2007),

Outra condição fundamental à eficácia da educação escolar, no entender de Freire, é o estabelecimento de um ambiente de trocas, na medida em que, se a educação escolar deve servir para a solução de problemas

efetivos, é imprescindível a colaboração de todos os envolvidos no processo, cada um colocando a sua percepção desses problemas. É o que o leva a postular que ninguém ensina nada a ninguém, mas ninguém aprende sozinho, uma vez que a percepção mais abrangente da realidade só pode ser alcançada no trabalho coletivo, dadas as inevitáveis limitações das visões individualizadas (SILVA, 2007, p.5).

Na concepção freiriana, a escola tem o dever de preparar para o exercício da cidadania. Tarefa que só se torna viável se os estudantes forem autônomos e capazes de aplicar conceitos e conteúdo de forma crítica e integrada à realidade social. O que exige, ainda segundo Silva, um projeto pedagógico que adote a cultura local como espaço legítimo de aplicação, produção e recriação de conhecimentos (SILVA, 2007).

O desdobramento das críticas de Freire ao sistema educacional bancário, passa, necessariamente por uma crítica a educação conteudista, centrada em aspectos que desenvolvam apenas um tipo de inteligência e aptidão, que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros, ignorando a multiplicidade de saberes e suas origens, assim como as relações sociais. Para Silva, é da contestação da educação bancária, em que inteligente é somente o indivíduo capaz de se adaptar bem a exames tradicionais, que reside a principal aplicação das inteligências múltiplas no ambiente escolar:

Gardner desmistifica de vez o conceito de inteligência como um dote especial, quase sobrenatural ou divino, na medida em que não só amplia o universo das habilidades a serem incluídas nesse conceito, mas descreve a própria gênese do espectro responsável pelo comando de tais habilidades: uma conjunção de elementos e fatores neurológicos, psicológicos, sociológicos, emocionais; na medida em que todos os humanos dispõem desses elementos e fatores, e portanto desse ‘comandante’ de inteligências que, potencialmente, todos nós também possuímos, Gardner democratiza decisivamente o até agora restrito e elitizado universo dos ‘inteligentes’ (SILVA, 2007, p. 6).

As teorias de Gardner desenvolvem ainda o conceito de educabilidade das inteligências, no sentido em que as culturas e, conseqüentemente as culturas escolares, validam e desenvolvem determinadas habilidades. Assim, ainda que haja uma predisposição biológica para determinadas estruturas, o desenvolvimento da cognição estará atrelado ao incentivo que o meio oferece:

Entretanto – e aqui Gardner revela o papel fundamental da escola no processo -, para desenvolver determinadas inteligências, não basta ao aluno ter aulas sobre as habilidades relacionadas a cada inteligência; mais do que isso, é necessário que o aluno pense sobre o que faz e que esteja em situação de criação ou de resolução de problemas. Nesse ponto, Gardner vai ainda mais longe em sua reorientação desmistificadora do conceito-chave que trabalha: a não ser que aplicadas a situações práticas, não se poderia nem mesmo falar em inteligência, uma vez que, no seu entender, as inteligências só se manifestam diante de problemas (SILVA, 2007, p. 7).

É preciso ter em mente, que durante décadas, a escola brasileira atrelou o fracasso escolar a uma visão classista e preconceituosa dos estudantes, através de uma avaliação que desconhecia os saberes populares, reprimia o pensamento crítico e as manifestações artísticas. Classificando como incapazes ou menos inteligentes aqueles que não se adequavam ao padrão do ensino recebido. Nesse sentido, a atuação da psicopedagogia

deve valorizar a multiplicidade das inteligências e também resgatar a autoestima dos alunos, que passam a reconhecer e aprimorar suas habilidades e, principalmente, passam a se enxergar como inteligentes.

Pensar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das múltiplas manifestações do que chamamos inteligência na escola é abrir caminho para uma educação que valoriza a diversidade e as muitas manifestações culturais que florescem em cada sociedade. Assim, reconhecer os saberes dos alunos, assim como incentivar suas aptidões e talentos deve ser parte essencial do processo formativo que a escola proporciona

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a questão da medição de uma inteligência única e hierarquizada, e a forma como ao longo da história essa medição foi manipulada a fim de se atrelar a teorias excludentes, nos impõe pensar, com urgência, a forma como a educação acontece na rotina das salas de aulas e nos demais locais de formação educacional ainda nos dias atuais.

Não se trata de abolir determinados testes cognitivos, mas, de considerá-los como ferramentas diagnósticas que devem ser interpretadas dentro de um contexto e em conjunto com uma gama ampla de critérios, que levem em consideração as especificidades dos sujeitos. Trata-se de utilizá-los, quando necessário, para criar possibilidades para o desenvolvimento das inteligências e para facilitar uma aprendizagem significativa à medida que ocorram diálogos verdadeiros com as identidades dos educandos.

Os pontos apresentados neste trabalho são complexos e, alguns, debatidos há séculos. Não se pretende, nem seria possível, encerrar os muitos questionamentos que esses temas suscitam. As diversas teorias sobre a inteligência e o papel da instituição escolar no desenvolvimento desta, continuarão constantemente analisados e revisitados no meio acadêmico e científico, assim como na práxis pedagógica. No entanto, cabe aos profissionais que mediam e dão suporte aos processos de aprendizagens construir seu aparato teórico e sua ética profissional dentro das muitas abordagens existentes, considerando os embates e as relações de poder, assim como os mecanismos de exclusão que permeiam a sociedade e a escola.

Como mencionado no início deste trabalho, o objetivo é justamente provocar a reflexão acerca das variáveis que influenciam no longo caminho da formação escolar e no desenvolvimento dos sujeitos, levando em conta que a inteligência, embora seja também integrante das discussões da biologia, é um conceito socialmente erigido, além de ser, igualmente, resultado dos estímulos do meio: encerrá-la em um discurso determinista baseado neste ou aquele critério isolado, serve, na grande maioria das vezes, para amplificar teorias que justificam a exclusão social.

Cada estudante é um ser humano único, com uma história de vida e dificuldades específicas. Um ser humano que foi nutrido, educado e formado em certas condições. Todas essas características interagem com a genética, com a qualidade da educação oferecida e com o estímulo que esse indivíduo encontra ou perde em sua jornada escolar.

Pensar os percalços dessa jornada, identificar as limitações físicas, cognitivas, de saúde emocional, ou de circunstâncias sociais dos estudantes e propor medidas que os auxiliem a superar as dificuldades e desenvolver suas múltiplas potencialidades é a razão de ser da psicopedagogia. Nesse sentido, permanece o convite à reflexão. Ao chamar atenção para alguns fatores que interferem diretamente na formação da subjetividade, na aprendizagem e no desenvolvimento humano, desconstrói-se a ideia de uma inteligência preconcebida, determinante e determinada.

Além disso, ao elencar essas interferências, a escola, o Estado e a sociedade são chamados à sua responsabilidade moral e legal com a educação inclusiva: cuidar, nutrir, proteger, orientar e fornecer meios para que os indivíduos se desenvolvam plenamente em sua diversidade, formando jovens e adultos autônomos, seguros e capazes de lidar com os desafios da existência.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Beatriz; ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Institucional: Guia teórico e prático**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.

CUSTÓDIO, Nicole, LOPES, Claudia Ribeiro Monteiro. **Inteligência Emocional e Inteligências Múltiplas**. Estudos e Negócios Acadêmicos, nº2/2021. Disponível em: <https://portalderevistas.esags.edu.br/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em 20 abril de 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989. CIP-Brasil. Catalogação na Publicação Câmara Brasileira do Livro, SP Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 07 de julho de 2022.

GARDNER, Howard [et. al.] **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MARQUETTI, Adriana S. **Psicopatologia**. São Paulo: KnowHow, 2011.

MARTINS, Thiago Caetano. **Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: A percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>, acesso em 30 de junho de 2023.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O psicopedagogo na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORINGO, Andrea R. B. **Práticas psicopedagógicas aplicadas à educação**. São Paulo: KnowHow, 2012.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996

SILVA, Marco M. **Análise Comparativa: Paulo Freire e Howard Gardner**. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano I - Nº 01- Novembro de 2007: São Paulo. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela/revela028/edicoesanteriores/ed1/freiregardner.pdf>, acesso em 30 de junho de 2023.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DOS ESTUDOS ACERCA DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EPT DOS INSTITUTOS FEDERAIS

RESUMO: O presente estudo visa analisar a perspectiva dos docentes da educação profissional e tecnológica brasileira desenvolvida nos Institutos Federais acerca do ensino remoto emergencial ofertado durante a pandemia. Para tanto, foi aplicado um estudo de revisão de literatura no Portal de Periódicos CAPES com o intuito de selecionar artigos a partir dos descritores “ensino remoto”, “professor*” e “Instituto Federal”. Após análise de 148 artigos e uso de critérios para seleção de 12 artigos, identificou-se os seguintes eixos temáticos: uso das TIC; e repercussões do ensino remoto nas esferas pessoal e profissional. Concluiu-se que os docentes dos Institutos Federais foram notadamente atingidos pelos desafios existenciais evidenciados na pandemia. As decisões implementadas pela administração pública para reorganizar as práticas docentes favoreceram a execução do ensino remoto emergencial. No entanto, não foram planejadas ações suficientes para que os professores enfrentassem as demandas subjetivas necessárias para a conciliação entre as esferas pessoal e profissional.

Palavras-chave: Ensino remoto. Docentes. Institutos Federais. Educação profissional e tecnológica.

M A. R. Alcântara (). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Salvador, Brasil.
e-mail: miria.alcantara@ifba.edu.br

C. F. Marcellos (). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Em 2020, com a suspensão das atividades educacionais em todos os níveis de escolaridade devido à pandemia de Covid-19, 300 milhões de estudantes foram afetados em 22 países de três continentes, conforme levantamento feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021).

O segundo monitoramento realizado pela UNESCO em 188 países constatou que em 99,4% das instituições de ensino haviam sido fechadas (UNESCO/WORLD BANK, 2021). No contexto nacional, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (2021), 72% dos estudantes brasileiros foram impactados por este cenário e estimava-se que para retomar o ensino com qualidade equivalente ao período anterior à pandemia fossem necessários um período mínimo de 4 (quatro) anos (SOUZA *et al.*, 2021).

O advento da pandemia da Covid-19 exigiu que os governos tomassem novas e urgentes políticas públicas para atender às necessidades básicas da sociedade (ARANCIBIA, 2020). O padrão epidemiológico da Covid-19 que se configurou no Brasil evidenciou a necessidade de tais políticas em diferentes setores. O país destacou-se pelo crescente índice de mortalidade devido à Covid-19, com ascendência da curva epidemiológica por um período extenso devido à dificuldade de diagnóstico, prevenção e tratamento das infecções em um contexto de baixa compreensão e consenso a esse respeito (ALVES *et al.*, 2020). Essa realidade foi agravada pelo desemprego, aumento das desigualdades sociais e demográficas, presença de comunidades em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso à água potável, em situação de aglomeração e alta prevalência de doenças crônicas. Fatores que, associados ao conhecimento insuficiente acerca das características do vírus, formas de transmissão e cuidado, geraram incertezas quanto ao enfrentamento da doença (WERNERCK; CARVALHO, 2022).

Nesse contexto, os desafios da educação tornaram-se ainda mais complexos, tendo em vista sua centralidade nas políticas de desenvolvimento humano e social, asseguradas pelo sistema de garantias constitucionais. Para fazer frente à situação de emergência, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) posicionou-se através de portarias e orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), moderadas pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Foi assim que as ações previstas na Portaria 343, do MEC, de 17 de março de 2020 centraram-se na flexibilização e substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) durante um período de 30 dias, prorrogados progressivamente até o final de 2021.

As ferramentas tecnológicas tornaram-se centrais nesse processo ainda que nem todos os membros da comunidade acadêmica tivessem formação ou habilidades (*digital skills*) à época para manejá-las, ou mesmo acesso aos requisitos necessários para acioná-las como recurso ao ensino e à aprendizagem (CARVALHO *et al.*, 2021; ALVES, 2016).

Paralelamente às questões epistemológicas que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a pandemia da Covid-19 induziu à reflexão acerca da importância da relação interpessoal e do caráter presencial das relações pedagógicas, pois diante da imposição do isolamento social, a falta de contato físico seria um impedimento à vivência integral, pretendida pela EPT. A mediação pedagógica constituiu-se na atitude do professor de motivar aprendizagem, ao criar um elo entre o aprendiz e o conhecimento e favorecer a participação ativa do educando (MASETTO, 2000; SARTORI; ROESLER, 2005). A centralidade da mediação virtual alterou as relações sociais e as subjetividades a ponto de a pandemia ser reconhecida por autores como Baschet (2020) e Schwarcz (2020) como um fato que demarcou a ruptura com o Século XX. Nesse sentido,

vale questionar como os temas de pesquisa convergem para abordar a perspectiva dos professores dos IFs sobre o ensino remoto emergencial.

Os IFs são instituições públicas federais de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, cujo foco é a oferta da EPT nas diferentes modalidades de ensino, que vão do Ensino Médio a Pós-graduação e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os IFs compõem a Rede Federal de EPT, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008). Na educação superior, os IFs contam com os cursos de tecnologia, especialmente, nas áreas industrial e agrícola, e os de bacharelado e licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas). Na educação profissional técnica de nível médio, atuam docentes, na forma integrada, atendendo também à Educação de Jovens Adultos (EJA). São ainda ofertados cursos de especialização, mestrado e doutorado, além dos cursos de extensão, de formação profissional de trabalhadores e da comunidade (PRONATEC), de Formação Inicial e Continuada (FIC), de menor duração, e cursos de educação à distância de acordo com a demanda regional. (PACHECO, 2012).

Assim como a pandemia surgiu num panorama social marcado por crises em diferentes setores, a EPT encontrava-se em transformação ocasionada pelo avanço da racionalidade tecnológico-pragmática e tendência ao trabalho precarizado. Esse impacto pode ser ainda mais significativo diante do diagnóstico relatado em diversos estudos sobre o ensino dos IFs fortemente assentado no modelo pedagógico tradicional, nas habilidades e na autoridade do(a) professor(a), de modo singular. Alunos e professores tiveram que pactuar novas regras convergentes com os decretos estaduais específicos para controle da disseminação do corona-vírus em consonância com a OMS.

Entendendo que as políticas públicas de educação são garantias constitucionais que compreendem a cobertura, o acesso e a qualidade do ensino, cabe o questionamento acerca da repercussão do trabalho remoto sobre a forma como os docentes vivenciam o ensino, planejam e executam suas atividades, avaliam a aprendizagem e expressam a satisfação com o exercício da docência.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar estudos que tratam da perspectiva dos docentes acerca do ensino remoto emergencial ofertado durante o período da pandemia. Para alcançar este objetivo geral, propôs-se como objetivos específicos: analisar o ponto de vista dos docentes acerca do uso das TIC no ensino remoto; e, discutir a repercussão do ensino remoto nas esferas privada e profissional.

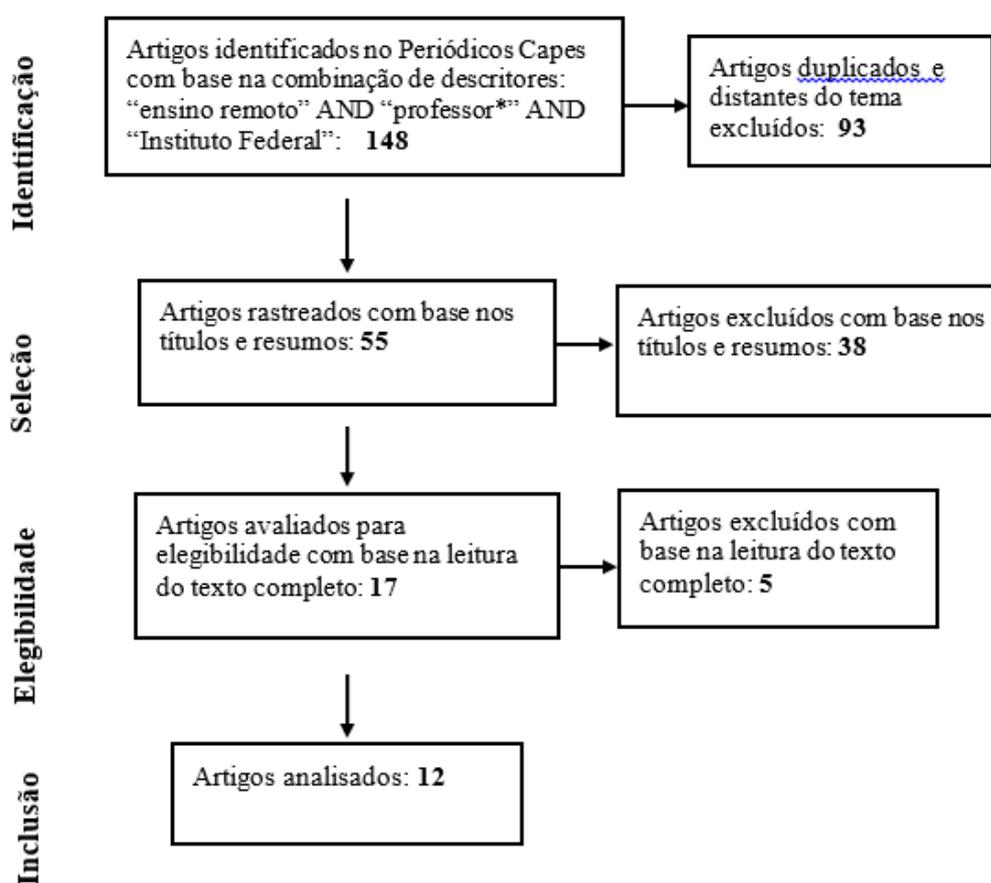
Nas próximas seções serão apresentados o percurso metodológico e os resultados contendo uma síntese analítica dos estudos a partir da perspectiva dos professores da EPT dos IFs acerca do ensino remoto.

METODOLOGIA

A metodologia para o desenvolvimento do estudo baseia-se na revisão de literatura e na análise qualitativa estruturada por dois eixos transversais e intimamente relacionadas aos objetivos. No primeiro deles, buscou-se identificar no portal de *periódicos CAPES* artigos com os seguintes descritores: “ensino remoto” AND “professor*” AND “Instituto Federal”, com acesso a 148 estudos. Utilizou-se como critérios de seleção: artigos que abordassem a temática investigada nos IFs, não duplicidade e publicações nacionais. Como critérios de exclusão, artigos publicados em outras instituições de ensino, estudos de avaliação, análises voltadas para estudantes, o que levou a exclusão de 93 artigos.

Em seguida, efetivou-se a leitura dos resumos e resultados dos artigos o que levou à exclusão de 38 artigos que especificavam a avaliação dos aspectos didáticos pedagógicos desenvolvidos do ensino remoto, problematizavam a residência pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e cursos de formação de professores, avaliavam a aprendizagem e a satisfação dos estudantes em relação às propostas pedagógicas do ensino remoto, analisavam a assistência estudantil e as atividades educacionais especializadas, especialmente em casos de estudantes socialmente vulneráveis e com deficiência. Ao final desse processo foram identificados 12 artigos que tratam da atuação de professores da EPT dos IFs durante o isolamento social decorrente das medidas emergenciais para conter o avanço da Covid-19 (Figura 1).

Figura 1 - Identificação de artigos rastreados e analisados



Fonte: Elaborada pelo autor.

O segundo eixo metodológico refere-se à análise dos estudos selecionados. Uma vez reunido o *corpus* de análise composto por 12 artigos, seguiu-se um percurso compreensivo com foco na identificação das categorias e conceitos que refletem a análise da experiência dos professores da EPT dos IFs ao realizar o ensino remoto emergencial. Tal percurso permitiu, posteriormente, organizar os resultados dos artigos selecionados em dois eixos analíticos complementares. No primeiro momento, trata-se da perspectiva dos docentes acerca da produção dos saberes tecnológicos e didático-pedagógicos produzidos no desenvolvimento ensino remoto; a seguir, discute-se conciliação entre atividades de ensino, vida pessoal e demandas da vida familiar e consequências para

saúde mental e estado emocional dos docentes. No círculo hermenêutico, o elenco deste conjunto de temas seria suficiente para explicitar que o ensino remoto é fortemente determinado pelas situações que circunscrevem o desempenho e a formação destes profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema mais investigado foi a perspectiva dos docentes acerca do uso das TIC como interfaces que propiciam a mediação pedagógica. O desafio mais frequentemente relatado é a ausência de preparo dos professores da EPT e a insuficiência de conhecimento para realizar o ensino remoto conforme as possibilidades propiciadas pelas ferramentas tecnológicas.

Em seguida, destaca-se a atitude de professores que desenvolvem o ensino tradicional e tendem a transpor para o ensino remoto a estratégia das aulas presenciais, pautadas em aulas expositivas e que reforçam a “educação bancária”. Um terceiro conjunto de resultados visa demonstrar a eficácia dos recursos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por professores mediante a combinação com aulas participativas, trabalhos em grupos simultâneos, aulas ao vivo, desenvolvimento de projetos, metodologias ágeis, apresentação de resultados e sínteses que incentivem os estudantes à problematização em grupo e a compartilhar conhecimento (NUNES; PANIAGO; SARMENTO, 2020). Há uma necessidade de renovação constante das práxis que implica em formação continuada, pois a Covid-19 explicitou as vulnerabilidades existentes no ensino da EPT, origem de grande parte das dificuldades de aprendizagem. Embora as TIC já estivessem disponíveis antes da pandemia, o ensino remoto as transformou em recursos essenciais e exigiu formação básica para os docentes das diferentes áreas, por proporcionar a ruptura de barreiras temporais e situacionais.

Todos os estudos analisados atribuem a adoção do ensino remoto a decisões que sobrepujaram os critérios de desempenho das atividades de ensino por parte dos docentes aos de eficiência da aprendizagem. Enquanto elemento essencial do ensino à distância, a mediação pedagógica, junto a outros fundamentos para construir uma educação coerente com o processo humano de aprendizagem com base na reciprocidade do convívio entre diferentes atores, foi desafiada pelos modos com os quais foi instituído o ensino remoto nos IFs.

Os estudos evidenciam que a exigência de distanciamento social na pandemia da Covid-19 foi atendida no ensino remoto através da adaptação das condições essenciais da comunicação. No entanto, outras condições para que o ensino aconteça de modo completo foram prejudicadas. Os estudos elencam as seguintes condições:

1. Simultaneidade da interação entre diferentes atores participantes das situações de aprendizagem;
2. Convívio com o ambiente de aprendizagem;
3. Ritos que envolvem o ensino;
4. Participação das atividades práticas e laboratoriais;
5. Atividades de extensão, observações e visitas de campo;
6. Qualificação do trabalho do professor
7. Suporte técnico e financeiro necessário ao ensino remoto
8. Modulação da relação ensino–aprendizagem

A ausência do desenvolvimento suficiente de tais condições explicaria, em parte, o baixo engajamento dos estudantes nas atividades de ensino durante a pandemia.

Bayer (2021) analisou as significações de docentes no ensino médio integrado desenvolvidas durante o ensino remoto por professores que atuam em um campus do IFSP. Contextualizam o estudo políticas educacionais marcadas pela dualidade estrutural da educação brasileira caracterizada pela oferta de ensino de características distintas nas redes pública e privada; e a desvalorização dos saberes envolvidos na formação politécnica da EPT. A autora entende, ainda, que a implementação emergencial do ensino remoto foi incorporada ao trabalho docente como uma totalidade social. As análises das entrevistas com seis professores do ensino médio integrado evidenciaram as seguintes significações: cultura institucional das propostas educacionais e insatisfação com as práticas pedagógicas, baixa perspectiva de desenvolvimento durante o ensino remoto; ausência de valorização da formação humana, necessidade de partilhar o trabalho realizado com colegas e conhecer o trabalho desenvolvido por eles. Esses temas aparecem articulados à percepção de aumento das crises da docência na EPT mobilizadas durante o ensino remoto, especialmente referidas à crise pedagógica como parte da crise conjuntural que aprofunda o mal-estar social que tangencia a precarização do trabalho.

Encarnação, D'Ávila e Coutinho (2021) destacaram o processo de adaptação das atividades presenciais ao ensino remoto durante a primeira etapa da pandemia em uma turma do PROFEPT de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul do Brasil. Com o intuito de verificar se a construção de saberes e conhecimentos se daria de forma satisfatória, analisaram a prática didática realizada a partir de um recurso cinematográfico frequentemente utilizado nas aulas presenciais para discutir os nexos entre educação e trabalho. Aliada à metodologia de experiência de leitura por andaimes voltada para atuar na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, segundo o qual o conhecimento potencial pode ser alcançado através da interação com o outro que, neste caso, atuaria como um andaime, fornecendo suporte para o alcance de uma meta ou solução de um problema. O estudo apresenta este recurso didático-pedagógico e o avalia como positivo por permitir o confronto entre diferentes opiniões e a efetiva síntese em função da construção do conhecimento.

O estudo de Marques, Lopes e Carvalho (2022) retrata as iniciativas do IFMA para organizar ações metodológicas através do ensino remoto para educação básica, superior e pós-graduação mesmo sob questionamentos de professores, estudantes e gestão que observaram a indisponibilidade de recursos tecnológicos, falta de habilidade dos estudantes para o ensino remoto, a necessidade de formação docente para oferecer aulas através do ensino remoto. Esta pesquisa objetivou analisar desafios para os professores EBTT no ensino remoto a fim de discutir dimensões importantes da formação dos professores para o enfrentamento dessa abordagem. Um questionário com questões objetivas e subjetivas foi enviado aos e-mails institucionais dos docentes diretamente envolvidos em aulas remotas das turmas do 3º ano do ensino integral do Campus IFMA de São Luis, Monte Castelo, em cumprimento ao calendário escolar 2020. Entre os 22 professores participantes do estudo, 63% relataram ter realizado formação sobre ensino remoto; 66% cursos sobre TIC; 11% sobre interfaces como *Moodle* e *Google Classroom*. Os desafios atravessados pelos docentes dizem respeito aos equipamentos disponíveis para uso no ensino remoto; acesso à internet e qualidade da conexão; conhecimento das metodologias ativas; dificuldade de engajamento dos alunos. Do ponto de vista do ensino em um novo cenário, as principais dificuldades referidas foram timidez e sensação de falar ao vazio, o que as autoras contrastam com as habilidades de comunicação demonstrada pelos discentes que nasceram na era tecnológica. A baixa atratividade e atualização das aulas são vistas como em função desta dificuldade de comunicação tecnológica com os alunos.

Rangel e Amaral (2022) retrataram os desafios por parte dos professores e estudantes que, na sua perspectiva, se interligam e tornam o ensino remoto pouco eficaz: de um lado, o excesso de trabalho por parte dos professores e a frustração por não alcançar o resultado esperado, como demonstra a baixa participação e reduzido nível de aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Os participantes se referem às vulnerabilidades que afetam os estudantes que desmotivam e impedem a continuidade dos estudos. Uma das mais relevantes é a falta de equipamentos tecnológicos necessários para a comunicação e a presença de elementos distrativos no ambiente familiar assim como no ambiente virtual, fatores agravados pela falta do relacionamento humano e do companheirismo inerentes à aprendizagem.

Accordi e Ambrósio-Accordi (2022) estudaram a percepção de 283 docentes dos Institutos Federais de Santa Catarina e Rio Grande do Sul acerca das atividades não presenciais realizadas durante os primeiros seis meses da pandemia da covid-19. Concluíram que a opinião dos docentes é indica as diversas e intensas adaptações que o período que exigiu, sendo a formação para o ensino remoto a que mais contribuiu para o enfrentamento. Embora a maior parte dos professores não tenha participado de imediato dos cursos de capacitação para lidar com as atividades pedagógicas ofertadas pelos Institutos Federais para compensar a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia da covid-19, muitos realizaram a capacitação em algum momento.

Em alguns estudos os professores assumiram a primeira pessoa ao analisar as estratégias utilizadas no ensino remoto (DALLA NORA; EVANGELISTA, 2022; MOREIRA-MARTINS, 2022). No estudo de Moreira-Martins (2022), destaca-se a análise de três dimensões: “o que compreendia e não tematizava nas aulas”; “o que não conseguia compreender sobre o trabalho docente e começava a saber”; “o que começou a aprender da docência na educação física”. Os aspectos relevantes para o ensino são: fortalecimento da educação bancária em contraposição à relação dialógica; prolongamento do período do ensino remoto; o retorno da não aula, isto é de movimentos tecnicistas e programáticos. Por outro lado, os professores se mobilizaram em redes de colaboração nas redes sociais para troca de materiais; qualificação permanente do ensino remoto em grupos formados por docentes de todo o país em redes já existentes por novos profissionais ou em formação; inclusão da educação física nas plataformas digitais; possibilidade de ampliação do uso dos recursos para reuniões e congressos; “autonomia curricular”. Embora esses aspectos não se refiram a especificidades da EPT, tocam em dimensões essenciais do ensino praticados em outras modalidades.

Tais resultados refletem o constatado por Souza (2021) com relação à intensidade do trabalho docente e à falta de reciprocidade dos estudantes que, na maioria dos casos, não possui acesso e nem recursos tecnológicos para assistir às aulas. Demanda atenção o fato de os docentes não referirem cobrança nem monitoramento das atividades, o que, na perspectiva da autora, reflete a naturalização das formas de controle do trabalho através das plataformas educativas:

As novas dinâmicas colocadas pela tecnologia parecem prender os trabalhadores à sua lógica, como afirma Danièle Linhart: “a utilização de tecnologias informatizadas cada vez mais sofisticadas também influi, à sua maneira, sobre a natureza do trabalho. A famosa revolução informacional tece uma trama que prende todos os assalariados em sua lógica, designando-lhes tarefas novas, que muitas vezes, modificam a natureza da sua intervenção e das relações que mantém entre eles” (SOUZA, 2021, p.185).

Em síntese, os estudos desenvolvidos nos Institutos Federais acerca do ensino remoto refletem desafios à mediação pedagógica decorrentes da implementação realizada

sob o caráter intempestivo, planejado sob condições adversas mediante desigual condição de acesso aos recursos didático-pedagógicos. A seguir, discute-se os resultados dos estudos que retratam as repercussões do ensino remoto para a conciliação entre esfera pessoal e profissional dos docentes dos Institutos Federais.

A difícil conciliação entre trabalho e família

As dinâmicas de construção do conhecimento acerca do ensino remoto durante a pandemia nos IFs integram o campo dos afetos, que diz respeito à motivação, satisfação e envolvimento entre professores/as e estudantes. Trata-se da dificuldade de conciliar o que resiste à conciliação e se refere a três componentes (GALVÃO; FERREIRA; COSTA, 2022): a esfera profissional fortemente redirecionada pelo distanciamento e interrupção das atividades; o ensino remoto marcado pelo suporte precário e predisposição ao surgimento de dores; e a esfera privada familiar, delimitada pela sobreposição de responsabilidades domésticas, profissionais, demandas de cuidado à saúde, sobrevivência, lazer e descanso.

Os autores analisaram dados estruturados e qualitativos de 41 professoras do Instituto Federal do Sudoeste de Minas Gerais voltado para avaliar o teletrabalho instituído pela IN65/2020. O distanciamento dos colegas reflete o afastamento da esfera profissional que repercutiu na motivação trazendo dificuldades para superar as dificuldades inerentes ao trabalho. Esse distanciamento foi visto, ainda, como elemento que desconecta a pessoa do trabalho e a faz sentir-se isolada e solitária.

O termo família remete os docentes à esfera privada na qual ocorreu o teletrabalho que idealmente demarcou a possibilidade de flexibilização do uso do tempo para dedicar-se a outras atividades além do trabalho. No entanto, uma série de dificuldades como acesso a equipamentos de TICS, problemas familiares, recursos financeiros, disrupções em saúde mental, desempenho de atividades com filhos, acompanharam o teletrabalho marcado pela divisão geo-espacial dos membros da família. Esta configuração gerou uma série de condições referidas pelos docentes como “dores” decorrentes dos riscos ergonômicos, da má postura causada pelo uso prolongado de móveis inadequados, dos custos inerentes ao uso do espaço doméstico como ambiente de trabalho e da falta de equilíbrio trabalho e família. Neste sentido, destaca-se a situação de mulheres que recorrentemente mencionam interrupção da vida cotidiana, sobrecarga com responsabilidades domésticas no teletrabalho compulsório, aumento do estresse e da sobrecarga de trabalho. Muitas docentes relataram que a dificuldade de conciliar demandas familiares ou domésticas e de trabalho as levou a uma rotina incessante, na qual as noites e finais de semana eram utilizados para responder e-mails, mensagens dos grupos de *Whatsapp* e outras demandas a ponto de reduzir as atividades físicas e aumentar o consumo de álcool.

Os esforços e o excesso de trabalho dos professores são retratados nos estudos através de diferentes perspectivas. Uma das mais significativas foi revelada por um estudo sobre queixas músculo-esqueléticas de 140 professores do Instituto Federal de Catarinense durante a pandemia de Covid-19 (GUIMARÃES *et al*, 2022). A prevalência de dor entre os professores foi de 94,7%, e as regiões mais frequentes foram o pescoço, a coluna lombar e o ombro direito. Os principais riscos ergonômicos observados foram: sobrecarga mental (estresse), mesa de trabalho e monitor inadequados. Foi observada associação entre dor no pescoço e docentes que apresentaram maior sobrecarga mental (estresse), não realizaram atividade física e utilizaram o computador por mais de 20 horas semanais; dor no ombro direito e docentes que não fazem atividade física, usam o computador por mais de 20 horas semanais, utilizaram uma mesa de trabalho com

desajuste em relação ao nível do cotovelo e sem espaço para apoiar os antebraços. Ainda, a dor na coluna lombar foi associada ao grupo de mulheres com carga horária de aula semana superior a 15 horas e que possuíam doença crônica.

Os autores encontraram associação entre dores no pescoço e transtornos mentais comuns e baixo nível de bem-estar no trabalho entre docentes. Esta sobrecarga mental pode estar se agravando pelo medo de adoecer, pelas incertezas quanto ao futuro e por conta do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, pois, no empenho de proteger seus entes queridos, os trabalhadores se afastaram dos familiares, de pessoas próximas e da rede de suporte com que contavam no cotidiano, gerando sofrimento mental.

Ao lado das demandas de investimento em tecnologias da informação e do desenvolvimento de estratégias didáticas para tornar as aulas mais interativas, surgem elementos muito marcantes relacionados à própria subjetividade dos professores.

Destaca-se a perspectiva de cinco professoras do curso integrado em eletrônica do Instituto Federal do Ceará, Campus Canindé, participantes do estudo de caso conduzido por Leite e Holanda (2022). Além de acrescentar novos desafios a já reconhecida sobrecarga pela múltipla jornada de trabalho feminino, a experiência do ensino remoto durante a pandemia demarca uma complexidade maior de problemas, como o temor pela própria vida e dos seus familiares, colegas e alunos, o trabalho incessante e realizado de forma impositiva e sem planejamento, o que perpassa as tradicionais formas de lidar com as atribuições de gênero e predispõe a quadros graves de ansiedade e adoecimento psicológico.

Em pesquisa realizada em parceria com o SINASEFE-SP, Souza (2021) analisou as transformações do trabalho dos professores durante o período inicial da pandemia. A primeira constatação é de que as mulheres sofreram um impacto maior do que os homens, pois além de cuidar das atividades domésticas e das responsabilidades familiares centrais como cuidado a crianças e idosos, as mulheres assumiram aulas, reuniões e atividades de planejamento e gestão passando a trabalhar de forma quase ininterrupta.

A primeira enquête realizada pelo SINASEFE utilizou um questionário com 26 perguntas e contou com participação de 3% dos professores e técnicos sindicalizados. Participaram 94 docentes, sendo 54% mulheres que trabalham em diversos níveis e modalidades de ensino, o que torna o cotidiano delas bastante heterogêneo e diversificado. Como acontece em outras pesquisas acerca do tema, a autora encontrou como principais dificuldades para o trabalho remoto, a falta de recursos tecnológicos, de suporte técnico, de móveis e uso simultâneo dos espaços e equipamentos com outros familiares. Ademais, as esferas privada e profissional foram superpostas, o que desencadeou problemas psíquicos e materiais para o exercício do trabalho, especialmente para mulheres com filhos pequenos. Uma dimensão que representa a invasão do trabalho no mundo familiar é a falta de espaço para descanso e lazer antes ocupado pela casa no contexto ordinário. Com a implementação do ensino remoto, todos os espaços privativos tornaram-se relativos ao trabalho. A partir desta reflexão, Souza hipotetiza que muitos docentes já organizam suas rotinas de acordo com esta lógica, o que predisporia à ausência de limites entre o tempo do trabalho e o tempo livre.

A autora dedica grande parte da análise a comparar as atividades de mulheres e homens com relação às responsabilidades de cuidado e de afazeres domésticos, demonstrando a tendência a maior impacto na redução da produtividade acadêmica e, por conseguinte, na mais lenta progressão de carreira entre professoras. A pandemia exacerbou as desigualdades entre homens e mulheres em face da dissolução das fronteiras entre casa e trabalho e mostrou-se mais danosa às mulheres pela adoção acrítica da “remotização” (MINTO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revisou a literatura produzida pelos pesquisadores nacionais acerca da experiência dos docentes dos Institutos Federais no ensino remoto emergencial. Para tanto, foram acessados 148 artigos no Portal de Periódicos CAPES a partir de descritores previamente identificados e, após o processo de inclusão, foram analisados 12 artigos na íntegra. Os estudos produzidos refletem a perspectiva de docentes de Institutos Federais pertencentes a 4 regiões do país e convergem em muitos aspectos. O principal deles diz respeito ao movimento de adequação de saberes e práticas para o desenvolvimento de aulas remotas. Embora os Institutos Federais tenham a tecnologia como eixo fundamental, este se configura como um valor em discussão na prática docente.

As análises apontam que os professores buscaram desenvolver habilidades e saberes para dominar os recursos tecnológicos e que tais recursos não foram suficientes para alcançar êxito, com reflexos na motivação e na permanência dos estudantes.

Todas as pesquisas se interligam pela rede temática e convergem no reconhecimento do caráter precário no qual foi instituído o ensino remoto como tentativa de integração ao paradigma digital, marcado pela “remotização” e aquiescência pouco refletida pelos professores acerca das formas de controle de desempenho.

O conjunto de decisões implementadas pela administração pública para reorganizar o trabalho docente favoreceu, em grande parte, a continuidade das atividades docentes, no entanto, foi insuficiente para lidar com demandas subjetivas para conciliar trabalho e família.

Embora os resultados da presente investigação apontem, de certo modo, na direção de uma agenda de pesquisa em desenvolvimento acerca das consequências da pandemia e do ensino remoto para a docência na educação profissional e tecnológica, é necessário investir em estratégias que superem o principal limite desta revisão que consistiu na consulta a uma única base de dados e o acesso a publicações em língua portuguesa. Entende-se como profícua para a presente discussão a consulta a outras bases de periódicos e a análise de estudos realizados em outros países a propiciar a identificação de categorias e métodos incidentes na educação profissional e tecnológica a serem comparados com o desenvolvido no Brasil.

Tendo se originado de uma questão relativa à produção científica sobre a perspectiva dos professores dos Institutos Federais acerca do ensino remoto emergencial, os resultados apontam a demanda por reflexões avançadas que considerem outras variáveis, como o período de implantação do ERE em cada instituição, o suporte institucional oferecido por cada unidade a seus docentes, diferenças regionais para contemplar as singularidades de campi situados em centros urbanos e aqueles em regiões mais remotas. Os estudos apontam, ainda, a forte demanda por estudos que integrem a perspectiva dos docentes acerca do lugar das tecnologias no ensino da EPT.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a compreensão da perspectiva do docente dos IFs acerca das dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial e que tal compreensão venha a repercutir sobre a criação de políticas públicas e institucionais a serem implementadas com o objetivo de fortalecer a atuação docente criando mecanismos para reduzir as vulnerabilidades apresentadas pelos docentes. Espera-se, de modo especial, que o presente estudo contribua para evidenciar a latente demanda de conciliação entre esfera pessoal e profissional em situações como a que vivemos durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

- ACCORDI, I.; AMBROSIO-ACCORDI, A. Percepção de docentes a respeito de Atividades não Presenciais realizadas durante o isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. **Revista Thema**, 21(2), 2002. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.465-486.2541, 2023.
- ALVES, J.; FARIA, A.; LEMOS; COSTA; SILVA. Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**. V. 18, 2020. DOI:10.15536/thema.V18.Especial.2020.184-203.1850
- ALVES, L. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/2, p. 574–593, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3835. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3835>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- ARANCIBIA, I. **El sujeto necesitado**. Una critica substantiva al sentido y alcance del concepto económico de necesidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Los Polvorines, 2020.
- BASCHET, J. **COVID-19: o século XXI começa agora**. São Paulo: Editora n-1, 2020.
- BAYER, JS-M. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23631/2/Julia%20Sotto%20Maior%20Bayer.pdf>
- BRASIL. Portaria n. 343 de 17 de março de 2020. MEC. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 mar. 2020, n. 53, seção 1, p. 39.
- BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.**
- CARVALHO, HP.; SOARES, MV.; CARVALHO, SML.; TELLES, TCK. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula>
- DALLA NORA, G.; EVANGELISTA, E. Diga como ensinas, direi quem és: Podcasts e Língua Espanhola no Ensino Remoto. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, p. e22049-e22049, 2022.

ENCARNAÇÃO, R. O.; D'ÁVILA, R. J.; COUTINHO, R. X. A utilização de um documentário como recurso para práticas remotas em EPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11886, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11886. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11886>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GALVÃO, L., A. A.; FERREIRA, C.; COSTA, M. Qualidade de vida no teletrabalho: Percepções de professoras de um Instituto Federal de Minas Gerais. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, 2022.

GUIMARÃES, B., CHIMENEZ, T., MUNHOZ, D.; MINIKOVSKI, H. Pandemia de COVID-19 e as atividades de ensino remotas: riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos dos docentes do Instituto Federal Catarinense. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 29, p. 96-102, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/21020229012022PT>

LEITE, M.; HOLANDA, P. (Des) politização: mulher, mãe e professora no ensino remoto em tempos de crise. **Revista on line de política e gestão educacional**, E022102, 2022.

MARQUES, GE.; LOPES, MS; CARVALHO, EMV. Desafios dos professores da EPTT no desenvolvimento da educação remota em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, e17211427241, 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173

MINTO, L. A pandemia na educação. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021.

MOREIRA-MARTINS, R. Inquietudes de um professor de Educação Física em tempos pandêmicos. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 34, n. 65, 2022.

NUNES; P.V.; PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T. A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–21, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65342. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/65342>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf> Acesso em 27 jul. 2022.

RANGEL, K. C.S.G.; AMARAL, S. R. Desafios da prática educativa dos professores de história no ensino remoto emergencial de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 279-293, 2022.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: Unisul, 2005.

DE SOUZA, L. Trabalho docente no Instituto Federal de São Paulo no contexto da Pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade**, v. 20, n. 48, p. 178-197, 2021.

SOUZA, A. P.; SOARES, C.; SANTOS, G. M.; COSTA, G. W.; RAMOS, L.M.; LIMA, L.; FERREIRA, P.D.D. **Pandemia de covid-19**: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? São Paulo: FGV/ EESP/ Clear, 2021.

SCHWARCZ, L.M. **Quando acaba o Século XX** (Breve Companhia). São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UNESCO. **When schools shut**: gendered impacts of COVID-19 school closures. Paris, 2021

UNESCO/WORLD BANK. **The State of the Global Education Crisis**: a path to recovery. Washington, 2021.

WERNERCK, G.L.; CARVALHO, M.S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00068820, 2020.

**ESTUDO COMPARATIVO DAS CARREIRAS DOCENTES:
MAGISTÉRIO SUPERIOR, MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO
TÉCNICO E TECNOLÓGICO**

Deusdete de Sousa Brito, Patrícia Furtado Fernandes Costa

RESUMO: Neste trabalho retoma-se a discussão sobre a equivalência entre as carreiras do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT) e a carreira de Magistério Superior (MS). Este tema foi suscitado porque há casos de docentes solicitando redistribuição da carreira do MEBTT para o MS, no entanto, só existe esta possibilidade de migração entre carreiras equivalentes. Além deste questionamento, há também a exigência feita pelos órgãos de controle, no caso, o Tribunal de Contas da União que vem cobrando insistentemente dos Institutos Federais, a implantação do controle do ponto de forma eletrônica. No desenvolvimento do trabalho apresentou-se os perfis das duas carreiras e fez-se a comparação dos itens, de acordo com a legislação, que tornam dois cargos ou funções públicas equivalentes. Ao final conclui-se, portanto, se há a possibilidade de redistribuição dos Institutos Federais para as universidades e se é possível não realizar o controle eletrônico de ponto da carreira de MEBTT como ocorrem nas universidades para a carreira de MS.

Palavras-chave: Equivalência. Redistribuição. Controle Eletrônico de Frequência. Carreira docente. Magistério Superior. Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

INTRODUÇÃO

A carreira de magistério federal está dividida nos cargos de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT) e Magistério Superior (MS), (BRASIL, 2012). A atual carreira de MEBTT vem evoluindo e se moldando ao longo dos anos e tais alterações e atribuições se confundem com a própria evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e dos atuais Institutos Federais. Inicialmente chamados de Escolas de Aprendizes Artífices, hoje são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa história se inicia com a publicação do Decreto Federal Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices em cada uma das 19 capitais dos Estados da República, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito para formar operários e contramestres, sendo instaladas no ano seguinte (BRASIL, 1909).

Quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o Decreto Nº 7.649, de 11 de novembro de 1909, instituiu que os cursos noturnos primários anexados a elas, seriam ministrados por professores normalistas e os cursos de desenhos por professores especialistas da área, porém com baixa especialização, (BRASIL, 1909a).

O ensino técnico no Brasil se confunde com o nosso processo de industrialização. Devido à escassez de professores qualificados para atuarem no ensino técnico industrial, essa carência sempre foi um desafio para as diversas gestões do governo federal, conforme apresentado por Moura (2021). Na tentativa de encontrar uma solução para o problema, foi criada, no Rio de Janeiro (RJ), então capital do Brasil, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (ENAO-WB) que iniciou seus cursos efetivamente em agosto de 1919. Esta instituição foi responsável pelo ensino industrial e tinha finalidade de formar professores, mestres e contramestres para os vários institutos e escolas profissionais, tendo, ainda, o objetivo de qualificar docentes de trabalhos manuais para atuar nas escolas primárias dos municípios.

Esta escola teve início, em 1917, por meio do Decreto Municipal Nº 1.790, de 8 de janeiro, do prefeito do Distrito Federal, a época, o Rio de Janeiro que criou a Escola com o nome de Escola Normal de Artes e Ofícios (DF, 1917). Ainda no mesmo ano passou a se chamar Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, por meio do Decreto nº 1.800, de 11 de agosto, (DF, 1917a), segundo Moura (2018). Em 1919, em uma negociação com o governo federal, passou-se à esfera da União, de acordo com Fonseca (1961). Em 1937, a Escola Normal teve suas atividades encerradas, em função da criação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que determinava a mudança das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) para Liceus Industriais (LIs), (BRASIL, 1937). Em 1942, passou a se chamar Escola Técnica Nacional (ETN), a partir da criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, (BRASIL, 1942). A ETN foi a entidade protagonista em promover a formação docente da rede federal de ensino profissionalizante, presente nas ETIs das capitais brasileiras, (DF, 1917).

Com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais e Profissionais (LIPs), pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, (BRASIL, 1937), o Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial, determinou que o ensino industrial seria dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo era formado pelo ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico, (BRASIL, 1942). No entanto, essa denominação não perdurou por muito tempo, visto que, o Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Industriais

em Escolas Industriais e Técnicas (EITs), passando a ofertar cursos técnicos e cursos pedagógicos, bem como cursos industriais e cursos de mestría, com a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, (BRASIL, 1942a).

Com a emissão deste Decreto-Lei, estabeleceu-se as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, as chamadas escolas industriais e técnicas, que passaram a ofertar formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

O quadro docente dos Liceus Industriais era formado por professores do curso primário, professores de desenho, mestres das seções de Artes Gráficas, Feitura de Vestuários, Trabalhos de Metal, Trabalhos de Madeira e contramestres das oficinas que eram responsáveis pelas aulas práticas.

Já a carreira docente das escolas industriais e técnicas eram formados por professores de Ensino Industrial Básico com formação de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial.

Em 1946, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabeleceu as bases do ensino agrícola destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, (BRASIL, 1946) e em 1959 as escolas industriais e técnicas foram transformadas em escolas técnicas federais (ETFs), (BRASIL, 1959). Em 1965 passou a se chamar Escola Técnica Federal da Guanabara (ETFG), em função da mudança da capital federal para Brasília, (BRASIL, 1965). Em 1967, por meio do decreto-lei Nº 181, de 17 de fevereiro, deu nova denominação, passando a se chamar Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, (BRASIL, 1967) e cessou sua função de formação de professores, em 1978, quando passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ), unidade Maracanã, mantendo-se com essa denominação até a atualidade, (BRASIL, 1978).

Ainda por meio desta mesma Lei, a de Nº 6.545, de 30 de junho, as Escolas Técnicas Federais do Paraná e a de Minas Gerais foram transformadas também em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), (BRASIL, 1978).

Os CEFETs foram criados inicialmente, em junho de 1978, em substituição a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro e Escolas Agrotécnicas Federais do Paraná e Minas Gerais, transformando-se respectivamente nos CEFET-RJ, CEFET-PR e CEFET-MG, por meio da Lei no. 6.545, de 30 de junho de 1978. Por muito tempo permaneceram apenas estes três Centros Federais, até que em 1989, houve a transformação da ETFMA em CEFET-MA (BRASIL, 1989) e mais tarde, em 1994, por meio da aprovação da Lei no. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, ampliou-se a rede, transformando gradativamente as demais ETFs e EAFs em CEFETs começando pelos CEFET-AM, CEFET-RS e CEFET-SP, (BRASIL, 1994).

Nas escolas técnicas federais, a carreira docente era formada pela carreira de professor de 1º. e 2º Graus. Já nos CEFETs, a carreira docente era composta por esta, para aqueles que ministravam aulas nas disciplinas dos cursos técnicos e pela carreira do MS, formado por aqueles que ministravam aulas nos cursos superiores.

Essas transformações ocorridas ao longo da história formaram a base, em 1994, para o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, constituído pela Rede Federal e integrado pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no entanto, a Rede Federal teve uma transformação gradativa, das escolas técnicas e agrícolas federais em CEFETs.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional e posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e

Tecnológica” pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar exclusivamente da educação técnica profissional de nível médio, (BRASIL, 2008).

Após muitos debates, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892 que resultou, no âmbito do Ministério da Educação, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou abreviadamente Institutos Federais (IFs), os quais apresentaram um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir da consulta aos CEFETs, escolas técnicas federais, agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais: os Colégios Universitários (COLUNs) e os Colégios de Aplicação (CAs), (BRASIL, 2008b) e Colégio Pedro II.

Quando da criação dos Institutos Federais, todos os campi foram permitidos ofertar ensino técnico e superior e como existiam duas carreiras docentes, uma para o ensino técnico e outra para o superior, então transformou-se a carreira de docente de 1º e 2º Graus, em magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico sendo extinta no âmbito dos IFs, a carreira de magistério superior e permanecendo apenas aqueles cargos já ocupados nos campi em que já ofertavam ensino superior.

Com a promulgação da Lei 11.784, 22 de setembro de 2008, houve a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), (BRASIL, 2008a). Nela estão incluídas as carreiras de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT) e Magistério Superior (MS), criadas pela Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987 (BRASIL, 1987). A Reforma da Educação Profissional, prevista na Lei 11.892/2008, reconfigurou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os Institutos Federais (IFs), (BRASIL, 2008b). Assim, conforme proposta da nova lei, os docentes que atuavam nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Aplicação, Colégio Pedro II (CPII) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram consultados sobre a mudança para a nova carreira ou se permaneceria na antiga. Para aqueles que concordaram em mudar, passaram a fazer parte da nova carreira, tão logo a lei foi promulgada. Portanto, os novos docentes dos IFs, a partir de então, já entrariam no serviço público regidos pela carreira de MEBTT, sendo regulamentada posteriormente pela Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, a qual também trata da carreira de docente de Magistério Superior, bem como a instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSCs) somente aos professores da carreira MEBTT, (BRASIL, 2012).

No ano de 2010, a então Diretora-Geral do Colégio Pedro II, solicitou à Pró-Reitoria de Ensino a elaboração de um projeto que pudesse credenciar a Instituição junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para obtenção de verba do Projeto PROINFÂNCIA com o objetivo de construir um pavilhão especial que abrigasse turmas de Educação Infantil no campus Realengo. Essa nova atuação dos docentes do Colégio Pedro II na educação infantil levou à precarização do trabalho do docente EBTT, pois agora, os docentes dessa carreira, passaram a atuar da educação infantil percorrendo a educação básica, superior e indo até a pós-graduação.

OBJETIVOS

Este capítulo tem como objetivo: verificar sobre a existência ou não de equivalência entre as carreiras do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a carreira de Magistério Superior, com a intenção de averiguar a possibilidade de realização de redistribuição entre as carreiras, bem como se é possível desobrigar a cobrança de controle de frequência eletrônico para o MEBTT, dada a natureza e atribuições da respectiva carreira.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa exploratória, pois o tema ainda não está consolidado e, portanto, insuficientemente estudado tendo em vistas as constantes ações judiciais que levaram os órgãos responsáveis à construção da Instrução Normativa nº 2, que cria orientação, critérios e procedimentos gerais que devem ser obedecidos pelos órgãos e entidades que compõe o sistema orgânico e estruturador de gestão de pessoas civis da administração pública federal (SIPEC), quanto à jornada de trabalho de que trata o art. 19 da Lei nº 8.112, (BRASIL, 2018) e da Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME, que consolidou o entendimento acerca da dispensa de controle eletrônico dos Professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT), nos termos da alínea "e" do § 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590 (BRASIL, 2020), sendo alvo de constantes reclamações junto aos órgãos competentes.

Para cumprir os objetivos deste trabalho desenvolveu-se uma pesquisa documental revisando a legislação vigente, apresentando a evolução da carreira docente e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Desenvolveu-se um estudo de caracterização das duas carreiras de magistério federal: MEBTT e MS.

Realizou-se o estudo da legislação apontando os elementos necessários e os critérios à equivalência das carreiras.

Realizou-se um estudo comparativo dos critérios de equivalência das carreiras elencadas.

Segundo o estudo realizado analisou-se os prós e contras da equiparação – impacto salarial, Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), atribuições, dentre outras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreensão da carreira de professor EBTT é primordial conhecer a evolução da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (RFEPT).

Portanto, a evolução histórica da RFEPT começou com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, e perdurou pelo período de 1909 a 1937, (BRASIL, 1909). Com a sanção da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o então presidente Getúlio Vargas, reorganizou o novo Ministério da Educação e Saúde Pública e, determinou em seu Art. 37, que as Escolas de Aprendizes Artífices fossem transformadas em Liceus Industriais ou Profissionais, destinados ao ensino profissional, em todos os ramos e graus, permanecendo com essa denominação durante o período de 1937 até 1942. Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo único, renunciou a criação de novos liceus em todo o país, demonstrando assim, o interesse do Governo Federal em investir no ensino industrial, disseminando, dessa forma, o ensino profissional, (BRASIL, 1937). O decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, extinguiu os Liceus Industriais transformando-os em Escolas Industriais e Técnicas pelo período de 1942 a 1959, passando assim a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (BRASIL, 1942). A partir de então, o ensino industrial, foi formalmente vinculado às estruturas de ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar nos cursos superiores de áreas equivalentes à da sua formação. Em 1959, pela lei nº 3.552, de 13 de fevereiro, foram instituídas as autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais e perduraram no intervalo de tempo de 1959 a 1994 (BRASIL, 1959).

Com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituía-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformava as Escolas Técnicas

Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, gradativamente, em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, (BRASIL, 1994). Essa mudança perdurou durante a década de 1990, com a reforma da Educação Profissional proporcionado pelos Decretos nº 2.208/97 e 2.406/97 e a ênfase dessa política na transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFET, como estratégia de implantação do Subsistema de Educação Profissional e de expansão, no ensino superior, dos cursos de formação de tecnólogos, (BRASIL, 1997), (BRASIL, 1997a). Então, em 29 de dezembro de 2008, culminou com a promulgada a Lei 11.892, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituindo assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs), e deu outras providências (BRASIL, 2008a).

Na migração para Institutos Federais, realizou-se uma consulta a todos os CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Técnicos e apenas os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais permaneceram, enquanto o CEFET-PR já havia sido transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio da lei nº 11.184 publicado no dia 7 de outubro de 2005, (BRASIL, 2005) e a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ETFPR) transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

Já certo da criação dos Institutos Federais (IFs), tendo em vista que o projeto de lei tramitara na Câmara Federal sendo sancionado pela Presidência da República (PR), a adequação da carreira de magistério federal se impõe. Os recém-criados IFs, tinham obrigação legal de ofertar 50% de suas vagas em cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, 20% de suas vagas eram para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional e 30% das ofertas deve ser de cursos superiores em tecnologia e bacharelados, (BRASIL, 2008a). Criados os IFs, a carreira de Magistério Superior, advindo dos CEFETs, ficou estagnada, não sendo mais recomposta, enquanto a carreira de professores de 1º e 2º Grau foi transformada em magistério EBTT, para atender as novas demandas que são: ofertar ensino médio e superior em todos os seus *campi*.

Perfil Docente da Carreira de Magistério EBTT

As carreiras docentes do magistério federal foram regulamentadas com a promulgação da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que reestruturou o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), (BRASIL, 2008a) e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, (BRASIL, 2012), que tratou da estruturação do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Superior (MS) e Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT) e dá outras providências. A carreira de MEBTT é composto pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT); e Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular - Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A carreira do Magistério EBTT foi configurada inicialmente pelas seguintes classes e níveis, conforme descrito abaixo:

a) Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata as leis nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, (BRASIL, 2008a) e nº 12.269, de 21 de julho de 2010, (BRASIL, 2010), apresentam seis classes, quais sejam: D I, D II, D III, D IV, D V e Titular com quatro níveis nas três primeiras classes, um nível nas classes D IV e Titular e três níveis na classe D V, sendo reformulado pelas leis nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, reduzindo a carreira a quatro

classes, apresentando as duas primeiras apenas dois níveis, as duas seguintes com quatro níveis e a de Titular-Livre com nível único.

b) Cargo Isolado de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

A classe de professor titular da carreira de MEBTT que possuía apenas um nível, pela lei de criação da carreira, lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, (BRASIL, 2008a), com a reformulação para professor titular-livre continuou com nível único, conforme a lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, (BRASIL, 2013).

Perfil Docente da Carreira de MS

Considerando a legislação que regulamentou as respectivas carreiras do MEBTT e MS, a saber:

- Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que reestruturou o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE), (BRASIL, 2008a);
- Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, que trata da Carreira de Magistério Superior (MS), (BRASIL, 1987);
- Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (PCCMF), transformando na nova Carreira de Magistério Superior (BRASIL, 2012).

Antes de 2012, a carreira de MS consistia em 4 classes e cada uma destas classes possuía 4 níveis, sendo as classes: auxiliar, assistente, adjunto e associado cada uma com os níveis de 1 a 4, em que as mudanças ocorriam por meio de progressões e promoções a cada 24 meses de serviços. A classe de professor titular ou livre, era uma classe especial com único nível, que era provida por meio de concurso de provas com tema inédito e prova de títulos, específica para esta classe. As universidades tinham uma quantidade de vagas para esta classe e só abria novas vagas, mediante aposentadoria, falecimento ou criação de novas vagas para tal classe.

A partir do ano 2012, com a promulgação da Lei nº 12.772, pode-se constatar que o novo PCCMF passou a ser composto pelos cargos de nível superior, de provimento efetivo de professor do magistério Superior, do cargo isolado de provimento efetivo, de Professor Titular-Livre do Magistério Superior e as alterações ocorridas na Carreira de Magistério Superior pelo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), de que trata a Lei nº 7.596, de 1987, (BRASIL, 1987) e passou a pertencer ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal a partir da Lei nº 12.772/2012, bem como os cargos de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do PUCRCE que passou a integrar a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do PCCMF, que entrou em vigor a partir 01 de março de 2013. Com a implantação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, a evolução na Carreira de Magistério Superior ocorrerá mediante progressão funcional e promoção, na forma disposta na Lei nº 12.772/2012, ou seja, a progressão ocorrerá entre níveis e a cada 24 meses trabalhados e a promoção entre classes.

a) Carreira de Magistério Superior

A carreira do magistério superior do PUCRCE, de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, o decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 e a lei nº 7.923, de 12 dezembro de 1989, apresentam cinco classes, que são: Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular com quatro níveis nas quatro primeiras classes e apenas um nível na classe Titular, sendo reformulado pelas leis nº 11.344, de 8 de setembro de 2006 e nº 12772, de 28 de dezembro de 2012, alterando as denominações anteriores e passando a se denominar classes: A, B, C, D e E com quatro níveis nas quatro primeiras classes e apenas um nível na classe E.

b) Carreira de Magistério Superior

A classe de professor titular da carreira de MS que possuía apenas um nível, pela lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, (BRASIL, 2008a) e reformulado para professor Titular-Livre com nível único pela lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, (BRASIL, 2013).

Crítérios de Equivalências entre as Carreiras MS E MEBTT

A metodologia empregada para averiguação de equivalência entre os diversos cargos públicos e constatação se há ou não equivalência entre as carreiras MS e MEBTT foi o método comparativo entre os critérios definidos em lei. Logo, realizou-se estudos e concluiu-se que para haver equivalência entre cargos ou carreiras deverá preencher os seguintes requisitos, conforme descrito no Art. 37, da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990):

- I - Equivalência de vencimentos;
- II - Manutenção da essência das atribuições do cargo;
- III - Vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades;
- IV - Mesmo nível de escolaridade, especialidade ou habilitação profissional;
- V - Compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade.

I Equivalência de vencimentos

Com a instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) à carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MEBTT), tornou-se equivalente no quesito vencimentos ao Magistério Superior. O RSC é um direito instituído pela lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, (BRASIL, 2012), em que permitiu ao docente do MEBTT com nível de graduação perceber a Retribuição por Titulação (RT) equivalente ao Especialista (RSC-I), àqueles que têm nível de Especialização, perceber a RT equivalente a Mestre (RSC-II) e àqueles que têm Mestrado perceber RT equivalente a Doutor (RSC-III), sem ter necessariamente o referido título.

Às solicitações de RSC foram permitidas a partir de março de 2013 e são remetidas por uma Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e avaliadas por uma comissão composta por três professores doutores ou professores já aprovados numa RSC.

A concessão do RSC é feita por meio de um processo de avaliação, a partir de um memorial descritivo da formação e das atividades acadêmicas desenvolvidas pelas quais são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico.

A partir dessa concessão realizou-se um estudo comparativo entre os diferentes regimes de trabalhos das carreiras docentes, quais sejam, 20 horas, 40 horas e 40 horas com dedicação exclusiva (DE) e em todos eles a remuneração, ou seja, vencimentos básicos e retribuições por titulação são equivalentes. Assim sendo, as carreiras de magistério federal, do MS e MEBTT, são equivalentes quanto aos valores da composição remuneratória, ou seja, ignorando-se a nomenclatura das classes de cada carreira. Os seus vencimentos básicos (VBs) e suas respectivas retribuições por titulações (RTs), bem como os valores totais, dos 13 níveis de cada carreira para o regime de 40 h com DE e que correspondem ao mesmo montante remuneratório para as duas carreiras são

apresentadas nas tabelas dos anexos da Lei nº 14.563, de 28 de abril de 2023, que abriu espaço no orçamento, (BRASIL, 2023) e na medida provisória nº 1.170, de 28 de abril de 2023, (BRASIL, 2023a), que alterou a remuneração de servidores e de empregados públicos do Poder Executivo Federal e permitiu o reajuste salarial das carreiras alterando assim, o Anexo V da Lei nº 14.535, de 17 de janeiro de 2023, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2023.

II Manutenção da essência das atribuições do cargo

O professor de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico apresenta entre as atribuições do seu cargo ser responsável por atividades relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica, prioritária e/ou preferencialmente junto aos cursos técnicos de nível médio, mas também no ensino superior, conforme descrito na Lei 11.892/2008, (BRASIL, 2008b). As atividades correspondem ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que são indissociáveis e compromissadas com a inclusão social, a sustentabilidade, visando à aprendizagem, à ampliação e à transmissão dos saberes, sempre em processo dialógico com as comunidades e arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

O docente poderá também responder por atividades intrínsecas ao desempenho das funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência (até mesmo aquelas relativas à orientação educacional e supervisão pedagógica individualizada), bem como outras atribuições previstas na legislação vigente.

As atividades inerentes às atribuições do professor da Carreira do Magistério Superior Federal, são aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e aquelas relativas ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, como também aquelas previstas em legislação específica. Outras atividades acadêmicas que também são consideradas próprias dos docentes do ensino superior, são as pertencentes à pesquisa, ensino e extensão que são indissociáveis, visam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura.

A forma de ingresso na carreira do MS e as matérias a serem lecionadas são equivalentes à carreira de MEBTT. O professor é selecionado em concurso de provas e títulos, tendo uma área ou subáreas, com pontos específicos para a sua atuação. Entretanto, caso seja necessário, para adequação acadêmico-administrativa, a abrangência de atuação poderá ser ampliada. Portanto, geralmente, os campi dos interiores realizam concursos para área/subárea/subárea com o objetivo de suprir a carência de subáreas com o mesmo profissional, pois às vezes este profissional fica com uma carga horária reduzida, mas nada impede, que um professor aprovado em concurso para uma subárea atue também em outra da mesma área de sua formação. No entanto, sempre levando em conta o princípio da legalidade, da acessibilidade aos cargos públicos, bem como da razoabilidade administrativa, pois não se deve ocorrer o abandono total das áreas originais, para as quais a Administração Pública realizou o concurso.

Considerando que a atividade docente é bastante complexa, então fazer a comparação entre as atribuições de dois cargos ou funções públicas, principalmente, pelas peculiaridades de cada cargo ou função e pelas atribuições e atividades determinadas em lei, é muito difícil. Segundo a expressão da lei, tais atividades apresentam grandes similaridades entre si, no entanto, dadas as peculiaridades de cada cargo, têm que ser comparadas de alguma forma as atividades das duas carreiras distintas. As atividades desenvolvidas pelos dois profissionais, MS e MEBTT, no tocante ao ensino em nível superior é perfeitamente equivalente e compatível, no entanto, quando se compara as atividades desenvolvidas na educação básica e técnica, entretanto, não tem como

comparar, pois o MS não atua nestes níveis de ensino. No entanto, pode-se ressaltar que o docente do MEBTT desempenha atividades adicionais quando comparada aos docentes do MS, portanto, podendo assegurar que os profissionais do primeiro cargo são tão equivalentes quanto às atividades desenvolvidas em mesmo nível de ensino do segundo, restando apenas uma previsão na legislação para que sejam tratadas de forma equânime.

III Vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades

No tocante ao grau de responsabilidade e complexidade das atividades das duas carreiras é preciso atenção. Ambas buscam pela formação de pessoas. Entretanto, o magistério EBTT guarda a característica de trabalhar desde a educação básica nível médio e técnico integrado, concomitante e subsequente, além do ensino superior, pós-graduação, presencial e na modalidade de educação a distância (EaD), bem como os programas como cursos de formação inicial e continuada (FIC), trazendo assim um grau maior de complexidade, conforme reforçada por Raquel Vidigal em (SANTIAGO, 2015). Ambas as carreiras trabalham com os níveis de ensino da graduação e pós-graduação, abrangendo os níveis superiores ou tecnológicos.

Além de todos os argumentos já elencados, ambas as carreiras apresentam um conjunto de classe, níveis e natureza de trabalho. As duas carreiras são pertencentes ao mesmo grupo ocupacional, pois são um conjunto de categorias funcionais da mesma natureza, escalonadas, segundo escolaridade, o nível de complexidade e o grau de responsabilidade e atribuições de cada cargo ou função pública. O desempenho profissional dos servidores ocupantes dos dois cargos ocorrerá de forma equivalente, dado o mesmo grau de complexidade de ambos os cargos. Isto só reforça a perspectiva de equivalência, uma vez que a natureza do trabalho exercido nas diferentes carreiras e nas instituições de ensino federais e suas atividades típicas dos cargos são as mesmas, destoando apenas no nível básico e técnico.

Quando da criação da carreira de magistério EBTT foi possível comprovar que o trabalho docente era assemelhado, porém em instituições distintas, ou seja, nos Institutos Federais (IFs) e nas Universidades Federais (UFs). Quando da criação e transformação da carreira de MEBTT, se tinha um projeto bem delineado, pois na ocasião se trabalhou em paralelo, os cargos das universidades. No entanto, decorrido alguns anos, se colocou uma série de empecilho e chegou-se a admitir que não estava claro a relação das funções entre as duas instituições, apesar de praticamente todos os critérios de equivalência corroborarem para isso, detalhe apenas deste critério, no tocante à complexidade das atividades, e o do item II, no caso da manutenção da essência das atribuições, por serem de difícil comparação. De acordo com a resposta da CGGP/MEC, o dispositivo que previa a possibilidade de atuação de servidores pertencentes à Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico junto ao ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação, não foi recepcionado pela Lei nº 12.772/2012, tendo sido revogado. Essa prerrogativa não foi estendida ao magistério do EBTT por falta de previsão legal, conforme entendimento da Advocacia-Geral da União constante do Parecer nº 47/2013/DEPCONSU/PGF/AGU, de 12 de fevereiro de 2013, aprovado pelo Procurador-Geral Federal, em 11 de fevereiro de 2015, (AGU, 2013).

IV Mesmo nível de Escolaridade, Especialidade ou Habilitação Profissional

A carreira docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é regida pelas Leis nº 12.772/2012, nº 12.863/2013 e nº 13.325/2016, já citadas anteriormente. As leis acima

mencionadas estabelecem que a Carreira do Magistério Federal (CMF) são divididas em três carreiras distintas, conforme discriminação a seguir:

- ✓ Carreira do Magistério Superior, dedicada a profissionais capacitados em atividades acadêmicas próprias de docente da educação superior;
- ✓ Carreira de Titular-Livre, com o propósito de contribuir para o crescimento, desenvolvimento e fortalecimento de competências para atingir a excelência no ensino e na pesquisa nas IFES, e;
- ✓ Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, orientada a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996), e na lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, (BRASIL, 2008b).

As atividades das carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal são aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e às inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

As carreiras do MS e do MEBTT são compostas por quatro classes e 12 níveis equivalentes. Já a vaga do cargo de Titular-Livre é composta por classe e nível únicos cedida pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) ao Ministério da Educação (MEC).

Em 1º de março de 2013, foi aprovado a regulamentação do Art. 105 e do Art. 106, incisos I e II, da lei nº 11.784, de 2008 e as carreiras de magistério EBTT e o cargo isolado de professor titular do EBTT, de que tratam esses incisos, passaram a pertencer ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, observada a tabela de correlação. Dessa forma, foi criado e incorporado o cargo isolado que passou a se denominar professor Titular-Livre do magistério EBTT, (BRASIL, 2008a).

A partir de 1º de março de 2013, os docentes pertencentes à Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), de que tratava a lei nº 7.596, de 1987, foram repassados ao PCCMF, de acordo com a tabela de correlação constante da lei nº 12.863, 24 de setembro de 2013, que alterou a lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nº 11.526/2007, 8.958/1994, 11.892/2008, 12.513/2011, 9.532/1997, 91/1935, e 12.101/2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550/2011; e deu outras providências. Nesta data, os cargos de Professor Titular da Carreira de MS do PUCRCE passaram a integrar a Classe de Professor Titular da Carreira de MS do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, ou seja, o mesmo plano de carreiras e cargos do magistério do EBTT, (BRASIL, 2013).

Naquela época os docentes ocupantes dos cargos da carreira regida pelo PUCRCE foram enquadrados no novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, mas este enquadramento não representou, para qualquer efeito legal, inclusive para efeito de aposentadoria, porque houve descontinuidade em relação à carreira, ao cargo e às atribuições atuais desenvolvidas por seus ocupantes. Para os docentes pertencentes às antigas categorias de Professor Adjunto, Professor Associado e Professor Titular, as carreiras possuem o mesmo número de níveis. Entretanto, para os docentes pertencentes às categorias de Professor Auxiliar e Professor Assistente, houve um reposicionamento, pois as novas classes equivalentes passaram a ter apenas dois níveis.

Quanto à especialidade ou habilitação profissional, ambas as carreiras podem ter concursos para uma determinada área ou subárea, não podendo o docente se eximir de ministrar aulas na área geral. Quanto à habilitação, a LDB previa a pós-graduação *latu sensu*, como requisito mínimo para o ingresso na carreira de magistério superior, no

entanto, uma pequena mudança no plano de carreira dos professores federais, feita pelo governo na Lei nº 12.772/2012, eliminou esta exigência, (BRASIL, 2012). Com isso, passou a permitir o ingresso na carreira de magistério superior, por meio de concurso público, de qualquer portador de diploma de graduação, na classe de professor auxiliar, se igualando, portanto, aos mesmos requisitos exigidos pelo MEBTT, ou seja, o grau mínimo é apenas a graduação. Desta forma, as duas carreiras tornaram-se equivalentes também neste item.

V Compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade

A carreira de professor EBTT é muito complexa. Logo, precisaria de um estudo bastante detalhado e cuidadoso tendo em vista que o docente ministra aula no ensino básico e técnico, nos cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes, proeja, superior, pós-graduação. Assim, a atuação do professor EBTT se torna mais ampla e complexa que a atividade do docente do MS. A primeira carreira atua em várias modalidades e níveis de ensino, além da pesquisa, extensão e gestão, mas também entre estes campos de atuação, estão o mesmo nível de ensino, pesquisa, extensão e gestão desempenhado pelo magistério superior.

Quando da criação da carreira EBTT, as discussões estavam mais centradas na expansão, na qualidade da expansão, nas dificuldades de identidade dos IFs, da complexidade do trabalho dos professores EBTT, dentre outros pontos.

Outro critério que deve ser avaliado é a compatibilidade entre as atribuições dos cargos e as finalidades institucionais dos órgãos ou das entidades, conforme determina o art. 37, inciso VI, da lei nº 8.112, de 1990, (BRASIL, 1990). Essa análise pode-se iniciar a partir dos conceitos distintos quanto à finalidade da educação básica e da educação superior, trazidos pela lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme expresso em (BRASIL, 1996):

Art. 22. A educação básica tem por finalidades 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. (Artigo 22);

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

Este critério é o único que apresenta efetivamente finalidades diferentes, quanto a ministração de aulas no ensino básico pelos docentes do MEBTT, porém podemos informar que é uma atividade adicional ao trabalho destes docentes, que é suplantado quando analisamos às atividades do ensino superior realizado pelos professores do MS. Neste nível de ensino, as atribuições e finalidades de ambas as carreiras são exatamente coincidentes.

Perfil Docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A atividade docente nas Escolas de Aprendizes Artífices era desenvolvida por professores de curso primário, professores de curso de desenho e mestres de ofícios. Essa distinção explícita entre professor e mestre era respaldado pelo Art. 4 do decreto nº 7566/1909 (BRASIL, 1909). Com base nos estudos de Fonseca (apud BRANDÃO, 1999) verifica-se que as aulas dos cursos primários e de desenho eram de responsabilidade do professor e seu adjunto, que tinham formação de normalista e especialista da área da disciplina, respectivamente. Como eles eram advindos das escolas do ensino primário nem faziam ideia do que lecionariam no ensino profissional. Aos mestres e contramestres cabiam as oficinas, sendo originários dos estabelecimentos produtivos.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942) instituindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, organizou-se o ensino industrial em dois ciclos. O primeiro ciclo abrangia o ensino industrial básico (antigo ginásio), o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem, e; o segundo ciclo que compreendia o ensino técnico (antigo secundário) e o ensino pedagógico (antigo normal). Nesse ambiente, o perfil dos docentes que ministravam aulas nos Liceus Industriais eram professores normalistas e especialistas por áreas de conhecimento, porém com um pequeno diferencial daqueles que atuavam nas Escolas de Aprendizes Artífices que era a condição de alguns ministrarem aulas no primeiro ciclo e outros no segundo ciclo e existiam ainda aqueles que atuavam nas mais variadas especialidades, do ensino técnico e pedagógico.

Desde a fundação da RFEPT, o perfil de seus docentes vem evoluindo a cada atualização das escolas que a compunham. Desde o início já tivemos docentes sem uma formação específica para atuação nas mais variadas áreas técnicas atendidas, até àqueles que ministravam aulas nos cursos primários. Daí em diante a atividade foi evoluindo para docentes com formação normal, passando pelo professor de 1º e 2º Graus, no início ainda sem exigência do ensino superior. A partir da vigência da LDB de 1996, as antigas Escolas Técnicas Federais passaram a ofertar os cursos médios e técnicos e começaram a exigir a formação superior aos seus docentes por força da lei.

Atualmente, os antigos docentes da carreira de 1º e 2º Graus, dos CEFETs tornou-se a atual carreira do magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com exigências mais elevadas, pois não só a graduação é o bastante, mas também o mestrado e doutorado, dado a nova clientela a ser atendida. O surgimento destes novos desafios levou a alterações nas relações profissionais, bem como os efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e a culturas profissionais. O novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho e ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços.

Discussão

A seguir faremos uma breve discussão ancorada nos dados já apresentados e complementando com outros pontos relevantes para o estudo da carreira docente em suas esferas.

No tocante à possibilidade de redistribuição, ela não pode ocorrer das universidades para os Institutos Federais (IFs), CEFETs e Colégio Pedro II, porque possuem carreiras docentes diferentes. A redistribuição pode ocorrer dos Institutos Federais (IFs), CEFETs e Colégio Pedro II para as universidades apenas para o docente do MS. Entretanto, a contrapartida da redistribuição é obrigatória e será destinada ao banco de códigos de vagas do MEC. A possibilidade de redistribuição é barrada quando se tenta movimentar da carreira do MEBTT para o MS, pois não existe um entendimento pacificado, pelos órgãos, que essas carreiras são equivalentes, principalmente por falta de previsão legal.

Nos IFs, a carreira do MS está extinta e, portanto, não se admite mais novos professores na estrutura da instituição e estes docentes, ainda existente em alguns institutos, só se afastam por aposentaria, doença ou falecimento e quando isto ocorre, seus códigos de vagas retornam para o MEC e os IFs terminam perdendo seus códigos, sem reposição. Quando um professor do MS se afasta para pós-graduação as IES não tem direito a receber um código de vaga de professor substituto. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é o que apresenta um dos maiores contingentes de professores MS na rede, com um quantitativo de quase 90 docentes. Em quase sua totalidade estão concentrados no campus São Luís Monte Castelo, mas existem docentes nos campi São Luís Centro Histórico, Imperatriz, Codó e Caxias.

Logo, a carreira do magistério superior é uma classe precarizada dentro dos Institutos por só poder ministrar aulas no ensino superior, sendo, legalmente proibido de fazê-lo na educação básica. Já o professor do magistério de ensino básico, técnico e tecnológico pode ministrar aulas desde a educação infantil, passando pela educação básica (fundamental e médio técnico), superior e pós-graduação, o que o torna também uma classe precarizada atuando em vários níveis de ensino e não tendo a compensação devida, como já pontuado.

Este problema iniciou com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Inicialmente foram transformadas cinco escolas técnicas que ofertavam ensino propedêutico e ensino profissionalizante e uma escola agrotécnica, totalizando seis no Brasil. Alguns anos mais tarde houve a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em CEFET-MA, n/o governo do Presidente José Sarney, ou seja, a ETFMA foi a última a ser transformada. A partir de 1994 ocorreu o movimento de cefetização transformando gradativamente todas as escolas técnicas em CEFETs. Em 2008 são criados os Institutos Federais. Estas instituições são equiparadas às universidades, no entanto, muitos servidores, e o público em geral, ainda tratam os IFs como colégio, quando na verdade eles são centros de produção de conhecimento por meio do ensino e relevante produção científica por meio das pesquisas desenvolvidas.

Com a criação da carreira do magistério EBTT ocorreu uma precarização também para este cargo docente, porque todos os professores de 1º e 2º graus foram elevados a professores EBTT e passaram a atuar legalmente na educação superior, o que antes era proibido. A parte importante neste processo é que os professores que já eram da rede passaram a se qualificar com especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados. Isso é uma realidade porque a retribuição financeira não compensa pela atividade desempenhada. O professor de 1º e 2º graus possuía uns benefícios que eram peculiares aos docentes do magistério da educação básica, como exemplo, a aposentadoria especial, enquanto, o professor EBTT perdeu algumas conquistas com a reforma da previdência realizada por meio da Emenda Constitucional nº 103, promulgada pelo Congresso

Nacional, em 12 de novembro de 2019, ocorrida no governo de Jair Messias Bolsonaro, (BRASIL, 2019a).

O Colégio Pedro II, que foi integrado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ofertava tradicionalmente, uma Educação Básica de qualidade a partir dos fundamentos na história da educação de crianças e passou a propôr o trabalho com o segmento da Educação Infantil. Eles participaram do Projeto PROINFÂNCIA, em dezembro de 2011 e elaboraram o projeto pedagógico preliminar, com sua implantação ocorrendo em 2012, com turmas integradas por estudantes de 4 e 5 anos, distribuídas em dois turnos, no campus Realengo.

Com a instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) apenas para os docentes do MEBTT criou-se uma insatisfação entre os docentes que já possuíam mestrado e doutorado. Estes não concordavam com a remuneração recebida um nível acima da titulação comprovada. Por conta desta situação, muitos docentes se recusavam a formar as bancas de avaliações para os processos de reconhecimentos. O fato é que, docentes que se enquadram nestas atitudes, desconhecem o que significa os saberes e competências. Um fator relevante é que para que alguns docentes se qualificassem, outros deveriam arcar com sua carga horária e atribuições e, dessa forma, ficavam distantes das oportunidades de qualificação.

Atualmente, coexistem duas carreiras docentes atuando nos Institutos Federais, a MEBTT e MS, cada uma em seus graus de escolaridade. Entretanto, a carreira do MS já está extinta, pois não há mais concurso público para ela no âmbito dos IFs e, seus códigos de vagas são recolhidos pelo MEC assim que o docente é aposentado. Já a carreira de MEBTT, advinda do magistério de 1º e 2º graus das antigas ETFs e CEFETs, adquiriram permissão legal de atuação na educação básica, técnica e tecnológica a partir desta transformação.

Para pensar especificamente a questão dos docentes do MS do IFMA retoma-se alguns apontamentos. A carreira de magistério de 1º e 2º graus foi instituída nas antigas ETF, EAF, Colégios Militares e Colégio Pedro II perdurando nos CEFETs. Após o processo de transformação das ETFs em CEFETs, os professores do magistério do 1º e 2º graus passaram a atuar, conjuntamente aos professores do ensino superior, em função da oferta desse nível de ensino, assegurada por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) e regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, (BRASIL, 1997). Este fato marca as dificuldades que os docentes do MS dos IFs vêm enfrentando, sobretudo os docentes do MS do IFMA que representam o maior quantitativo da rede. Nesta realidade uma forma de minimizar o problema foi migrar a carreira de 1º e 2º Graus e transformá-la na carreira do MEBTT. Esta nova carreira docente atenderia desde a educação básica até o ensino superior (licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e pós-graduação). Essa transformação traria algumas consequências quanto ao trabalho docente devido a sua abrangente área de atuação. Logo, um aspecto preocupante quanto à nova configuração da carreira EBTT, dá-se pelas incongruências em relação a carreira do Magistério Superior, por isso, existem discussões no sentido de unificação das carreiras do EBTT e do MS com o intuito de correção das distorções.

Outro ponto a se considerar é que a diferença entre as carreiras MS e MEBTT começam na sua localização. Enquanto a primeira está localizada na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), do Ministério da Educação (MEC), a MEBTT está localizada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A SERES é responsável pela formulação de políticas para a regulação e supervisão das Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior (SFES). Ela foi criada em 17/04/2011, pelo

Decreto nº 7.480/2011 (revogado), sendo substituído pelo Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, (BRASIL, 2023), absorvendo competências antes da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC. Sua competência é autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância, dentre outras, enquanto, a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é responsável pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

O magistério superior, infelizmente, não tem sua identidade bem definida nos institutos federais, enquanto, o magistério de ensino básico, técnico e tecnológico tem sua identidade bem estabelecida apesar de sua recente criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equidade entre as carreiras MEBTT e MS não é um ponto pacificado no campo jurídico, pois existem diversos questionamentos na justiça, como o advindo do Processo nº 05100.205993/2015-94, da reitoria do IFRR, que trata da Consulta de Redistribuição entre cargos e carreiras do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, resultando na Nota Técnica nº 3736/2019-MP, (MP, 2019), o PARECER nº 00010/2020/CIPIFES/PGF/AGU, (AGU, 2020) e o Processo nº 23147.002670/2017-58, da reitoria do IFRR, que trata da consolidação de entendimento acerca da dispensa de controle eletrônico dos Professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, nos termos da alínea "e" do § 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, que resultou Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME e demais temas:

- I - Obrigatoriedade do controle eletrônico de ponto do Professor EBTT;
- II - Multiplicidade de naturezas das atividades do docente do EBTT;
- III - Situação singular que comporta exceção quanto ao controle do ponto;
- IV - Limitação do controle apenas para as atividades de ensino;
- V - Possibilidade.
- VI – Necessidade de alteração do entendimento exposto no Parecer nº 47/2013/DEPCONSU/PGF/AGU, (AGU, 2019).

Segundo a Nota Técnica nº 002/2019 REI-PRODI/IFES, (BRASIL, 2019), que dispõem sobre o controle de frequência, a compatibilidade de horários na acumulação remunerada de cargos, empregos e funções, aplicáveis aos servidores públicos, em exercício nos órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, que levaram o IFES a formar a comissão para criar um conjunto de normas coadunadas com os preceitos de produtividade e dedicação do docente do MEBTT. Esse alinhamento permitiria ao IFES, no âmbito da autonomia concedida pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2018 (art. 1º, parágrafo único), fixar mecanismo de controle de frequência alinhado ao que define a decisão judicial favorável ao grupo de docentes do Campus Ibatiba. Há uma Apelação Cível; AC: 1000120-66.2017.4.01.4300, que trata de apelação interposta pelo Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal (Universidades Federais) em face da sentença que julgou improcedente pretensão autoral objetivando a anulação/revogação dos efeitos da Instrução Normativa nº 1/2016/REITORIA/IFTO, (BRASIL, 2016) que estabeleceu o controle de jornada para todos os servidores da Instituição Federal de Ensino, entre eles os docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (CEBTT), com diversas decisões, no entanto, a predominante é aquela que o trabalho educativo não tem como ser aferido por ponto eletrônico, mas a carreira de MEBTT não está elencada na lei juntamente àquelas que

dispensam a aferição da atividade por controle de ponto provavelmente não seja por não serem equivalentes, mas sim, porque a lei é anterior à criação da carreira de EBTT.

De acordo com o art. 1º do Decreto nº 1.867, de 17 de julho de 1996, os servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional devem se submeter ao ponto eletrônico, com exceção dos que exercem atividades eminentemente externas (parágrafo 4º do art. 6º do Decreto nº 1.590/95) e dos que se enquadram em uma das hipóteses previstas no parágrafo 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590/95, (BRASIL, 1995), vejamos:

§ 7º São dispensados do controle de frequência os ocupantes de cargos: a) de Natureza Especial; b) do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, iguais ou superiores ao nível 4; c) de Direção - CD, hierarquicamente iguais ou superiores a DAS 4 ou CD - 3; d) de Pesquisador e Tecnologista do Plano de Carreira para a área de Ciência e Tecnologia; e) de Professor da Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos.

De acordo com o parecer nº 00010/2020/CPIFES/PGF/AG, (AGU, 2020), o controle da frequência por meio de ponto eletrônico dos professores do magistério EBTT deverá ser restrito às atividades de ensino e demais atividades presenciais, a exemplo das reuniões pedagógicas e atividades de gestão, devendo as demais atividades ser aferidas por meio do Plano Individual de Trabalho (PIT), na forma que dispuser o regulamento de cada Instituição e no Relatório Individual de Atividades.

Portanto, de acordo com os objetivos propostos, não foi possível demonstrar de forma fidedigna, em todos os itens, elencados na lei, que as carreiras MEBTT e MS são equivalentes, única e exclusivamente por falta de previsão legal, tendo em vista que a lei de criação da primeira carreira é posterior a instituição do Decreto nº 1.590/95. As carreiras são equivalentes em todos os itens necessários à comparação, previstos em lei, no entanto, parcialmente, no item que trata da atuação na educação básica, que corresponde à parte do ensino básico e técnico e à finalidade dos níveis de ensino, não tendo como compará-los porque o magistério superior não atua nesta modalidade de ensino, mas que estes itens são somente partes de dois deles e que representam atividades adicionais, mas que causam controvérsias nas discussões e terminam não pacificando o entendimento jurídico.

Logo, só haverá tal possibilidade se houver alteração na legislação. Deixamos aqui, o indicativo de reivindicação das entidades sindicais junto ao MEC e aos parlamentares como sugestão de alteração da legislação pertinente.

Quanto a exigência do controle eletrônico de frequência para a carreira de MEBTT, parece algo mais simples, no entanto, é outra situação que não há previsão na lei, tendo em vista que a carreira é bastante recente, 2008, e a decreto que regulamenta ponto eletrônico, é de 1995, portanto, anterior a criação da carreira.

REFERÊNCIAS

AGU. **PARECER no 047/2013DEPCUN/PGF/AGU**. Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Assunto: Dispensa do controle de frequência para os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, de 12 de fevereiro de 2013.

AGU. **PARECER nº 00117/2019/DECOR/CGU/AGU**. Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Assunto: Jornada de Trabalho. Magistério. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

dos Institutos Federais. PARECER Nº 47/2013/DEPCONSU/PGF/AGU, do Departamento de Consultoria da Procuradoria-Geral Federal, pela dispensa do controle de frequência, à semelhança do que ocorre com os professores do Ensino Superior. Entendimento diverso do órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal, fundado na Instrução Normativa SGP/MP nº 02, de 12 de setembro de 2018.

AGU. **PARECER nº 00010/2020/CPIFES/PGF/AGU**. NUP: 23421.053102/2017-29. Interessados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (Reitoria) Assuntos: Atos Administrativos. Petrolina, 07 de maio de 2020. APELAÇÃO CÍVEL (198). Processo Referência: 1000120-66.2017.4.01.4300. PODER JUDICIÁRIO – Tribunal Regional Federal da 1ª Região/Gab. 6 - DESEMBARGADOR FEDERAL. RELATÓRIO O EXCELENTÍSSIMO DESEMBARGADOR FEDERAL JOÃO LUIZ DE SOUSA (RELATOR): Trata-se de apelação interposta pelo SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PUBLICO FEDERAL. Brasília – DF. 2017.

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. In: SENAC. Boletim Técnico do SENAC. São Paulo, vol.3, n. 25, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 08 março 2022.

_____. **Decreto Nº 7.649**, de 11 de novembro de 1909. Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e das outras providências. Diário oficial de 13 de novembro de 1909a, Rio de Janeiro - RJ. 1909a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Crea%20nas%20Escolas%20de%20Aprendizes,desenho%20e%20da%20outras%20providencias>>. Acesso em: 11 março 2023.

_____. **Lei Nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1, 15 jan. 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=D%C3%A1%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde%20P%C3%ABlica.&text=Art.,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude>>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Decreto No 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 março 2022.

_____. **Decreto-Lei Nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro.

Diário Oficial da União - Seção 1, 27 fev. 1942a. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Decreto-Lei Nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 agosto de 1946. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Lei Nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm#:~:text=LEI%20No%203.552%2C%20DE%2016%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201959.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20escolar,Cultura%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Lei nº 4.759**, 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília. 1965. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Decreto-Lei Nº 181**, de 17 de fevereiro de 1967. Dá nova denominação à atual Escola Técnica Federal da Guanabara. Brasília, 1967. Disponível em:
 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0181.htm>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Lei No 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 30 junho 1978. Disponível em:
 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Lei No 7.596**, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília; 10 abr. 1987. Disponível em:
 <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7596.htm>. Acesso em: 17 março 2022.

_____. **Lei No 7.863**, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. Brasília – DF. 1989. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/17863.htm>. Acesso em: 02 junho 2023.

_____. **Lei Nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Acesso em: 09 abril 2023.

_____. **Lei No 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília. 8 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%20%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Decreto Nº 1.590**, de 10 de agosto de 1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. Brasília. 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm>. Acesso em: 16 abril 2023.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf>. Acesso em: 09 abril 2023.

_____. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Decreto Nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília. Novembro de 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Lei Nº 11.184**, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm>. Acesso em: 21 maio 2023.

_____. **Lei Nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 09 Abr. 2023.

_____. **Lei No 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, da Carreira de Magistério Superior,

de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal, dentre outras carreiras. Brasília; 22 set. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em: 17 março 2022.

_____. **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Lei Nº 12.269**, de 21 de junho de 2010. Dispõe sobre o prazo para formalizar a opção para integrar o Plano de Carreiras de que trata o enquadramento dos servidores titulares dos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico Federal e de Professor do Ensino Básico Federal dos ex-territórios na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112269.htm>. Acesso em: 14 março 2022.

_____. **Lei Nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto. Brasília; 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 17 março 2022.

_____. **Lei Nº 12.863**, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112863.htm>. Acesso em: 09 Abr 2023.

_____. **Lei Nº 13.325**, de 29 de julho de 2016. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, 29 de julho de 2016. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113325.htm>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Instrução Normativa nº 1/2016/REITORIA/IFTO, de 18 de agosto de 2016**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Institui a política de uso do sistema eletrônico de ponto e o controle da jornada de trabalho diário

dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas – TO, 18 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/in-aprovada/2016/in-1-2016-ifto.pdf/view>>. Acesso em: 17 maio 2023.

_____. **Instrução Normativa (IN) SGP/MP Nº 02.** Estabelece orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - Sipec, quanto à jornada de trabalho de que trata o art. 19 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentado pelo Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 e pelo Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996, que dispõem sobre o controle de frequência, a compatibilidade de horários na acumulação remunerada de cargos, empregos e funções, aplicáveis aos servidores públicos, em exercício nos órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial. 12 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/drh/files/2019/01/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-2-DE-12-DE-SETEMBRO-DE-2018.pdf>>. Acesso em: 14 março 2018.

_____. **NOT C TÉCNICA Nº 002/2019 REI-PRODI-IFES.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). ASSUNTO: Continuidade dos trabalhos da Comissão designada pela Portaria nº 2191, Vitória. 28 de março de 2019.

_____. **Em-enda Constitucional nº 103,** de 12 de novembro de 2019a. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília. 2019.

_____. **Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME.** Referência ao processo nº 23147.002670/2017-58 – Reitoria do IFRR. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://reitoria.ifrr.edu.br/gestao-de-pessoas/legislacao/jornada-de-trabalho/Nota%20Tecnica%20SEI%20no%2028499-2020-ME%20-%20Entendimento%20sobre%20a%20impossibilidade%20de%20dispensa%20de%20controle%20de%20frequencia%20de%20Professor%20EBTT.pdf/view#:~:text=Nota%20T%C3%A9cnica%20SEI%20n%C2%BA%2028499,pdf%20E2%80%94%20Reitoria>>. Acesso em: 02 abril 2023.

_____. **Decreto nº 11.342,** de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília – DF. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11342.htm#art4>. Acesso em: 23 maio 2023.

_____. **Lei nº 14.563,** de 28 de abril de 2023. Altera o Anexo V à Lei nº 14.535, de 17 de janeiro de 2023, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2023. Disponível em: <<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-04-28;14563>>. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. **Medida Provisória nº 1.170**, de 28 de abril de 2023a. Altera a remuneração de servidores e de empregados públicos do Poder Executivo federal. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1170.htm>. Acesso em: 25 maio 2023.

CARDOSO, T. F. L. **A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1. Anais. Rio de Janeiro, RJ: SBHE, 2000.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Decreto nº 1.790**, de 8 de jan. 1917. Autoriza a criação de uma Escola Normal de Artes e Ofícios, mediante as condições que estabelece, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/663816/6605> Acesso em: 28 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL (DF). **Decreto nº 1.800**, de 11 de ago. 1917. Autoriza a transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, mediante as condições que estabelece, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1917a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/663816/6605> Acesso em: 28 mar. 2020.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ETN, 1961.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA (ME). **Nota Técnica SEI nº 28499/2020/ME**. Consolidação de entendimento acerca da dispensa de controle eletrônico dos Professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, nos termos da alínea "e" do § 7º do art. 6º do Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995. Brasília – DF. 2020.

MOURA, Elmha Coelho Martins. Um olhar sobre a oficina na formação do técnico em escolas profissionalizantes do Brasil e de Portugal no período de 1942 a 1978. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 2, p. 767-787, ago./out. 2018. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5908/Um%20Olhar%20sobre%20a%20Oficina%20na%20Forma%20a7%20a3o%20do%20T%20a9cnico%20em%20Escolas%20Profissionalizantes%20do%20Brasil%20e%20de%20Portugal%20no%20Per%20adodo%20de%201942%20a%201978?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 mar. 2023.

MOURA, Elmha Coelho Martins. O Protagonismo da Escola Técnica Nacional na Formação de Professores: o que dizem os monumentos e a Matemática. **Revista Educação & Realidade, Seção Temática: Educação Matemática**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e112166, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QTpZcb9bHZBdkcnTZpfRNngM/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO (MP). **Nota Técnica nº 3736/2019-MP** Assunto: Consulta. Redistribuição entre cargos e carreiras do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Referência: Processo nº 05100.205993/2015-94. Brasília – DF. 2019.

SANTIAGO, Raquel Vidigal. **O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba.** 2015. 163 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG.
2015.

UMA DISCUSSÃO EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Géssica Cristina Nicodemo Proença

RESUMO: A formação de professores como objeto de estudo é historicamente motivo de atenção dos pesquisadores, seja ela a formação inicial ou continuada. Diversos autores defendem uma formação permanente do professor, considerando-a um processo contínuo que tem início até mesmo antes desse profissional adentrar na graduação e se estende ao longo de toda sua trajetória profissional. Consideramos aqui necessárias maiores discussões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, este termo surge como diferenciação dos então conhecidos processos de formação inicial e continuada, tendo como premissa a evolução e continuidade, enfatizando a aprendizagem e desenvolvimento contínuo do professor. Em nosso trabalho abordamos os desafios enfrentados para que este desenvolvimento profissional ocorra de forma constante, promovendo o pleno desenvolvimento docente permitindo que este se aperfeiçoe constantemente. Concluímos com necessidade de uma ruptura das práticas enraizadas de formações que não condizem com a realidade enfrentada pelos professores, sendo necessárias formações condizentes com a realidade enfrentada pelos professores.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação Continuada. Educação Básica. Desenvolvimento Profissional.

G. C. N. Proença. () Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR, Brasil.
e-mail: gessicanp12@gmail.com

© *Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora*

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Como objeto de estudo a formação de professores é motivo de várias discussões e debates referentes ao contexto educacional. De acordo com Martins (2010) “A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970”, e principalmente após 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que direcionou novos rumos a educação brasileira. De acordo com Borges; Aquino e Puentes (2011), posteriormente a LDB 9.394/96, houveram várias propostas sobre a formação de professores.

Quando discutimos a formação docente como objeto de estudo e pesquisa no cenário educacional brasileiro, historicamente esta é motivo da atenção de pesquisadores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada de professores (MARTINS, 2010). Estamos acostumados a ouvir frequentemente sobre formação inicial e continuada de professores, sendo esses temas debatidos, tanto nacional quanto internacionalmente. São inúmeras as pesquisas referentes a ambos os temas, tentando compreender ambos os processos e os desafios enfrentados nesses dois contextos.

Pesquisas como as de Marcelo (2009) apontam a existência de insatisfação quando se discute a formação inicial, de acordo com o autor, considera-se que as instituições de formação de docentes não suprem as exigências e necessidades que a profissão docente requer. Destacamos, conforme abordado por Borges; Aquino e Puentes (2011) que decorrente da promulgação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) no ano de 2002, foram realizadas adaptações nos currículos de formação docente, concedendo “às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena” (BORGES; AQUINO E PUENTES, 2011, p. 105).

É necessário que se entenda que não é possível analisar a formação inicial dos professores fora do contexto social do qual faz parte. De acordo com Martins (2010, p.14), entende-se a formação inicial “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”, deste modo, partimos da premissa que as instituições de formação de docentes devem preparar esses futuros professores com os domínios e requisitos necessários para sua atuação profissional, promovendo nestes a capacidade para ensinar, conforme evidenciado por Martins (2009, p.468) “se formar professores significa, fundamentalmente, promover nos formandos a capacidade para ensinar”.

Albino e Silva (2019) em seu estudo intitulado “*BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências*”, apontam que com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge também a proposta de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores, com o objetivo de adequação da formação de professores com a BNCC. Esta base seria então uma referência para as formações iniciais e continuadas dos docentes do Brasil. Os autores expõem ainda, que “as iniciativas de formação continuada estariam sobre a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação”. A própria Base Nacional Comum Curricular (2018, p.05), aborda que “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores”, acrescentando ainda que “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”.

Observamos que as discussões vão além da formação inicial dos docentes, a formação continuada de professores tem se tornado cada vez mais discutida. Após concluir sua formação inicial, o professor enfrenta vários desafios em sala de aula, com

isso, alguns professores se consideram despreparados para atuação. Desta forma, buscam uma formação continuada, com o intuito de que esta possa suprir suas necessidades de modo a prepará-lo para a atuação em sala de aula. O problema é que, em muitos casos, a formação continuada ainda se mantém enrijecida, focada em um processo de transmissão de saberes, reforçando o isolamento do professor.

Imbernón (2010) nos chama a atenção para a utilização das formações continuadas como tentativa de solução de problemas genéricos, descontextualizados da prática docente, em que se parte da suposição de que determinados problemas são comuns aos professores e a partir disso se ofertam formações que supostamente irão sanar esses supostos problemas. Segundo o autor:

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação”. (IMBERNÓN, 2010, P. 53)

Podemos comparar a premissa dessas formações a uma poção mágica, ora, essas formações prometem de um modo rápido sanar todos os problemas enfrentados pelo professor em seu contexto profissional, como se fosse possível que instantaneamente todos os desafios enfrentados cotidianamente pelos professores fossem superados. Esse tipo de formação considerada como formação continuada, trata-se de formações que em sua maioria tem uma curta duração, com poucas horas de carga horária e que acontecem normalmente em determinados momentos escolhidos pelas secretarias de educação, que contam com um palestrante (que se considera detentor da solução dos problemas) colocando os professores como meros ouvintes, sem levar em consideração as opiniões e as angústias desses professores referente a sua realidade profissional. Percebemos assim que em alguns casos, as formações continuadas que são ofertadas aos professores, muitas vezes são formações pontuais e desconexas da realidade enfrentada diariamente pelos professores, acarretando muitas vezes em aprendizagens superficiais.

Compartilhamos do pensamento de Imbernón (2010) de que formação não é um treinamento, o autor pontua que os professores estão condicionados a participar de:

Cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e desenvolvimento das atividades. Em um curso ou em uma “sessão de treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam ser definidos em termos de conhecimento. [...]. Neste modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados... (IMBERNÓN 2010, p.54)

Diniz-Pereira (2019, p.67) corrobora a afirmativa:

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) - ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Consideramos, portanto, que as formações continuadas a serem ofertadas aos professores, devem estar relacionadas a realidade desses professores, levando em conta o

ambiente em que estes encontram-se inseridos e nesse contexto, quais as principais problemáticas que necessitam de atenção. De acordo com Imbernón (2010, p.56) “para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos”. Podemos, portanto, compreender que a prática da formação continuada deve levar em consideração os anseios desses professores e de preferência dar-lhes voz e compreende-los como seres participantes e atuantes de seu processo de aprendizado, sendo necessárias formações que estejam de acordo com a realidade desses profissionais.

Diniz-Pereira (2019) considera que atualmente as formações continuadas se tornaram um modo de acúmulo de certificados, em que os professores apenas as fazem visando um pequeno percentual de aumento em seus salários devido as elevações concedidas pelos planos de carreira dos professores:

Os professores passam a colecionar certificados mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 67)

Diante do exposto até aqui, a seguir refletimos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Este termo surge como diferenciação do então conhecido processo de formação inicial e continuada, tendo como premissa a evolução e continuidade, enfatizando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, levando em consideração a sua participação ativa nesse processo. Abordaremos as concepções de autores sobre o termo, assim como os desafios enfrentados para que esse processo possa ser de fato efetivado, garantindo assim uma formação permanente dos professores.

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O DPD NO CONTEXTO BRASILEIRO

Quando falamos sobre a formação de professores, observamos a existência da tradicional divisão entre “formação inicial” e “formação continuada”, em contrapartida a essa visão, destacamos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), termo que se mostra presente em diversos documentos oficiais e tem cada vez mais se tornado motivo de discussões, defendendo uma formação permanente e constante dos professores, “uma concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional” (GATTI; BARRETO, 2009, p.202). De acordo com Diniz-Pereira (2019, p.66) “A primeira coisa que precisamos desconstruir sobre essa temática é a afirmação inverídica de que o “desenvolvimento profissional docente” trata-se de uma ideia nova ou de um termo novo no campo da pesquisa sobre formação de professores”. Historicamente, o desenvolvimento profissional do professor é citado em documentos governamentais, como no caso dos Referenciais para Formação de Professores (1999). Esses referenciais partem da premissa de que:

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais. (BRASIL, 1999, p. 06)

De acordo com Marcelo (2009, p. 09) “o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional

justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Corroborando com tal afirmação, Fiorentini e Crecci, (2013, p. 11) defendem que “O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação”.

Quando se escolhe a profissão docente, desde o início deve-se ter consciência de que a profissão exige de seus profissionais que estejam em um permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento, podendo-se considerar esse um processo “sem fim”. Segundo os Referenciais para a Formação de professores, devemos compreender a formação como processo permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para o aprendizado constante, assim como, sendo necessário que o sistema escolar do qual o professor faz parte, possibilite condições para que este profissional possa continuar aprendendo, ou seja, “Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre”. (BRASIL, 1999, p.63).

A necessidade desses profissionais estarem inseridos em um processo de aprendizagem constante e permanente, deve-se ao fato das mudanças que ocorrem cotidianamente em nosso mundo, principalmente referente a educação, transformando de maneira veloz os conhecimentos sociais e historicamente construídos pelo homem ao longo da história. Marcelo (2009, p. 08) corrobora tal fato apontando que:

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Quando nos referimos ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), partimos da premissa que esse devem ocorrer principalmente no ambiente escolar de forma contínua e permanente, rompendo com a enraizada prática de cursos pontuais e descontextualizados da prática profissional desses professores. De acordo com Marcelo (2009, p.07) “Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola”. No entanto o que ainda observamos na realidade escolar são cursos de formação continuada de curta duração, normalmente descontextualizados da realidade profissional enfrentada diariamente pelos professores, desconsiderando suas necessidades, colocando-os apenas na posição de ouvinte ao invés considerá-los como participantes ativos de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Faz-se importante ressaltar aqui que os cursos de formação continuada fazem parte do desenvolvimento profissional docente, no entanto é necessário que para que isso ocorra esses cursos estejam de acordo com a realidade desses profissionais e permitam sua participação no processo de ensino aprendizagem. Fiorentini e Crecci (2013, p.13) “temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”.

De acordo com Day (1999, p.04):

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação

e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Conforme discutido nas disciplinas de formação de professores dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, várias são as maneiras e meios para que o desenvolvimento profissional docente ocorra como: parcerias entre escolas e universidades; criação de grupos colaborativos; implementação do amigo crítico; pesquisa-ação; planejamento colaborativo; participação em grupos de estudo e pesquisa, entre outros. Fiorentini e Crecci (2013, p.15) apontam a existência de:

estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

Deste modo, consideramos aqui que são várias as experiências que auxiliam para o desenvolvimento profissional docente, ocorra ele de maneira individual ou coletiva, que contribuam para a melhoria da qualidade da educação e atuação profissional. Para isso é necessário que se coloque o professor como principal ator de seu processo de aprendizagem em desenvolvimento, rompendo assim com a tradicional concepção do professor como mero ouvinte. A seguir apresentamos alguns dos desafios enfrentados cotidianamente pelos professores para o seu desenvolvimento profissional.

ALGUNS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA O DPD NO BRASIL

Ressaltamos até o presente momento, a necessidade de se colocar o professor como atuante em seu processo de desenvolvimento, sendo necessário que este participe ativamente e esteja sempre disposto a buscar novos conhecimentos e modos de se desenvolver. Gatti e Barreto (2009, p.203), citam que quando falamos de Desenvolvimento Profissional, “O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções”. Esse desenvolvimento profissional pode ocorrer de forma individual ou coletiva, dependendo das necessidades e anseios do professor. No entanto, consideramos aqui, que o professor melhor se desenvolve em contextos colaborativos, em conjunto com outros profissionais, trocando ideias e conhecimentos.

No entanto, o que observamos cotidianamente é a individualidade cada vez maior entre os professores, onde suas práticas e experiências são pouco compartilhadas entre seus pares. Segundo Lopes (2020, p.198) “nossa cultura profissional, marcada por crenças e concepções que derivam de uma formação escolar que muitas vezes foi assinalada pelo incentivo à competição, à classificação e ao individualismo”. Moreira, Volsi e Cousin (2023) nos chama atenção para uma das políticas de valorização dos professores recomendada pelo Banco Mundial, que estabelece, o pagamento de bônus aos professores pelo desempenho escolar de seus alunos, o que torna a individualidade profissional ainda mais forte. De acordo com o Banco Mundial:

Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); **o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas**; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de

experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137) (grifo nosso)

Quando analisamos essa sugestão do Banco Mundial, percebemos que com isso a individualidade profissional se tornará ainda mais forte, gerando uma crescente competição entre os professores objetivando o recebimento de tal bonificação. Isso se torna um empecilho para uma formação colaborativa de professores que vise o DPD, pois professores estarão concentrados em receber sua bonificação e o compartilhar experiências com seus pares, significa compartilhar estratégias e conhecimentos com seus “adversários”.

Com essa recomendação do Banco Mundial, fica evidente o quanto a educação tem se tornado cada dia mais uma “mercadoria”, conforme evidenciado por Martins (2009, p. 449), de acordo com a autora “Vivemos tempos em que, dentre outras mazelas, converte-se a educação em mercadoria”. Mas adiante em seu estudo a autora enfatiza a individualidade do professor, “O saber particularizado, o saber da experiência, adquire grande importância, ocupando um lugar outrora concedido aos conhecimentos clássicos” (Martins, 2009, p.451). Temos assim um grande desafio para o desenvolvimento profissional quando falamos da necessidade de colaboração entre os pares, ora, se as políticas educacionais cada vez mais incentivam a individualidade do professor, menos estes participaram de práticas que visem a colaboração entre os seus pares.

De acordo com a Lei Federal 11.738/2008 o professor deve cumprir 2/3 de sua jornada de trabalho em atividades pedagógicas com alunos, e de acordo com Moreira, Volsi e Cousin (2023, p.07) “Isso significa que a jornada destinada aos estudos e ao planejamento (hora-atividade) será de 1/3”. Encontramos esse direito a jornada extraclasse conhecida também como hora atividade ou Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), evidenciado também na LDB 9.94/96, onde consta sobre a valorização dos professores. De acordo com a Lei:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – **período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho**; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p.44) (grifo nosso)

Ressaltamos aqui a importância do cumprimento desse 1/3 da carga horária em atividades extraclasse, pois, esse trata-se do momento no qual o professor pode estar estudando e se desenvolvendo dentro da escola em um momento específico para tal. No entanto, o desenvolvimento profissional nesse momento torna-se um desafio ao professor pois, o que se percebe é o não cumprimento dessa carga horária, onde os docentes muitas vezes não possuem essa jornada extraclasse ou se possuem, esse momento é carregado de exigências burocráticas que preenchem esse momento, não permitindo que este docente possa utilizar deste para se aperfeiçoar profissionalmente. Os Referenciais para a Formação de Professores, abordam o assunto afirmando que “é necessária a utilização das horas extraclasse previstas na jornada dos professores para realização de um trabalho significativo e consistente de formação, envolvendo também os coordenadores pedagógicos (BRASIL, 1999, p.143).

Fiorentini e Crecci (2013, p.16) ressaltam “No contraditório contexto brasileiro, chama a atenção o não cumprimento, por diversos estados e municípios brasileiros, da

Lei nº 11.738 que prevê um piso nacional aos professores e 1/3 da jornada de trabalho dedicada a atividades extraclasse”, os autores criticam o fato considerando que deve-se cumprir a jornada extraclasse prevista na Lei e “apostar na capacidade dos professores de se organizarem em espaços de formação contínua”, ao invés de “oferecem cursos parcialmente presenciais de especialização, geralmente descontextualizados da prática docente”. Os autores concebem ainda que essas formações ofertadas geralmente “estrutura-se sob a concepção da racionalidade técnica, pressupondo apropriação prévia de conhecimentos, geralmente distanciados das práticas dos professores, para depois serem aplicados na prática escolar”. (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p.16)

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que não basta apenas que a jornada extraclasse do professor seja cumprida, mas sim, que além disso se forneça recursos para que este professor possa se desenvolver, ora, atualmente o momento dedicado a jornada extraclasse (quando existe) é carregado de enormes cargas burocráticas a serem executadas pelos professores. De acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p.15), esses momentos têm se tornado:

um espaço controlado burocraticamente pelos gestores escolares, sendo geralmente obrigados a reportar, às diretorias de ensino, relatórios, por exemplo, sobre o desempenho de alunos nas avaliações externas. Logo, as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomam a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação.

Lopes (2020, p. 197) em um estudo sobre grupos colaborativos, ressalta a importância de parcerias entre universidades e escolas, “no qual a hierarquia não se faz presente e ser membro significa assumir o voluntariado e o trabalho colaborativo”. A autora realiza seu estudo através das narrativas de professores que participam de grupos colaborativos, dando-lhes voz e vez, permitindo que estes sejam protagonistas. Quando falamos dos grupos colaborativos como um dos catalisadores do desenvolvimento profissional docente, levamos em conta que esse método de parceria entre universidade e escola, “busca a superação de hierarquias e de valorização dos dois lócus de formação”. (LOPES, 2020, p. 217). Partimos da premissa de superação de hierarquias pois observamos que em alguns casos, há rivalidade entre os professores universitários e os da educação básica, onde se consideram os professores de universidades como “superiores” em questão de conhecimento.

Lopes (2020, p. 217) aborda este fato em seu estudo, expondo que “o professor da escola, muitas vezes, não se reconhece como sujeito experiente que também pode contribuir para a formação dos futuros professores” o que acaba por se tornar um empecilho para que o desenvolvimento ocorra nesses grupos colaborativos, pois, o professor da escola acredita que seus conhecimentos são inferiores aos conhecimentos dos professores das universidades, dificultando assim a troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos expostos e discussões realizadas aqui, entendemos a necessidade de uma ruptura das práticas enraizadas de formações que não condizem com a realidade enfrentada pelos professores, sendo necessárias uma reformulação dessas práticas para que os professores possam se desenvolver profissionalmente. No entanto, para que isso aconteça é preciso deixar claro aos professores que o ser professor exige desse profissional uma formação permanente, não haverá um momento em nossa vida docente

que nos permitirá a estagnação, em que poderemos parar de nos desenvolver e nos aperfeiçoar. Como profissionais de educação se faz necessário que assim como a sociedade e o conhecimento estão em constante mudança, nós devemos sempre estar em busca de aperfeiçoamento/desenvolvimento.

Consideramos que os cursos de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, desde que estes sejam elaborados levando em conta a realidade vivida pelos professores em sala de aula e os colocando como principais atores de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, deixando nesses momentos de serem tratados como meros ouvintes sem conhecimentos para que possam colaborar com os colegas nesses momentos de desenvolvimento e aprendizagem.

Observamos aqui também a necessidade das secretarias de educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, cumprirem a Lei 11.738, garantindo a seus docentes a jornada de trabalho extraclasse, além do Piso Salarial Nacional e subsídios para que esse profissional se desenvolva. Isso tanto como forma de valorização desses profissionais como para que estes tenham oportunidade de se desenvolverem profissionalmente nesse momento, podendo haver a troca de experiências com outros profissionais dentro da instituição de ensino.

Quando falamos sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento profissional docente, citamos aqui apenas alguns, no entanto quando pesquisamos e refletimos sobre o contexto educacional percebemos que são vários os desafios a serem enfrentados. Consideramos necessário que primeiramente os professores, sejam eles da educação básica ou não, se entendam como seres de conhecimento e que trabalham com conhecimento, compreendam que nenhum conhecimento possui menor valor. Assim quando falamos sobre os grupos colaborativos entre universidade e escola, ambos os professores da educação básica e universitários, podem estar aprendendo e se desenvolvendo de igual modo por meio das trocas de conhecimentos vivenciados.

Concebemos aqui, a necessidade de os professores compreenderem sua profissão como uma profissão de conhecimento, tornando-se necessário o constante aperfeiçoamento de seus conhecimentos e práticas visando o pleno desenvolvimento intelectual de seus alunos, ou seja, uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi resultado das discussões e debates sobre formação de professores nas aulas da disciplina de Formação de Professores para o ensino da Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) assim como da disciplina de Formação de Educadores e Atuação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), ambos da Universidade Estadual de Maringá. Cabe aqui o meu agradecimento aos Docentes e Discentes de ambas as disciplinas pelas discussões e trocas de conhecimentos e experiências sobre essa temática tão importante. Por meio disso o interesse pela formação de professores como objeto de pesquisa se ampliou enormemente no desejo de pesquisa da autora, observando a necessidade do desenvolvimento e compartilhamento de mais pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente, um tema que como citado por Diniz-Pereira (2019) não se trata de uma temática nova, no entanto percebe-se que está ainda é pouco evidenciada e trabalhada.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153. jan. /mai. 2019.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em 18 de maio de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 17.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M.. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Belo horizonte. **Formação Docente**, v. 5, p. 11-23, 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2017.
- IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LOPES, C. E.. Grupo Colaborativo: uma constituição desafiadora para professores e pesquisadores. In: TRALDI JR; A.; TINTI, D. Da S.; RIBEIRO, R. M.. (Org.). **Formação de professores que ensinam matemática: processos, desafios e articulações com a Educação Básica**. 1ed.SÃO PAULO: SBEM/SP, v. 1, p. 195-207, 2020.

MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 08, p.7-22, 2009.

MARTINS, L. M.. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, L.M., DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.13-21, 2010.

MARTINS, L. M.. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In:* MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S.. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, p.449-474. 2009.

MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F.; COUSIN, A.de O. A.. Políticas para formação e valorização de professores da Educação Básica no contexto do novo FUNDEB, materializado pela Lei Nº 14.113/2020. *In:* MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F.; Souza, T. G. (Orgs.). **Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação: trajetórias, pesquisas e estudos**. Curitiba: CRV, p.1-21, 2023.

ANÁLISE QUALITATIVA DAS EMOÇÕES: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Maraiza Oliveira Costa, Beatriz Guedes de Seixas

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo apresentar uma possibilidade de abordagem de pesquisa, tomando as emoções como importantes sinalizadores em uma análise qualitativa. Para tanto apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999) e possíveis diálogos desta com autores como Antônio Damásio e Daniel Kahneman. Definimos emoções e sentimentos, discorremos sobre a importância dos afetos na cognição humana e indicamos de que forma tal análise pode ser feita, apresentando exemplos de pesquisas realizadas na área de educação. A construção deste capítulo tem como plano de fundo dois trabalhos de pós-graduação, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, que valeram-se dos referenciais teóricos acima para conhecer e discutir possíveis vínculos entre projetos de vida de adultos e o papel da educação em suas trajetórias. Os resultados apontam para a importância de uma análise qualitativa que, ao considerar a dimensão afetiva dos entrevistados, assume a complexidade das subjetividades humanas e, assim, compreende de forma mais minuciosa as suas identidades e experiências. Reconhecer a indissociabilidade entre cognição e afetividade desde a elaboração do instrumento até a discussão dos resultados parece-nos indispensável para pesquisas na área de educação que almejam aproximar-se de fato de seus atores.

Palavras-chave: Análise qualitativa. Emoções. Metodologia de pesquisa.

M. O. Costa (). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.
e-mail: maraiza@ufg.br

B. G. de Seixas (). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: bguedes@usp.br

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

Neste¹ capítulo apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) como referencial teórico-metodológico para a realização de análises qualitativas em pesquisas. Esta teoria tem Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Magali Bovet e Aurora Leal como suas criadoras, que, por sua vez, embasaram-se em teóricos como Jean Piaget, Johnson-Laird, Barbel Inhelder e Guy Cellérier (MORENO; SASTRE; BOVET; LEAL, 1999).

Acreditamos que tal teoria, à medida que dá importância tanto à dimensão afetiva quanto à dimensão cognitiva do ser humano, aproxima os pesquisadores da experiência dos sujeitos pesquisados, como afirma Arantes (2013). Levar em conta os afetos em uma metodologia de pesquisa é procurar por uma visão que considere a multidimensionalidade humana para, a partir disso, tentar aproximar um pouco da realidade de cada participante.

Ao tomar esse ponto de partida não queremos dizer que a análise dos afetos nos revela a identidade do participante da pesquisa; longe disso. Sabemos da enormidade de sua complexidade e do fato de que nenhuma pesquisa consegue apreendê-la em sua totalidade. Mas, ao mesmo tempo, acreditamos que negligenciar as emoções e sentimentos revelados pelo próprio participante nos deixa ainda mais distantes do que eles são enquanto pessoas, do que realmente pensam.

Desenvolvimento

Um pouco de conceituação teórica

Arantes (2013) defende que não é possível dizer se uma teoria é válida ou não a partir da sua aproximação com a verdade. Até porque, se pergunta: “o que seria verdade?”. Uma teoria torna-se válida e mais próxima da verdade do sujeito pesquisado à medida que se aproxima da ‘experiência’ dele. Concordando com a perspectiva construtivista, essa autora afirma que o conhecimento se constrói a partir de uma relação dialética entre a ação do indivíduo e o objeto do conhecimento. Ou seja, “aquilo que chamamos de saber é uma imagem ou representação de uma ‘realidade’, sempre elaborada por meio da experiência, ou seja, resultado da atividade criativa do sujeito” (ARANTES, 2013, p. 53).

Moreno (1999) explica que cada pessoa tem uma maneira singular de interpretar o que chamamos de realidade, que constrói-se a partir de uma seleção e uma organização de suas vivências de vida e dos modos como os fenômenos do mundo exterior são “absorvidos” por cada um. Esse conjunto de elementos, juntamente com os fenômenos do mundo interno ao indivíduo, formam os Modelos Organizadores do Pensamento. Nas palavras da autora,

Diante de acontecimentos observáveis, a partir dos quais é possível realizar diversas interpretações, cada indivíduo seleciona e organiza uma série de dados, a partir dos quais constrói o que denominamos de um *modelo organizador*. As diferenças que apresentam as interpretações que diversos indivíduos dão a um mesmo fenômeno vão informar-nos sobre as características diferenciais de seus respectivos modelos. Concebemos um *modelo organizador* como uma particular organização que o sujeito realiza dos dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do

¹ Capítulo baseado na tese de doutoramento de Maraiza Oliveira Costa com o título: “Interfaces da Psicologia e da Educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas” e na dissertação de mestrado de Beatriz Guedes de Seixas com o título: “Projetos de vida de docentes: Um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento”. Ambas defendidas em 2022 pela Universidade de São Paulo (Brasil) e orientadas pela Professora Doutora Valéria Amorim Arantes.

significado que lhes atribui e das implicações que deles se originam (MORENO, 1999, p. 78).

Tomando como ponto de partida autores como Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999), Arantes (2013) define os Modelos Organizadores do Pensamento como

uma representação baseada na interpretação e compreensão que o sujeito realiza de forma ativa, articulando-se elementos “externos” e “internos”. Trata-se, pois, da construção de um sistema organizado de representações que podemos chegar a conhecer a partir dos elementos que selecionamos de um determinado fenômeno, dos significados que atribuímos a tais elementos, de como os relacionamos ou organizamos e das implicações ou consequências que estabelecemos a partir de todo esse processo (ARANTES, 2013, p. 60).

Esses modelos são uma síntese do que cada sujeito seleciona como mais significativo e, muitas vezes, são compostos por inferências não correlatas na realidade concreta, mas que são ‘reais’ para o indivíduo, ou seja, pertence a sua realidade subjetiva (MORENO, 1999; MORENO; SASTRE, 2014). Arantes (2013) explica que esses elementos imaginados “passam a integrar o modelo organizador construído, e adquirem tanta importância quanto os demais na constituição do modelo” (MORENO, 1999, p. 62). Ou seja, “em muitas ocasiões, os elementos não-retidos podem ser, justamente, aqueles que resultam fundamentais para uma explicação adequada da situação ou do fenômeno em questão” (*Idem*, p. 79).

O que aprendemos da realidade é sempre parcial, subjetivo. Isso quer dizer que em cada situação da vida selecionamos o que ao nosso cérebro parece mais pertinente, percebemos e agimos no mundo por meio dos modelos que organizamos mentalmente sobre este mundo. É o modo mais eficiente e econômico que nosso cérebro encontrou de existirmos. Caso contrário, seria impossível viver. Nas palavras de Moreno e Sastre (2014, p. 94): “os seres humanos não podem levar em consideração todos os elementos presentes nem pensar em tudo que é possível inferir do conhecido. Fazer isso seria totalmente inviável, por ser antieconômico”.

Construir modelos organizadores do pensamento é, portanto, selecionar elementos da realidade e ignorar outros, para que seja possível ao ser humano “conhecer e se orientar no mundo em que vivem” (*Idem*, p. 105). Os modelos organizadores funcionam como instrumentos úteis e rápidos que influenciam o modo como pensamos e agimos.

Essa construção, todavia, não é estanque, como se fossem livros organizados em uma biblioteca mental definitiva. O que ocorre está muito mais próximo de um processo de organização e reorganização de uma biblioteca dinâmica, viva. Esse processo requer um movimento constante, uma única pessoa pode construir mais de um modelo organizador em uma mesma situação, inclusive; mas isso não ocorre de modo totalmente aleatório, no dia a dia construímos modelos com um mínimo de aproximação ao que ocorre no mundo exterior, selecionando rapidamente os dados que nos parecem mais evidentes e significativos do que observamos, em função de um significado que nos permita relacioná-los com os outros selecionados, de maneira que tenham uma certa coerência e possuam um mínimo de plausibilidade (MORENO; SASTRE, 2014).

Portanto, ao considerar que a nossa relação com o mundo se dá por meio de modelos organizadores não estamos dizendo que esses modelos são imutáveis e que o nosso pensamento é uniforme. Se assim o fosse, não faria sentido existir educação. Também não poderíamos criar nada de novo. O que ocorre, pelo contrário, é um enriquecimento constante de nossos modelos a partir da “incorporação de novos dados (com seus significados), que dão lugar a novas organizações e, portanto, também a novas implicações e condutas” (MORENO; SASTRE, 2014, p. 112).

As pesquisas de Daniel Kahneman, psicólogo ganhador do Prêmio Nobel de Economia, também nos auxiliam a compreender esses processos. Ele descreve o funcionamento de nossa mente a partir de dois “personagens fictícios” que se interagem: o sistema 1 e o sistema 2. O sistema 1 é um modo de pensar rápido, impulsivo, automático, prototipado e “não prontamente educável” (KAHNEMAN, 2012, p. 521). É o modo de pensar que nos possibilita agir nas tarefas corriqueiras. Se não fosse o sistema 1, nunca sairíamos da realização de uma única tarefa no dia, ele torna a vida mais possível no cotidiano (KAHNEMAN, 2012).

Já o sistema 2 é acionado quando precisamos atentar-nos mais para resolver determinada atividade que requer mais de nós. O que não quer dizer que ele faz com que sempre acertamos. O banco de dados que ele utiliza para tomar uma decisão pode não ser tão vasto, mas ele é a maior potencialização possível para aquela pessoa, naquele momento. O sistema 2 é dispendioso, busca por memórias, planeja, compara, faz cálculos complexos (KAHNEMAN, 2012).

A partir das contribuições teóricas de Paul Slovic, Kahneman (2012) descreve outro conceito importante para compreendermos nosso modo de pensar: a heurística do afeto, que nada mais é que a grande influência que as emoções e sentimentos exercem no modo como vemos e agimos no mundo, em nossas crenças, em nossas decisões. Na maior parte do tempo, nem notamos essa influência. Aliás, muitas vezes, acreditamos que estamos sendo ‘extremamente racionais’ em uma decisão, enquanto, na verdade, os afetos estão por trás de tudo.

Moreno e Sastre (2014), com base nas contribuições de Damásio, afirmam que “as emoções são resultado de um processo de avaliação mental, relacionado com pensamentos do sujeito, o que lhe produz um determinado estado corporal e que afeta também o próprio cérebro, provocando mudanças mentais adicionais” (MORENO; SASTRE, 2014, p. 29). Para elas, todo e qualquer processo que ocorre na cognição humana tem sentimento.

Mesmo considerando essa íntima relação entre afetos e pensamentos, as autoras sugerem uma metodologia de análise de pesquisa que possibilita um recorte dessas dimensões tanto afetiva como de pensamento. Esta separação se dá somente para auxiliar os pesquisadores a visualizá-los com mais nitidez, para que, em seguida, possam conectá-los novamente ao todo do discurso e compreendê-los de modo mais efetivo. As autoras explicam:

Com efeito, não existe um conhecimento isolado sem um contexto que lhe dê sentido, como tampouco existe um sentimento descontextualizado. No entanto, isolá-lo artificialmente nos permite ver o que antes não víamos, por causa de nossa dificuldade mental de perceber o complexo sem antes simplificá-lo para adaptá-lo a nosso sistema primário de pensamento. Depois podemos reincorporá-lo mentalmente ao conjunto de que faz parte e começar a vislumbrar as interconexões que estabelece com seu ambiente (MORENO; SASTRE, 2014, p. 24).

Adiante ilustraremos, a partir de exemplos, de que maneira um material empírico pode ser analisado com base nos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Antes disso, aprofundaremos um pouco mais a discussão acerca de conceitos indispensáveis para uma boa compreensão do nosso referencial teórico-metodológico: as emoções e os sentimentos.

O lugar da afetividade: considerações importantes

Emoções, sentimentos e pensamentos não ocorrem de modo isolado; eles se interrelacionam em um todo que faz sentido para cada pessoa. Nas palavras de Moreno e Sastre, “constituem um tecido intra e interconectado que é ativado de maneira simultânea” (MORENO; SASTRE, 2014, p. 25), tanto que, para as autoras, deveríamos utilizar o termo “complexo emocional” para se referir às emoções. Desse modo, é impossível pensar sobre o amor, por exemplo, sem considerar outros sentimentos e pensamentos a ele integrados.

O contexto em que o sentimento e o pensamento acontecem contribuem para a forma como ele é processado. E todo o repertório consciente e inconsciente do indivíduo também influencia nesse processo. Moreno e Sastre (2014) alertam para o fato de que a maioria do que é processado no “lugar” que chamamos de mente está fora do farol consciente do sujeito. Desse modo, o estudo dos modelos organizadores nos auxilia no acesso aos modos como representamos o mundo.

Na literatura não há consenso para a definição de emoções e sentimentos. Em nosso trabalho, vamos partir da diferenciação feita por Le Doux e Damásio. Para estes autores, a emoção é um programa de reações fisiológicas desencadeadas quando uma pessoa passa por um episódio desafiador ou entra em contato com um “estímulo significativo, positiva ou negativamente carregado” (LE DOUX; DAMÁSIO, 2014, p. 938). Essas reações ocorrem no cérebro e, também, no corpo propriamente dito e é automático, ou seja, acontece independentemente da vontade do indivíduo. Do ponto de vista evolutivo, as emoções estão diretamente relacionadas à sobrevivência e podem ter um valor regulatório e adaptativo. Já o sentimento é a “experiência consciente dessas alterações somáticas e cognitivas”, ou seja, “são as percepções conscientes das respostas emocionais” (*Ibidem*).

Evolutivamente as emoções vieram primeiro e foram cruciais na sobrevivência dos seres vivos. Elas podem ser geradas tanto por alguma situação do meio ambiente quanto por pensamentos conscientes ou, até mesmo, não conscientes. As emoções podem ser de três tipos: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As emoções de fundo são “manifestações sutis” (DAMÁSIO, 2004, p. 652) tais como tom de voz entusiasmado ou sinais de ansiedade que uma pessoa pode sinalizar, ainda que de modo quase imperceptível para outras pessoas. As emoções primárias são as mais notáveis: medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza e alegria². E as emoções sociais “incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo” (*Idem*, p. 680). Estas últimas podem ser aprendidas ou inatas.

Com vistas à preservação e regulação da vida, os sentimentos representam um salto evolutivo na forma com que o ser humano lida com o mundo que o circunda. Por serem sinalizadores de certos aspectos do corpo, os sentimentos fazem a interlocução entre o que se passa dentro do sujeito, sua mente e o mundo. Transcrevemos o trecho abaixo demonstrando como Damásio (2004) descreve a importância dos sentimentos:

[...] os sentimentos podem ser os sensores mentais do interior do organismo, as testemunhas do estado da vida. Os sentimentos podem também ser sentinelas, dado que permite ao nosso self que tome conhecimento do estado da vida no organismo durante um breve intervalo de tempo. Os sentimentos são, em suma, as manifestações mentais do equilíbrio e da harmonia, da desarmonia ou do desacordo. Não se referem necessariamente à harmonia ou ao desacordo dos objetos e das situações exteriores ao organismo, embora seja

² Paul Ekman, psicólogo americano que dedicou sua carreira ao estudo dessas emoções em vários agrupamentos sociais, afirma que elas são universais para os seres humanos, embora suas formas de expressão possam variar de cultura para cultura (EKMAN, 2011).

evidente que também o podem fazer. Referem-se mais imediatamente à harmonia e ao desacordo que acontecem no interior do corpo [...] É curioso pensar que os sentimentos são testemunhas do nível mais recôndito da vida. E quando tentamos inverter a marcha da engenharia da evolução e descobrir as origens dos sentimentos, é legítimo perguntar se a razão por que os sentimentos prevaleceram como fenômeno importante dos seres vivos complexos é precisamente porque são capazes de dar testemunho sobre a vida à medida que ocorrem na mente [...] (DAMÁSIO, 2004, p. 119).

Isto significa que não há mente sem cérebro, e não há cérebro sem corpo, pelo menos no que diz respeito ao funcionamento típico do organismo vivo. Tudo que acontece na realidade objetiva e material passa pelo filtro do nosso corpo propriamente dito que, por sua vez, também se encontra sempre em circunstâncias específicas prévias. O corpo propriamente dito é o filtro dos processos mentais que se dão no cérebro e que constroem o modo singular e irreplicável que é cada ser humano da face da Terra.

Aqui vale citarmos Baruch Espinosa, filósofo que compreende a mente e o corpo como dois lados de uma mesma moeda. Embora fuja do escopo de nosso trabalho a explanação e aprofundamento da filosofia espinosana, faremos uma breve citação, dada sua influência na teoria de Damásio.

Qual é então a grande contribuição de Espinosa na solução do problema mente-corpo? É, em primeiro lugar, a afirmação de que mente e corpo são processos mutuamente correlacionados que, em grande parte, representam duas vertentes da mesma coisa. Em segundo lugar, que, por trás da dupla face desses fenômenos paralelos, há um mecanismo que permite representar os acontecimentos do corpo na mente; que, apesar da paridade da mente e corpo, há uma certa assimetria nos mecanismos que se ocultam por trás desses fenômenos. Espinosa sugere que o corpo molda os conteúdos da mente mais do que a mente molda os conteúdos do corpo, embora os processos da mente também influenciem os do corpo. Por outro lado, as ideias podem criar outras ideias, numa autonomia criativa a que o corpo não tem acesso (DAMÁSIO, 2004, p. 184).

Na esteira da filosofia espinosana, Damásio defende que os afetos desempenham papel muito importante na tomada de decisões, eles fazem uma espécie de “orientação cognitiva” (DAMÁSIO, 1996, p. 159). O autor explica que uma razão para as emoções terem sido negligenciadas nas pesquisas ao longo de toda a história da ciência é por sua “má reputação”, devido principalmente a emoções negativas, desnorteantes ou sedutoras (DAMÁSIO, 2018). Estas carregam a fama de tirar o ser humano do seu estado consciente, do seu prumo, do seu juízo. A teoria desse autor nos mostra que, na realidade, os afetos permeiam todos esses aspectos da cognição.

As pesquisas de neuroimagem com pessoas que sofreram lesões cerebrais foram determinantes nas descobertas que há hoje sobre a relação entre razão e emoção. No livro “O erro de Descartes”, Damásio (1996) cita o paciente Elliot como um dos casos pioneiros para suas descobertas na área. Este é um dos inúmeros casos que posteriormente se somaria a muitos outros analisados no laboratório de pesquisas que ele dirige na Universidade do Sul da Califórnia, em Los Angeles, EUA – o *Brain and Creativity Institute*.

Elliot era uma pessoa descrita como dedicada ao trabalho e à família: “fora um bom marido e pai, tivera um excelente emprego numa firma comercial e fora um exemplo para os irmãos e colegas mais novos” (DAMÁSIO, 1996, p. 59). Por volta dos trinta anos de idade, ele descobriu um tumor cerebral que teve que ser removido em uma cirurgia na região do lobo frontal do cérebro. Ele sobreviveu à cirurgia e não demonstrou

comprometimento na atenção, na locomoção, na memória ou na linguagem em nenhum dos testes de aferição do seu nível intelectual.

No entanto, Elliot começou a apresentar comportamentos e características de personalidade completamente diferentes. Ele parecia não demonstrar emoções, tornou-se “frio, distante e impassível, até mesmo perante a discussão de acontecimentos pessoais potencialmente embaraçosos” (*Idem*, p. 58). Além disso, ele era incapaz de escolher. Mesmo parecendo completamente consciente do que se passava à sua volta, Elliot não conseguia tomar decisões, mesmo as mais simples do dia a dia. Isso comprometeu de forma drástica sua vida em todas as dimensões, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho e aos relacionamentos. Seus amigos e familiares diziam que ele parecia ser outra pessoa (DAMÁSIO, 1996).

Casos como este possibilitaram a Damásio (2004, 2011) verificar que as emoções nos ajudam a escolher, sem elas não conseguimos acionar determinadas recordações que nos ajudam a tomar decisões. Ele explica que todas as situações de vida são, em algum nível, permeadas por emoções e sentimentos, ainda que isso aconteça de forma imperceptível ao próprio sujeito. Essas emoções e sentimentos podem ser frutos da evolução ou aprendizado, mas sempre presentes em nossas vivências sociais. As emoções e sentimentos são importantes não só para decidir, mas também planejar o presente e o futuro.

Com base nisso, estudar os afetos parece nos ajudar na compreensão de como as pessoas constroem seus projetos de vida³, pois as emoções e os sentimentos são guias do que Damásio chama de “grande narrativa pessoal” (DAMÁSIO, 2004, p. 126). A dimensão emocional nos auxilia em como nos situamos no tempo e na consciência de quem fomos, quem somos e quem seremos. Nas palavras do autor:

Por si sós, as emoções e os sentimentos não têm nenhuma bola de cristal que lhes permita ver o futuro. Mas, quando uma emoção e o seu sentimento são desencadeados num contexto apropriado, a sua presença “prevê” aquilo que de bom ou mau poderá acontecer num futuro distante. [...] esse papel preditivo das emoções e dos sentimentos pode ser parcial ou completo, consciente ou inconsciente (DAMÁSIO, 2004, p. 126-127).

Para descrever como se dá esse processo, Damásio (1996, 2004) cria a hipótese do marcador somático. Ele defende que as emoções desencadeiam sinais automáticos no corpo que auxiliam na capacidade de raciocinar e de decidir entre o espectro de ações possíveis, aquela que condiz mais com o repertório de experiências positivas ou negativas que o sujeito teve e que lhe proporcionará a melhor “saída” possível. Em outras palavras, são sinalizadores corporais que nos ajudam a “julgar” de modo mais rápido e (espera-se) eficaz o modo como devemos agir em uma determinada situação e não deixando que aspectos relevantes sejam ignorados (DAMÁSIO, 2004).

Provavelmente, sem os afetos não haveria disputas territoriais, guerras, massacres; mas também não viveríamos em comunidades, grupos, famílias; certamente não haveria ética, empatia, cooperação - pelo menos não como as conhecemos hoje. Isso não quer dizer que emoções e sentimentos são exclusivos na constituição de tudo que conhecemos

³ Em pesquisas anteriores, definimos o conceito de projeto de vida como “uma forma de organizar o presente e vivê-lo, tomado pela direção dos valores mais preciosos para aquele indivíduo” (COSTA, 2022, p. 175). Em outras palavras, consiste em construir o cotidiano tendo como horizonte o que se acredita para o hoje e o amanhã. Nossos estudos sobre projetos de vida tem como principal referência o conceito de *purpose* trazido pelo professor e pesquisador William Damon, termo que foi devidamente traduzido para o português como “projetos de vida” por Araújo no prefácio da obra “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”, publicada no Brasil em 2009.

como cultura, mas que elas exercem um papel central na constituição do comportamento social não só dos seres humanos como também de outros animais sociais (DAMÁSIO, 2004).

O dilema mente-corpo e os estudos sobre afetos são cruciais para entendermos os mecanismos que regem nossa vida, quem nós somos (DAMÁSIO, 2004). Tradicionalmente, razão e emoção são compreendidas como mecanismos quase que opostos e localizados em regiões neurológicas distintas. A tese de Antônio Damásio vai de encontro a essa compreensão, à medida que desvela uma relação intrínseca entre ambas. Com isso, ele não quer afirmar que as emoções e sentimentos governam toda e qualquer ação ou decisão humanas, tampouco que não somos seres racionais, mas, sim, que emoções e sentimentos são mecanismos essenciais para a racionalidade e configuram-se como “ponte entre os processos racionais e os não racionais, entre as estruturas corticais e subcorticais” (DAMÁSIO, 1996, p. 157).

Não só razão e emoção estão entrelaçadas, mas também corpo e mente à medida em que o corpo é nossa baliza no mundo, ou seja, é ele que nos oferece a moldura para que construamos a pintura de nossa realidade subjetiva. Nas palavras do autor: “o nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências” (*Idem*, p. 17). Compreendendo a mente e o corpo como intrinsecamente associados, ele afirma: “a alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne” (*Idem*, p. 18).

Segundo Damásio (2004), provavelmente não existe uma situação ou recordação humanas que sejam neutras emocionalmente. Ainda que de modo sutil, o contato humano com o mundo interno e externo é sempre (ou quase sempre) imbuído por emoções ou sentimentos. Além disso, o cérebro funciona por meio de representações (ou imagens mentais). Todos esses termos se referem à correspondência entre o objeto da realidade e algo que se forma no cérebro sobre esse objeto. Embora compartilhem, enquanto sociedade, muitas semelhanças entre os objetos que vemos, não é possível mensurarmos o quanto este objeto da realidade corresponde ao que vemos dele e, claro, o quanto o que um indivíduo vê é diferente do que o outro vê. Nas palavras de Damásio:

Portanto, as imagens que cada um de nós vê em sua mente não são cópias do objeto específico, mas imagens das interações entre cada um de nós e um objeto que mobilizou nosso organismo, construídas na forma de padrão neural, segundo a estrutura do organismo. O objeto é real, as interações são reais e as imagens são tão reais quanto uma coisa pode ser. E, no entanto, a estrutura e as propriedades da imagem que vemos são construções do cérebro inspiradas por um objeto. Não há um retrato do objeto que seja transferido do objeto para a retina e desta para o cérebro. Há, isto sim, um conjunto de correspondências entre características físicas do objeto e modos de reação do organismo, segundo os quais uma imagem gerada internamente é construída. E, como do ponto de vista biológico você e eu somos suficientemente semelhantes para construirmos uma imagem bastante semelhante de uma mesma coisa, podemos aceitar sem hesitar a ideia convencional de que formamos a imagem de uma coisa específica. Mas isso não é verdade (DAMÁSIO, 2015, p. 258).

É ineficaz tentar compreender o comportamento dos seres humanos sem colocarmos em pauta as emoções e os sentimentos, pois eles são as vias acessíveis (pelo menos parcialmente) que desvelam alguns dos mistérios da mente e do cérebro (DAMÁSIO, 2011).

A hipótese de trabalho sobre o *self* autobiográfico também é importante para nossa pesquisa. Refere-se ao estágio da consciência composto pelo “somatório do que

vivenciamos, inclusive as experiências dos planos que fizemos para o futuro, sejam eles específicos ou vagos” (DAMÁSIO, 2011, p. 173). Ele explica que

o self autobiográfico é uma autobiografia que se tornou consciente. Ele se baseia em toda a nossa história memorizada, tanto a recente como a remota. As experiências sociais de que fizemos parte, ou gostaríamos de ter feito, estão incluídas nessa história, assim como as memórias que descrevem as mais refinadas dentre as nossas experiências emocionais, aquelas que podem ser classificadas de espirituais (DAMÁSIO, 2011, p. 173).

Interessa-nos especificamente a dimensão do “futuro antevisto” e sua importância na composição do *self*. Na consciência autobiográfica tanto o passado experienciado quanto o que se projeta para o futuro dominariam a atividade cerebral, dando ao sujeito a noção de identidade. A linguagem é central para a constituição dessa consciência que, em seu sentido amplo, é a dimensão cerebral que nos permite acessar a mente, ou pelo menos uma parte ínfima dela, por intermédio do *self* ou da noção de “eu” (DAMÁSIO, 2011).

Desse modo, acreditamos que estamos no caminho certo de pesquisa, quando enfatizamos os sentimentos como parte da nossa análise de dados. A partir desse pressuposto fomos em busca de desvelar não somente os discursos dos participantes, mas também os sentimentos relatados. Acreditamos que essa tentativa nos aproxima da compreensão de suas realidades subjetivas. Entretanto, é salutar uma ressalva: em nossa pesquisa não temos o objetivo de evidenciar os sentimentos como verdades absolutas, nem tão pouco de evidenciar seus mecanismos neurobiológicos. Para isso, existem laboratórios como do professor Antônio Damásio, que contam com aparelhos de neuroimagem de última geração. Nosso objetivo é compreender os sujeitos da pesquisa para além de seus discursos, e acreditamos que olhar para os sentimentos expressados por eles seja um caminho interessante para isso.

A partir de agora, neste capítulo, utilizaremos o termo afeto para nos referirmos às emoções e aos sentimentos, juntos. Damásio define afeto como “uma tenda bem ampla sob a qual deposito não só todos os sentimentos possíveis, mas também as situações e mecanismos responsáveis por produzi-los, ou seja, por produzir as ações cujas experiências tornam-se sentimentos” (DAMÁSIO, 2018, p.119).

A seguir iremos enunciar uma possibilidade de análise qualitativa de pesquisa, trazendo como exemplo a análise desenvolvida ao longo da dissertação de mestrado de uma das autoras.

Um exemplo na prática

A fim de buscar uma ordem para a narrativa dos participantes, identificar os seus valores⁴ e projetos de vida, a pesquisadora valeu-se das etapas metodológicas descritas por Arantes (2013), seguindo as orientações da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento: a) abstração e seleção de elementos; b) atribuição de significados aos elementos; e c) organização, implicações e relações entre elementos e significados.

⁴ Compreendemos valor como “aquilo de que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano” (ARAÚJO, 2007, p. 20). Nesta perspectiva, que baseia-se no pressuposto epistemológico interacionista e construtivista de Piaget, os valores são construídos nas interações cotidianas e resultam das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive: “O indivíduo pode projetar sentimentos positivos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo (o que é a base da auto-estima). Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas, o que chamamos de contra valores” (SEIXAS, 2022).

A abstração e seleção de elementos trata da escolha dos objetos significativos do mundo exterior pelo sujeito, o que, por sua vez, compõe o modelo organizador. A autora afirma que “a depender dos elementos selecionados e daqueles descartados pelos sujeitos, os modelos organizadores elaborados por dois ou mais indivíduos poderão ser diferentes, ainda que diante de uma mesma situação” (p. 61). Para análise dos modelos organizadores, todavia, faz-se necessário o desvelamento de todos esses elementos (Ibidem).

A atribuição de significados aos elementos é explicada por Arantes (2013) da seguinte forma: “aos elementos abstraídos, o sujeito associa significados e realiza inferências, que farão parte do modelo construído. Contextos diferentes podem levar um mesmo sujeito a atribuir significados diferentes a um mesmo elemento” (Ibidem). Em outras palavras, a coerência dos elementos abstraídos pelo sujeito é compreendida mediante o entendimento do significado atribuído por esse mesmo sujeito.

Os processos organização, implicações e relações entre os elementos e significados dizem respeito à articulação que o sujeito faz entre elementos e significados do modelo organizador. Em vista disso, “é importante destacar que a organização dos elementos, seus significados e inferências, assim como as relações estabelecidas, influenciarão o raciocínio e as ações do sujeito diante da situação em questão” (Ibidem). Não podemos deixar de lado, também, que tais processos ocorrem de forma simultânea no psiquismo humano, e não seguindo uma ordem.

Esses processos vão compor um tecido único em cada sujeito que são os modelos organizadores que, por sua vez, podem variar em diferentes sujeitos ou, mesmo, em um mesmo sujeito em momentos diferentes da vida. Além de apresentar variações de pessoa para pessoa, os modelos se diversificam também entre grupos sociais, pois estão intimamente relacionados ao contexto mental, que, por sua vez, é construído com base também na cultura e no tempo histórico (MORENO, 1999).

Para contemplar essa diversidade na análise dos dados empíricos, buscamos, tal como nos orienta Arantes (2013), regularidades e irregularidades expressas pelos participantes. Ou seja, “o que se repete, aquilo que é comum e similar [...] e também a diversidade e as singularidades dos diferentes raciocínios diante de uma mesma situação” (p. 64).

Com o objetivo central de responder à questão “Quais os modelos organizadores do pensamento dos professores brasileiros em exercício sobre os seus projetos de vida?”, Seixas (2022) analisou as respostas de 100 professores da educação básica a um questionário acerca de seus projetos de vida. O instrumento de pesquisa utilizado era composto por perguntas abertas e questões de caráter quantitativo. Iremos nos dedicar a descrever a análise de 4 das questões abertas, enumeradas abaixo:

- 1) Do que você mais gosta no trabalho na área da educação? E do que você menos gosta? Explique detalhadamente suas razões.
- 2) Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles?
- 3) Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.
- 4) O que você tem feito no seu dia-a-dia para alcançar estes projetos de vida que descreveu na questão anterior?

O instrumento na íntegra pode ser encontrado em Seixas (2022, p. 164). Chamamos atenção para a presença de itens que buscam dar luz ao que o entrevistado mais gosta e menos gosta em relação ao seu trabalho e a como se sente em relação aos seus projetos de vida e aos seus planos. Com estes itens tínhamos a intenção de aumentar

a probabilidade de que emoções e sentimentos comparecessem nas falas dos participantes. Buscamos oferecer um espaço mais provável para os significados afetivos emergirem em função também de os questionários serem preenchidos de forma escrita e remota, limitando o material coletado ao que foi registrado pelos participantes e deixando de lado possíveis gestos, expressões faciais e hesitações que poderiam ser aparecer durante uma entrevista, por exemplo.

No caso de entrevistas realizadas a partir de um roteiro semi estruturado, sugerimos que quando os sentimentos não forem espontaneamente relatados pelo participante o pesquisador acrescente a cada pergunta os questionamentos “como você se sente em relação a isso?” ou “para você, como foi lidar com isso?”, como feito por Costa (2022).

A análise das respostas inclui leituras exaustivas dos protocolos, nas quais destacam-se elementos que chamam atenção e/ou se repetem nas falas de um mesmo participante, bem como os sentimentos relatados. Trazemos abaixo as respostas fornecidas por dois participantes às questões 1 a 4.

“Q1) O que mais gosto é da oportunidade de construção do indivíduo enquanto cidadão e enquanto pessoa. É gratificante ser referencial a alguém. O que menos gosto é a aparente baixa importância dada ao trabalho do professor, por parte das autoridades e alguns e alguns segmentos da sociedade. / Q2) Tenho como plano dar continuidade à minha formação na área da educação. Para tal plano, mantenho foco em pesquisas e na participação de trabalhos no meio acadêmico. / Q3) O projeto é baseado na busca pelo conhecimento e na melhoria enquanto pessoa e da parte profissional. Diante de tais objetivos, tenho como principal sentimento o de determinação para concluí-lo. Q4) A busca por fontes confiáveis de informações para produção de pesquisas de qualidade. Participação em trabalhos acadêmicos para se manter sempre informado sobre as mais variadas temáticas.” - Participante 14

Podemos perceber o comparecimento de diversas ideias que fazem referência a uma formação continuada na área de educação, ideias que são tanto em relação a desejos quanto em relação a metas mais concretas. Em função da repetição e dos diferentes significados que o participante atrela a essa formação, consideramos-a como um elemento central nos projetos de vida do participante 14.

No Quadro 1 organizamos os elementos centrais, os significados cognitivos e os significados afetivos que pudemos identificar na narrativa do participante 14. Consideramos a construção de quadros e de outros recursos gráficos como ferramentas metodológicas interessantes para auxiliar o pesquisador a tornar mais compreensível aquilo que é analisado e identificado nas respostas, tornando a organização do pensamento mais “visível”.

Quadro 1 - Participante 14

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Aperfeiçoamento profissional	Valoriza o conhecimento e por isso continua estudando, busca informações, faz pesquisa e está no meio acadêmico.	-
	Deseja ser referencial para alguém e para isso busca melhorar enquanto pessoa e profissional.	Sente-se determinado/a.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante das mesmas questões, a participante 29 traz as seguintes respostas:

“Q1) [O que mais gosto é a] Interatividade das crianças - porque assim eles conseguem solucionar os problemas e criando maturidade. Não gosto das intrigas entre funcionários. / Q2) Transmitir mais ainda meu conhecimento e proporcionar amadurecimento para mais e mais crianças. Me sinto feliz e empolgada, por fazer mesmo de forma simples a diferença na vida dos meus pequenos / Q3) Desejo fazer mais e mais formações para ajudar tanto os meus alunos como me realizar profissionalmente. / Q4) Busco coisas novas na internet, tento me comunicar mesmo em meio a pandemia com meus alunos por meio de vídeos, etc.” - Participante 91

Chama-nos atenção a repetição de termos que a participante utiliza para referir-se aos seus alunos: “as crianças”, “meus pequenos”, “meus alunos”. Isso nos levou a considerar que os alunos são parte significativa de seu trabalho como professora (fazem parte do significado que ela atribui ao elemento “ser professora”). Além disso, os alunos despertam nela sentimentos de felicidade e empolgação, o que nos dá indícios de que eles se configuram como um valor para a entrevistada. No Quadro 2 organizamos os elementos centrais, os significados cognitivos e os significados afetivos da participante 91.

Quadro 2 - Participante 91

Elementos centrais	Significados cognitivos	Significados afetivos
Ser professor/a	Tem esperança de o seu trabalho proporcionar um futuro melhor para os seus alunos, de fazer a diferença para eles.	Sente-se feliz e empolgado/a com isso.
Aperfeiçoamento profissional	Deseja fazer mais formações para ajudar mais os seus alunos (no sentido de impactá-los).	-
	Deseja fazer mais formações para se realizar profissionalmente.	-

Fonte: Elaborado pelas autoras

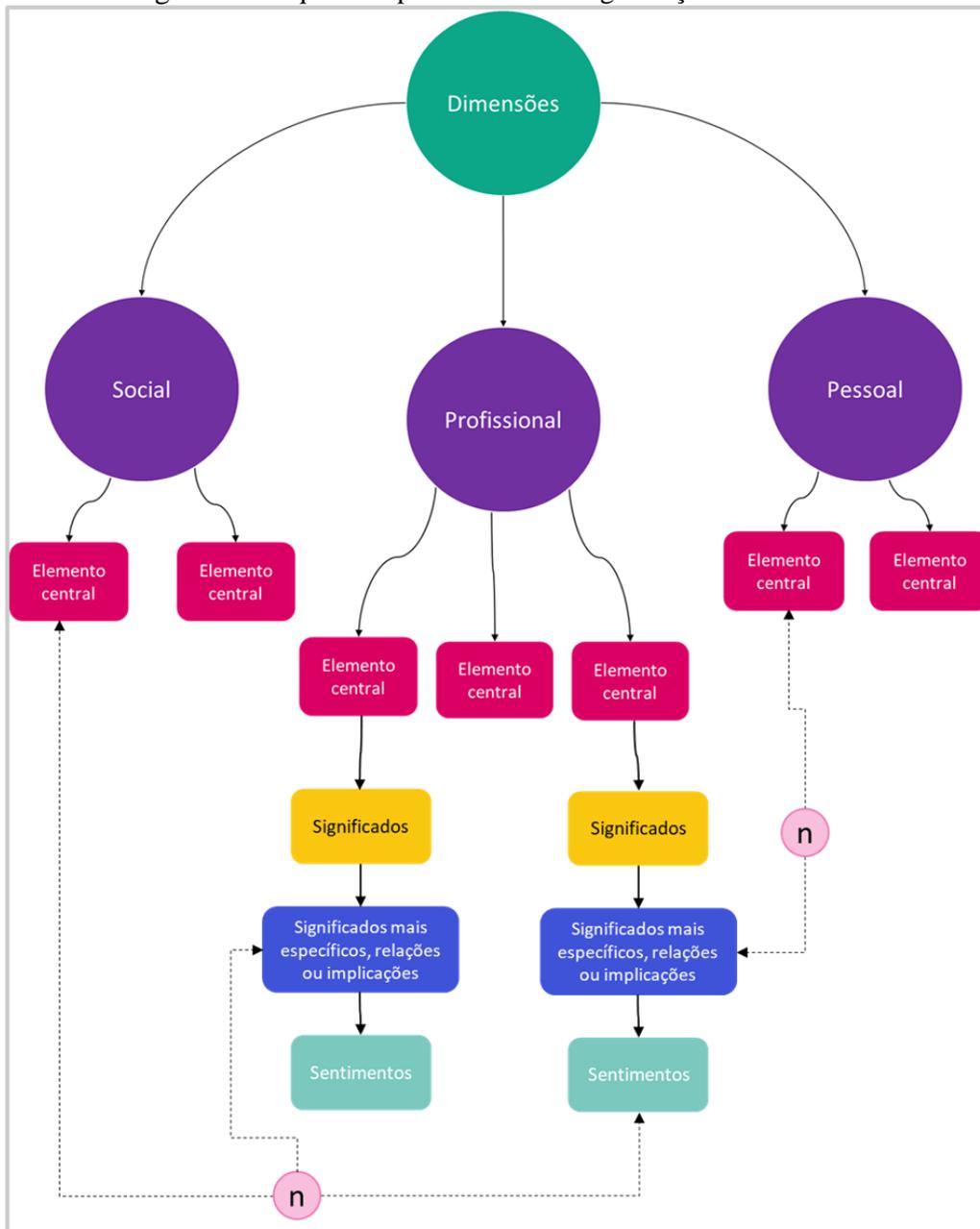
Na Figura 1 trazemos o modelo do esquema que criamos para cada uma das categorias⁵ identificadas (SEIXAS, 2022, p. 65-66), a fim de representar de que forma os elementos, significados e relações/implicações extraídos das respostas fornecidas relacionam-se. O padrão de cores, formas geométricas e setas foi repetido, de modo que o círculo roxo traz a dimensão do projeto de vida (pessoal, profissional e/ou social) que comparece na organização do pensamento dos participantes; o retângulo rosa contém o

⁵ O que chamamos de categorias são os modelos organizadores do pensamento que um grupo de participantes elabora partindo da mesma situação e que se assemelham em algum aspecto. Ao contrário da maioria das metodologias de pesquisa no campo da Psicologia, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento não inclui categorias de análise pré-estabelecidas; as categorias (ou modelos) emergem do material empírico.

elemento central que caracteriza o modelo e dele ramificam-se os retângulos amarelos, com os significados atribuídos ao elemento central.

Os retângulos azul-escuro, com significados mais específicos, relações ou implicações estão ligados aos amarelos. De cor azul-claro estão os sentimentos vinculados aos elementos, significados, relações ou implicações. Os círculos cor-de-rosa claro (n) contém o número de cada participante, que através de linhas tracejadas são conectados aos retângulos dos elementos, significados, relações, implicações e/ou sentimentos que eles apresentaram.

Figura 1 – Esquema representativo da organização nos modelos.



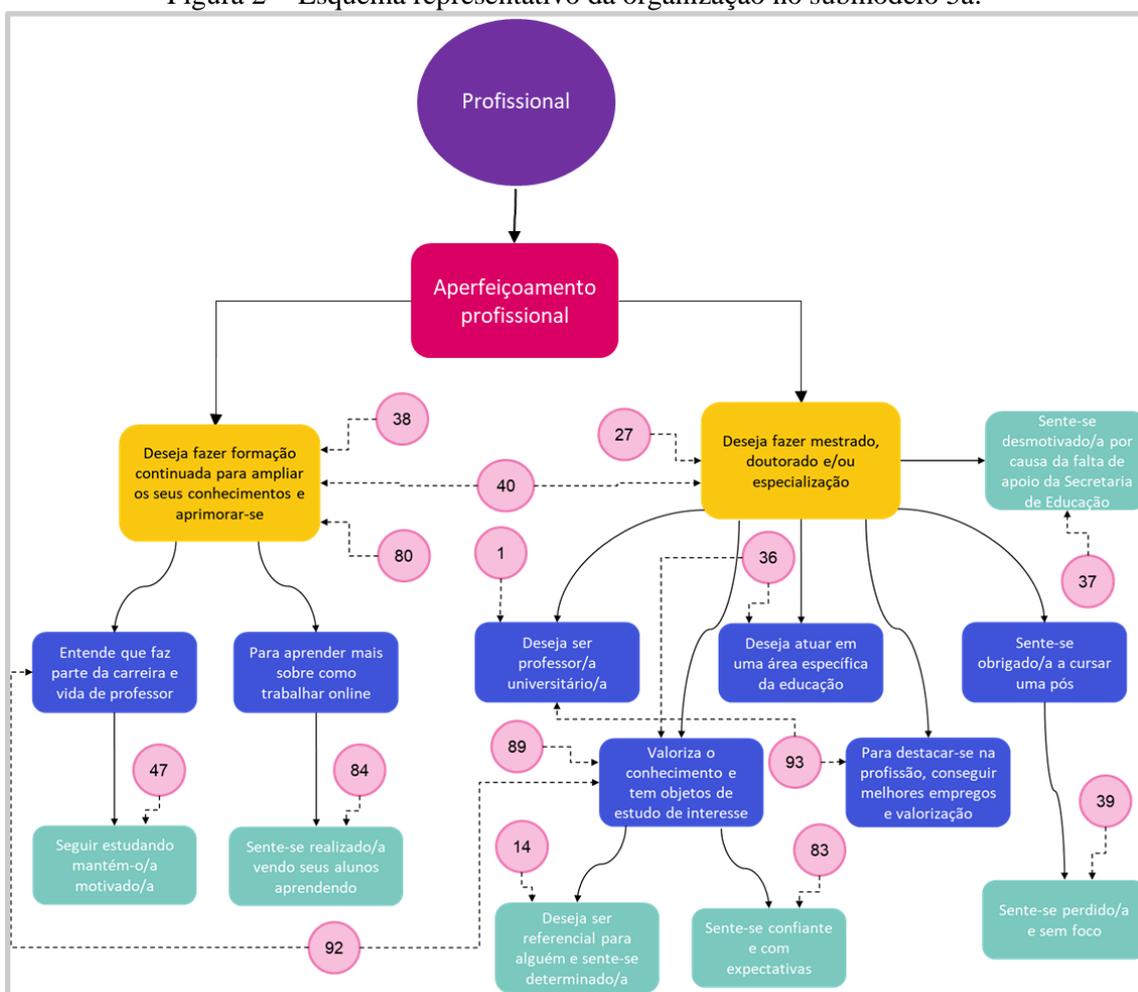
Fonte: SEIXAS (2022).

Ainda que já tenhamos destacado anteriormente, ao abordar os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, é importante ressaltar que no esquema:

pode parecer que há uma hierarquia ou uma ordem entre as atividades que compõem a elaboração de um modelo organizador, o que não é verdade [...]. Podemos assumir, inclusive, que a seleção de um elemento e a atribuição de significado acontecem ao mesmo tempo, visto que um não existe sem o outro. Além disso, um modelo organizador pode se iniciar a partir de qualquer um de seus componentes. A escolha pelo padrão adotado justifica-se pela intenção de favorecer a compreensão dos modelos, partindo do mais simples e geral para o mais complexo e particular. (SEIXAS, 2022, p. 66)

A Figura 2 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nas narrativas dos participantes que foram reunidos em um modelo caracterizado pelas projeções centradas no trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional.

Figura 2 – Esquema representativo da organização no submodelo 5a.



Fonte: SEIXAS (2022).

Avaliamos que, a depender do objetivo da pesquisa em questão, uma das contribuições importantes que a elucidação dos sentimentos e emoções possibilita é a identificação dos valores subjacentes às identidades e projetos de vida dos entrevistados. Isso porque os elementos que puderam ser vinculados a projeções afetivas positivas

possivelmente são considerados como valores para os participantes. Na referida pesquisa (SEIXAS, 2022, p. 135), pudemos identificar que o elemento “compromisso social” faz parte do sistema de valores de todos os professores que aplicaram o modelo 3, enquanto os elementos “família” e “trabalho com a educação” se configuram como um valor para os participantes que aplicaram o modelo 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Negar a histórica dicotomia posta entre razão e emoção, pensamento e sentimento faz-se indispensável se quisermos nos aproximar da complexidade inerente ao psiquismo humano e fazer jus ao seu funcionamento. Neste capítulo nos dedicamos a abordar como diversos teóricos entendem e explicam, a partir de suas pesquisas, a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Além disso, apresentamos um instrumento metodológico que, ao concordar com os pressupostos colocados, possibilita uma análise qualitativa que reconhece tal indissociabilidade desde a elaboração do instrumento de pesquisa (questionário ou entrevista semi estruturada) até a discussão dos resultados encontrados.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, ao não partir de categorias prévias, permite uma análise mais fiel aos dados coletados. Consideramos como vantajosa a possibilidade de dar a devida ênfase aos elementos que aparecem com maior frequência nas narrativas, o que também nos leva a olhá-las como um todo. Por último, destacamos que os significados afetivos nos indicam os valores e os contravalores dos participantes e, conseqüentemente, nos dão indícios de suas identidades e de seus projetos de vida.

Percebemos, assim, que essa perspectiva teórico-metodológica permite que o pesquisador aproxime-se de forma mais completa da experiência dos sujeitos pesquisados, explicitando suas minúcias e sutilezas a partir de seus sentimentos e emoções.

Referências

ARANTES, V. A. O psiquismo humano e a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 9, p. 51-66, 2013.

ARANTES, V. (org); ARAÚJO, U.; PUIG, J. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

COSTA, M. O. **Interfaces da psicologia e da educação nos processos de envelhecimento: entre horizontes e jornadas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-23052022-095727. Acesso em: 2023-07-02

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEDOUX, J. E; DAMÁSIO, A. R. Emoções e Sentimentos. *In*: KANDEL, E. R. et al (2014). Princípios de neurociências. Porto Alegre: AMGH Editora, p. 938-951, 2014.

MORENO, M; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MORENO, M. Uma teoria da Mudança: os modelos organizadores do pensamento. *In*: MORENO, M. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MORENO, M; SASTRE, G. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SEIXAS, B. G. **Projetos de vida de docentes: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.48.2022.tde-18012023-115832. Acesso em: 2023-07-02.

REPRESENTAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR LICENCIANDOS EM QUÍMICA

Isabela Vieira da Silva, Andréia Francisco Afonso

RESUMO: Apesar de essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, a temática avaliação da aprendizagem parece não ter espaço nas licenciaturas e nos campos de pesquisa para ser fundamentada, refletida, discutida, problematizada e praticada com os futuros professores da Educação Básica. Este trabalho, aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade investigada, tem o objetivo de apresentar o conhecimento dos licenciandos em Química sobre avaliação da aprendizagem, construído ao longo do processo formativo. O referido conhecimento foi expresso a partir de representações produzidas por eles, por meio de desenhos e suas respectivas explicações, as quais foram interpretadas segundo a Análise de Conteúdo. As representações dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem indicam o desejo de mudança frente às práticas que vêm sendo realizadas e que pouco vêm contribuindo para a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Os participantes já conseguem vislumbrar possibilidades para verificar se o conhecimento esperado foi construído para, a partir de então, prosseguir com a proposta pedagógica ou retomar para superar as dificuldades.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Representações. Formação inicial de professores. Aprendizagem sobre avaliação. Ensino de Química.

I. V. da Silva () Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.
e-mail: isabelavieira.quimica@gmail.com

A. F. Afonso (). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em nosso dia a dia e tem um papel importante, visto que sua finalidade é apontar a realidade, objetivando fornecer dados e informações para uma melhor tomada de decisão sobre algo que precisa passar por mudanças. Do mesmo modo, no campo da Educação, a avaliação também exerce um papel fundamental, podendo assumir diferentes propósitos dependendo do contexto, de quem a realiza e da intencionalidade com que ela é feita. Portanto, está incluída entre as diferentes atividades relacionadas à profissão docente.

Um dos tipos de avaliação existente é a avaliação da aprendizagem, compreendida como aquela que é realizada no âmbito da sala de aula. A sua elaboração deve estar baseada no planejamento escolar, nos conteúdos, valores e/ou atitudes trabalhados durante as aulas para que, de fato, mostre como vêm sendo desenvolvido os processos de ensino e de aprendizagem.

Para isso, ela deve acontecer durante todo o ano letivo, de modo a acompanhar a progressão e as dificuldades dos estudantes a cada etapa (semana, mês, bimestre, semestre) e também do ensino. Por meio do diagnóstico que a avaliação da aprendizagem pode fornecer, o professor poderá acompanhar as aprendizagens dos estudantes que vão sendo construídas ao longo de um período de tempo, com vistas a investigar e compreender seu desenvolvimento, propondo adequações durante o percurso, a fim de garantir e otimizar a construção do conhecimento (HOFFMANN, 2017; LUCKESI, 2018; MORETTO, 2005; SILVA; AFONSO, 2020; VILLAS BOAS, 2017, 2019).

Assim, a avaliação da aprendizagem tem um papel importante na escolha e decisão pelas atividades didáticas a serem aplicadas e na continuidade dos estudos (LUCKESI, 2011, 2018; VILLAS BOAS, 2017, 2019), sendo, portanto, imprescindível para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, mesmo diante das contribuições apresentadas, muitas vezes, a avaliação da aprendizagem é tomada como exame, sendo confundida com o simples ato de fazer provas, destinadas a reforçar a memorização do conteúdo apresentado em sala de aula, como afirma Luckesi (2018, p. 29):

[...] nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas ou particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem.

Na perspectiva do exame, os resultados obtidos com os instrumentos avaliativos são utilizados somente para classificar, selecionar e excluir (ANDRADE; VIANA, 2017; LUCKESI, 2018; PIMENTA; SOUSA, 2021; SANTOS, 2021; SILVA, 2019). Isto porque:

Os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí (LUCKESI, 2018, p. 53).

Todavia, a avaliação se distingue do exame, uma vez que ela é um processo investigativo que auxilia no avanço e melhoramento da aprendizagem, permitindo desenvolver ainda mais o conhecimento e o senso crítico; é centrada no processo e no produto ao mesmo tempo, sendo diagnóstica, dialógica e inclusiva e não classificatória;

o erro é visto como natural, pois é entendido como uma parte necessária e importante do processo de aprendizagem, sendo um suporte para compreensão das dificuldades dos estudantes (LUCKESI, 2011, 2018).

Por isso, quando as avaliações são utilizadas com características de exames, elas não contribuem efetivamente para o ensino nem para a aprendizagem, visto que possuem, predominantemente, “a função de constatar, qualificar, certificar, selecionar, tornar público o resultado final e prestar contas” (TACOSHI; FERNANDEZ, 2009, p. 2). Assim, a prática avaliativa, em sala de aula, é uma ação que deve ser muito bem planejada para que, a partir dela, se atinjam os objetivos educacionais e melhores resultados relacionados ao desempenho dos estudantes.

Nesse contexto, enquanto professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, entendemos que o planejamento e a reflexão sobre as formas mais adequadas de avaliar a aprendizagem devem acontecer durante o processo de formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura. O nosso entendimento encontra apoio nas afirmações de Luckesi (2018), já que para ele é necessário “‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (p. 29). Esse fato é justificado por Villas Boas e Soares (2016), Freitas (2019) e Santos (2021), quando afirmam que esse assunto ainda é pouco abordado durante a formação inicial.

Essa lacuna na formação, segundo Hoffmann (2011), faz com que muitos professores atuantes nas escolas de Educação Básica não se sintam instigados a uma análise teórica sobre a avaliação da aprendizagem, uma vez que não vivenciaram discussões e estudos sobre a temática. Nesse sentido, os docentes recorrem a modelos avaliativos conhecidos e que, normalmente, são os exames. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, apontam em seu texto, a necessidade da abordagem da avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores, definindo na dimensão do conhecimento profissional e da prática profissional, a avaliação da aprendizagem como um dos saberes que deve ser desenvolvido durante a licenciatura.

Assim, o documento indica que ao final do curso o licenciando deve “demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 15). Além disso, o documento aponta ainda que o licenciando deve aprender sobre o caráter processual e formativo da avaliação, quando aponta que os resultados das avaliações devem ser utilizados para: “(a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 15). Reforçando assim a importância das discussões e o ensino sobre a avaliação da aprendizagem estarem presentes nos cursos de formação de professores, para que quando estiverem atuando na Educação Básica estes professores possam “assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas” (BRASIL, 2019, p. 15), contribuindo para a aprendizagem de todos.

Uma segunda lacuna também foi identificada durante o desenvolvimento da pesquisa. Ela se refere a publicações sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores, mais especificamente, pesquisas que investiguem a construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura.

Em uma pesquisa atual realizada por Santos (2021) também é destacado o pouco direcionamento das pesquisas que se dedicam a tratar da avaliação na formação inicial dos professores de Química. Além disso, em uma análise nos Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) (2000-2018) e na revista Química Nova na Escola (QNEsc) (1994-2020), o mesmo autor ressaltou o número incipiente de pesquisas

envolvendo a avaliação na formação dos professores desse componente curricular. Com relação aos Anais dos ENEQs, de 6209 trabalhos apresentados ao longo das 10 edições do evento, 175 continham o descritor “avalia” no título e/ou em palavras-chaves e apenas 27 estavam mais direcionados ao tema de interesse investigado – avaliação na formação de professores de Química –, o que representa cerca de 0,43% do total de trabalhos. A maioria deles se limitavam a reflexões teóricas sobre avaliação (11), a concepções de professores e licenciandos sobre avaliação (6) e a implementação e análise de instrumentos avaliativos (4) (SANTOS, 2021). Já em relação aos artigos publicados na revista QNEsc, 11 apresentaram o descritor “avalia”, mas apenas dois deles eram sobre avaliação na formação de professores de Química, mas de maneira mais específica, ambos tratavam de instrumentos avaliativos (SANTOS, 2021).

Deste modo, a temática da avaliação da aprendizagem parece ainda não ter um espaço nas licenciaturas e nos campos de pesquisa para ser fundamentada, refletida, discutida, problematizada e praticada com os futuros professores da Educação Básica, “de maneira a contribuir para que as aprendizagens de todos os estudantes ocorram” (VILLAS BOAS; SOARES, 2016, p. 251). Mas é durante o processo de formação, nos cursos de licenciatura, que tem início o encorajamento e o estímulo para o desenvolvimento de processos avaliativos que podem contribuir para o ensino e para a aprendizagem, diferentes de algumas experiências vivenciadas pela maioria.

Portanto, o presente estudo partiu dessa motivação e busca apresentar o conhecimento dos licenciandos em Química sobre avaliação da aprendizagem, construído ao longo do processo formativo, em uma universidade federal de Minas Gerais. O referido conhecimento foi expresso a partir de representações produzidas pelos licenciandos participantes.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES

As representações podem ser utilizadas como um dos meios de identificação do conhecimento construído pelos licenciandos em Química sobre a avaliação da aprendizagem, pois são uma forma de representar o conhecimento construído, visto que segundo Damasceno e colaboradores (2008), as representações são “modelos que os estudantes constroem para representar suas ideias sobre determinado conceito ou fenômeno” (p. 1).

No ensino de Química, as representações são muito importantes e utilizadas em diferentes contextos e conteúdos, com a finalidade de serem uma forma de materializar a realidade. Por ser um campo teórico abstrato, “para compreender as manifestações dos fenômenos químicos, o aprendiz dessa disciplina deve criar modelos mentais para compreender essas transformações” (DAMASCENO et al., 2008, p. 2). Deste modo, as representações expressam ideias e, por isso, nos ajudam a compreender os fenômenos observados e o conhecimento químico historicamente construído.

Uma outra forma de representação também utilizada no ensino de Química são os desenhos, que podem auxiliar os professores a identificar se o conhecimento foi construído corretamente pelo estudante e as dificuldades ou equívocos cometidos por ele durante esta construção. Assim, os desenhos podem ser utilizados como uma das formas de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A representação por meio do desenho se torna importante, pois “o desenho nos seus vários tipos e funções é um meio com o qual, ou a partir do qual organizamos visualmente o conhecimento das coisas e do mundo” (MARQUES, 2006, p. 27). Esses desenhos, assim como os símbolos químicos, equações, entre outros “cumpram funções semelhantes a da palavra [...]” (DAMASCENO et al., 2008, p. 3).

Acreditamos também que utilizar o desenho, no âmbito desta investigação, como um meio dos licenciandos expressarem seus conhecimentos e ideias sobre avaliação da aprendizagem poderia deixá-los mais à vontade, sem a possível pressão do julgamento da pesquisadora, podendo evitar ainda respostas com “falas prontas”. Segundo Maldaner (2006), as “falas prontas” são reproduções de referenciais teóricos, mas que nem sempre condizem com as crenças dos participantes da pesquisa, porém são ditas por acreditarem que é isso que se espera que seja dito. Souza Filho e colaboradores (2010, p. 329) complementam esta ideia, afirmando que utilizar a representação por meio de desenhos poderia nos permitir “acessar os conteúdos subjetivos menos influenciados pelos discursos/práticas dominantes relativos à educação formal”.

A fim de evitar isto, optamos por utilizar a representação por meio de um desenho com as respectivas explicações como forma de coletar informações sobre o conhecimento dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem. A seguir, apresentamos uma descrição do percurso metodológico da elaboração dos desenhos e obtenção dos dados.

METODOLOGIA

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que pode ser classificada como qualitativa, à medida que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31) e “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (p. 32).

Os participantes dessa pesquisa foram oito licenciandos em Química de uma universidade federal de Minas Gerais, matriculados no segundo semestre de 2019 na disciplina “Planejamento e Avaliação do Ensino de Química” (PAEQ), obrigatória para o penúltimo período (9º período) do curso de Licenciatura em Química. Os oito participantes constituíam todos os estudantes matriculados na disciplina no semestre investigado. A referida disciplina versava sobre currículo, planejamento e avaliação (avaliação era um dos conteúdos programáticos previstos na ementa) e para cursá-la, o licenciando deve ter sido aprovado em Experimentação no Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química e em Metodologia do Ensino de Química.

Espera-se que os discentes matriculados na disciplina PAEQ, por estarem no final da graduação, já tenham cursado boa parte das disciplinas de cunho pedagógico. Portanto, já tiveram a oportunidade de estudar referenciais teóricos da área de Educação e de Ensino de Química e já estavam em um dos estágios obrigatórios, na perspectiva de alinhar teoria e prática. Ainda em relação ao estágio obrigatório nas escolas de Educação Básica, é importante destacar que é o momento que proporciona ao licenciando ter experiências docentes mais efetivas, como a de lecionar e avaliar. Portanto, a seleção dos participantes considerou a sua experiência acadêmica até o momento da pesquisa, antes do estudo sobre avaliação na disciplina PAEQ.

No primeiro dia de aula, nos apresentamos e buscamos informar aos estudantes, em linhas gerais, sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo, seus objetivos e os procedimentos que seriam adotados com aquela turma. Junto a isso, entregamos para o docente responsável e os estudantes daquela turma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade federal em que a pesquisa foi desenvolvida, para que pudessem ler e assinar, caso concordassem em participar da mesma. Após a permissão e assinatura do TCLE de todos da turma, demos continuidade a pesquisa.

Nos primeiros quinze dias de início das aulas da disciplina PAEQ, a primeira autora realizou um encontro individual com cada licenciando em Química, fora do horário

da disciplina, em uma sala reservada da universidade e em um horário de escolha dos participantes. Neste encontro, tínhamos o objetivo de coletar informações sobre o conhecimento dos licenciandos em Química sobre avaliação da aprendizagem, construídos ao longo do processo formativo até o momento de chegada à disciplina PAEQ. Realizamos este encontro nas primeiras semanas de aula, anteriormente ao início das discussões sobre planejamento e avaliação, para evitar que as respostas tivessem qualquer influência das discussões sobre estes assuntos.

Neste mesmo encontro, pedimos para que cada licenciando representasse a avaliação da aprendizagem escolar por meio de um desenho e que, em seguida, o explicasse. Nenhuma discussão foi feita antes para que não houvesse qualquer influência. Os oito licenciandos receberam 12 cores de lápis de cor, canetinhas coloridas e uma folha em branco, no formato A4. O tempo dado para os estudantes desenharem foi livre, entretanto, ao marcar o encontro com os licenciandos, a pesquisadora os informou que o tempo total estimado era de 30 a 60 minutos.

Os estudantes inicialmente acharam a proposta difícil de ser executada, no entanto, todos começaram a desenhar logo nos primeiros minutos após a solicitação. Por ser uma proposta desafiadora e diferente das atividades que eles estavam acostumados a desenvolver durante o curso de Licenciatura em Química, a adesão dos oito participantes foi boa, ficando motivados e empenhados para realizarem os desenhos e explicá-los para a pesquisadora. Os desenhos foram digitalizados e as respectivas explicações foram gravadas em áudio, com a devida autorização dos participantes, e transcritas para comporem os dados da pesquisa.

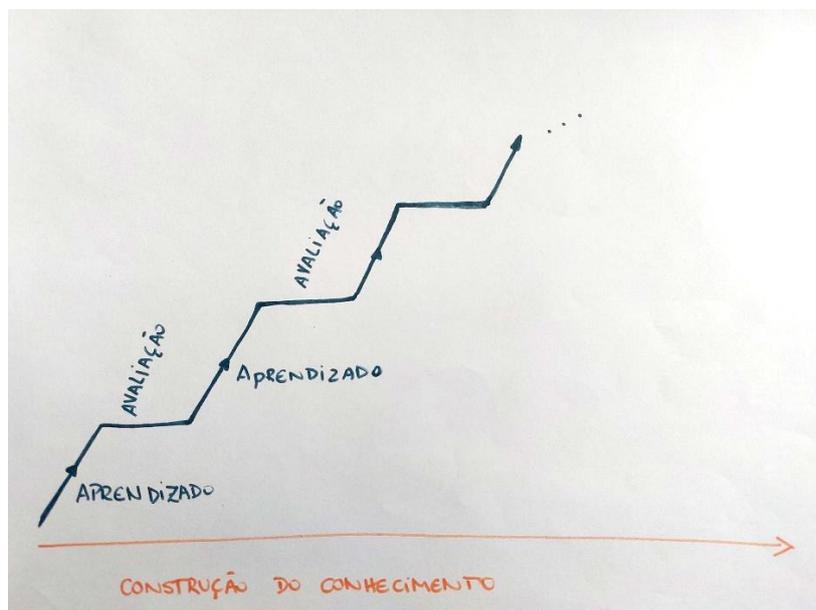
Os participantes foram identificados com nomes fictícios para preservarmos suas identidades. As explicações foram analisadas e interpretadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), após criação de categorias *a posteriori*, que emergiram da fala dos participantes. Os resultados dessa interpretação são apontados a seguir.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA

Dos oito licenciandos em Química, matriculados na disciplina de Planejamento e Avaliação do Ensino de Química e participantes da pesquisa, apenas uma (Márcia) fez a sua representação com um gráfico. Inferimos que, ao ser solicitada uma forma de representação, a licencianda tenha se remetido a ele por ser comum no estudo das diferentes áreas da Química. Porém, “tão importante quanto saber desenhar um gráfico é entender o que ele representa e se ele faz sentido” (MACHADO; SALGADO, 2022, p. 1750). Dessa forma, ao buscarmos a interpretação do gráfico de Márcia, verificamos que ele possui poucos elementos, como pode ser visto na Figura 1.

Márcia cita apenas duas palavras em seu gráfico: aprendizado e avaliação, pelo seguinte motivo: “Então, eu vejo ela como uma etapa da construção do conhecimento não tão importante quanto o aprendizado todo, mas ela constrói também a formação, o aluno aprende fazendo avaliação também”. Esse mesmo entendimento é compartilhado por Carolina, que afirma: “[...] você vai aprendendo e depois a avaliação é meio que para juntar tudo que você aprendeu e tal. E você poderia colocar suas ideias, seus conhecimentos ali em, não é em prova, é juntar os seus conhecimentos [...]”. Essa junção de conhecimentos foi representada pela licencianda Carolina por tijolos em uma casa, no sentido de construção.

Figura 1 – Representação de avaliação de Márcia.



Fonte: acervo da pesquisa.

Assim, as respostas de Márcia e Carolina levam à avaliação da aprendizagem, ou seja, elas concebem a avaliação como algo formativo, uma vez que envolve a construção do conhecimento. Visto que o ato de avaliar é dinâmico e contínuo, ele pode ser compreendido como um processo que auxilia no avanço e melhoramento da aprendizagem, permitindo desenvolver ainda mais o conhecimento (LUCKESI, 2011, 2018). É interessante destacar que as respostas das licenciandas não indicam a avaliação como um meio para a identificação da construção do conhecimento, mas sim, a própria construção, o que vai de encontro ao desenho de José.

Para José, o professor deve utilizar diferentes instrumentos para avaliar a aprendizagem: trabalhos, seminários, provas, etc, além da presença e da interação em sala de aula. A diversificação dos instrumentos é justificada: “[...] eu imagino que quanto mais informação a gente tem sobre aquela pessoa, mais justa é a nossa avaliação”. Mas de acordo com Moretto (2005, p. 9),

[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica.

Nesse direcionamento, apresentamos a explicação de Patrícia, que também acredita na potencialidade da diversificação dos meios para avaliar a aprendizagem, porém, ela traz na sua representação uma prova.

Eu desenhei uma prova porque, assim, eu acho que apesar da gente estudar vários outros métodos de avaliação e ver a importância também de utilizar outros métodos, eu acho que ainda é muito difícil a gente sair do sistema de provas pela questão como um todo – ingresso

na universidade, concurso, é sempre prova – então eu acho que ainda é difícil.

Essa preocupação de Patrícia também foi citada no trabalho de Silva e Afonso (2020). Segundo as autoras, esse pode ser o motivo para a perpetuação da concepção de provas como o único instrumento capaz de avaliar a aprendizagem dos estudantes, sendo difundido ao longo dos tempos.

Em relação a um outro aspecto a ser avaliado – a presença do estudante nas aulas – José declara:

Eu acho muito importante a presença e a interação porque a presença já significa que você já está disposto a estar naquele ambiente, que você quer o que vai ser trabalhado naquele ambiente. Se é um aluno que, corriqueiramente, chega muito atrasado, que tem muita falta, é sinal que o interesse dele para com a aula não está sendo muito bom ou que eu, como professor, não estou conseguindo cativar ele para trabalhar.

A avaliação do desempenho do professor também apareceu na explicação de Vitória. Segundo a licencianda,

Então, por isso que eu coloquei tipo um trofeuzinho no primeiro lugar, mas esse troféu não seria em relação ao aluno. Tipo, ele não estaria sendo premiado porque ele conseguiu aprender tudo e sim para o professor. Porque o professor se ele conseguir passar tudo que ele queria para o aluno, de certa forma, o professor vai se sentir gratificado. E aí, eu desenhei a escala: o primeiro lugar seria o mais alto, segundo lugar e terceiro lugar pensando nos níveis que o professor conseguiu atingir com aquele conceito que ele queria passar. Então, às vezes, através da avaliação talvez você vai entender que o aluno tenha aprendido tudo, mas também vai ser uma forma de você avaliar até o quanto que você conseguiu chegar naquela aula, com aquilo que você queria passar para o aluno.

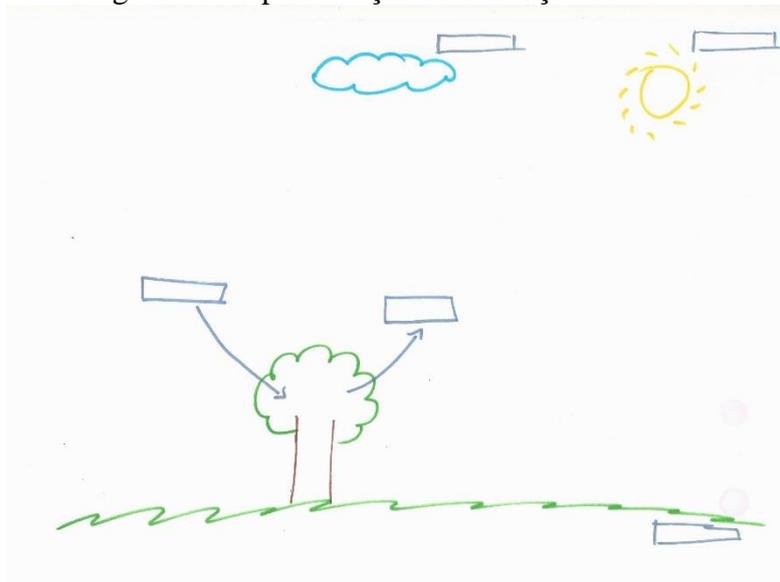
Ao ressaltar a figura do professor associada à avaliação da aprendizagem, José e Vitória colocam a avaliação a serviço da aprendizagem e do ensino, como uma forma para investigar e aprimorar os dois processos, o que vai ao encontro das afirmações de Luckesi (2011), para o qual os resultados devem ser analisados na perspectiva não só de mudanças no aprendizado, mas também no ensino, como uma forma para investigar e aprimorar os dois processos, não sendo o fracasso unicamente responsabilidade do estudante, como parece indicar o desenho de Pedro (Figura 2).

A representação de Pedro nos lembra algumas atividades muito comuns realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde para cada espaço só existe uma resposta correta. Essa resposta, inclusive, pode ser proveniente da memorização e não da aprendizagem. A explicação dada por Pedro foi:

Então, isso aqui para mim é uma forma de avaliação atual. É muito empregada tanto nas escolas quanto aqui, na faculdade. Eu desenhei uma árvore, uma grama, um sol e uma nuvem e esses quadradinhos aqui significam a resposta certa. Só tem uma resposta certa, não importa o que os alunos coloquem e divulguem lá, só tem uma resposta certa e o quadradinho só cabe ela. Então, é bem objetivo e pontual.

*Coloquei aqui o quadradinho da nuvem, por exemplo, aí a resposta certa seria "nuvem", do sol seria "sol", aí aqui na árvore eu coloquei uma setinha entrando, seria, por exemplo, CO₂ a resposta certa, saindo aí, oxigênio. Aqui da grama a mesma coisa, a resposta certa seria "grama". **Então, não teria um debate do que está ocorrendo como um todo e sim algo bem pontual** (grifo nosso).*

Figura 2 – Representação de avaliação de Pedro.



Fonte: acervo da pesquisa.

Pedro, provavelmente, na sua explicação, faz referência aos exames, os quais ele vivenciou na Educação Básica e no curso de Licenciatura em Química. O mesmo foi percebido por Hoffmann (2017) em sua pesquisa:

É esse contato com diferentes realidades educacionais (escolas públicas, particulares e assistenciais, escolinhas rurais, universidades federais e particulares) que me permite perceber com clareza que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como professor (p. 17).

Porém, não fica claro se Pedro, de alguma forma, tece uma crítica sobre esse tipo de avaliação ou a naturaliza, acreditando que essa é a forma mais adequada. Essa crítica aparece na resposta de Vitória:

*Primeiro eu pensei em colocar só o desenho de um certo, porque, geralmente, quando o professor faz uma avaliação, pelo menos o que eu estou mais acostumada, é ser avaliada através de prova. Então primeira coisa que veio na minha cabeça foi colocar o certo, porque é isso, né, tipo, você está vendo se está certo ou errado. Mas, depois eu fiquei pensando que eu não gosto dessa maneira de avaliação, porque **nem sempre através de provas você consegue ver o quanto o aluno realmente aprendeu** (grifo nosso).*

O trecho grifado do excerto da explicação de Vitória vai ao encontro da proposta de José: utilizar mais de um instrumento para avaliar a aprendizagem. Essa diversificação foi discutida anteriormente e de acordo com Luckesi (2011, p. 305),

[...] o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem.

Retornando ao trecho grifado da explicação de Pedro, notamos que, curiosamente, a palavra debate foi utilizada discussão, mas ambas tendo o mesmo sentido.

Eu sei que, na maioria das vezes, a avaliação... a gente é obrigada a ter uma avaliação escrita, mas se eu pudesse, se fosse um ideal, eu prefiro discutir com as pessoas sobre alguma questão que está proposta ali e saber olhar a pessoa e ter o retorno sobre o que ela está sabendo discutir isso, está sabendo... não necessariamente ter uma questão, mais, assim, teórica. Ela também pode me explicar a parte teórica, também é uma avaliação, mas, assim, desde entender o assunto como um todo, como uma coisa mais ampla. É mais ou menos isso que eu acredito que eu tenho a ideia de avaliação.

A resposta de Mariana vai ao encontro da explicação de José e de Rafael, quando estes indicam que deve haver vários instrumentos durante o processo de avaliação da aprendizagem. Contudo, assim como Mariana, Rafael faz um destaque para a discussão, explicação dos conceitos pela fala, vindo a complementar o que já foi citado: “[...] o seminário, apresentação oral, que aí você consegue trabalhar o aluno na forma dele ser mais interativo, ter menos medo de se expor, de falar. [...]. Só que eu acredito também que não pode ser a única forma de avaliação”.

Além disso, no desenho (Figura 3), Mariana traz uma mesa de discussão com poucos integrantes, retomando a importância da interação e da integração durante a avaliação da aprendizagem, fatores também citados por José.

Figura 3 – Representação de avaliação de Mariana.



Fonte: acervo da pesquisa.

Apesar de acreditar que está fora da realidade das escolas de Educação Básica, Mariana já pensa em outra forma de organização da sala de aula durante a avaliação da aprendizagem, demonstrando nenhuma preocupação com a cola durante verificação do

conhecimento que foi construído nas aulas. Essa proposta de organização vai ao encontro do que afirma Hoffmann (2017, p. 37):

Compreender e reconduzir a avaliação na direção de uma perspectiva construtivista e libertadora exige também, no meu entender, uma ação consensual nas escolas e nas universidades no sentido de revisão dos princípios políticos e éticos das exigências burocráticas dos sistemas municipal, estadual e federal de educação quanto à avaliação da aprendizagem.

Portanto, as representações dos licenciandos em Química sobre a avaliação da aprendizagem indicam o desejo de mudança frente às práticas que vêm sendo realizadas e pouco vêm contribuindo para a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Os participantes já conseguem vislumbrar possibilidades para verificar se o conhecimento esperado foi construído para, a partir de então, prosseguir com a proposta pedagógica ou retomar para superar as dificuldades.

Assim, diante dos dados, ressaltamos a importância do estudo, da reflexão, da discussão e da prática relacionada à avaliação da aprendizagem durante todo o processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou as representações de oito licenciandos em Química sobre avaliação da aprendizagem. A ideia de fornecer instruções abertas para os licenciandos sobre representar a avaliação da aprendizagem escolar através de um desenho foi para deixá-los livres para construir desenhos a partir de suas experiências com a avaliação ao longo da vida escolar e acadêmica e do conhecimento construído até então. O que foi possível notar a partir de seus desenhos e respectivas explicações.

Assim, tivemos que dos oito participantes da pesquisa, um baseou seu desenho somente na perspectiva das avaliações que foram aplicadas a eles enquanto estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. Quatro se basearam somente no conhecimento que construíram sobre avaliação da aprendizagem até a etapa final do curso de Licenciatura em Química e para os outros três licenciandos, suas representações emergiram da experiência cotidiana em confronto com o conhecimento construído durante o processo formativo.

Diagnosticar as representações da avaliação da aprendizagem pelos licenciandos é importante para identificarmos os pontos que merecem maior atenção, aqueles que já nos apontam ter sido compreendido e aqueles que ainda precisam ser colocados em discussões fundamentadas para, então, serem desenvolvidos e construídos com os futuros professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosivânia da Silva; VIANA, Kilma da Silva Lima. Atividades experimentais no ensino de química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 507-522, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

DAMASCENO, Hebert Costa; BRITO, Márcia Soares; WARTHA, Edson Joseé. As representações mentais e a simbologia química. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. In **Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**. Curitiba, Paraná, PR, 2008 Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0623-1.pdf>

FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ricardo de Souza; SALGADO, Tania Denise Miskinis. **Pesquisa de campo e trabalho com gráficos: contribuições para o desenvolvimento de habilidades em estudantes de uma escola**. 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220308398.pdf>

MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/ pesquisadores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, Joaquim Jorge Silva. **As imagens do desenho: percepção espacial e representação**. Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Portugal: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021.

SANTOS, Mateus José dos. **O lugar da avaliação e seus desdobramentos sob a perspectiva de licenciandos(as) em Química da Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

SILVA, Isabela Vieira da; AFONSO, Andréia Francisco. Concepções dos Professores de Química do Ensino Médio sobre avaliação escolar. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.5, n.12, Mai./Ago., 2020.

SILVA, Isabela Vieira da. **Avaliação escolar**: análise do percurso trilhado por um grupo de professores de química do Ensino Médio. Dissertação de mestrado (Mestrado em Química – área de concentração em Educação Química). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA FILHO, Edson de; INSFRÁN, Fernanda; MAGALHÃES, Ana Paula; ROSAS, Daise. Avaliação de escolas públicas através de desenhos: um estudo comparativo de três escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 325-343, 2010.

TACOSHI, Marina M. A.; FERNANDEZ, Carmen. Avaliação da aprendizagem em Química: concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam esta prática. In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências – ENPEC. **Anais do VII ENPEC**, Florianópolis, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia . O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

VILLAS BOAS, Benigna. Portfólio, avaliação formativa e feedback. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UFJF, FAPEMIG e CAPES pelo auxílio financeiro na forma de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO MOTOR NO BERÇÁRIO

Danielle Marafon, Jéssica de Oliveira França

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância do estímulo sensorial para o desenvolvimento motor no berçário, nesse sentido analisamos como esse assunto é tratado na teoria e como se dá na prática dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, especificamente em um berçário do município de Paranaguá. A metodologia utilizada foi a qualitativa, tendo as pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo como aporte. A pesquisa foi realizada em um CMEI localizado em um bairro periférico da cidade. Observou-se a prática pedagógica das professoras regentes da turma. Constatando que o estímulo sensorial dentro do berçário nesse CMEI tem pontos positivos a serem observados, porém os bebês necessitam de mais estímulos táteis.

Palavras-chave: Educação infantil. Estímulo sensorial. Desenvolvimento motor. Berçário.

D. Marafon. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), professora associada do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaguá, danielle.marafon@unespar.edu.br.

J. França. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá, jessica.franca.58@unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

Dada a relevância da função da Educação Infantil que é de educar e cuidar, a inserção dos estímulos sensoriais nesse processo, sendo mais específico, no berçário, nos trouxe dúvidas de como estaria a prática docente quanto a esse assunto. A pesquisa em questão se deu por meio de revisão bibliográfica, sendo acompanhada de visitas ao berçário de um CMEI do município de Paranaguá, com o objetivo de analisar se o estímulo sensorial está presente em atividades diárias dessa turma.

Ao longo desse artigo, apresentamos um breve relato sobre a história da Educação Infantil no Brasil e sua função, a importância do estímulo sensorial, o que se espera encontrar no berçário, com relação a inserção de estímulos sensoriais na rotina e o que foi encontrado.

No interior de um CMEI encontram-se crianças da faixa etária de zero a 5 anos com necessidades distintas e habilidades em níveis completamente diferentes, no entanto quando falamos do berçário podemos dizer que o desenvolvimento da autonomia poderia ser a palavra-chave. Para que a autonomia seja desenvolvida exige-se que haja mais que atendimento de necessidades básicas, ou seja, é possível utilizar diversas práticas pedagógicas para alcançar esse objetivo, uma delas, senão a mais importante, é o estímulo sensorial.

Por meio do estímulo sensorial a criança constrói relações com o espaço e o que nele há, seja objeto, sensação, emoção ou pessoa, desenvolvendo inclusive o autoconhecimento. Partindo dessa concepção de que o berçário é mais que um ambiente de cuidados, responsável por suprir necessidades imediatas e ocupar as crianças enquanto seus responsáveis trabalham, é esperado que as ações sejam muito bem pensadas e dirigidas ao desenvolvimento integral das crianças, sejam elas ações de cuidado ou de aprendizado.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE RELATO

Quando falamos de infância, podemos citar os autores Schramm, Macedo e Costa (2009) que primeiramente salientam os conceitos de criança e infância abordando questões históricas, sociais e culturais. Os autores expõem a criança como um indivíduo concreto atuante na sociedade e a infância é vista como um espaço de socialização, que com o tempo foi analisada de forma histórica, apresentando diferenças entre criança e adulto, principalmente no estilo da vida da criança.

A infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (SARMENTO, 2004, p. 11 apud, SCHRAMM et al., 2009, p.10).

A história da Educação Infantil no Brasil, é cercada por avanços, retrocessos e desafios assim como os estudos de Paschoal e Machado (2009) apontam. As autoras relatam aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, sempre salientando a humanidade e especificidade da infância, já que por longos anos as crianças eram vistas, vestidas e consideradas como “mini adultos” e chamadas de “meúdos, ingênuo ou infantes”.

A perspectiva de vida, da criança livre entre o Brasil colônia e o Império, também não era longa, gerando por consequência uma falta de apego na criação dos filhos, já que muitos eram os casos de mortes infantis. Eram amamentadas até 3 ou 4 anos, até os 7 anos acompanhavam os pais nas tarefas diárias e os que conseguiam sobreviver mais que

isso, ainda antes de “crescer” eram inseridos numa cultura de “aprendiz”, onde acompanhavam um adulto e aprenderiam sua profissão que logo ali, na adolescência, começariam a exercer (PRIORE, 2002).

Os autores Schramm et al (2009), descrevem as condições da sociedade da Idade Média, com relação a ausência do conceito de infância nesse período, sendo que não havia consideração as individualidades e características dessa fase da vida. Foi então, que a partir da Idade Moderna surge a consciência dessas particularidades da criança. Sendo um processo longo, muitas mudanças tiveram que ocorrer anteriormente, desde roupas, costumes, jogos e brincadeiras, até chegar na concepção de infância que conhecemos hoje.

Essa concepção é um divisor de águas na vida das crianças, a partir desse período existem novas preocupações com o estilo, com os processos e etapas da vida infantil, sendo, portanto, necessária Educação e cuidados singulares para o desenvolvimento da criança.

Essa mudança se dá a partir das diferentes sociedades/culturas, com transformações sociais, políticas e econômicas, que por sua vez mudam o sentido na relação entre pais e filhos. É nesse momento em que a criança toma o centro da família, provocando um sentimento de infância. Para Schramm et al. isso ocorre de duas maneiras:

“A paparicação foi um sentimento despertado pela ingenuidade e graciosidade da criança, fazendo com que os adultos, em especial, as mulheres, se apegassem mais aos filhos” (SCHRAMM et al., 2009, p. 16).

“A preocupação moral, homens da lei e de moralistas, preocupados com a disciplina das crianças e irritados com a paparicação” (SCHRAMM et al., 2009, p.17).

Essa ideia de infância construída por meio de mudanças sociais, por exemplo, revolução industrial, mulheres nas fábricas (mercado de trabalho), modificando assim a cultura familiar vigente, influenciando na forma de cuidar e educar. Já que as mulheres em sua totalidade não estavam mais em casa, houve a necessidade de educar fora desse ambiente, foi então que as crianças começaram a frequentar as primeiras instituições.

No Brasil a finalidade dessas instituições estava muito mais vinculada ao assistencialismo às classes desfavorecidas, pois as mulheres pobres precisavam trabalhar para sustentar seus filhos, principalmente as viúvas. As crianças que não tinham acesso a essas instituições ficavam na rua e algumas delas acabavam se envolvendo com a criminalidade, no entanto, a natureza dos crimes cometidos eram diferentes dos cometidos pelos adultos, por volta de 1904 a 1906, há registros que as prisões de menores eram por “desordens”, “vadiagem”, embriaguez e furto ou roubo, estando em ordem decrescente do número de casos, segundo Priore (2002). Há um soneto de Amélia Rodrigues, intitulado “O vagabundo”, onde a autora pretendia alertar as pessoas dos perigos que corriam todos ao “deixar” essas crianças na rua.

O vagabundo
 O dia inteiro pelas ruas anda
 Enxovalhado, roto indiferente:
 Mãos aos bolsos olhar impertinente,
 Um machucado chapeuzinho a banda.
 Cigarro à boca, modos de quem manda,
 Um dandy de misérias alegremente,
 A procurar ocasião somente
 Em que as tendências bélicas expanda
 E tem doze anos só! Uma corola
 De flor mal desabrochada! Ao desditoso
 Quem faz a grande, e peregrina esmola
 De arrancá-lo a esse trilho perigoso,
 De atirá-lo p'ra os bancos de uma escola?!

Do vagabundo faz-se o criminoso!...
(FRANCO, 1898, p. 156 apud, PRIORE, 2002, p. 210).

Durante muito tempo o objetivo dessas instituições era apenas o cuidar, mas ao longo dos anos muitas transformações ocorreram trazendo a função educativa à tona. E quando discutimos sobre legislações, a constituição de 1934 trazia pela primeira vez a instituição escolar pública como direito de todos, entretanto podemos perceber que apenas a partir dos anos 70 começaram a oficializar mais leis e de fato colocar em prática.

Em 1988 a Constituição Federal trouxe bases legais para a Educação da criança pequena, tendo como marco a democratização do ensino, responsabilizando o Estado a ofertar Educação Infantil. Em 1992, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trouxe avanços significativos para a infância, trazendo base legal à defesa da infância, definindo normas, garantindo direitos e inclusive regulamentando a função dos conselheiros tutelares.

Já em 1996 com a LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica de qualidade e obrigatória, tornando os municípios responsáveis por garantir a Educação Infantil, tendo como função educar e cuidar, garantindo assim o desenvolvimento integral da criança.

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, também conhecida como creches ou pré-escolas. A função vinculada a Educação Infantil é o educar e cuidar, e pertencem a essa etapa crianças de 0 a 5 anos de idade.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BNCC, 2017).

Segundo Guimarães 2012 (apud. SILVA, 2017) “Na sociedade brasileira do início do séc. XX, marcada pelo modelo patriarcal, o lugar ideal da mulher é o cuidado dos filhos, e o trabalho é visto como necessidade e, de certa forma, desvio”. Fundamentado nesse contexto, a Educação Infantil surge, assistencialista e piedosa às crianças que suas mães precisavam trabalhar fora de casa. Nesse mesmo período chega à influência brasileira os “Jardins de Infância”, ideia americana, que era para os filhos dos ricos.

Doravante essas situações levantaram-se outros modelos de Educação, porém tornava-se cada vez mais comum mães que lutavam por creches para seus filhos. Contudo somente em 1988 a Constituição garante o atendimento em creches e pré-escolas como responsabilidade do Estado e em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) surge para regulamentar a Educação Infantil com primeira etapa da Educação Básica.

Em 1998 sucedem os RCNEI's (Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil) que tinham por objetivo orientar e auxiliar o professor no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Em 2010 é publicado as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais), pelo MEC (Ministério da Educação), com o objetivo de contribuir na construção dos currículos para a Educação Infantil nos municípios.

Em 2017 é aprovada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que passou a ser válida pelo CNE (Conselho Nacional de Educação).

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017 p.44).

Ao falarmos especificamente sobre o berçário e sua história as concepções e fatos não mudam muito. As crianças por muito tempo perderam a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem pois também tinham como foco o assistencialismo e “apenas cuidado” era a perspectiva de “educação” que regia as creches.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (1999), as instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas e cuidados que promovam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (MOURA E MORENO, 2017, p. 83).

A partir das normatizações para as instituições de Educação Infantil, algumas mudanças em relação às creches surgiram, tais como: as crianças devem usufruir de um ambiente pedagógico onde o processo ensino-aprendizagem se dá através do cuidar, educar e brincar. Para que isso ocorra é necessário que haja planejamento e rotina. “Freire (1998, p. 43-44) afirma que a rotina é importante para a construção do conceito de tempo na criança, pois a rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados” (apud. MOURA E MORENO, 2017, p. 84).

Ações ditas como cuidado nos berçários devem ir além, conscientemente os professores são responsáveis também pelo educar, que nessa fase, obviamente, não se trata de alfabetização e letramento, mas sim de proporcionar experiências que possibilitem o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A criança precisa aprender a expressar seus desejos, sentimentos, vontades e desgostos, agindo com progressiva autonomia. Dispor de momentos onde possa conhecer seu corpo, limites e sensações, sendo incentivada ao interesse pelo autocuidado relacionado à saúde e higiene. Necessitam do lúdico, do brincar, que também pode ter função social, onde a criança se relaciona com professores, colegas de classe e demais profissionais da instituição. Outro conhecimento relacionado ao berçário é a iniciativa para pedir ajuda quando necessário. Várias são as oportunidades de educar na Educação Infantil e no berçário, sem necessidade alguma de desassociar o cuidar do educar.

ESTÍMULO SENSORIAL

De acordo com Almeida (2009) todas as crianças necessitam de estimulação, seja cognitiva, sensorial ou visual, ainda no seu processo de desenvolvimento/crescimento, sendo possível através de ambiente ou circunstâncias positivas. No entanto, essa estimulação pode ser necessária às crianças, de forma “corretiva”, desde o nascimento, geralmente por terem sido submetidas a condições negativas ainda na gestação. Já outras crianças precisaram de uma estimulação mais específica e intensa por causas relacionadas ao ambiente no qual são inseridas, por exemplo, ou por problemas socioeconômicos que podem levá-las a atrasos no desenvolvimento.

Esses avanços, retrocessos ou padrões de desenvolvimento no processamento sensorial da criança podem ser observados por meio dos comportamentos, ou falta deles, expressados pela mesma. É possível observar que o processamento sensorial de uma criança é adequado a partir dos comportamentos, segundo Brito (2021).

O termo Estimulação Precoce é oriundo do inglês Early Intervention. Surgiu nos anos 60, nos Estados Unidos, devido à grande demanda social, principalmente de crianças pobres, que necessitavam de algum tipo de

intervenção. O objetivo principal era atuar no desenvolvimento dos deficientes mentais e em crianças subnormais, como forma de prevenção primária, segundo Barbosa (1999) (apud, ALMEIDA, 2009, p. 42).

Partindo da observação pode-se definir qual é a necessidade de estímulo dessa criança, realizando então estímulos preventivos, quando a criança que não apresentou déficit algum, será estimulada prevenindo que a mesma adquira qualquer déficit, estímulos corretivos, quando a criança apresenta algum atraso ou desvio no desenvolvimento e a estimulação precoce tentará chegar o mais próximo possível do desenvolvimento esperado para essa criança, e os estímulos potenciadores, quando a criança desenvolveu no entanto, não o esperado, a estimulação precoce tem o papel de ajudar a criança a atingir o máximo do seu desenvolvimento, o mais próximo possível da normalidade, segundo Almeida (2009).

Desse desenvolvimento, por exemplo, sensorial e cognitivo, depende a participação e desempenho das crianças em seu cotidiano, onde devem progressivamente adquirir autonomia, confiança e conhecimento. Para esse desenvolvimento se faz necessário o estímulo, respeitando as fases de maturidade e capacidades da criança, que se superestimada pode sofrer inquietações e angústias, de acordo com Barbosa (1999) (apud, ALMEIDA, 2009, p. 43).

Os estímulos sensoriais estão relacionados aos sentidos e nos berçários podem ser visuais, como: pinturas, desenhos, imagens, móveis e etc., auditivos, como: músicas, instrumentos sonoros, cantigas de ninar e etc., olfativos, como: perfumes, odores, cheiros e etc., gustativos, como: frutas, verduras, legumes, proteínas e etc., e táteis, como: texturas, forma, tamanho e etc.

As condições de saúde do bebê é um fator intrínseco que interfere no desenvolvimento, porém o ambiente, fator extrínseco, pode influenciar no desenvolvimento sensorial do bebê. A relação entre bebê e ambiente é uma combinação que pode influenciar de forma positiva e/ou negativa no desenvolvimento do processamento sensorial (BRITTO et al., 2021, p.14).

As condições de vida do bebê relacionadas à saúde (alguma doença, distúrbio, disfunção e/ou deficiência) ou à problemas socioeconômicos (desnutrição, fome e/ou hipovitaminose) ocorre uma interferência negativa no desenvolvimento sensorial e cognitivo do bebê, porém não só essas condições interferem nesse desenvolvimento, questões ambientais geram oportunidades de desenvolvimento. Segundo Britto (2021) ambos os fatores, intrínsecos e extrínsecos, dependem de um processo contínuo, que tem seu início num ambiente familiar, quando o bebê recebe cuidados parentais e tem contato com seus primeiros brinquedos.

Britto (2021) apresenta uma série de dados sobre o desenvolvimento sensorial de bebês, e conclui que os ambientes domiciliares aos quais esses bebês pertenciam, há um déficit no que diz respeito a brinquedos que estimulam a motricidade fina e grossa, responsável por prevenir possíveis atrasos no desenvolvimento infantil.

De acordo com Nascimento (2021) desde a gestação há experiências dos bebês com as sensações, a partir do seu nascimento a exposição a estímulos sensoriais é imensamente maior. Os bebês associaram essas sensações a sentimentos de dor, prazer, angústia, medo, desconforto e etc., a recepção dessas sensações se dá por meio dos sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão).

Partindo da afirmativa que os bebês são expostos a estímulos sensoriais absorvidos pelos cinco sentidos faz-se necessário que esses bebês tenham ao seu alcance (ouvido, nariz, boca, mãos e olhos) os artificios que farão esse papel de estimulá-los. “Serrano (2016), refere ainda outros dois complementos ao desenvolvimento e bem-estar:

proprioceptivo (consciência do corpo) e vestibular (resposta à força da gravidade e posicionamento do corpo em relação à Terra)” (apud, NASCIMENTO, 2021, p. 19).

Conforme o bebê vai crescendo, juntamente com ele cresce sua capacidade de se relacionar com o mundo a sua volta, aumentando os níveis de oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Essas oportunidades são ocasionadas pelos objetos que geram sensações, estimulando os sentidos a reagirem a eles, por tanto criando um processo de desenvolvimento sensorial (NASCIMENTO, 2021).

Além da identificação dessas sensações, há também importância em coordenar e comparar esses sentidos:

A sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a leveza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos (ROUSSEAU, 1975, p. 68 apud, NASCIMENTO, 2021, p. 28).

A aprendizagem de zero a dois anos de uma criança se dá a partir dos objetos a sua volta, quando a criança cria interações formando esquemas mentais que possibilitam a aprendizagem. “À medida que a criança explora o espaço que a rodeia através das suas capacidades motoras ou das sensações que este lhe fornece, vai expandido as suas experiências e, por consequência, o seu conhecimento” (NASCIMENTO, 2021, p. 29).

EXPECTATIVA X REALIDADE

Nossa pesquisa foi realizada em um CMEI na região periférica do município de Paranaguá, fizemos as observações em um berçário de período integral composta por 11 (onze) crianças, de 05 (cinco) meses a 01 (um) ano e 09 (nove) meses, predominantemente feminina, tendo apenas 03 (três) meninos. Essa turma possui 02 (duas) professoras regentes, e 02 (duas) professoras corregentes que suprem a hora atividade das professoras regentes. As professoras regentes são responsáveis pelos planejamentos das atividades e se revezam nessa função. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo pois, segundo Godoy,

o pesquisador vai a campo buscando o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (1995, p.21).

No período da manhã são realizadas as “atividades pedagógicas” entre os momentos de refeições e higiene. A rotina ocorre da seguinte forma, das 07h30min às 08h00min as crianças são recebidas pelas professoras com brinquedos, momento em que as professoras se revezam para guardar as mochilas e organizar os copos e mamadeiras que irão para a cozinha para retornar com o leite, iogurte, suco ou água que lhes serão ofertadas no lanche da manhã. Assim que todas são recebidas e chega a hora do lanche, as crianças vão em fila para a porta, onde serão colocadas uma a uma nas cadeiras embutidas numa mesa que fica no corredor, do lado de fora da sala.

Na hora do lanche da manhã as crianças comem em geral frutas e como complemento ou segunda opção, bolos e biscoitos de polvilho. Nenhuma das crianças come sozinha ainda, então as professoras se dividem para ofertar os alimentos para elas. Nesta turma existem apenas dois bebês de colo, uma menina de 05 (cinco) meses, que só mama, contudo ela mama minutos antes de entrar no CMEI por isso nesse momento ela apenas observa, e um menino de 08 (oito) meses, ele já come, porém no lanche da manhã

ele toma fórmula e come. As demais crianças comem as frutas e recebem o líquido que estiver no cardápio, suco, água, iogurte ou leite.

Após o lanche da manhã, as crianças são redirecionadas para a sala para um momento breve de higiene, limpeza das mãos, verificação das fraldas, trocas de roupas, caso sujem ou tenha mudado o clima. Esse CMEI dispõe de um fraldário dentro da sala, em anexo, no entanto estão com um sério problema de encanamento e não possuem água encanada para nenhum tipo de higienização (lavar as mãos, boca ou tomar banho), nem possuem vaso sanitário.

Quando encerrado o momento de higienização das crianças, elas são direcionadas ao tatame para dar início às atividades pedagógicas. Iniciam com a chamada, através de fotos fixadas em CD's, as fotos são apresentadas à turma questionando quem está na foto através de uma canção, caso a criança tenha faltado as professoras dizem que a criança ficou na “casinha” sinalizando com as mãos. Quando a criança está presente a professora entrega a foto para a criança. Ao final a professora encerra a canção e pede para as crianças devolverem as fotos.

Assim que finda a chamada a professora responsável pelo planejamento do dia assume a turma e realiza as atividades planejadas, caixa musical, brincadeira do túnel, caixa dos sons dos animais, canção com sacola, pinturas, hora do parquinho e etc. Exceto os bebês de colo, a menina passa esse período entre colos e deitada no tatame, de barriga para cima e de bruços, o menino já gatinha, é estimulado a participar das atividades, mas no geral as atividades ainda não chamam sua atenção.

Posteriormente ao momento das atividades pedagógicas é chegada a hora do almoço, por volta de 10h00min. Novamente as crianças são colocadas nas cadeiras embutidas na mesa e são alimentadas, a bebê de 05 (cinco) meses agora toma a fórmula e o bebê de 08 (oito) meses agora come, e todos, exceto a bebê de 05 (cinco) meses, tomam água após o almoço. O cardápio do almoço muda, mas prezam por uma alimentação saudável que contenham os cinco grupos alimentares, o bebê de 08 (oito) meses recebe a mesma comida, porém amassada e o feijão ele come só o caldo. Após o almoço o CMEI tem a cultura de oferecer também uma fruta como sobremesa.

Depois de almoçarem as crianças são direcionadas para a sala. Nesse momento todas são instruídas a sentarem num mini sofá em cima do tatame e aguardarem o momento da sua higienização. Essa é a hora que ligam a TV e fecham as cortinas para irem preparando as crianças para hora da soneca. Cada professora pega uma criança, leva ao fraldário, trocam fraldas, colocam roupas confortáveis, tiram os sapatos, limpam as mãos com lenço umedecido, levam a criança novamente para assistir no tatame e repete isso até que todas estejam higienizadas.

A sala dispõe de 05 (cinco) berços, por isso as demais crianças dormem em colchões sobre o tatame. Apesar de 11 (onze) crianças matriculadas, a média de crianças presentes em sala é de 07 (sete) crianças.

Ao dar 11h00min as crianças são colocadas no berço, cada berço tem um travesseiro, um edredom para se cobrirem, um edredom cobrindo as grades, e caso tenha apego a algum objeto o mesmo é inserido no berço, por exemplo, um “cheirinho” como coberta, pano e etc. Os demais que dormirem no colchão sobre o tatame terão acesso aos mesmos objetos.

As crianças são colocadas no berço ou no colchão sobre o tatame e dormem “sozinhas”, não são ninadas, exceto os dois bebês de colo que ainda precisam ser ninados.

Após acordarem são liberados para brincar até a hora do lanche da tarde, e a rotina se repete, lanche da tarde, higiene, brincar, jantar, higiene e às 16h30min são dispensados para irem às suas casas.

Outro ponto essencial, segundo Nascimento (2021, p. 31), observado no CMEI deve ser “o equilíbrio entre os cuidados individualizados e o tempo de atividades/explorações autônomas, criando rotinas estáveis e que permitam às crianças criar hábitos de autorregulação”. As atividades sensoriais devem estar presentes para a estimulação das capacidades perceptivas e tal qual a motricidade fina e grossa.

Voltando ao papel do educador, presume-se que o mesmo dê condições para que as crianças experimentem um ambiente estimulador e organizado, condizente com as capacidades da turma, proporcionando às crianças a oportunidade de contato com diferentes formas e materiais presentes no espaço a sua volta, conhecendo suas características, utilizando os sentidos e o corpo para tal (NASCIMENTO, 2021, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a rotina do CMEI visitado pode-se observar atividades condizentes com as de estimulação sensorial. No períodos das refeições as crianças têm a oportunidade de expressarem gosto ou desgosto por algum alimento pois são lhes oferecidos de forma individual, não processado ou misturado, nas atividades pedagógicas as crianças são expostas visual e auditivamente de maneira bem positiva, no momento de higiene são observados sinais de desconfortos como frio ou calor e no momento da soneca é possível observar que há consciência das professoras sobre como proporcionar um ambiente com pouca estimulação sensorial para que a criança vá se “desligando” e tenha um período de descanso efetivo.

Os pontos positivos a se apresentarem são esses citados, no entanto críticas podem ser feitas, algumas à infraestrutura, ou seja, que não competem às ações pedagógicas e outras que são de responsabilidade das professoras.

No momento das refeições as crianças não têm a oportunidade de tocar nos alimentos, perdendo uma rica oportunidade de estimulação sensorial tátil. No momento da higiene, algo precisa ser feito para que as crianças tenham oportunidade de ter contato com água e sabão, além de questões de saúde, outra oportunidade de desenvolver na criança autonomia de autocuidado e estimulação sensorial é perdida, as crianças não possuem água para lavar as mãos e a boca, não escovam os dentes ou tomam banho, além de serem desestimuladas ao desfralde pois não possuem vaso sanitário anexo à sala de aula. Nas atividades pedagógicas o planejamento precisa ser pensado em atividades também para os bebês de colo, as atividades realizadas não são compatíveis com suas habilidades.

Por tanto esse CMEI pode ser visto como um ambiente onde as crianças recebem estímulos sensoriais que colaboram com seu desenvolvimento motor apesar disso podem melhorar se estimularem mais a área tátil, tão importante, não somente pela questão sensorial, mas também pelo desenvolvimento da motricidade fina, essencial para autonomia, atividades do dia a dia e futuramente para o processo de alfabetização. Em suma, se mais estimulados a observar o mundo a sua volta com as mãos, sentindo cada textura com atenção, expressando seu interesse ou repulsa, essas crianças podem se tornar mais sensíveis aos detalhes da vida, da aula, do dia, e etc.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela capacidade e oportunidade de escrever um artigo científico, algo nunca antes realizado na minha família.

A todos que cruzaram meu caminho até aqui, me acolheram, me ensinaram, e fizeram por mim tudo e muito mais que a minha mãe (in memoriam) poderia ter feito.

À minha rede de apoio, minha sogra Zilmar, minha cunhada Roberta, e especialmente ao meu esposo Roberto e meu filho Hugo que me deram forças para continuar nas diversas vezes que pensei em desistir.

Aos meus professores que me mostraram o caminho e são referências para mim, principalmente a minha orientadora Danielle Marafon que proporcionou a mim essa experiência de aprendizado incrível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. de S. **Estimulação na Creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança.** Tese de doutorado-Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação: **BNCC.** Dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em: 16 de novembro de 2022.

BRITTO, L. B. et al. **Processamento sensorial e oportunidades para o desenvolvimento de bebês.** Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 31(1-3), 9-16. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v31i1-3p9-16>. 2020.

GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. <<http://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16 de maio de 2022.

MOURA, G. F. de; MORENO, G. L. **Cuidar, Educar E Brincar: Refletindo Sobre A Organização Do Trabalho Pedagógico Na Educação Infantil.** Londrina: XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: “Desafios atuais para a Educação”, 2017.

NASCIMENTO, I. F. **As Experiências Sensoriais Enquanto Promotoras Do Desenvolvimento Motor Na Creche E Jardim De Infância.** Dissertação de Mestrado IPS: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação. Portugal. 2021.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Contexto. 2002.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009- Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>> Acesso em: 16 de novembro de 2022.

SCHRAMM, S.M. O.; MACEDO, S.M.F.; COSTA, E.W.C. **Fundamentos da Educação Infantil.** 3ª edição, Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. 2009.

SERRANO, P. **A Integração Sensorial - No desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Lisboa: Papa-Letras. 2016.

SILVA, A. P. R. da. **Tecnologias Digitais como Alternativa Complementar à Comunicação entre a Família e a Escola: Um Estudo na Educação Infantil.** 2017. p. 25. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7863/2/ANA%20PAULA%20ROCHA%20DA%20SILVA.pdf>> Acesso em: 17 de novembro de 2022.

Capítulo 18

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Crislaine Maiara Sabadine Koenig, Alessandro Koenig dos Santos Maria

RESUMO: O presente trabalho buscou compreender como a família influencia no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Embasado em estudos e pesquisas de origem idônea, a problemática da pesquisa se delineou em evidenciar: “Qual o dever da família e da escola e qual a relação entre ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança?”. Diante desse cenário a justificativa desse estudo se deu pela importância que o ambiente familiar exerce no processo de desenvolvimento da criança, logo, esta pesquisa objetivou a investigar a possível relação entre essas variáveis, se delimitando a necessidade de buscar informações sobre a influência do ambiente familiar bem como a importância da educação parental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, para que então possamos refletir acerca da necessidade de um ambiente familiar como eixo norteador, estimulante e mediador para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação. Família. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Koenig, Crislaine Maiara Sabadine () Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil.
e-mail: crislainesabadine@gmail.com

Maria, Alessandro Koenig dos Santos (). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. .

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A escola e a família compartilham de funções sociais, políticas e de produções de aprendizagem no desenvolvimento da criança. O núcleo familiar exerce grande importância já que este é o primeiro ambiente que a criança se insere na vida em sociedade. Logo é evidente que um bom convívio familiar influencia fortemente na formação da criança além de ser vital na aprendizagem e desenvolvimento humano.

Apesar de termos bastante estudos na área da educação, ainda há poucas pesquisas, no campo científico sobre a influência que o ambiente familiar exerce no processo educacional da criança. Comumente, observa-se que se coloca a pobreza como um aspecto relevante do atraso e prejuízos no processo de aprendizagem, bem como, no desenvolvimento das crianças.

Porém, é comum se afirmar que a pobreza é a culpada pelo fracasso escolar da criança, nesse sentido, seria como isentar totalmente a responsabilidade da família sobre a criança. Devemos sim, compreender, que o menor, oriundo de uma classe pobre, pode não ter os mesmos benefícios culturais diante daquela família em condições econômicas mais favorecidas, visto que há um contato menor daqueles com a cultura historicamente acumulada. Entretanto, não podemos também esquecer que há aquelas crianças que estão inseridas em um cenário considerado em vantagem, isto é, em situação econômica elevada, rica, que não conseguem tirar tais proveitos.

Posto isto, delegar a culpa a apenas um fator é extremamente equivocado, inadequado porém, considerando que a família é a primeira instituição que a criança é inserida, torna-se necessário estudarmos sua influência no desenvolvimento humano, afinal, é nesse ambiente que ocorrerá a socialização do menor com o adulto, além da transmissão dos valores éticos e morais, sendo assim, o ambiente familiar instrui a personalidade humana exercendo grande relevância no processo educacional da criança.

Diante dessas considerações sobre a importância do ambiente familiar na aprendizagem e desenvolvimento da criança, esta pesquisa se propõe a investigar as possíveis variáveis dentro desse meio, se delimitando a necessidade de buscar informações sobre a relação entre família e escola, refletindo sobre a influência que este contexto, isto é, o ambiente familiar, exerce no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Desse modo, a pesquisa tem por finalidade ainda colaborar com a reflexão sobre a necessidade de um ambiente familiar estimulante e mediador a fim de contribuir e promover o desenvolvimento da criança reconhecendo que a educação não é apenas responsabilidade da escola, e que embora exista diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem da criança, devemos ter em vista que este é um processo em conjunto. Logo, com base no Método crítico dialético e na Teoria Histórico-cultural ressaltaremos a importância da relação entre a família-escola, além de reconhecer a magnitude que o ambiente familiar desempenha na vida da criança.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com alguns autores, como Mello (1999; 2007), Bernardes (2012), Rego (2015), Bernartt (2009), dentre outros, o desenvolvimento humano é um processo em que não ocorre apenas biologicamente, não é uma herança biológica, hereditária, mas sim, um processo de humanização no qual, desde o nascimento, estamos nos apropriando da cultura historicamente acumulada pelo homem. Como afirma Leontiev (1978) a atividade humana é um processo que sempre estará ligada por uma necessidade ou um motivo no qual o sujeito realiza para que se sinta satisfeito em determinado momento.

Segundo Mello (2007) a aprendizagem é um processo contínuo que permanece durante a vida inteira de um sujeito, se iniciando desde seu nascimento com o primeiro contato com o mundo e o meio no qual está inserido e se desenvolvendo de diferentes formas, se apropriando de toda cultura acumulada historicamente durante sua existência. Já que como afirma Mello (2007, p.16).

[...] para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humanas, não basta uma rica carga genética. É necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança: de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história (MELLO, 2007, p.16).

Posto isto, a experiência social mediatizada com a ação de um sujeito com mais experiência com o mundo torna-se essencial no processo de apropriação de cultura, já que é por meio das trocas que a criança estabelecerá relações entre tudo o que há a sua volta. Considerando que o homem é um ser histórico e que aprendem somente nas relações com outros homens, ele só se desenvolverá conforme se apropriar de toda cultura acumulada historicamente (MELLO, 1999).

Conforme Bernatt (2009) na antiguidade, os adultos não tinham os mesmos cuidados que têm hoje ou deveriam ter com nossas crianças, frente a isso, a mortalidade infantil era proeminente no mundo. Embora na Idade Média houvesse um crescente número de natalidades, a mortalidade infantil ainda era transcendente. Além disso, o vínculo e o afeto entre pai e filhos eram inexistentes, visto que eles eram separados para serem inseridos no mercado de trabalho, afinal, a criança era tratada com a mesma severidade de um adulto.

A partir dos textos escritos por Àries (1981) a respeito dos sentimentos sobre a infância e suas características, foi evidente que desde a antiguidade a criança não era valorizada, assim como também as mulheres, elas eram consideradas como um ser inferior, e dependente em relação à incapacidade física (ÀRIES, 1981 apud BERNATT, 2009).

Na época medieval a concepção de criança era totalmente desprezada, afinal, a convicção que o adulto tinha era de um ser desqualificado e incapaz fisicamente. Apenas na modernidade que surge uma nova compreensão a respeito da criança, vista não mais como um “adulto de miniatura”, agora há uma manifestação e um envolvimento para com a criança, desta forma, ela passou, cotidianamente, a se diferenciada do adulto e sua visibilidade na família foi intensificada, originando-se então o conceito de infância (BERNATT, 2009).

Sendo assim, na idade medieval, junto ao Renascimento, a criança ainda era tratada como um “adulto em miniatura”, sua infância e tudo quanto a ela era designado, era totalmente desconsiderado. Segundo Àries (1981) não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta, dessa forma, a criança não passava pelos estágios da infância, e elas era inseridas no mundo adulto muito precocemente logo que apresentassem independência física (ÀRIES, 1981 apud BERNATT, 2009).

Posto que a criança é um ser sócio histórico, deve-se levar em consideração que existiram diferentes infâncias, afinal o meio e o contexto social além da cultura em que está inserida exerce grande influência sobre o modo que ela vivenciará, visto que a estrutura e a classe social de uma criança que vive num sertão não é a mesma daquela criança árabe, ou da que habita em uma tribo indígena, desta forma, é conveniente a fala de que toda criança dispõem de uma infância, no entanto, não há apenas uma única característica dela, mas sim, uma variedade de acordo com a região e a sociedade em

que ela vive. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012). Afinal, conforme ressalta Lima; Ribeiro; Valiengo (2012, p. 69) em seu artigo “Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite À reflexão”

Ao termos em conta a realidade em que vivemos, deparamo-nos com uma infância multifacetada, marcada por desigualdades, incongruências e significações, mesmo porque podemos considerar que, em nosso país, existem diversas sociedades em uma só. As crianças de cidades do interior do país vivem da mesma maneira a infância do que as crianças das grandes cidades, como a de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo? E aquelas que, além da comida (fonte de subsistência para o corpo), têm fome de brincadeiras, convívências, educação, acesso aos clássicos musicais, às artes, à ciência, à tecnologia, às ricas formas de linguagem? (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

De acordo com Dessen e Polônia (2007) a família considerada primordialmente uma instituição mediadora cultural, é o primeiro ambiente de socialização do homem, sendo o primeiro ambiente onde se transmite valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade. Como afirmam Rey e Martinez (1989, p.143), *“a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros”*. Dessa forma, a influência familiar tem grande intervenção no desenvolvimento humano, principalmente nas crianças.

A família tem como propósito prover um ambiente benéfico capaz de atender às necessidades básicas de seus integrantes, propiciando segurança e alimentação. No que se refere ao desenvolvimento, essa deverá propiciar além das condições mínimas de desenvolvimento também possibilitar os aspectos afetivo, cognitivo e social (MACEDO, 1994).

Segundo Baião (2008) uma das principais funções desempenhadas pela família encontra-se o “processo de parentalidade”. A parentalidade é um conjunto de ações principais realizadas por pais ou responsáveis, com finalidade de estimular o desenvolvimento de seus filhos da forma integral. Posto isto, além de desempenharem papéis fundamentais na formação da criança, os pais ou responsáveis assumem, ainda, o papel de criadores de oportunidades e de estímulos a fim de promover a aprendizagem da criança mesmo que de maneira informal. Logo, a relação entre os pais e filhos abrange um relevante papel no contexto e no desenvolvimento da criança.

É indiscutível a importância da participação da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois a família é considerada uma instituição educativa e formativa do caráter. Sendo assim, é essencial que haja estratégias por parte da sociedade de informar e instrumentalizar os pais e/ou responsáveis acerca da importância do acompanhamento bem como de sua colaboração nas dificuldades de aprendizagem de seus filhos e no seu interesse em relação ao desenvolvimento da criança (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999).

Atualmente as famílias são desprovidas de socialização em seu meio devido à falta de tempo, aspecto muito presente nos discursos dos pais. Logo o diálogo é deixado de lado, e o estresse do dia a dia ocasiona o afastamento entre os membros da família. Para Marturano (1998) o envolvimento ideal dos pais alude ao investimento de tempo e de recursos na criação e educação dos filhos, ao criarem diferentes maneiras de utilização do tempo de qualidade com a família como por exemplo: assistir lições de casa, ler e ouvir a leitura da criança, monitorar suas amizades, acompanhar seu progresso.

É mister salientar que o desempenho escolar é influenciado pelo clima emocional positivo, visto que as crianças manifestam avanços em seu desempenho quando os responsáveis são mais pertinentes, cooperativos e cordiais. E algo muito importante é que *“as crenças e expectativas dos pais sobre as capacidades da criança podem, quando desfavoráveis, diminuir a motivação para aprender, o que terá um efeito negativo sobre o desempenho escolar”*. (MARTURANO, 1998, p. 80).

Dessa forma, Polity (1998) considerou que a interação familiar é essencial na aprendizagem e no desenvolvimento e da criança. Fatores como relacionamento familiar, disponibilidade, participação e o interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são fundamentais no processo de desenvolvimento escolar da criança.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Considerando que a família é a primeira instituição e ambiente de socialização no qual a criança se insere desde seu nascimento e que é nesse meio que ela adquire valores, crenças e se apropria da cultura, além de também desenvolver sua linguagem, logo, deve-se considerá-la parte primordial na aprendizagem e no desenvolvimento do pequeno. Frente a isso, foi explanada a magnitude que o ambiente familiar exerce na formação e desenvolvimento da criança, como também, alguns fatores que podem influenciar na educação escolar desse sujeito.

O ambiente familiar e suas consequências na formação e desenvolvimento da criança

Há diversos temas estudados na pesquisa educacional, dentre eles um bastante polêmico que merece atenção é o estudo das relações entre ambiente familiar e desempenho escolar. No Brasil, a partir da década de 50 houve o interesse dos pesquisadores sobre a influência familiar no aprendizado escolar, e, nos anos 60 se intensificou essas explorações, como também, as influências de variáveis socioeconômicas e processos da vida familiar sobre o desempenho escolar (MARTURANO, 2006).

É interessante salientar que diversos fatores podem influenciar o desempenho escolar de uma criança, desde condições escolares até do ambiente familiar. De acordo com Dessen e Polônia (2007) a família considerada primordialmente uma instituição mediadora cultural, é o primeiro ambiente de socialização do homem, sendo transmissora de valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade. Dessa forma, a família exerce grande influência e muitas vezes intervém no desenvolvimento humano, principalmente nas crianças.

Durante a idade média até o século XVII, não havia o que chamamos hoje de intimidade familiar. Segundo Ariés (1978) no século XV, as crianças na idade dos setes anos eram entregues a outras famílias e lá conviviam como aprendizes, isto é, sua educação era ministrada junto aos adultos e fornecida por essa família. Este hábito era muito comum na infância e quando essas crianças se transformassem em adultos retornava então ao seu lar.

Na medida em que foi avançado historicamente no entendimento de como era concebida a vida familiar, percebe-se que a família vem se transformando e conseqüentemente suas relações com as crianças foram se modificando, logo a família passou a estabelecer cuidados que até então não havia com suas crianças como também com sua educação. Ariés (1978) ainda destaca que a família teve e tem papel primordial na sociedade pois é nela que a criança recebe a assistência e os cuidados necessários quando bebês, como também a educação e toda a estrutura para seu desenvolvimento.

O século XX foi um cenário de grandes transformações na estrutura da família,

logo temos uma grande diversidade nos modelos familiares. A estrutura do antigo padrão familiar tradicional, formada por pai, mãe e filhos, não se aplica mais em nossa sociedade. Esse padrão sofreu transformações e conseqüentemente surgiram novos modelos. Como tudo isso já foi dito anteriormente, deve-se salientar que todas essas transformações que a família tem vivido, a criança é a que mais tem sofrido grande impacto dentro dessa instituição (ARIÈS, 1978).

Não é de se surpreender que, devido ao surgimento de problemas nas relações familiares, tornou-se comum a visita de crianças às clínicas psicológicas, isso não significa dizer que esses conflitos estão diretamente ligados às crianças, mas sim, muitas vezes nos descontroles emocionais dos pais, visto que, antes de ocorrer o divórcio, os pais entram em muitos conflitos, partindo até mesmo para a agressão, seja ela verbal, emocional ou física (ARIÈS, 1978).

Isso não significa fazer que o casal tem que aceitar a conviver juntos em meio ao caos, somente para que sejam considerados uma “família idealizada”. Mas sim destacar que, a relação entre pais e filhos é sim um aspecto essencial que pode fazer uma diferença no sentido positivo na aprendizagem e desenvolvimento da criança (POLITY, 1998).

Vale ressaltar ainda que a falta do diálogo e da harmonia dentro do ambiente familiar gera grandes problemas, como por exemplo discussões e crises que podem ocasionar uma agressão. Diante dessas circunstâncias, avalia-se que o divórcio seja o ideal a ser feito, embora não seja favorável à separação dos pais por qualquer motivos, mas somente quando há um perigo para a família, pois a criança distante de um ambiente tóxico não vivenciará a violência e danos psicológicos (POLITY, 1998). Sem mais ressalvas, os próximos subtópicos foram explícitos as conseqüências de um ambiente familiar conflituoso com presença violência, um ambiente desprovido culturalmente (pobreza), e por fim, o descasamento.

Espaço de conflitos e violências

A violência, desde os tempos remotos, sempre foi presente na sociedade. Violência contra os negros (racismo), contra as mulheres (feminicídio), contra os casais homossexuais (homofobia), dentre outras, sempre existiram no mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2014, p. 83) a violência é o

Uso intencional de força física ou poder, real ou mediante ameaça, contra um indivíduo, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, prejuízo ao desenvolvimento ou privação.

No entanto, algo que merece a atenção, bastante problemático é a violência no ambiente familiar, também chamado de violência doméstica. Como destaca Azevedo e Guerra (1995, p.36) a violência doméstica é “*todo ato ou omissão praticados por pais, parentes ou responsáveis contra em relação à crianças e/ou adolescentes*”, bem como contra mulheres e idosos no ambiente doméstico.

Muitos pais acreditam ainda que o educar está relacionado a bater na criança quando a mesma não alcança os objetivos que se eram esperados, logo, tem-se crianças que sofrem violência física constantemente. Porém, há uma violência que não deixa marcas visíveis, mas provoca danos irreversíveis no desenvolvimento de uma criança, trata-se da violência psicológica. Segundo a Organização Mundial da saúde (2014) a violência doméstica contra a criança pode ser classificada em 4 tipos: violência física, violência psicológica, negligência, e violência sexual (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

VIOLÊNCIA FÍSICA

Essa violência é a mais fácil de ser reconhecida por deixar marcas visíveis pelo corpo do violentado. Esse tipo de violência ocorre quando um indivíduo, normalmente o adulto (pai ou responsável) age por meio da força, seguida por uma ação como bater, empurrar, jogar objetos contra a criança, chutar, puxar cabelo, beliscar, morder, e espancar, e muitas das vezes, acaba levando a criança ao óbito (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Essa violência é mais difícil de ser reconhecida, pois, enquanto a violência física deixava marcas pelo corpo, esta não é possível ser reconhecida por essa característica. Essa violência é toda forma de “depreciar”, “humilhar”, “discriminar”, “insultar”, “ridicularizar”, “constranger”, “manipular” e “ameaçar” a criança de forma verbal (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

A violência psicológica afeta grandemente a psiquê da criança, tornando-a uma pessoa com um sofrimento psíquico-emocional completamente abalado, por conseguinte, temos uma criança insegura, desmotivada, limitada, com uma baixa autoestima, ansiosa e depressiva (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

NEGLIGÊNCIA

Esse tipo de violência está diretamente ligado ao ato de omissão, isto é, quando o responsável pela criança não está de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, e acaba por não proporcionar as necessidades básicas de uma criança, como respeito, educação, saúde e alimentação (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

É importante frisar que, não se deve generalizar toda forma de falta de necessidades básicas para com a criança, como uma negligência, vindo pelos pais e/ou responsáveis. Deve-se analisar e distinguir as condições socioeconômicas da família da omissão e o desapareço com a criança (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

VIOLÊNCIA SEXUAL

Essa última violência, sua principal característica é a relação de poder de um adulto sobre o corpo de uma criança, isto é, uma exploração sexual sem o consentimento do violentado. Comumente, o agressor é alguém próximo da criança, como, o pai, tio, avô, padrasto e até mesmo o vizinho (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

Há também a situação da violência sexual de forma explorada com o objetivo de reter lucros como é o caso da prostituição. Em periferias, essa violência é ainda mais comum, logo, tem-se crianças nas ruas sendo oferecidas por uma gratificação sexual com a finalidade de levarem uma renda a sua família (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

Enfim, todas essas formas de violência deixaram claro que um o relacionamento no ambiente familiar e a afetividade ausente ou presente em pais/responsáveis e filhos são cruciais no desenvolvimento dessa criança, não apenas em sua saúde psíquico-emocional e social, mas também, em seu desenvolvimento intelectual e consequentemente, sua performance acadêmica (SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P, 2015).

Pobreza: um estado ou uma consequência social e cultural?

No decorrer dos anos a educação tem sofrido grandes mudanças, após algumas leituras pôde-se notar que a pobreza esteve relacionado grandemente a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Por exemplo, na década de 70, de acordo com Patto (1997) as crianças oriundas das famílias mais pobres apresentavam um desempenho

inferior à outras famílias, por conseguinte surgiram nomenclaturas como “privação”, “deficiência” ou “carência” cultural.

Essa circunstância se deu pelo fato de que, essas crianças, tem pouco ou nenhum acesso ao acervo cultural, isto é, revistas, jornais e livros. Contudo, elas já nasceram em um ambiente precário de toda e qualquer forma letrada, não propiciando oportunidades para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Vale ressaltar também que, em muitos dos casos, tem-se como responsável do lar um adulto que talvez não tenha tido na sua trajetória de vida tais oportunidades em comparação com aquela família que vive em um contexto social mais requisitado (PATTO, 1997).

De acordo com essa perspectiva, a pobreza material, como também, a intelectual no ambiente familiar, ou seja, a educação em baixo nível adquirido pelos pais e/ou responsáveis são um dos geradores da deficiência no desenvolvimento cognitivo da criança. Pois a pobreza pode limitar o vocabulário da criança, devido à pouca interação verbal entre pais e filhos, além da falta da cultura gerar um distanciamento social (PATO, 1997).

No entanto, ao frisar aqui que a pobreza está sim relacionada ao desenvolvimento da linguagem da criança, como também do entusiasmo frente a aprendizagem, porém não é apenas no ambiente pobre que teremos uma criança cuja a aprendizagem e desenvolvimento se encontra delimitado, visto que há inúmeros casos de famílias consideradas ricas, isto é, com boa aquisição econômica no qual seus filhos se encontram também prejudicados, pois são diversos fatores que afetam a formação e a integralidade da criança (PATO, 1997).

Patto (1997) enfatiza que um ambiente familiar que está inserido sob a categoria de pobreza, é um ambiente carente não apenas em quesito financeiro, mas também como em outros aspectos como na relação entre seus membros, isto é, o contato afetivo entre pai e filho, e principalmente, a baixa expectativa da escolaridade da criança por parte dos pais.

É mister salientar que esses estudos de Patto (1997) não esteve apenas trazendo ou responsabilizando o quesito financeiro, mas sim também outras condições que não estão presentes num ambiente familiar, como é o caso de uma família em situação de pobreza, em que os responsáveis quase não tem contato com as crianças, visto que eles podem passar longas horas fora de casa em busca de sustento e alimento para sua família. Desta forma, muitos pais não conseguem acompanhar diariamente a rotina de seus filhos, mas isso não significa dizer que não há afeto, preocupação e trocas por meio da comunicação com as crianças.

A pobreza traz consigo inúmeros efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Ficou evidente as diferenças entre os níveis de aprendizagem de uma criança com o status socioeconômico baixo obter um rendimento escolar inferior que aquela com maior poder requisito. Com isso, pode-se afirmar que a pobreza interfere sim no processo de aprendizagem da criança, já que a mesma está mais vulnerável a situações como baixa estimulação, moradia precária, alimentação inapropriada e também ao estresse (PATTO, 1997).

No entanto, deve-se também evidenciar que são diversos fatores que contribuem para com essa hipótese, dentre eles, a baixa estimulação e a linguagem limitada dos pais frente a seus filhos, como também o insuficiente acesso com o conhecimento, e principalmente com a cultura, visto que uma criança com status socioeconômico baixo são menos susceptíveis a viajar, conhecer novas culturas, se socializar, ir ao cinema ou ao teatro, ter acesso a livros, seja em bibliotecas ou em casa, visitar um museu isto é, frequentar lugares que promovam seu conhecimento cultural e as desenvolvam integralmente (POLITY, 1998).

Vale ainda ressaltar que, um ambiente familiar na pobreza promove também uma situação de vulnerabilidade social, desta forma, a criança além de ter uma má alimentação, ou até mesmo não ter uma alimentação diária, ela vive em uma condição devida estressante, logo esse ambiente se torna frágil com poucos recursos para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento principalmente seu rendimento escolar. Contudo, há também, os casos de famílias com boas condições econômicas que suas crianças também enfrentam num ambiente estressante, seja pela falta de afeto dos pais, ou seja pela cobrança excessiva frente a criança, pois muitos pais ainda sobrecarregam as crianças e são extremamente exigentes com as mesmas (POLITY, 1998).

No entanto, não se pode generalizar que o futuro de uma criança cuja suas condições econômicas estejam limitadas será sempre o mesmo. Esse cenário pode e deve mudar pois, se a criança em seu ambiente familiar não tem acesso a recursos materiais e culturais, cabe a escola propiciar oportunidades para que ela possa se desenvolver e adquirir uma aprendizagem cultural e social com a mediação de um adulto, no caso, o professor (PASQUALINI, J. C.; GARBULHO, N. F. SCHUT, 2004).

Posto isso, a escola precisa considerar a pobreza como uma realidade e trabalhar em conjunto a sociedade e principalmente, a família no sentido de alcançar todas as crianças de forma igualitária. O professor, como mediador adulto dentro do âmbito escolar, deve propiciar e planejar suas aulas de acordo com às reais necessidades dos alunos/crianças, e por fim, o ambiente familiar, mesmo que em condições de pobreza, possa ser um ambiente capaz de acolher, incentivar, estimular e estar presente no desenvolvimento e a aprendizagem da criança (PASQUALINI, J. C.; GARBULHO, N. F. SCHUT, 2004).

Padrão familiar e o descasamento

Historicamente, a ideia de “família estruturada”, isto é, aquele antigo padrão familiar composto por pai, mãe e filhos têm se moldado, visto que diante de tais mudanças ocorridas ao longo do tempo temos uma nova ideia de instituição familiar estruturada (MOTT, et al, 2009).

Como já fora mencionado ao longo do estudo tem-se diferentes composições de famílias, como por exemplo, famílias formadas por pais e filhos; famílias compostas apenas por avós e netos; ausência de pai; casais oriundos de outros relacionamentos; casais homossexuais, entre outros. Diante da diversidade de relações presentes na sociedade, não se pode falar em família, mas sim famílias. (MOTT, et al, 2009).

No mundo atual pode-se observar que a estrutura familiar tem pouca importância, a mesma está em constante bombardeio pela mídia. Seja por meio dos programas de televisão, minisséries ou novelas, todos acabam incentivando a separação da família, vemos casos de casamentos destruídos, de filhos “rebeldes” que desobedecem os pais e acabam até mesmo fugindo de seus lares por não concordarem com o modo de educação apregoados pelos responsáveis, e tudo isso tem se tornado comum na realidade em que vivemos (MOTT, et al, 2009).

Voltando para o processo de separação da família, o que mais tem se tornado comum em nossa sociedade é o divórcio entre os casais. Há inúmeros problemas que levam a esse processo, como também, há inúmeros problemas que são gerados para que ocorra essa situação, mas uma coisa é certa, os filhos são os que mais sofrem com todas essas mudanças. Diga-se pois eles ficam divididos entre os pais, e não apenas na moradia, mas sim, na atenção que antes eles recebiam de ambos. Algo muito comum é, de um dos responsáveis deixar a criança de lado e passar a pensar somente em si, ou até mesmo usar a criança contra o outro, ação conhecida como alinação parental, isto é,

uma disputa entre os pais no qual um dos genitores realiza para que a criança rejeite o outro responsável (PROCHNO, PARAVIDINI, CUNHA, 2011).

A Síndrome de Alienação Parental (SAP) foi definida na década de 80 por Richard Gardner, um psiquiatra norte americano. Segundo ele, essa síndrome foi caracterizada pela disputa entre um dos pais, normalmente por vingança, cujo o intuito é romper com vínculo afetivo entre seu filho e o outro genitor. Desta forma, um dos pais, quase sempre o guardião, isto é, aquele que ficou com a guarda do menor, começa a desmoralizar e chantagear a criança com mentiras e chantagens a respeito do genitor não guardião, a fim de que ela passe a depreciar seu genitor e conseqüentemente se afastar dele(a) (PROCHNO, PARAVIDINI, CUNHA, 2011).

O descasamento transforma completamente a vida de um filho, especialmente quando essa ruptura na estrutura familiar acontece de forma complicada, tendo como base conflitos e agressão. Conseqüentemente, essa trama fica visível na escola. O professor é capaz de notar que aquela criança que não apresentava dificuldades de aprendizagem, começa a apresentar. É comum também, muitas crianças se isolarem e apresentarem comportamentos agressivos com seus colegas de sala (PROCHNO, PARAVIDINI, CUNHA, 2011).

Segundo Casarin (2007) e como já defendia Vigotski (2001), a afetividade é de suma importância no desenvolvimento de uma criança. Um ambiente repleto de atenção, carinho e afeto além de proporcionar e efetivar a aprendizagem da criança, será um meio estimulador e incentivador para com essa criança, visto que é no âmbito familiar que a criança aprenderá e se desenvolverá sendo esses fatores a base da sua educação.

Desta forma, um ambiente escasso de afetividade e atenção acaba influenciando o desenvolvimento do aluno/criança como também seu processo de aprendizagem, pois a forma com qual a criança lidará com tudo ao seu redor, isto é, seus colegas de sala, seu professor, suas lições de casa será diferente daquela criança que tem o apoio e atenção de seu responsável frente aos trabalhos escolares. Pode-se dizer que um ambiente familiar desprovido de afetividade, é um ambiente desfavorável ao processo de formação de uma criança (CASARIN, 2007).

Sendo assim, foi possível afirmar que é no âmbito familiar que se produz a educação de uma criança desde cedo, é nesse ambiente que se formará a sua personalidade individual, a criança se espelhará no adulto ali presente e adquirirá muitas de suas características, por exemplo, é comum o caso de crianças que vivem em um ambiente de violência, se socializarem também de forma violenta seja ela verbal ou física (CASARIN, 2007).

Desta forma, foi evidente que é no ambiente familiar que a criança se desenvolverá fisicamente, socialmente e psíquico-emocionalmente, à vista disso, é a família que será a responsável pelo desenvolvimento psicológico da criança nessa primeira infância. Ou seja, a criança não nasce com o funcionamento psicológico já formado e individualizado, mas sim, por meio da mediação de um adulto que ele se formará, isto é, são nas relações sociais que essa criança se desenvolverá (CASARIN, 2007).

A ruptura e as crises que essa separação podem gerar dentro de um ambiente familiar, acarretará aqui, numa criança que poderá ter uma fragilidade emocional, visto que os pais e/ou responsáveis são os adultos encarregados a proporcionar um ambiente equilibrado e estimulador para desenvolvimento psíquico-emocional da criança. Desta forma, o espaço em que a criança vive deve ser um ambiente no qual haja uma boa relação social entre seus membros, onde o adulto tenha uma demonstração de afeto e atenção pela criança, já que este conjunto de sentimentos é de extrema importância para

a aprendizagem e desenvolvimento do pequeno (CASARIN, 2007).

Como Vigotski (1991) defendeu, o meio social é fundamental no desenvolvimento de uma criança, pode se dizer que, a boa convivência e a interação social dentro de uma família é que propiciara a criança, meios de agir frente as adversidades que a vida lhe dará.

Vale ressaltar que, segundo Casarin (2007) não pode-se generalizar e dizer que o descasamento será sempre um processo traumático e que os filhos terão seu desenvolvimento prejudicados como se fosse via de regra. Mas sim, o processo no todo, pois não é a falta dos pais morando juntamente no mesmo ambiente, mas sim, um ambiente desprovido de afetividade para com essa criança. Ou seja, um ambiente onde a criança deixa de ser o centro de atenção e passa a ser desrespeitada e deixada em segundo plano. Logo, a ruptura do casamento não é o mal em si, mas sim, a forma como ela é conduzida e a maneira como essa criança passará a ser tratada após todo esse processo (PASQUALINI, J. C.; GARBULHO, N. F. SCHUT, 2004).

Isto posto, conclui-se que não é a presença dos pais dentro do mesmo ambiente e nem a forma em que essa família está estruturada que garantirá o desenvolvimento da criança, mas sim a atenção voltada à ela, e a afetividade e principalmente a relação que esse ambiente produz, com a participação do adulto voltado totalmente a criança, mediando, incentivando e acolhendo-a de forma que suas necessidades básicas sejam atendidas e respeitadas.

A importância da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Desde o nascimento a criança já se insere no mundo, seu primeiro contato com a cultura humana se dá no seio familiar e é nesse convívio com o outro que se forma a base para toda a formação do pequeno. Posto isto, é na relação e na familiaridade que o sujeito aprende a conviver e interagir com o homem e toda sua cultura, sendo assim, o ambiente familiar é o pilar de sustentação que exerce grande influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BAIÃO, 2008).

Segundo Baião (2008) a família é considerada como a primeira instituição na qual a criança aprende e se desenvolve adquirindo conhecimento sobre si e sobre o mundo, como também formando suas características pessoais por meio da convivência, mesmo que de maneira espontânea, logo pode-se dizer que a família é uma instituição importante que forma a base da sociedade e atua como mediadora dessa criança.

Ao longo da história, a família tem passado constantemente por profundas transformações. Dentre essas mudanças têm-se a iniciativa das mulheres no mercado de trabalho, o divórcio e a formação por novos casais oriundo de outros relacionamentos, com o casamento entre pessoas do mesmo sexo (homoafetivo) e até mesmo com crianças que acabam ficando sob a guarda dos avós, surgiram novas composições familiares, conseqüentemente, rompeu-se o antigo “padrão familiar”, em que a ideia da estrutura familiar era aquela constituída de pai, mãe e filhos. Logo, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás (MOTT, et al, 2009).

No entanto, o primeiro contato que a criança tem ao nascer é com o adulto, seja ele os pais ou responsáveis. É o adulto quem irá satisfazer suas necessidades básicas em seus primeiros anos de vida (alimentação, higiene, proteção dentre outras). Por intermédio da mediação deste que a criança passará a adquirir conhecimentos e valores que a influenciarão no seu desenvolvimento: cognitivo, social, na aprendizagem e na personalidade (MACEDO, 1994).

Com isso, o ambiente familiar no qual a criança está inserida tem grande

influência na formação integral do sujeito, sendo assim, a estrutura desse ambiente pode tanto gerar um desenvolvimento saudável, quanto também, ser um ambiente inapropriado para a criança se desenvolver (MARTURANO, 1999). Como afirmam Rey e Martinez (1989, p.143), *“a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros”*.

De acordo com Marturano (1999) e Macedo (1994) a família tem como propósito prover um ambiente benéfico capaz de atender às necessidades básicas de seus integrantes, propiciando segurança e alimentação. No que se refere ao desenvolvimento, essa deverá propiciar condições mínimas de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Em conformidade com as obrigações da família, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos seus artigos 4º e 19º, conforme a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, ressalta que:

Art. 4º ECA: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 1).

Art. 19º ECA: Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (BRASIL, 1990, p. 1).

Considerando o que diz no Art. 4º e 19º do ECA, a responsabilidade pela formação da Criança e do Adolescente além de sua proteção está designado a família e toda sociedade, além do poder público. Desta forma, a criança tem seus direitos pautados em lei, para que sua integralidade seja alcançada por meio de ações e âmbitos distintos, isto é, a responsabilidade é um dever da família, mas também de outras instâncias, de outros protagonistas. Cabe salientar que, é fundamental e indispensável um ambiente seguro no qual a criança se sinta amado e protegido, além de condições adequadas para sua sobrevivência e seu desenvolvimento.

De acordo com Baião (2008) uma das principais funções desempenhadas pela família encontra-se o processo de parentalidade. A parentalidade é um conjunto de ações realizadas por pais ou responsáveis, com finalidade de estimular o desenvolvimento de seus filhos da forma integral.

Ainda segundo Baião (2008) os pais e/ou responsáveis além de desempenharem papéis fundamentais na formação da criança, assumem ainda, o papel de criadores de oportunidades no sentido de estimulação de aprendizagens. Desse modo, a relação entre os pais e filhos, isto é, o envolvimento parental, exerce grande influência no desenvolvimento da criança. Pois é por meio desta relação que a criança é diretamente influenciada e impactada por sua família em sua forma de pensar e também de agir.

O tempo que os pais/responsáveis passam com a criança aponta tanto para ocorrências adversas, que contribuem para a aparição de problemas, como por exemplo, discussões e violências, sejam elas verbais, emocionais ou até mesmo físicas, como também colaboram com situações positivas, cujo resultado no processo de aprendizagem e desenvolvimento do pequeno é promissor, isso é, uma convivência familiar benéfica, repleta de atenção e afetividade para com o pequeno. Um ambiente familiar estimulador produz alunos/crianças mais predispostos à aprendizagem. Sendo assim, o desempenho escolar pode ser acarretado por problemas intrínsecos a criança,

porém a extensão em que ela é afetada poderá estar relacionado ao ambiente em que vive, ou seja, extrínseco a criança (MARTURANO, 1999).

Com todas as transformações que a concepção de infância sofreu desde o período medieval, isto é, a mudança na identidade de um ser que não tinha importância sem especificidade, vista como um adulto em miniatura, como foi citado ao longo desse estudo, um ser imperceptível que logo era inserida no mundo adulto a fim de assumir responsabilidade e realizar algumas tarefas manuais, onde sua família era “rude”, sem sentimentos de carinho para com a criança, já que a criança era considerada uma perda eventual devido às más condições sanitárias que ocasionará um alto número de mortalidade infantil (MARTURANO, 1999).

A construção de um sentimento pela infância só foi possível na família moderna, desta forma é infância é consolidada com um clima sentimental, isto é, há um novo olhar, mais atencioso e afetuoso para a criança e sua infância. Posto isto, as crianças inseridas em uma nova realidade de aprendizagem, fica evidente a importância da participação da família na formação da criança, visto que a presença ou a ausência dos pais e/ou responsáveis é de extrema relevância na aprendizagem da criança (MARTURANO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância atualmente de estudos relacionados à família e escola, a proposta dessa pesquisa buscou desvendar a relação e papel dessas duas instâncias no processo de aprendizagem da criança. Ficou evidente durante o estudo que tanto a família como a escola são instituições importantes e formativas do sujeito, embora necessitem de incentivos para que suas funções junto à criança seja exercida. Como apoio do Estado, da sociedade.

Em consideração a importância da família e da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, é nítido os deveres que a escola e a família tem sobre o menor. Em relação a escola, deve-se garantir o acesso a e apropriação da cultura para com a criança, cabendo ao professor, a execução de uma prática educacional planejada e organizada, mediando todo o conhecimento historicamente acumulado. Em consonância, a família deve oferecer um ambiente adequado, benéfico para a formação dessa criança.

É mister salientar que a relação social influencia diretamente na formação e no desenvolvimento da criança, visto que é na troca, na interação e na mediação entre esses sujeitos que ocorre o processo de formação do pequeno. Afinal é nessa relação com o mundo e com o outro que a criança se apropriará de toda cultura historicamente acumulada e se desenvolverá como homem, exercendo assim sua humanização.

Sendo assim, a participação da família na aprendizagem e no desenvolvimento, bem como na educação escolar da criança, gera consequências em sua formação, sejam elas benéficas quando se trata de um ambiente adequado, estimulador e incentivador, além de condições adequadas de sobrevivência, também, podendo gerar consequências maléficas, quando falamos de um ambiente no qual as condições de sobrevivência são escassas, presença de violências, baixa estimulação, moradia precária, alimentação inapropriada, estresses, etc.

No entanto, não se pode generalizar em dizer que o futuro da criança estará pautado segundo suas condições econômicas, e que aquelas pertencentes a famílias com

boas condições econômicas irão se sobressair sobre aquelas de classe mais baixas. Afinal, cabe também a escola propiciar tais oportunidades para que essa criança possa adquirir e se desenvolver, logo, embora os pais não tenham condições de levar seus filhos a museus, teatros, enfim, cabe a escola trazer essa cultura acumulada para perto da criança.

Sendo assim, o ambiente familiar e a relação que a mesma exerce junto com a escola, propicia a formação humana da criança. Considerando que um ambiente adequado, benéfico e estimulador promove a humanização da criança levando-a apropriar-se da cultura historicamente acumulada, além dos valores, crenças e regras e consequentemente, a ampliação das suas máximas qualidades humanas. No entanto, cabe salientar que o papel humanizador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não é apenas de uma instância, como costumam “jogar” a responsabilidade dizendo que é dever somente da escola ou da família. Dado que há diversos fatores que influenciam na formação da criança.

Diante disso, é imprescindível a pertinência de estudos acerca desta conjuntura, uma vez que a formação da criança é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, e, portanto, deve-se reconhecer suas especificidades e assegurar sua necessidade para que a mesma tenha uma formação adequada possibilitando o acesso à cultura elaborada produzida historicamente. Dessa forma, compreende-se que ainda é necessário a importância de um olhar mais atencioso para com a criança sempre respeitando suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2. ed., 1978.

AZEVEDO, M.A., GUERRA, V.N.A. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**, São Paulo: Robe, 1995.

BAIÃO, C. F. **Aliança parental e estilos parentais em famílias com e sem crianças autistas**. 67 p., 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/733/1/17398_Monografia_de_C.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**/ Maria Eliza Mattosinho Bernardes . 1. ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 26 a 29 out. 2009**. Anais... PUCPR. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/226.%20a%20inf%C2ncia%20a%20partir%20de%20um%20olhar%20s%D3cio-hist%D3rico.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/226.%20a%20inf%C2ncia%20a%20partir%20de%20um%20olhar%20s%C3cio-hist%D3rico.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CASARIN, N. E. F. **Família e aprendizagem escolar**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 86 p., 2007. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3465>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DESSEN, M. A., & POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação**, v.17, n.36, p. 21-32, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. Traduzido por: Maria Silvia Cintra Martins. Fonte: The Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=200>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M; VALIENGO, A. CRIANÇA, INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONVITE À REFLEXÃO. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

MACEDO, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 62-68, 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/788.pdf>>. Acesso em: 15ago. 2022.

MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In C.A.R. Funayama (Org.). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. Ribeirão Preto: Legis Summa, p. 73-90, 1998.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, p. 498-506, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722006000300019&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 15 n. 2, p. 135-142, mai./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**. Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp campus de Marília, São Paulo, v. 10, n. 1, mar. 1999 .

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Rev. PERSPECTIVA**: Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>> Acesso em: 09 jul. 2022.

MOTT, M.; CALDERÓN, A. I.; LIMA, A. C.; CURVELO A. A. A. Uma escola e os novos arranjos familiares. **Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 6 n. 28, p. 63-66, Mar, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=842/84202807>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência**. Genebra: 2014. Traduzido pelo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PASQUALINI, J. C.; GARBULHO, N. F. SCHUT, T. Orientação Profissional com Crianças: uma contribuição à educação infantil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Bauru, SP, v. 5, n. 1, p. 71-85, set. 2004.

PATTO, M.H.S.. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 281-296, 1997.

POLITY, E. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. In: POLITY, E. **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico**. São Paulo: Empório do livro, 1998.

PROCHNO, Caio César Souza Camargo; PARAVIDINI, João Luiz Leitão; CUNHA, Cristina Martins. Marcas da alienação parental na sociedade contemporânea: um desencontro com a ética parental. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 4, p. 1461-1490, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2022.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REY, F.G. & MARTINEZ, A.M. . **La personalidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

SOUSA, A. C. P.; SILVA S. N. P. **Violência Doméstica Infantil**. Psicologado, [S.l.], 2015. Disponível em <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/violencia-domestica-infantil>>. Acesso em 16 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-119, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, v.1, p. 31-50, 1991.

Capítulo 19

A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES DA PSICOLOGIA NAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo

RESUMO: O texto traz reflexões teóricas das principais correntes da psicologia, que influenciaram muitas concepções da educação e imagens de crianças e infâncias. A proposta do artigo é trazer para reflexão como a concepção da psicologia de Vygostky se constitui como uma perspectiva atual e revolucionária, que pode romper com paradigmas mecanicistas e idealistas que ainda coexistam na educação brasileira, seja de forma subliminar ou consciente. O artigo pretende também elucidar como os conceitos das categorias infâncias e crianças determinam a forma de educar e cuidar na Educação Infantil nos documentos que regulamentam a política educacional brasileira deste primeiro nível da educação básica.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Educação Infantil; Histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O artigo que ora se apresenta se constitui em uma discussão das concepções de educação que foram influenciadas pelas correntes da psicologia nas primeiras década XX em duas tendências antagônicas: um campo com aspectos alicerçadas as características da ciência natural, que explicava os processos pelos elementos sensoriais e reflexos e um outro ramo com caraterísticas do cientificismo mental, inspirados na filosofia idealista, defendia que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estuda da ciência objetiva, uma vez manifestava-se no espirito. Este grupo “não ignorava as funções psíquicas mais complexas, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos” (REGO, 1995, p.28), essas correntes difundiram as correntes idealista e mecanicista que influenciaram grandemente as práticas pedagógicas contemporâneas.

O objetivo do texto é fomentar a reflexão como as concepções das correntes psicológicas influenciaram, e ainda coexistem em alguns contextos na prática da Educação Infantil, trazendo imagens cristalizadas de infâncias e crianças em várias vertentes educativas. Essas concepções influenciam diretamente no modo de educar e cuidar na Educação Infantil. O aporte da psicologia de Vygotsky será abordado como uma possibilidade de ruptura, dessas duas perspectivas, pois a sua teoria postulava a aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para compreender o desenvolvimento intelectual humano.

A visão histórico-cultural seja de forma intencional ou não tem influenciado a regulamentação da Educação Infantil, por trazer uma visão que supera a linearidade de desenvolvimento infantil, e conseqüentemente, uma perspectiva dinâmica de interação dialética como uma principal via de ser criança e viver a infância, não somente no espaço formal de educação, mas em todas as instituições onde as crianças transitam e estão inseridas.

A tessitura do texto encontra-se estruturado em dois momentos: no primeiro esboça-se brevemente as concepções de crianças desde o período greco-romano até as visões contemporâneas, assim como as rupturas de pensamento para uma construção contra hegemônica, descrevendo a visão vygotskyana como esta possibilidade. No segundo momento, faz-se uma análise dos aspectos relacionados às concepções de crianças e educação trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, documento que ainda regulamenta os pressupostos para Educação Infantil, no que se refere as práticas neste primeiro nível da educação básica.

Vale destacar que as categorias de crianças e infâncias foram tensionadas na minha pesquisa de Doutorado em 2018, por isso neste artigo trago também este recorte, ampliando e assumindo a perspectiva contra hegemônica de Vygotsky como possibilidade sempre atual e transformadora.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS E RUPTURAS

As crianças sempre fizessem parte de toda e qualquer prática social em todos os momentos históricos da humanidade, mas sempre ou quase sempre vista como seres biológicos de pouca idade. A ideia de infância emerge com o advento da modernidade, intensificado principalmente pela institucionalização dos seus cotidianos em várias organizações que as abrigavam. Esta influência Moderna pode ter sido gerada pelos ideais pré-socráticos no que tange a ser criança, que serão brevemente esboçadas.

Manson (2002) ao trazer um breve histórico do papel das crianças nas sociedades primitivas descreve, que as mesmas acompanhavam seus pais na caça com o intuito de aprender a manusear os utensílios que pudessem garantir a sua sobrevivência e, ao mesmo

tempo, esses momentos representavam momentos de brincar aprendendo as práticas culturais passadas de geração para geração. O que reforça a ideia de Ariès (1987) que não havia, desse modo, cisão entre a vida adulta e a infância.

Kohan (2008) sinaliza, que na sociedade greco-romana a infância tinha um lugar de devir acentuado pelas compreensões de Platão na República II-IV citado por Kohan (2008) assumindo quatro características básicas: A primeira como uma *possibilidade frente à realidade*, pois uma criança representava um membro potencial da *polis*¹, a possibilidade de um futuro cidadão. Quanto mais cedo preenchesse os requisitos inatos almejados pelos adultos, mais precocemente seriam colhidos os benefícios. A segunda característica era *a inferioridade frente à superioridade* para Platão as crianças não deveriam participar das formas superiores da alma humana, que dariam lugar aos valores supremos da polis, sendo assim, as crianças seriam inferiores aos adultos, varões atenienses, por não participarem do *logos*².

A terceira forma de conceber a infância era a relação da *exterioridade perante a interioridade*, o adulto visto como superior, a criança ficaria excluída de todos os âmbitos: político, ético, cognitivo, epistemológico, estético. Platão coloca o lugar da criança junto com outros membros excluídos da *polis* – as mulheres e escravos. “a infância é uma das formas de alteridade que uma interioridade central separa e manda para fora” (KOHAN, 2008, p. 44). O último aspecto é a representação da criança como o material para os sonhos políticos dos filósofos e dos educadores, nessa direção, concebe-se um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno, educar a infância com vistas a esses modelo era considerado o melhor para ela e para o mundo da *polis* mais justa, mais bela.

O discípulo grego de Platão, Aristóteles, consagrou à criança uma visão não muito diferente, uma vez que a considerava como um ser inacabado, incompleto por natureza, inclusive nos planos ético e político, mas um adulto em potência, que só alcançará a sua completude e finalidade na adultez.

Essas concepções influenciaram o modo de pensar a infância e a criança na idade média. Havia um ofuscamento do papel da criança na sociedade, elas eram concebidas como adulto em miniatura ou vir a ser. Essa perspectiva foi retratada na obra de Ariès (1987) ao trazer a história social da criança e da família nesse período. Segundo seu estudo no período medieval não havia uma distinção entre crianças e adultos, só na modernidade que se inicia um sentimento de infância, originado pela atitude de “paparicação” nutrido pela candura e inocência em torno das crianças, no século XVI final da idade média.

Na modernidade há toda uma norma social da infância traduzida nas instâncias públicas de socialização, a instituição escolar é uma agência privilegiada com esta finalidade. Propagou-se também convenções de saberes disciplinares advindos da Psicologia e Ciências da Saúde Infantil sobre “normalidades” de desenvolvimento das crianças, com padrões balizadores de comportamentos adequados e ações disciplinares, influenciando nos cuidados familiares, nas organizações e instituições onde as crianças viviam ou eram abrigadas. Além disso, engendrou-se uma administração simbólica da infância com normatizações, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre escritas, mas incorporadas pelas crenças e valores sociais que sempre buscaram ditar como as crianças deveriam se comportar (SARMENTO, 2008, p. 05).

¹ De acordo Marilena Chauí na obra Um convite à Filosofia a *Polis* na sociedade greco-romana significava a cidade espaço organizado que congregava homens, considerados cidadãos, livres e iguais.

² O *Logos* é conceito filosófico que significa a capacidade de racionalização individual facultada à razão e também o princípio que origina a ordem e a beleza.

Os resquícios dessas concepções historicamente construídas sobre as crianças, assim como, o conjunto de sistemas de crenças, teoria e ideias, em diferentes momentos históricos traçaram imagens sociais da infância que são muito bem esboçadas por Sarmento (2004). O autor classifica as imagens sociais, a partir da modernidade ocidental, em pré-sociológica por impregnar nas relações entre adultos e crianças no cotidiano de forma camuflada de significado, as seguintes imagens:

A *criança má* baseada no pecado original associada a ideia de que o corpo e a natureza precisam ser controlados. A teoria filosófica de Hobbes de acordo Sarmento (2004) teve grande influência nessa concepção por postular o controle dos “excessos” pelo poder absoluto do Estado sobre os pais e as crianças para evitar a anarquia social ou as ações individuais. Esta visão incentivou medidas intervencionistas, principalmente, para as camadas populares da população com mediadas paternalistas e de repressão infantil.

Em contraposição, emerge a ideia da criança inocente, fundamentada no mito romântico da infância como a idade da inocência, pureza, da beleza e da bondade. Encontra em Rousseau seu paradigma filosófico. A “tese aqui dominante é a de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte” (Sarmento, 2004, p. 31). Esta concepção traz também uma visão salvífica da criança como futuro do mundo, alicerçada na crença romântica da bondade infantil.

Outra concepção é da criança imanente ancorada pelo modo de pensar num potencial de desenvolvimento da criança, não a partir da “natureza boa”, mas pela possibilidade de adquirir pela razão e a experiência o que se deseja moldar. Esta ideia foi influenciada pelo pensamento filosófico de John Locke no século XVII, que concebia a criança como uma tábua rasa, podendo ser impressos o vício ou a virtude, a razão ou desrazão, sendo papel da sociedade promover o crescimento infantil com vistas a uma ordem social homogênea, coesa.

No século XX com influência dos estudos de Piaget desencadeou-se a concepção de uma criança naturalmente desenvolvida. Parte-se de dois pressupostos principais, que as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais e a natureza infantil sofre um processo de maturação biológica que se desenvolve por estágios.

Paralela a esta concepção temos a da criança inconsciente – tendo o seu fundamento na psicanálise, Freud como expoente principal atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com conflitos relacionais na idade infantil, principalmente, com as figuras paterna e materna. Sarmento (2007) salienta em relação a esta perspectiva que,

a criança é vista como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo. Acresce ainda o determinismo que leva, frequentemente, a imputar comportamentos desviantes a vivências infantis, o que não deixa de ser uma deriva da “criança má”, que se revela quando adulta. (SARMENTO, 2007, p. 31-32)

As diferentes imagens sociais da infância, muitas vezes, são sobrepostas e confundem-se nos diversos espectros da sociedade, ora privilegiando a concepção de uma criança que precisa ser domesticada, controlada de forma repressora, ora incentiva-se uma criança naturalmente boa que só precisa de um ambiente adequado para crescer e desenvolver-se, sempre sobre a égide do vir a ser na concepção do adulto ou como salvadora do futuro mundo.

Sarmiento (2004) divide o universo das crianças na primeira e segunda modernidade, nesta última aponta uma encruzilhada que pode apontar para uma alteridade da infância frente à complexidade e rupturas provocadas pela pressão da perspectiva homogeneizadora de ser criança e viver a infância, no início da modernidade, que com a globalização acentuou paradoxalmente as desigualdades e diferenças das crianças e as múltiplas infâncias. Como bem sinaliza:

Estas rupturas são de âmbito, sentido e impacto desigual, mas todos contribuem para instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia de valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social (SARMENTO, 2004, p. 06).

A primeira ruptura que se encontrava oculta é que as crianças participam da economia, há um reinstitucionalização da infância no mundo do trabalho deslocado da indústria manufatureira tão criticada no início da industrialização para formas, às vezes sutis, ora velada de inserção das crianças na economia, como publicidade ou produtos voltados para as crianças. Inclusive o tempo que a criança fica na escola desenvolve um tipo de trabalho infantil, como enfatiza (DELGADO, 2011, p. 26) “mesmo quando afirmamos que lugar de criança é na escola, estamos desconsiderando que a escola é também um universo de trabalho das crianças”. Ao participar do mundo do trabalho, da produção e consumo, as crianças, dentro de suas especificidades e características são coparticipes das práticas sociais. O que reforça a ideia das crianças como atores sociais participantes da sociedade.

Entretanto, as crianças resistem à imposição impostas pelos adultos com uma autonomia relativa por meio das culturas da infância. Embora expressem a cultura societal em que estão inseridas as crianças vinculam formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2004, p.12).

Por isso, aproprio-me da crença preconizada por Vygotsky (1998,1995), psicólogo com base no materialismo histórico dialético, que percebe as crianças como sujeitos historicamente situados e a infância como categoria social. Essa concepção constitui-se como *uma* corrente que alicerça os processos educativos de modo contra hegemônico, por possibilitar a formação e compreensão da subjetividade das crianças como plural, singular e ao mesmo tempo dialética, ou seja, não estática.

Isso implica afirmar que para estudar a infância é preciso agregar as variáveis como classe social e o contexto social em que as crianças estão inseridas. Desse modo, a análise comparativa e multicultural desvela uma diversidade de infâncias, superando a visão de uma infância universal. As relações das crianças e as suas culturas devem ser estudadas com distanciamento das perspectivas e concepções dos adultos. No que tange as relações entre as gerações há de se observar também, as interações entre crianças e adultos (intergeracional) e entre as próprias crianças (intrageneracionais).

Dentro dessa perspectiva o pensamento de Vygotsky (1998) corrobora com a ideia da infância como uma categoria social e as crianças como protagonistas, por trazer elementos que abordam uma perspectiva de desenvolvimento não linear, nem calmo, mas a partir de crises, rupturas essas são extremamente relevantes para propiciarem transformações em si mesmo e no outro. Nessa direção, a criança vai se constituindo como sujeito na medida em que, conforme se relacionam socialmente, vão se apropriando dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes, participando das atividades e práticas culturais. Esta relação é mediada por produtos culturais humanos como instrumentos e o signo e pelo outro. Assim sendo, destaco três aspectos elencados por Vygotsky como importantes para compreendermos a criança como um ser histórico-cultural: o papel do signo, das interações e a zona de desenvolvimento imediata.

Vygotsky (1998) compara os signos a um “instrumento psicológico” para evocar o que internamente foi cristalizado para trazer à tona o que está ausente: a palavra, o desenho, os símbolos. Enquanto o instrumento está orientado externamente para modificar o ambiente, o signo modifica o funcionamento psicológico do homem. Ele posiciona a linguagem como um sistema de signos mais importante para o homem, porque os significados das palavras são produtos das relações históricas entre os homens. Quando a linguagem atinge um patamar socializador “Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função *intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*” (Vygotsky, 1998, p.37)

Nesse sentido, as interações exercem um papel preponderante na internalização dos signos porque o desenvolvimento infantil é enraizado pelas ligações entre a história individual e social, tudo é transpassado pela mediação do outro seja adulto ou seus próprios pares. Desde o nascimento a criança tem um mundo mediado pelo outro e pela linguagem. A criança, a partir das relações que estabelece com o outro, reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram compartilhados, processo que Vygotsky (1998) denominou de internalização pelo fato dos signos não ser mais algo externo a criança.

Assim sendo, o processo de internalização inicia-se nas relações sociais, nos quais os adultos e as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do brincar do “fazer junto” ou do “fazer para”, compartilham com as crianças seus sistemas de pensamento e ação.

Dáí torna-se importante a Zona de Desenvolvimento Imediata (ZDI) por possibilitar uma tensão entre *o nível de desenvolvimento atual* (aquilo que o sujeito já é capaz de fazer e que pode ser observado pelo grupo social) e *o nível de desenvolvimento potencial* (as funções intrapsíquicas que o sujeito possui, mas que estão imersas em suas potencialidades (VASCONCELLOS, 2008, p. 74). A ZDI possibilita a heterogeneidade, os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores, níveis de conhecimento de adultos e seus pares são elementos imprescindíveis nas interações e, conseqüentemente, amplia as capacidades individuais.

A perspectiva sociocultural pode dialogar com os outros aportes que alicerçam a pesquisa por considerar a riqueza da multiplicidade da vida das relações da criança, em ambientes sociais diversos, à medida que esta criança cresce, transforma-se também como um sujeito social singular. Por isso, advogo a ideia de que temos infâncias e crianças não uma visão universal, unívoca e ideal dessas duas categorias.

Sarmento (2008) salienta que a infância sempre foi objeto da psicologia o que de certa forma a escrutinou estudá-la, por um viés biopsicologizante, esquecendo-se das crianças como seres historicamente situados, atores sociais, portadores e produtores de cultura. A imersão das crianças nas práticas culturais mais avançadas da sociedade, destaque aqui as interações com Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, constituem também como mecanismos de expressão, pois as crianças não são meras receptoras, uma vez que as atividades humanas são permeadas pela utilização de sistemas de signos e ação mediada.

Sendo assim, na perspectiva histórica cultural as crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais, mas são protagonistas da vida cotidiana do contexto em que estão inseridas, numa relação de interdependência com os adultos e seus pares, por isso ela é histórica e cultural. Desse modo a criança é um ser ativo que constrói saberes, dentro da cultura mais ampla, sempre com as especificidades da cultura da infantil.

INFLUÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, as crianças de 0 a 06 anos tornaram-se sujeitos de direitos no que concerne à educação, a partir da Constituição Federal de 1988, prerrogativa reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 e pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/96. A mudança de concepção da criança pequena como cidadão de direitos à Educação Infantil foi intensificada pelas lutas sociais das mulheres proclamada em uma das suas bandeiras pela igualdade de gênero, reivindicando o cuidado e educação dos filhos pequenos em creches e pré-escolas, enquanto trabalhavam, como um dever do Estado, a fim de superar a tradição assistencialista sempre presente no país como troca de favor. Visão caracterizada por um atendimento precário, higienista e compensatório, principalmente, para crianças de extratos sociais de baixa renda.

Concomitante a luta do movimento feminista, a universalização do discurso da psicologia e a difusão internacional das ideias de jardim de infância preconizadas por diversas correntes filosóficas-pedagógicas europeias, muito intensas no século XIX, influenciaram para avanços atuais no que se refere ao debate sobre concepção de criança, infância e trabalho educativo de qualidade para crianças de 0 a 06 anos, no cenário brasileiro, com intuito de redimensionar as práticas existentes. Em função dessas considerações iniciais, vale a pena revisar as influências europeias, que ressoaram filosoficamente nas práticas de educação para infância no Brasil, na tentativa de rompimento da concepção assistencialista, por volta da década de 1980. Faz necessário esta breve revisão histórica, a fim de compreendermos a ótica de crianças, infâncias e Educação Infantil contemporânea veiculadas nos documentos oficiais para implementação e melhorias no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Oliveira (2007) ao descrever os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil, ressalta que até os meados do século XIX o atendimento das crianças pequenas afastadas dos cuidados da mãe em instituições quase não existia. A conjuntura sociocultural desenhava outros arranjos de cuidados com as crianças quando as mães não podiam conciliar trabalho com maternidade. Na área rural, local onde morava a maior parte da população na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de várias crianças órfãs e abandonadas, frequentemente resultantes da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Na zona urbana os filhos não planejados ou ilegítimos, geralmente, vindos de famílias de prestígio social eram colocados na “roda dos expostos” de alguns conventos ou abrigos confessionais que existiam em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Esta realidade começa a ser alterada, um pouco, a partir da segunda metade do século XIX de acordo ainda Oliveira (2007), em função da abolição da escravatura que intensificou a migração para zona urbana, com a promessa de desenvolvimento cultural e tecnológico nas grandes cidades do país e a República como forma de governo. Nesse período, vários jardins de infância privados foram criados, principalmente, para crianças de extratos sociais economicamente privilegiados, influenciados pelas ideias de Froebel (1782-1852), que concebia as crianças como sementes, que “adubadas e expostas às condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e o mundo” (OLIVEIRA, 2007, p.11). As crianças de camadas sociais de baixa renda, por sua vez, eram destinadas um atendimento como troca de favor com ações voluntárias e condições precárias, desde o funcionamento das instituições no que concerne a infraestrutura à formação e acolhimento das pessoas que executavam o trabalho.

Ainda segundo a autora isso ocorreu devido a intensificação da mão de obra feminina nas fábricas, no início do século XX, o que ocasionou as mães trabalhadoras buscarem alternativas emergenciais de atendimento aos seus filhos, uma vez que as indústrias não se responsabilizavam em implementar instituições junto ao poder público para educação das crianças. Em função da situação social da mulher de baixa renda, alto índice de mortalidade infantil eram recorrentes devido aos espaços precários em higiene e materiais. As crianças eram cuidadas por outras mulheres denominadas “criadeiras”, que eram remuneradas pelas próprias mães.

Situação socioeconômica que obrigou regulamentação em 1923 do trabalho da mulher, prevendo inclusive instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. A influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que difundia os ideais da educação como função pública; uma escola única com educação para meninos e meninas e um ensino ativo na sala de aula favoreceram para que a educação pré-escolar fosse reconhecida como base da educação nacional, assim como, a proliferação de vários parques infantis semelhantes aos jardins-de-infância nos espaços públicos. As crianças de baixa renda, entretanto, recebiam ainda um atendimento assistencial-protetoral, detendo-se a serem alimentadas, cuidadas, higienizada e garantidas a sua segurança física, enquanto os membros das famílias estavam no ofício do trabalho nas fábricas. Pouco valorizava o trabalho educativo voltado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças (Oliveira, 2007, p.97-102).

De acordo Oliveira (2007) a conjuntura mundial dos avanços no início do século XX, principalmente, pelas correntes pedagógicas influenciadas por médicos interessados na educação das crianças como Ovídio Delcroly (1871-1932) e Maria Montessory (1879-1952) fundamentadas nos princípios da “totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequados ao sincretismo que achavam próprio do pensamento infantil” (Oliveira, 2008, p.11).

Mesmo com muitas críticas de suas ideais, esses educadores favoreceram para uma guinada na concepção da educação da criança pequena, antes só voltada para guardá-las da delinquência, posterior juvenil, ancorado no discurso da privação cultural muito presente nas entidades que recebiam as crianças pobres. Os questionamentos sobre a proposta de ambos era porque desviavam atenção do brincar para se deter ao uso rígido dos materiais estruturados para atividade da criança, o que de certo modo cerceava o processo autônomo e criativo das mesmas.

Ainda segundo Oliveira (2008) na metade do século XX, no entanto, Celestin Freinet (1896-1966) revolucionou as práticas educativas com crianças ao propor que a escola deveria não se limitar ao espaço circunscrito da sala de aula para integrar-se as experiências do meio social da criança, devendo proporcionar a autoexpressão, participação das crianças em atividades cooperativas e decisão coletivas importantes para o desenvolvimento infantil. Essas concepções impactaram na superação da visão assistencialista da educação para crianças pequenas, assim como, na concepção de tábua rasa de crianças.

Os conflitos sociais advindos do declínio do período da ditadura militar, a partir de 1985 e a influências dos ideias escolanovistas e frenetianos ajudaram a romper a concepção assistencialista custodial até então oferecidas às crianças pobres. Ruptura que possibilitou as creches serem incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento em 1986, como instituições que atendiam crianças pequenas como instituições educativas, o processo de educação da infância “(...) não dizia respeito apenas à mulher ou a família, mas também ao Estado e às empresas” (OLIVEIRA, 2008, p. 115). Com resultado da democratização da escola pública e as pressões dos movimentos sociais, reconheceu-se pela primeira vez, na Constituição de 1988, a educação das crianças de 0 a 06 anos em

creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado a ser implementado nos sistemas de ensino. Fato histórico que permitiu oito anos depois, as creches e pré-escolas serem reconhecidas como o primeiro nível da Educação Básica nacional, através da Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional de 1996.

Entretanto, vale ressaltar que a história brasileira para educação das crianças pequenas sempre foi marcada por políticas residualistas, principalmente, para as crianças de extratos socioeconômicos desfavorecidos, com ações baseadas no voluntariado e precariedade dos serviços, organizados em creches domiciliares, comunitárias, filantrópicas e até mesmo privadas com fins lucrativos, como bem descreve Araújo (2007), Nunes e Corsino (2011). Essas consequências foram decorrentes do distanciamento entre as intenções postas no plano formal das leis à sua execução efetiva para população.

A fim de avançar nesse descompasso, muitos estudos em relação as políticas públicas de educação para crianças pequenas pós-LDBEN revelaram, ainda, insipiência de acesso e permanência qualitativa para quase a totalidade da população que não tinha poder aquisitivo para matricular as crianças de 0 a 06 anos na Educação Infantil. Constatação que gerou insatisfação social e favoreceu pressões para um financiamento que abarcasse a Educação Infantil, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e a Lei nº 12.796/2013, tornou “obrigatória a matrícula das crianças de 04 ou 05 anos” (BRASIL, 2013, p. 01). Em função da adequação exigida pela legislação até 2016 em detrimento da exclusão histórica das crianças de 4 a 05 anos ao sistema público de ensino, a frequência na Educação Infantil nessa idade é pré-requisito para acesso ao Ensino Fundamental.

E as crianças de 0 a 03 anos como ficaram dentro das políticas públicas educacionais? Estas continuam com atendimento residuais, ora providas por poucas instituições municipais, ora providas por entidades confessionais, filantrópicas, comunitárias ou privadas.

No plano formal da lei também está prescrito, mandatoriamente, a concepção de criança e Educação Infantil, na Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa regulamentação concebe a educação das crianças de 0 a 05 anos como

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p.12).

A concepção de criança coaduna com a concepção defendida pela corrente histórico-cultural, pois a concebe como:

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, p.12).

Embora nas DCNEI não tenha explícita a concepção de infância pode-se inferir, que no texto subjacente aparece como uma categoria histórica e social, por propor as interações e brincadeiras como os principais eixos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e também, por trazer respeito as especificidades dos contextos das múltiplas crianças: afrodescendentes, do campo, urbana e indígena configurando em diferentes infâncias.

Como dito anteriormente, no Brasil sempre houve uma distância entre os elementos técnicos de implementação das políticas (leis, resoluções, emendas) e a sua devida efetivação na prática cotidiana dos cidadãos, em relação às crianças também não poderiam ser diferentes. Kramer e Rocha (2011) ressaltam este paradoxo ao relatar as observações evidenciadas nas creches, em suas pesquisas. Verificou-se nas práticas com crianças desde bebês uma visão e tratamento como alunas/alunos evidenciados nas seguintes ações: “um processo de letramento reduzido à aprendizagem das letras” (KRAMER e ROCHA, 2011, p. 394); pouco espaço para brincadeira, constrição do corpo das crianças, preconceitos étnicos, religioso, tempo de espera prologando, principalmente, no que tange as rotinas de higiene e alimentação, assim como, negação da alteridade e identidade da criança, sinalizando ainda uma longa caminhada rumo a atendimento de qualidade para este nível de ensino de modo a respeitar as crianças como protagonistas do processo educativo como enfatizam estudos contemporâneos e prescrevem as DCNEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aportes de da visão histórico-cultural preconizados por Vygotsky como entende a criança como um ser inserido em um contexto social possibilita através as interações o diálogo entre adultos e crianças com o compartilhamento de saberes. Nessa perspectiva as diferenças são respeitadas, as contradições são necessárias para colaboração mútua, tendo a criatividade, a escuta, as interações entre os agentes educativos como propulsores na formação da subjetividade e construção do conhecimento sempre dentro da realidade concreta de sujeitos históricos e culturais.

Por ser cultural na concepção abordada neste artigo os objetos da cultura em que as crianças estão inseridas, seja imaterial advindas dos símbolos, costumes e hábitos, como as brincadeiras e jogos tradicionais, mediadores e construtores desta relação das crianças com o mundo que o cerca, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Seja os bens materiais da sociedade tecnológica digital, gráfica, a natureza e o ambiente físico fazem parte desta troca, pois os signos são resignificados mentalmente pelas crianças nas suas interações e experiências concretas. Essa troca de repertórios entre crianças e seus pares e adultos e crianças possibilitam amplia a visão de mundo e as capacidades individuais para o bem da coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Lúcia S. da C. **A criança como sujeito de direito: as interfaces das instituições comunitárias nas políticas de educação infantil**. Salvador, 2007. 164 fl. (Dissertação do Programa de Pós-Graduação de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia).

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

DELGADO, Ana Cristina C. A emergência da sociologia da infância em Portugal IN **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**.(Edição Especial), Editora Segmento, p. (14-27). 2011. Disponível em file:///D:/DADOS%20%20USU%C3%81RIOS/Ana%20L%C3%BAcia/Downloads/Book%20Sociologia%20da%20infancia_FINAL.pdf . Acesso em: 17 jul 2023.

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A, C. (Orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP, Papirus, 2011(Série Prática Pedagógica).

KOHAN, Walter O. Infância e filosofia. IN **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs). Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. (trad.) Carlos Oliveira. Editorial Teorema Ltda: Lisboa, Portugal, 2002.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil IN **Educação infantil: enfoques em diálogos**. Eloisa A. C. Rocha, Sônia Kramer (orgs). Campinas, SP, Papirus, 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Teresa C.. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural de educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. IN Sarmiento, M.J. e Cerisara, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto, Asa, 2004. (p.9-34). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 17 jul 2023.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância In **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91,(p. 361-378), Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 02 dez 2022.

SARMENTO, Manuel J. S.. Visibilidade social e estudo da infância IN **Infância (In) Visível**. Manuel Jacinto & Vasconcellos e Vera M. R. (Org.). Araraquara, SP Junqueira & Marin Editores (2007), (p 25-49).

SARMENTO, Manuel J. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Manuel Sarmiento, Maria Cristina soares de Gouvea (orgs). Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena IN **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Manuel Sarmiento, Maria Cristina soares de Gouvea (orgs). Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

FREIRE E O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO POSSÍVEL

Anelise de Oliveira Rodrigues, Sidinei Pithan da Silva, Oséias Santos de Oliveira.

RESUMO: O objetivo deste artigo é investigar as possíveis contribuições de Paulo Freire para o campo da Educação Infantil, explorando as interfaces entre seus princípios pedagógicos e as demandas dessa etapa educacional. O método norteador do trabalho se ancora em uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica pauta-se principalmente na literatura de Freire, em artigos acadêmicos sobre o tema e nos documentos normativos produzidos no contexto brasileiro que balizam a construção do currículo da Educação Infantil. Os resultados indicam que os constructos de Freire podem subsidiar práticas educativas que promovam a participação ativa, a conscientização e a emancipação das crianças. Assim, a análise constituída aponta não apenas para um encontro possível, mas também urgente, entre a Educação Infantil e a filosofia freiriana, que transcende o campo da Educação de Jovens e Adultos e abraça o humano, sem distinção.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Humanização.

Anelise de Oliveira Rodrigues (). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: anerodrigues0202@gmail.com.

Sidinei Pithan da Silva (). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

Oséias Santos de Oliveira (). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921 – 2007), ultrapassou as fronteiras de seu país — onde foi reconhecido como o Patrono da educação¹ — e hoje é considerado um pensador preeminente no contexto pedagógico mundial. Ele influenciou o movimento da pedagogia crítica e dedicou-se, do ponto de vista da prática, a Educação de Jovens e Adultos. Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as possíveis relações entre as ideias freirianas e a primeira etapa da Educação Básica, no intuito de identificar as interfaces e/ou estabelecer pontes, conexões entre estes paralelos tão distantes (jovens e adultos x crianças), a fim de ressignificar a compreensão de currículo em uma audaciosa proposta de libertação e humanização.

Outro fator importante que precisa ser destacado, considerando a linha que direciona esse estudo, é a perspectiva abordada por SILVA (1999, p. 57), que indica que Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre currículo, porém, concentrou esforços para responder questões que regem o estudo do tema: “O que ensinar?” “O que significa conhecer?”, e, a partir de seus pressupostos, inspirou muitos autores curriculistas.

Assim, nas linhas que sucedem, busca-se a compreensão do currículo no campo da Educação Infantil, tecendo diálogos, especialmente com a obra clássica do autor, *Pedagogia do Oprimido*, que foi escrita em 1968, durante o período que ele esteve exilado no Chile, acusado de subversão, por alfabetizar camponeses, por meio de um método que tencionava a leitura de mundo, antes da leitura de palavras. Isso é, sua teoria evocava o desvelamento da situação opressora em que os sujeitos estavam imersos e instigava a consciência crítica, pois, ele entendia que só assim, a decodificação de um sistema de letras e fonemas — em situação de extrema miséria — faria sentido.

As ideias contidas em *Pedagogia do Oprimido*, surgem na efervescência político-cultural de uma conjectura que inclui grandes tensões pelo mundo e um regime ditatorial no Brasil. Alguns anos depois, Freire instituiu um reencontro com esta sua elaboração teórica, considerada a mais densa, pois em muitos momentos transcende ao próprio autor, levando-se em conta que, é a partir dela que sua filosofia conquista audiência internacional². Mas, é imprescindível que se reconheça *Pedagogia do Oprimido*, como um ponto de partida, de sua longa trajetória e não como um ato único e conclusivo, pois o próprio autor a revisita e concede novos significados a conceitos em obras posteriores, notadamente em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1992 e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em 1996. Assim, os esforços para o entendimento do tema proposto, não podem se dar fora dessa tríade, que balizará a fundamentação teórica desse estudo.

A partir da observação do atual panorama social, infere-se o desafio, em especial aos educadores, de contextualizar os escritos freirianos que mesmo, produzidos há mais de cinco décadas, se tornam contemporâneos diante das mazelas sociais que afligem o contexto global e denunciam a situação opressora que perdura e avança, abrangendo a vida dos sujeitos que constituem a sociedade (em contexto mais amplo) e a escola (em um micro cenário). Diante disso, surge a indagação: O que ensinar às crianças que

¹ O educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921 – 1997) foi reconhecido como Patrono da educação brasileira. É o que estabelece a Lei n. 12.612/2012.

² A obra *Pedagogia do Oprimido* foi traduzido em mais de 20 idiomas e é a terceira obra mais citada no mundo, em universidades da área de humanas. O levantamento foi feito por meio do *Google Scholar*, ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica, por Elliot Green, professor associado da *London School of Economics* (GADOTTI, 2018, p. 24).

emergem de um espectro de sociedade marcado pela lógica neoliberal e globalizante, associada ao aumento da desigualdade social e à erosão do Estado de bem-estar social?

A proposta ancorada na Pedagogia do Oprimido propõe duas possibilidades, a saber: a) a educação bancária e desumanizadora, que treina os indivíduos para sobreviverem passivamente nessa ambiência regida pelo colonialismo opressor que reproduz ou reforça a exploração econômica e a dominação política ou b) uma educação problematizadora cujo objetivo se traduz em ensinar/aprender para transformar, potencializando aspectos que culminam em autonomia, criticidade, protagonismo, autoria e vislumbra os sujeitos como agentes ativos na construção ou reconstrução de suas próprias histórias.

A perspectiva defendida nesse estudo evidencia que a educação não é neutra. Ela está a serviço, ou dos opressores, ou dos oprimidos, e pode ser concebida tanto como instrumento que humaniza quanto ferramenta que domestica e objetifica o humano, minimizando-o. Compete aos educadores a reflexão sobre a questão já levantada por Arroyo (2011, p. 17): “quem tem lugar e quem não teve e disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos”?

Diante do exposto, pode-se dizer que em Freire, encontram-se possibilidades para uma teorização curricular crítica e eticamente empenhada com a desocultação da realidade, com base em uma filosofia vivificada na lógica dialética e centrada na ideia de educar para a transformação do homem e do mundo. Nesse escopo, a realização dessa pesquisa justifica-se, pela busca de respostas referentes a ações mais coerentes, mais produtivas e mais significativas no que tange aos processos formativos, considerando as características da infância e seu compromisso com os objetivos educacionais.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica empregada nesse estudo consiste em uma abordagem qualitativa, focada em um estudo bibliográfico, com aporte teórico nas obras de Freire e em artigos do Portal de Periódicos CAPES/Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Essa incursão se fez mediante a utilização de descritores, que estão representados no Quadro 1, e teve por escopo a aproximação dos ensaios já desenvolvidos sobre o tema em referência, possibilitando a fundamentação dessa pesquisa.

Quadro 1: Mapeamento de pesquisa — 2002 a 2022 — CAPES (CAFe).

Descritores	Artigos	Resenhas	Total
Freire e o currículo na educação infantil.	287	0	287

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/CAFe (2022).

Cabe destacar que dos 287 artigos encontrados, 203 foram escritos em idioma português, 162 em inglês, 68 em espanhol e 01 em francês. A primeira análise apontou uma gama expressiva de produções que divergiam da especificidade aqui em pauta. Então, utilizou-se a ferramenta de filtro para eliminar assuntos não pertinentes, com foco apenas nos descritores “currículo” “Educação Infantil” e “Paulo Freire”. Dessa seleção resultaram 29 artigos. Após, observação de todos os títulos, ainda foram excluídos os que se distanciavam dos indexadores delimitados. Os quatro estudos listados no Quadro 2 foram considerados elegíveis diante dos objetivos propostos.

Quadro 2: Pesquisa com os indexadores Currículo; Educação Infantil; Paulo Freire.

N.	Pesquisa	Autor	Ano
1	Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos	DOMINICO <i>et al.</i>	2019
2	Currículo da educação infantil — considerações a partir das experiências das crianças	SANTOS	2018
3	Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo	BORTOLANZA; FREIRE.	2018
4	Me empresta o lápis cor da pele?”. “Pele de quem?”: Decolonizando currículos na educação infantil.	FRANCESCHINI; SILVA; MARQUES	2018

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/CAFe (2022).

Em sequência, após a leitura das produções acadêmicas, ocorreu a exclusão de mais um artigo, pois, por mais que título e descritores fossem concernentes com a pesquisa, ainda assim o texto mantinha distância com o tema. Considera-se que os estudos sobre currículo apresentam uma demanda considerável de artigos e subsídios literários, mas quando envolve Educação Infantil e as epistemologias freiriana, há, ainda, um vasto campo a ser desbravado. As revisões de literatura sobre essas temáticas tornaram visíveis as lacunas e as oportunidades de pesquisa e permitiram a elaboração de um estudo mais significativo.

DESENVOLVIMENTO

Interfaces principais entre os pressupostos freirianos e os artigos considerados elegíveis do Portal de Periódicos CAPES/CAFe

O texto “Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos” (DOMINICO *et al.*, 2019) aborda as ações, metodologias e o currículo na Educação Infantil, provocando reflexões sobre a efetiva participação das crianças no processo e nas construções que se dão no contexto escolar. Os desdobramentos da obra concluem que as práticas docentes se inclinam a focalizar predominantemente o exercício do controle e direcionamento das crianças, relegando a um plano secundário a ênfase atribuída à promoção da autonomia infantil.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a criança, imersa nas vivências do seu cotidiano, aprende a partir das interações que estabelece com o meio circundante. De acordo com Freire (2018, p. 139), é fundamental que se compreenda e respeite a visão de mundo do educando constituída por meio do conjunto de experiências, elementos culturais e sociais que ele traz consigo. Para o autor, essa leitura de mundo representa o “ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento”.

Quando o contexto da criança é considerado na atmosfera da sala de aula, ele se torna significativo e envolvente, permitindo que os infantes expressem suas compreensões sobre os eventos e objetos a sua volta. Esse pode ser também um caminho para potencializar a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil.

Nesse sentido, um currículo participativo, que comporte os saberes constituídos socialmente, é uma construção que envolve a ação docente no que se refere ao acolhimento das demandas infantis, em especial, ao trato do diálogo, enquanto escuta e direito a voz. Em uma sociedade adultocêntrica, as vozes infantis são raramente escutadas e consideradas.

Desta forma, o currículo precisa estar comprometido com o desenvolvimento integral das crianças e não como instrumento de governo dos corpos e mentes infantis, pautado em práticas bancárias, mecânicas, empobrecidas e sem significado a vida (FREIRE, 2000).

O segundo artigo analisado, com título: “Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo” (BORTOLANZA; FREIRE, 2018), aponta as concepções sobre os temas “criança, desenvolvimento infantil e currículo” inseridos na Base Nacional Curricular (BNCC) – legislação educacional homologada pelo Ministério da Educação em 2017. O estudo apresenta algumas fragilidades desse documento normativo, como a fragmentação de conteúdos que pode empobrecer e /ou padronizar o desenvolvimento da criança e a falta de valorização dos temas sociais e das questões socioculturais nos campos de experiências.

Em uma análise mais profunda sobre a BNCC, Bortolanza e Freire (2018, p. 94), afirmam que o currículo deve contribuir para a formação de um sujeito autônomo e crítico, capaz de participar efetivamente na sociedade,

Um currículo não pode ser reduzido ao campo das ideias, a busca pela construção de uma proposta pedagógica significativa consiste num processo a ser assumido coletivamente, o que exige a reflexão e a tomada de decisões coletivas acerca de diferentes aspectos que constituem ou interferem no processo educativo das crianças.

A abordagem das autoras vai ao encontro do preconizado por Freire (2006), pois, ele traz à tona o processo de desumanização e humanização na prática educativa e incita a pensar na essência da educação como prática da liberdade, em contraposição à teoria da educação bancária, a qual é antidialógica, centrada no professor e faz do aluno um mero reprodutor. Nesse cenário o educando não questiona e não constrói, apenas copia, executa ordens e dá sequência ao que já está posto, de forma automática e inconsciente. As obras de Freire provocam, não só, a conhecer a pedagogia e a educação existente, mas, de forma muito contundente, convidam a entender como elas não devem ser.

[...] não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito. Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar. O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo (FREIRE, 2006, p. 58).

Observa-se nas epistemologias de Freire um esforço para tornar a escola mais humana, mais fraterna, mais afetiva. E escola não é apenas um lugar de promoção/produção de conhecimento, mas de formação de pessoas (sejam elas grandes ou pequenas) e essa premissa é um pilar para uma educação voltada à cidadania, à solidariedade e compromissada com a da realidade social.

Freire (2006) critica o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo atual, mas inclui em sua proposta um elemento do currículo tradicional, como os conteúdos programáticos, porém, dá a eles uma nova roupagem, pois, serão sempre definidos, por

meio de pesquisa do campo experimental dos próprios educandos e não pelos interesses de uma agenda puramente normativa e pragmática. Ele entende que não há como separar o ato de conhecer e aquilo que se conhece, mas pondera que partir é um verbo que pressupõe movimentos, quem parte, vai a algum lugar, e esse lugar nessa narrativa é a constituição de novos saberes, partir difere de ficar.

O terceiro artigo analisado traz por título: “Me empresta o lápis cor da pele?”. “Pele de quem?”: descolonizando currículos na educação infantil (FRANCESCHINI; SILVA; MARQUES, 2018), apresenta um relato de experiência sobre o tema diversidade étnica e cultural na Educação Infantil, provocando um olhar crítico sobre o currículo escolar que termina por reafirmar a hegemonia na sociedade moderna.

Em relação a essa temática associa-se a Freire a seguinte compreensão:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, amena ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (FREIRE, 2018, p. 136).

O diálogo com as crianças, permite a discussão sobre mitos e temas que muitas vezes acabam por determinar comportamentos opressivos e excludentes. Essa abertura ao diálogo aproxima a escola e os seus sujeitos dos grupos historicamente marginalizados e abarca a multiplicidade de concepções e realidades sobre crianças e infâncias na contemporaneidade.

Educação infantil: concepções, aspectos legais e currículo

A Educação Infantil³ é definida como a primeira etapa da Educação Básica, portanto, o contato inicial da criança com a instituição escolar. Ascende-se, então, o debate em torno de questões que permeiam a infância e o espaço educativo, considerando sua trajetória, com origem assistencialista, mas também os avanços e conquistas que se deram ao longo do caminho.

É inegável que muitos dos aspectos fundadores da educação das infâncias, assombram, ainda hoje, a organização e os direcionamentos para as políticas públicas centradas nessa etapa e apontam rumos não muito satisfatórios. Dentre os muitos aspectos, pode-se citar como exemplo, a falta de vagas nessa ambiência (fator característico e comum ao longo da história educacional brasileira), que acabam por compor intermináveis listas de espera, por um direito instituído em 1988, na Carta Magna⁴, mas que ainda não consegue ser legitimado, denotando a ausência de políticas

³ Consoante o estabelecido nos artigos 29 e 30 da LDBEN — Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) —, na redação dada pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, e será oferecida em creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos.

⁴ O artigo 7º, inciso XXV, da Constituição Federal de 1988, dispõe do direito à creche como um direito dos trabalhadores, estabelecendo: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV — assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas, já o artigo 208, inciso IV, prescreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV — Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos.” Nesta prerrogativa, assegura-se o direito a Educação Infantil como um direito dos pais trabalhadores, mas também, das próprias crianças, desde o seu nascimento, inclusive.

públicas mais abrangentes para assegurar o garantido em lei, com o intento de suprir essa demanda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (1996) estabeleceu preceitos normativos para aparelhar o funcionamento de creches e pré-escolas no Brasil, passando a exigir a valorização das crianças e a formação dos educadores para o exercício da docência na rede de Educação Infantil. Mas, somente onze anos depois, em 2007, por meio da Lei n. 11.494, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), a Educação Infantil deixa de ser um programa cofinanciado pelo Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e passa a ter sua natureza educacional reconhecida.

Nesse preâmbulo, o conceito de criança também vai ganhando novas facetas, e a criança, antes em reconhecida insignificância, é percebida como “um ser social, histórico e produtor de cultura, portanto, participante ativo da, e na sociedade” (FRANCESCHINI; SILVA; MARQUES, 2018, p.17), e é principalmente reconhecida como um sujeito de direitos. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) fixadas pela Resolução CNE/CEB n. 5/2009., apresentam a criança como:

Art.4º. Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O estabelecido nas DCNEI sugere que a criança aprende por intermédio das interações que vivencia cotidianamente, ao que leva a pressupor um currículo que acolha estas tipicidades. O projeto de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura — MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil (BRASIL, 2009, p. 22), convoca o olhar para a pluralidade e faz um alerta quanto ao papel da escola na defesa das infâncias,

Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea.

Em face dessas argumentações, faz-se urgente pensar propostas significativas para a Educação Infantil, onde as diferenças sejam valorizadas, mas também as particularidades, por isto o currículo não pode ser considerado algo estanque, imobilizado por cartilhas que tendem a oferecer um ensino igual para sujeitos diferentes.

Quando o (a) professor (a) chega a uma escola e se depara com um currículo pronto, com planejamentos anuais já finalizados antes mesmo de conhecer as crianças, é como se colocassem uma mordaca para que tudo permaneça da mesma forma. É ter o currículo tão somente como uma lista de conteúdos a seguir, esquecendo-se de que, em sua essência, ele trata das relações humanas que se estabelecem tanto naquele espaço, quanto fora dele. [...] Assim, o currículo não é pensado como uma “coisa”, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído (FRANCESCHINI; SILVA; MARQUES, 2018, p.17).

A LDBEN define como finalidade principal da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por meio de práticas que permitem viver a infância e ofereçam possibilidade para a construção de saberes significativos, que incluam a prática social e considerem

elementos intrínsecos a infância como a ludicidade, a alegria, a capacidade de se encantar, a curiosidade e o prazer em descobrir (BRASIL, 1996, art.29).

Para atender todos esses preceitos, a escola precisa compreender que o sujeito não deixa de ser criança pelo simples fato de adentrar os portões da escola, e que ela necessita estar preparada para abraçar esses meninos e meninas, que tão prematuramente chegam, e por lá ficam, muitas vezes, por mais de onze horas diárias⁵. Nesse sentido, o contexto familiar, torna-se só um lugar de passagem, onde a criança dorme e, talvez, vivencie alguma interação nos finais de semana⁶. Portanto, a escola precisa constituir-se como um lugar acolhedor e seguro, mas também, estimulador e rico em possibilidades e, especialmente, permeado por relações imbricadas na amorosidade e no respeito.

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deve assegurar a inserção de dois eixos norteadores de uma proposta efetivamente preocupada com o desenvolvimento integral da criança: as interações e as brincadeiras e valer-se dos princípios éticos, políticos e estéticos, tendo consciência da indissociabilidade entre o cuidar e educar, onde o cognitivo tem seu lugar garantido, ao lado de práticas que incluem higiene, alimentação e descanso, conforme a faixa etária e as necessidades dos envolvidos. Assim, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) estabelecem currículo como “conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) apresenta uma súmula de conhecimentos, saberes e valores estabelecidos como direitos de todas as crianças, em âmbito nacional. Porém, gera um certo desconforto a ideia de um conhecimento padronizado, prescrito, fragmentado, onde as individualidades regionais/locais podem ser excluídas e todos passem a ser concebidos como iguais, mesmo diante de gritantes diferenças, em um ritual, muitas vezes, mecânico e desconexo.

Freire e a Educação Infantil

Embora o legado freiriano tenha sido constituído, em grande parte, por intermédio das experiências do educador brasileiro no exercício da docência em contextos de educação popular, direcionados à Educação de Jovens e Adultos, é possível aproximá-lo de qualquer nível ou etapa da educação, pois seu movimento em direção ao humano, ao conhecimento, e ao mundo induz a um mergulho, com entusiasmo, na perspectiva de compreensão do outro, viável a qualquer faixa etária.

Cientes das especificidades da Educação Infantil, concernentes a ludicidade, as interações, ao desenvolvimento da autonomia, da curiosidade inerente, da singeleza da criança (que sugere delicadeza no trato) são encontrados subsídios em Freire, pois para ele “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (2018, p. 67).

Freire (2018, p. 15) tece um diálogo com a amorosidade e convida a embarcar no sonho de uma outra sociedade possível, não de forma ingênua, mas auspiciosa, com a coragem de quem faz frente “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista

⁵ A LDBEN (1996) estabelece a jornada mínima de 7 horas diárias para o atendimento integral. A organização em um panorama compreende atendimento das 07 horas da manhã as 18 horas da tarde, sem interrupção ao meio-dia e em muitos casos esse horário ainda se excede.

⁶ Martins Filho (2011) apresenta o termo “terceirização da infância”, para fazer menção aos problemas causados pela hiperaceleração da sociedade moderna, que faz com que famílias, cada vez mais cedo, deleguem a terceiros a responsabilidade de cuidar e educar seus filhos.

e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. A ambição por um mundo melhor, necessita ser pensada quando se acredita nos homens e no seu poder transformador, quando se entende que ele é um ser inacabado, inconcluso, em processo contínuo de aprendizagem, propenso a descobrir caminhos. Aqui, vislumbra-se aquela criança mencionada nos eloquentes discursos, incutidos em muitos documentos normativos, como a própria BNCC (2018), sujeito histórico, de direito, que aprende, mas também ensina, em linha crescente e constante, sempre buscando ser mais, descobrir mais, não para tornarem-se adultos egocêntricos e sim para assumirem seus papéis de cidadãos ativos, críticos e protagonistas.

Crianças por natureza ávidas pelo aprender, em Freire, são instigadas a conhecerem o mundo antes da palavra, são estimuladas a construir seus próprios saberes, partindo do que sabem — da casinha de bonecas, bolas e brincadeiras — assuntos que constituem seus repertórios em construção e, enquanto brincam, manifestam suas percepções de mundo, criam hipóteses, visualizam alternativas.

Em Freire, as crianças são incitadas a falar, a dizer a sua palavra, rompendo com a cultura do silêncio, que oprime, amordaça e desumaniza. Nessa perspectiva, presume-se não apenas o domínio da linguagem, mas a pronúncia do mundo, que para ser efetivada precisa, antes, responder questões como: por que dizer a palavra? Para quê? E, a partir das elucubrações suscitadas, transpor vocábulos alienantes ou mecânicos, que se reduzem a troca de ideias, ao simples ato de depósito, de transferência de conteúdo de um sujeito para o outro, ou ainda, assumem postura de dominação, de imposição, “precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira, sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavras dos demais” (FREIRE, 2019, p. 109).

A teoria da ação dialógica sugere a interação dos sujeitos, a fim de conhecer e transformar o mundo em instâncias de colaboração tendo em vista a liberdade dos homens. Essa proposta, nega o autoritarismo e a licenciosidade e faz alusão a aprendizagem como uma construção coletiva, em que professor e aluno aprendem e ensinam, não são sujeitos um do outro, mas estabelecem vínculos de respeito, de compromisso ético e de desvelamento e superação de situações opressoras.

Assim, com base em Freire, o currículo na Educação Infantil deve propiciar a imersão da criança em experiências e vivências significativas, a fim de que sejam capazes de construir conhecimento com base nas relações que estabelecem, nos objetos que exploram, nas brincadeiras que inventam. Um currículo que acolhe os saberes socialmente constituídos é um currículo vivo, participativo e democrático. Este currículo compreende que as crianças, mesmo as bem pequenas, precisam ser ouvidas, acolhidas e respeitadas. Ele potencializa o desenvolvimento de habilidades, rejeita qualquer forma de doutrinação e dá asas à autonomia, confere ao sujeito o direito de se posicionar, de assumir autoria e assim, perfazendo o seu percurso, engajar-se com o outro, ao ponto que a mudança transcenda do domínio individual para o âmbito de mudança do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire aposta na humanização e se compromete com a transformação da sociedade. O enfoque do autor sugere um currículo que admite saberes constituídos socialmente, mediados pela interação com o mundo e pela valorização do outro, do contexto, da diversidade — sempre fundamentadas pelas práticas dialógicas arraoadas no amor, na humildade, na fé, na confiança, na esperança e no pensar crítico.

Os textos acadêmicos analisados, nesse estudo, falam das possibilidades de um encontro entre o pensamento freiriano e as necessidades epistemológicas tão necessárias para a construção do currículo da Educação Infantil. Nessas produções, diversos

elementos são ressaltados como potencializadores de uma discussão curricular humanizadora e comprometida com a realidade.

A junção de todos esses elementos resulta na práxis e na pronúncia, em que o sujeito primeiro toma consciência de sua condição como ser inconcluso, inacabado, se descobre e conseqüentemente, tomado por um estado de indignação, se desfaz das amarras que alienam, silenciam e castram seus movimentos atrelados à humanização. Depois de superada essa condição, que se dá em âmbito interno, o sujeito se reconhece como parte de um todo, então já não está mais sozinho, a luta não é só dele, a palavra antes emudecida, agora ecoa em um brado gigante, coletivo, que se diz, não em megafones ou palanques eleitoreiros, mas em ações que ambicionam muito mais do que aspirações pessoais, ações concretas que anseiam por um mundo mais justo, humano e sim, possível... é essa a verdadeira pronúncia do mundo, tão anunciada em Freire.

A partir de Freire, o currículo para a Educação Infantil, considera a realidade dos sujeitos, embasando a construção de novos saberes. Os conhecimentos, nessa perspectiva, serão entendidos como pertinentes, repletos de sentidos e significados, se constituindo como um potencial para a resolução de problemas. O conhecimento, assim, é libertador, desperta a consciência das opressões e mune os homens para enfrentá-las.

Freire (2019), refletindo sobre o ato de conhecer, demonstra preocupação com a humanização dos sujeitos e sugere uma relação amorosa e ética entre os homens, especialmente entre professor e educandos. Ele desponta como uma voz que dialoga com o mundo, exprimindo ideias, provocando reflexões, gerando estímulos e apontando alternativas. Faz um chamamento à generosidade autêntica, ao amor genuíno, à solidariedade ética. Sem se omitir, aponta as mazelas sociais, e evoca olhares em direção à boniteza do mundo. Hora denuncia as desordens, as formas de opressão, mas em outros momentos, anuncia os sonhos. Ansioso por mudanças, refuta a docilidade que adentra, mas acredita na afetividade que inclui, respeita e capacita. Recomenda a luta pela dignidade humana, pela construção da justiça social e da democracia.

Ao pensar a pluralidade dos saberes e das gentes, pensa a educação e assim, transcende os limites etários com uma proposta pedagógica humanizadora, que sugere não só saberes filosóficos e epistemológicos, mas também, a necessidade de construção da dignidade da vida humana e aqui incluímos a valorização da infância. Pensar Freire na constituição do currículo para a Educação Infantil, não é só possível, é urgente!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular — BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB; UFRGS,

2009. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil; consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação — Fundeb. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/vi>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 jan. 2022.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 23, n. 49, set./dez. 2018. p. 67 – 96. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1138>. Acesso em: 31 mai. 2022.

DOMINICO, E. *et.al.* Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, jan./abr. 2020, p. 217 – 36. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4363>. Acesso em: 31 mai. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança. **Revista UniFreire**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 06 – 30, dez. 2018. Disponível em:

https://paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf. Acesso em: 31 mai. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

EXPLORANDO RECURSOS COMPUTACIONAIS NA RESOLUÇÃO DE SISTEMAS LINEARES: UM ESTUDO COM OS SOFTWARES GEOGEBRA E WINPLOT

Alterno Jerônimo Junior

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o uso de *softwares* gráficos na resolução de sistemas lineares no contexto da Educação Matemática. Foram explorados os *softwares* GeoGebra e Winplot, escolhidos por critérios como disponibilidade gratuita, ampla adoção e facilidade de uso. A pesquisa foi qualitativa e descritiva, com o objetivo de demonstrar, por meio de exemplos práticos, como esses *softwares* podem ser utilizados para resolução de sistemas lineares, além de discutir os benefícios e limitações dessas tecnologias. A análise dos dados sugere que o uso de recursos computacionais pode contribuir para uma aprendizagem mais envolvente e produtiva, promovendo uma abordagem mais ativa e participativa dos alunos. Os principais resultados mostram que através da experimentação, investigação e visualização, os alunos podem ter uma compreensão mais profunda do conteúdo, promovendo situações mais dinâmicas, engajadoras e eficientes, desenvolvendo habilidades que não seriam possíveis somente pelos meios tradicionais de ensino.

Palavras-chave: Sistemas Lineares. Recursos Computacionais. *Softwares* Gráficos. Tecnologia Educacional. Educação Matemática.

A. Jerônimo Junior () Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, Brasil.
e-mail: jraulas2@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos presenciado significativas transformações no campo educacional, impulsionadas pelo avanço tecnológico. Nesse contexto, o uso de recursos computacionais tem ganhado destaque como uma ferramenta promissora para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, em especial na área da Matemática (BORBA e PENTEADO, 2019). Entre as diversas áreas de estudo dentro da matemática, a resolução de sistemas lineares desempenha um papel fundamental, pois é amplamente utilizada em várias disciplinas e aplicações práticas.

Para Melo et al. (2020) os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passam a conceber uma postura mais ativa, reflexiva e autônoma diante de diversas situações e contextos de aprendizagem que caracterizem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em especial, os computadores constituem ferramentas poderosas que podem auxiliar professores e alunos, interligando-os aos diversos meios de apropriação de informações, conhecimentos e saberes que a rede mundial de computadores possa oferecer. Dessa forma, o uso desses recursos pode contribuir para a promoção de um ensino mais dinâmico e participativo, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos alunos, além de fornecer uma abordagem mais envolvente e significativa para os mesmos.

Contudo, segundo Borba e Penteado (2019) a adoção desses recursos computacionais ainda enfrenta desafios, como a falta de preparo dos professores, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a falta de interesse dos estudantes. Nesse sentido, ainda é possível identificar uma lacuna na adoção dessas tecnologias pelos educadores, bem como na investigação de sua efetividade no contexto da resolução de sistemas lineares. É necessário explorar ao máximo o potencial dos recursos computacionais para promover uma inserção tecnológica e social, incentivando a melhoria e a motivação nas aulas de matemática por parte dos alunos.

Assim, serão explorados exemplos práticos do uso de dois *softwares* específicos: GeoGebra e Winplot. A escolha desses *softwares* baseia-se em sua ampla disponibilidade, recursos e facilidade de uso, bem como no fato de serem gratuitos, tornando-os acessíveis tanto para professores quanto para alunos.

Estamos de acordo com as concepções de Valente (1999) e Levy (2004) de que o computador não conseguirá solucionar todas as questões educacionais, porém é capaz de acrescentar ao processo de aprendizagem uma dimensão extremamente fascinante ao possibilitar ir além da linearidade que frequentemente caracteriza o ensino convencional. Nessa abordagem tradicional, o docente organiza as atividades de ensino com um início, meio e fim, e avalia o desempenho do aluno de forma quantitativa nesse procedimento.

Ao explorar esses *softwares* de maneira metodologicamente embasada, pretende-se oferecer subsídios para que professores e alunos possam utilizar as ferramentas computacionais de forma efetiva, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e estimulando a compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos na resolução de sistemas lineares. Consoante a essas ideias, os professores podem atuar como mediadores em práticas colaborativas, enquanto os alunos se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Além disso, busca-se incentivar a adoção dessas tecnologias como parte integrante do processo educativo, considerando seus benefícios no desenvolvimento cognitivo e na motivação dos estudantes em relação à matemática (ALMEIDA e VALENTE, 2011).

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral investigar e apresentar diferentes *softwares* gráficos para visualização geométrica e resolução de sistemas lineares no contexto da Educação Matemática, trazendo suas possibilidades e desafios.

Como objetivos específicos, busca-se discutir os benefícios e limitações do uso dessas tecnologias no ensino de Matemática, destacando suas potencialidades ao utilizá-los em sala de aula; contribuir para uma abordagem mais ativa e participativa do ensino de Matemática, promovendo a experimentação, investigação e visualização dos conceitos matemáticos por meio do uso de recursos computacionais; e oferecer sugestões práticas para que os educadores possam utilizar essas tecnologias de forma mais eficiente em suas aulas.

Esperamos que o uso de recursos computacionais possa contribuir para uma aprendizagem mais envolvente e produtiva, promovendo uma abordagem mais ativa e participativa dos alunos. Além disso, a utilização dessas tecnologias pode permitir o desenvolvimento de habilidades que não seriam possíveis somente pelos meios tradicionais de ensino, como a experimentação, investigação e visualização dos conceitos matemáticos.

A estrutura do artigo consiste em inicialmente introduzir os fundamentos teóricos relacionados aos sistemas lineares, bem como as possibilidades de solução. Em seguida, serão descritos os *softwares* selecionados e exemplos práticos de visualização geométrica e resolução de sistemas lineares usando cada um deles. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, bem como sugestões para pesquisas futuras na área.

DESENVOLVIMENTO

Definições matemáticas necessárias

Sistema Linear

Os sistemas lineares são conjuntos de equações lineares que precisam ser resolvidas simultaneamente. Essas equações apresentam variáveis que se relacionam de forma linear, ou seja, o grau de cada variável é 1. A resolução de um sistema linear consiste em encontrar os valores das variáveis que satisfazem todas as equações simultaneamente.

As equações lineares são caracterizadas pela ausência de produtos, recíprocos ou outras expressões algebricamente complexas envolvendo as variáveis. As variáveis ocorrem apenas com expoente 1 e são multiplicadas apenas por constantes. Os coeficientes e termos constantes dessas equações são principalmente números reais. (POOLE, 2004).

Para introduzir o assunto, Poole (2004, p. 56) define equação linear, onde os coeficientes a_1 , a_2 , a_n e o termo independente b são constantes pertencentes ao conjunto dos números reais e x_1 , x_2 , x_n são as variáveis que queremos determinar, como sendo a equação: $a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n = b$.

Uma solução de uma equação linear $a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n = b$ é uma n -upla (s_1, s_2, \dots, s_n) , cujas coordenadas satisfazem a equação quando substituirmos $x_1 = s_1$, $x_2 = s_2$, ..., $x_n = s_n$. Assim um sistema de equações lineares é um conjunto finito de equações lineares: cada uma com as variáveis semelhantes. Podemos representá-lo com m equações e n incógnitas como mostra a equação

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 \dots + a_{1n}x_n = b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 \dots + a_{2n}x_n = b_2 \\ \vdots \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 \dots + a_{mn}x_n = b_m \end{cases} \quad (1)$$

com a_{ij} , $1 \leq i \leq m$, $1 \leq j \leq n$ números reais ou complexos (BOLDRINI et al., 1980, p. 33).

Uma solução do sistema descrito é uma n -upla (x_1, x_2, \dots, x_n) , que satisfaça simultaneamente estas m equações. Dois sistemas de equações lineares são equivalentes se, e somente se, toda solução de qualquer um dos sistemas também é solução do outro (LEON, 2010, p. 4).

Discussão de sistemas lineares

Ao discutir um sistema linear estamos analisando quais soluções existem e quantas são, podendo ser classificados de acordo com o número de soluções que possuem. Um sistema linear pode ter uma solução única (i), infinitas soluções (ii) ou nenhuma solução (iii).

Um sistema linear com solução única (2) é chamado de sistema possível e determinado (SPD), e isso ocorre quando as equações do sistema são independentes, ou seja, não há equações redundantes. Um sistema linear com infinitas soluções (3) é chamado de sistema possível e indeterminado (SPI), e isso ocorre quando as equações do sistema são dependentes, ou seja, há equações redundantes. Por fim, um sistema linear sem solução é chamado de sistema impossível (SI), e isso ocorre quando as equações do sistema são inconsistentes, ou seja, não há valores para as variáveis que satisfaçam todas as equações simultaneamente.

Seguindo a definição de Boldrini et. al. (1980, p. 44), um sistema linear (1) pode apresentar as seguintes possibilidades:

i) Uma única solução:

$$\begin{cases} x_1 = k_1 \\ x_2 = k_2 \\ \vdots \\ x_n = k_n \end{cases} \quad (2)$$

onde k_1, \dots, k_n são números reais.

ii) Infinitas soluções;

$$\begin{cases} x_2 = x_1 k_1 \\ x_3 = x_1 k_2 \\ \vdots \\ x_n = x_1 k_{n-1} \end{cases} \quad (3)$$

onde k_1, \dots, k_{n-1} são números reais.

iii) Nenhuma solução.

Recursos computacionais para resolução de sistemas lineares

Uma das possibilidades mais relevantes que os recursos computacionais e os *softwares* matemáticos nos proporcionam diz respeito as possibilidades de experimentar e explorar de maneira mais ampla o universo dessa disciplina tão fascinante que é a matemática (BORBA e PENTEADO, 2019).

Desse modo, a experimentação se torna uma parte fundamental do processo de aprendizado, invertendo a ordem tradicional de exposição oral da teoria, exemplos e exercícios. Com essa nova abordagem, a investigação se torna o ponto de partida, permitindo que a teorização seja realizada posteriormente com base na experiência prática. Essa mudança na ordem dos elementos do processo de aprendizado pode contribuir para uma compreensão mais profunda do conteúdo e para o desenvolvimento de habilidades mais abrangentes (BORBA e PENTEADO, 2019).

Os *softwares* matemáticos disponíveis no mercado oferecem uma variedade de recursos para análise e resolução de sistemas lineares. Em particular, alguns deles possuem recursos de visualização geométrica das equações lineares que compõem um sistema linear, o que pode ser muito útil para exemplificar os diferentes casos possíveis de solução, conforme discutido na seção anterior. Nos próximos dois *softwares* que iremos apresentar, exploraremos essa abordagem geométrica com mais detalhes.

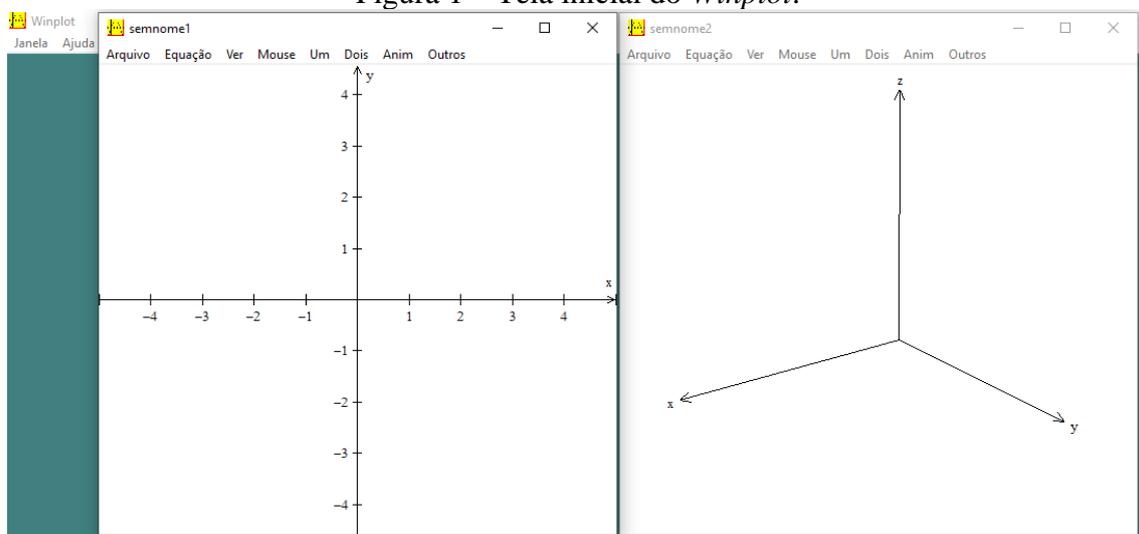
Softwares Winplot e Geogebra

Winplot

O Winplot é uma ferramenta que promove a interatividade entre alunos, professores e a máquina, visando não apenas a aprendizagem do conteúdo matemático, mas também o desenvolvimento de habilidades como criatividade e autonomia. Uma das vantagens do Winplot é sua leveza e interface amigável, figura 1, o que significa que ele pode ser executado em computadores mais antigos sem perder qualidade. Por ser um software gráfico é útil na resolução de sistemas lineares, pois permite a visualização geométrica das equações e das soluções do sistema (MELO et al., 2020).

Essa ferramenta gráfica permite a representação das equações lineares em um plano cartesiano, o que auxilia na identificação do número e das possíveis soluções de um sistema linear. O software também permite a análise de sistemas com mais de duas equações e variáveis, representando graficamente as soluções em um espaço tridimensional. Além disso, o Winplot possibilita a exploração de diferentes parâmetros e valores para as equações e variáveis do sistema, permitindo a análise de diferentes cenários e situações. Essa flexibilidade pode ser útil para investigar a sensibilidade do sistema a diferentes condições e para explorar a presença de possíveis soluções.

Figura 1 – Tela inicial do *Winplot*.



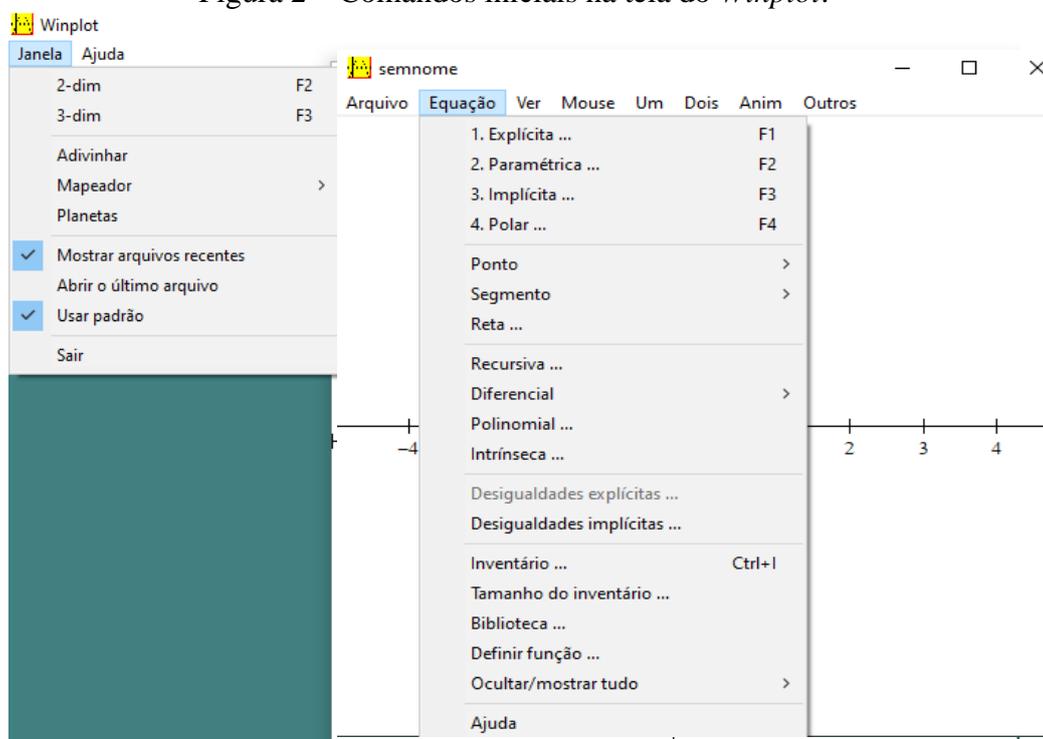
Fonte: Autoria própria (2023).

Apesar das vantagens do Winplot, é importante destacar algumas de suas limitações. Por exemplo, o *software* só está disponível para a plataforma Windows, o que pode ser um obstáculo para usuários de outros sistemas operacionais. Além disso, o Winplot é capaz de trabalhar com equações lineares em forma de função em 2 ou 3 dimensões, o que limita sua capacidade de lidar com sistemas lineares mais complexos. Dessa forma, para equações com quatro ou mais incógnitas, não é possível obter respostas gráficas por meio do Winplot.

Iniciaremos com o Winplot por ser de manipulação fácil e, de certa forma, mais simples para introduzir essa tecnologia nas aulas (MELO et al., 2020).

Para resolver sistemas lineares com duas incógnitas nesse *software* escolhemos a opção "2-dim" e com três incógnitas e três equações, devemos selecionar a opção "3-dim" no menu "janela". Em seguida, podemos escolher a opção "Equação" no menu do gráfico e "Explícita" como mostrado na figura 2.

Figura 2 – Comandos iniciais na tela do *Winplot*.



Fonte: Autoria própria (2023).

Uma caixa de diálogo será aberta para digitar cada equação. Vale observar que a função deve ser digitada em relação à uma incógnita para 2 dimensões, logo $y=f(x)$ ou às outras duas incógnitas para 3 dimensões, ou seja, $z = f(x, y)$.

A fim de ilustrar as três possibilidades de solução de um sistema linear 2×2 por meio de abordagem geométrica, apresentamos a seguir três exemplos ilustrativos usando a janela 2-dim do *software* Winplot. No primeiro exemplo, faremos um passo a passo detalhado para demonstrar como utilizar o *software*. Já nos exemplos seguintes, mostraremos apenas o produto final para fins de brevidade.

Esses exemplos são extremamente úteis para que os usuários possam compreender de forma rápida as possíveis soluções de um sistema linear 2×2 . Além disso, a abordagem geométrica utilizada pelo Winplot torna o processo de aprendizagem mais prático e intuitivo. Com isso, os usuários podem aprimorar seus conhecimentos de forma eficaz e se preparar melhor para aplicá-los em situações reais.

Exemplo 1: Utilizando o *software* Winplot represente graficamente e determine a solução do sistema linear a seguir.

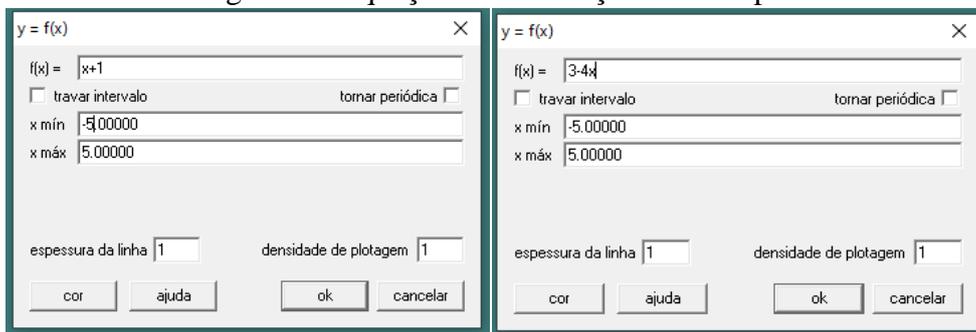
$$\begin{cases} x - y = -1 \\ 4x + y = 3 \end{cases} \quad (4)$$

Assim, para representarmos as equações devemos isolar a variável y em cada equação linear, logo:

$$y_1 = x + 1 \quad \text{e} \quad y_2 = 3 - 4x \quad (5)$$

Na caixa de diálogo, procedemos como na figura 3 para representar as funções.

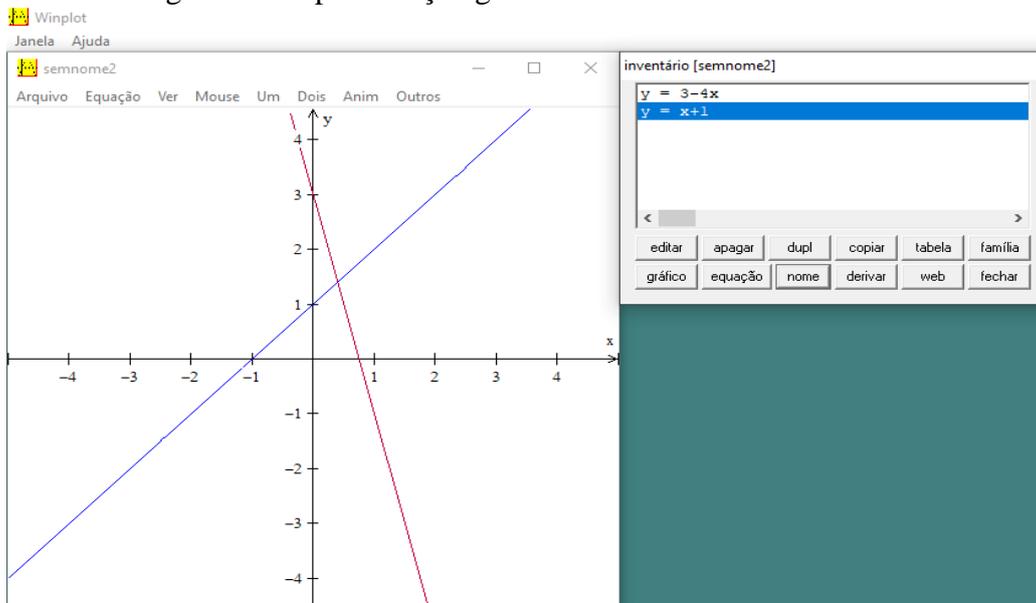
Figura 3 – Equações como funções no Winplot.



Fonte: Autoria própria (2023).

Seguindo, é possível observar na figura 4 a representação das duas retas que expressam as equações lineares em forma de função linear.

Figura 4 – Representação gráfica de duas retas concorrentes.



Fonte: Autoria própria (2023).

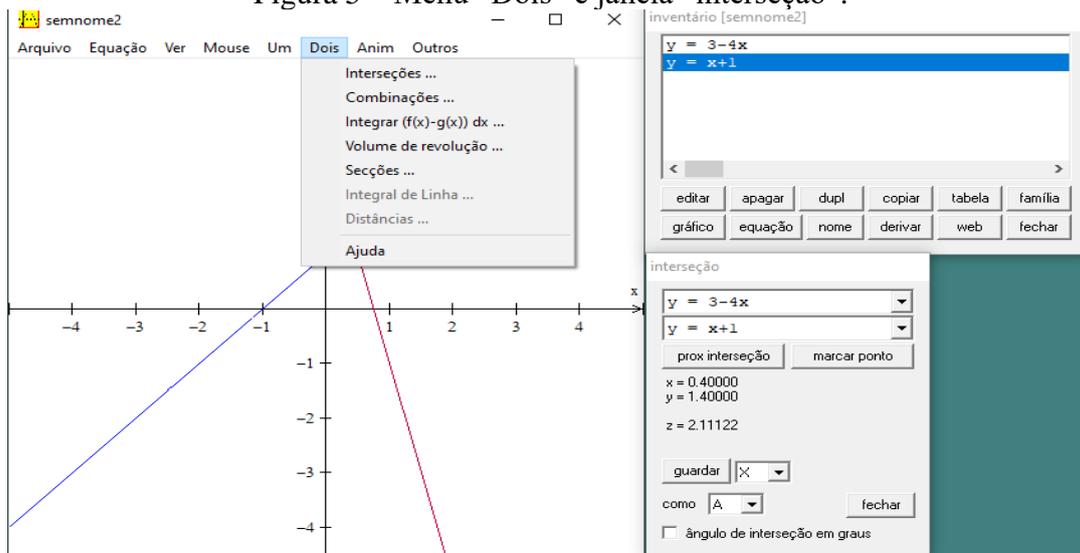
Nesse primeiro exemplo, o Winplot oferece uma representação gráfica das equações que nos permite determinar seu ponto de interseção, ou a solução do sistema, que é única pela figura 4. Dizemos que o sistema é possível e determinado (SPD).

Com o Winplot, podemos visualizar de forma clara e concreta conceitos matemáticos abstratos, como funções, gráficos e sistemas lineares. Além disso, ele oferece uma abordagem mais dinâmica e participativa para o ensino de Matemática.

Podemos encontrar o ponto de interseção entre as retas, descrito na figura 4, indo ao menu “Dois” e em “Interseções” como mostrado abaixo pela figura 5. Em seguida a esses comandos, será aberto uma nova caixa de diálogo com as coordenadas da resposta requerida $(x, y) = (0,4; 1,4)$.

Essa perspectiva de averiguar a resposta no Winplot mostra como é possível experienciar várias ideias de solução mudando as equações lineares.

Figura 5 – Menu “Dois” e janela “interseção”.

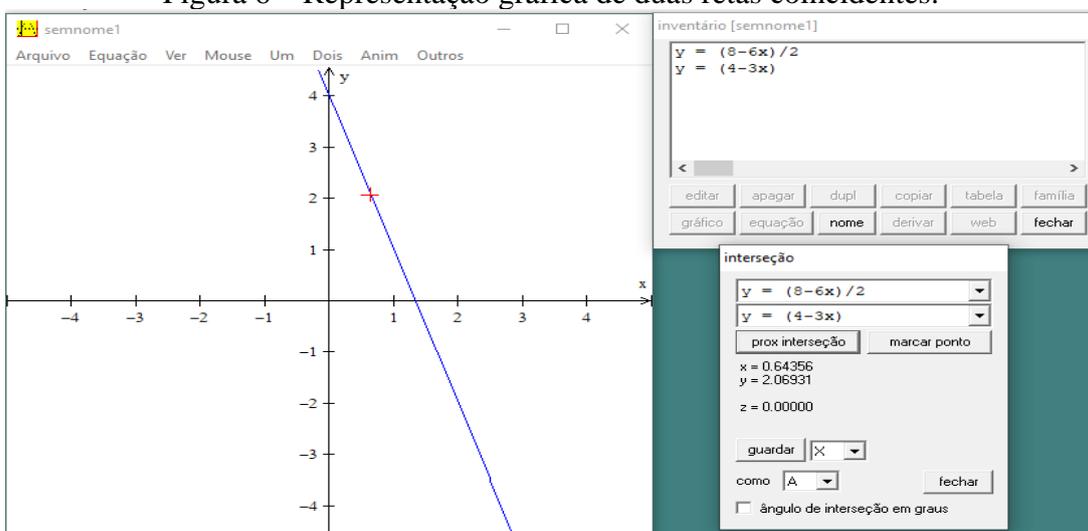


Fonte: Autoria própria (2023).

Exemplo 2: Utilizando o *software* Winplot represente graficamente e discuta a solução do sistema linear a seguir.

$$\begin{cases} 6x + 2y = 8 \\ 3x + y = 4 \end{cases} \quad (6)$$

Figura 6 – Representação gráfica de duas retas coincidentes.



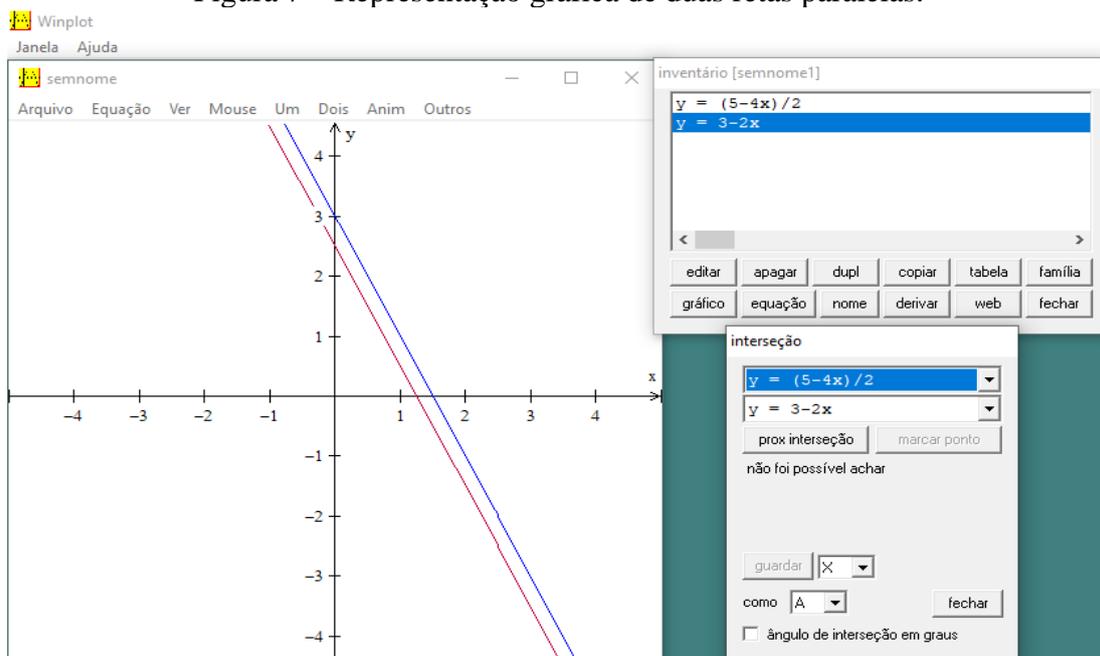
Fonte: Autoria própria (2023).

Quando as retas das equações lineares se sobrepõem, temos um caso em que o sistema linear apresenta várias soluções possíveis, o que o torna um sistema possível e indeterminado (SPI). Nessa situação, a janela "interseção" do Winplot nos apresenta um conjunto de possíveis resultados, cabendo ao professor a mediação para entender a solução apresentada e auxiliar os alunos a compreendê-la de forma adequada.

Exemplo 3: Utilizando o *software* Winplot represente graficamente e discuta a solução do sistema linear a seguir.

$$\begin{cases} 4x + 2y = 5 \\ 2x + y = 3 \end{cases} \quad (7)$$

Figura 7 – Representação gráfica de duas retas paralelas.



Fonte: Autoria própria (2023).

Quando as equações lineares são duas retas paralelas, temos um caso em que o sistema linear não possui solução. Isso ocorre porque as retas não possuem ponto de interseção, o que torna evidente que estamos diante de um sistema impossível (SI).

O Winplot é um *software* que permite explorar diferentes maneiras de determinar um sistema linear e assim visualizar seus resultados. Além disso, ele é uma ferramenta ideal para trabalhar com situações mais simples, permitindo que os alunos implementem a solução geométrica, tendo a oportunidade de investigar e analisar as soluções, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Analisando as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006) entendemos melhor como deve ser o uso desses recursos computacionais.

Já pensando em Tecnologias para Matemática, há programas de computador (*softwares*) nos quais os alunos podem construir diferentes conceitos matemáticos, referidos a seguir como programas de expressão. Programas de expressão representam recursos que provocam, de forma muito natural, o processo que caracteriza o pensar matematicamente, ou seja, os alunos fazem experimentos, testam hipóteses, esboçam conjecturas, criam estratégias para resolver problemas (BRASIL, 2006, p. 86).

Nesse sentido, discentes e docentes podem explorar potencialidades e possibilidades que o *software* Winplot oferece, construindo novas formas de aprendizagem desenvolvendo suas habilidades matemáticas.

Geogebra

O GeoGebra é um *software* de matemática dinâmica que abrange geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatística e cálculo, sendo utilizado em todos os níveis de ensino. Ele se destaca como o principal provedor de *software* de matemática dinâmica. Desenvolvido por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg para a educação matemática nas escolas, o GeoGebra oferece um mecanismo matemático poderoso que alimenta inúmeros sites educacionais (GEOGEBRA, 2023).

De acordo com Hohenwarter (2007), criador do *software*, uma característica distintiva do GeoGebra é a percepção dual dos objetos: cada expressão na janela de Álgebra corresponde a um objeto na Zona de Gráficos e vice-versa. Essa abordagem integrada proporciona uma experiência interativa e visualmente enriquecedora para os alunos, permitindo que eles explorem conceitos matemáticos de forma prática e intuitiva.

O GeoGebra é amplamente utilizado no ensino e aprendizagem da matemática, sendo também uma ferramenta valiosa na resolução de sistemas lineares, graças às suas ferramentas gráficas e algébricas. A ferramenta de equação do *software* permite a inserção de equações lineares e a visualização gráfica das soluções, o que facilita a identificação do número de soluções do sistema. Além disso, a ferramenta de interseção possibilita a identificação dos pontos de interseção entre as retas correspondentes a cada equação do sistema, auxiliando na determinação das soluções. Por fim, o GeoGebra ainda dispõe de uma ferramenta de resolução de equação que permite a resolução algébrica de equações lineares, o que é útil para verificar as soluções encontradas graficamente.

Concordamos com Ferreira e Gomes apud Ferreira (2013), que embora a interpretação geométrica dos sistemas lineares 3×3 seja importante, geralmente ela não é explorada. No entanto, abordar o assunto de forma geométrica pode torná-lo mais interessante e até mesmo fornecer mais segurança para quem ensina.

Nesse sentido, optamos por utilizar o *software* GeoGebra para investigar de maneira geométrica os casos em que um sistema linear 3×3 possui ou não solução. Essa abordagem permitirá experimentar e visualizar de forma concreta as diferentes possibilidades, o que pode contribuir significativamente para uma compreensão mais profunda do assunto.

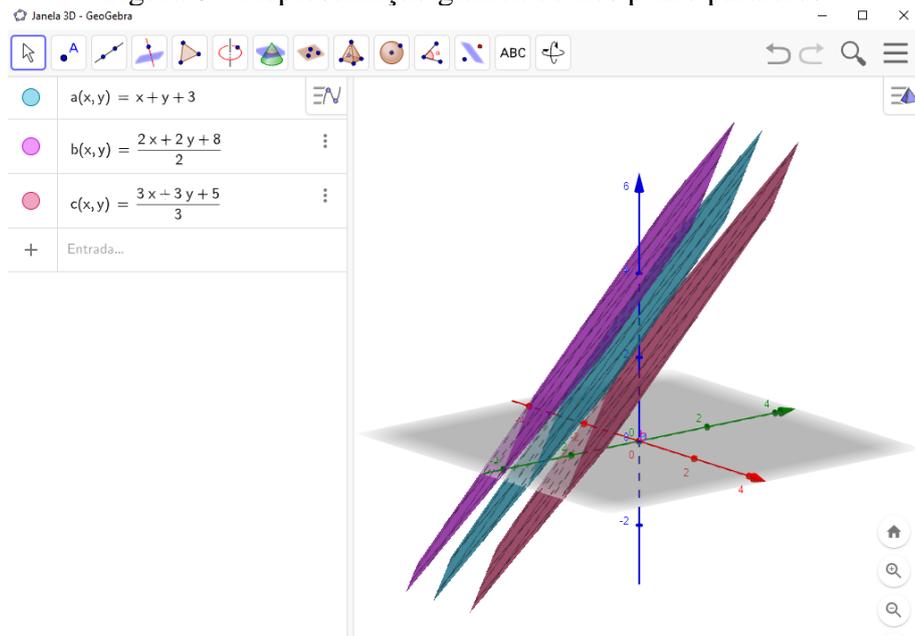
No espaço existem oito posições possíveis entre três planos, que são gerados pelas equações lineares de um sistema 3×3 . Vejamos algumas delas e suas possíveis soluções.

Exemplo 1: Representar o sistema linear (8) no GeoGebra e discutir sua solução:

$$\begin{cases} x + y - z = -3 \\ 2x + 2y - 2z = -8 \\ 3x + 3y - 3z = -5 \end{cases} \quad (8)$$

Vamos mostrar como obter os planos que representam as equações lineares desse sistema utilizando o GeoGebra. Vale observar que a função deve ser digitada em relação as outras duas incógnitas, ou seja, $z = f(x, y)$. Inicialmente devemos digitar a primeira equação na parte denominada "Entrada", figura 8, e em seguida proceder da mesma forma com as outras equações.

Figura 8 – Representação gráfica de três plano paralelos.



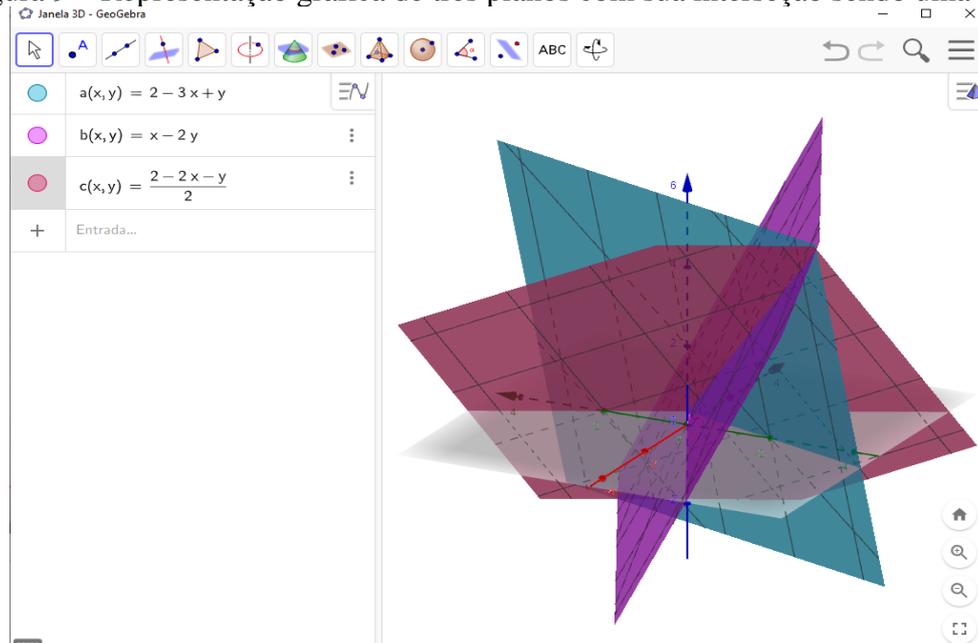
Fonte: Autoria própria (2023).

Nessa representação, figura 8, observamos três plano paralelos, evidenciando que não existe nenhum ponto de interseção entre eles. Outras possibilidades de paralelismo entre dois planos apenas, também evidenciaria a não existência de solução. Assim fica claro que o sistema é impossível (SI)

Exemplo 2: Representar o sistema linear (9) no GeoGebra e discutir sua solução:

$$\begin{cases} -3x + y - z = -2 \\ x - 2y - z = 0 \\ -2x - y - 2z = -2 \end{cases} \quad (9)$$

Figura 9 – Representação gráfica de três planos com sua interseção sendo uma reta.



Fonte: Autoria própria (2023).

Como a interseção dos planos que representam as equações lineares resultou em uma reta, podemos concluir que esse exemplo possui múltiplas soluções. Em virtude disso, esse tipo de sistema é classificado como possível e indeterminado (SPI).

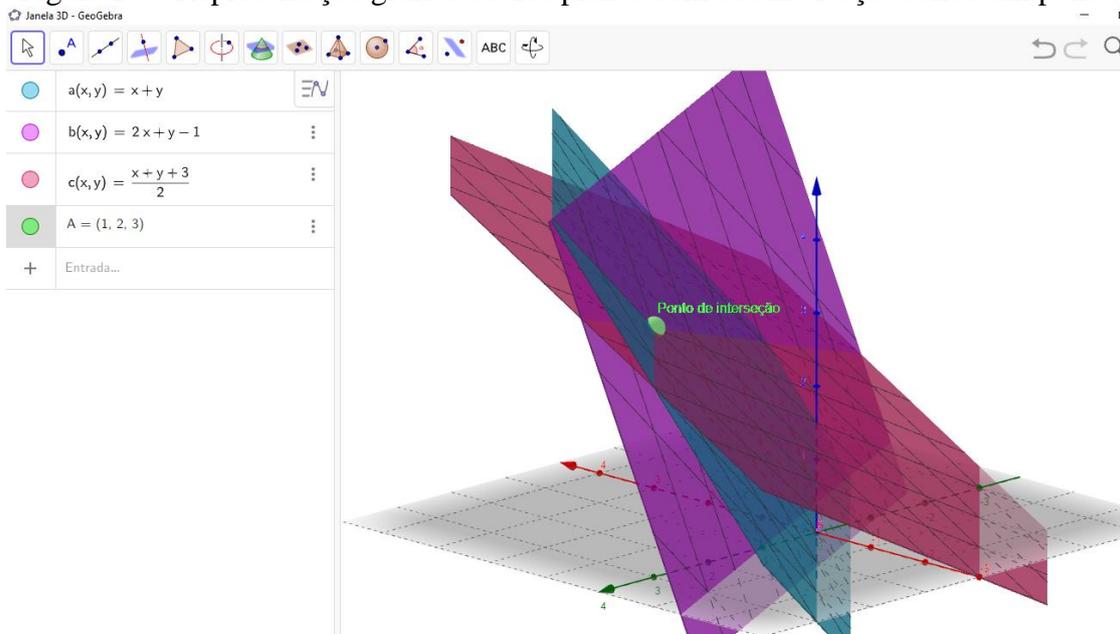
Além disso, existem outras opções de sistemas SPI que podem ser encontrados. Por exemplo, há casos em que os planos são coincidentes, podendo ser dois a dois ou todos ao mesmo tempo. Em qualquer uma dessas situações, a solução do sistema é indeterminada.

Exemplo 3: Representar o sistema linear (10) no GeoGebra e discutir sua possível solução:

$$\begin{cases} x + y - z = 0 \\ 2x + y - z = 1 \\ x + y - 2z = -3 \end{cases} \quad (10)$$

O sistema linear (14) representado abaixo pela figura 10, foi constituído por três planos com uma única interseção, o ponto $(x, y, z) = (1, 2, 3)$. Logo, pelos critérios descritos neste artigo, ele é classificado como sistema possível e determinado (SPD).

Figura 10 – Representação gráfica de três planos com sua interseção sendo um ponto.



Fonte: Autoria própria (2023).

O aprendizado de Matemática por meio do uso de *software* educativo adequado requer a adoção de várias posturas, tais como a inovação; a experimentação; a interpretação; a visualização; a indução; a conjectura; a abstração; a generalização; a dedução; a demonstração; e a aplicação (MELO et al., 2020).

O GeoGebra oferece aos alunos diversas oportunidades para observar e explorar a solução do sistema linear 3x3 de maneiras distintas, permitindo que experimentem e investiguem para chegar a uma conclusão sobre a existência ou não de uma resposta.

Ao utilizar o GeoGebra de forma pedagógica no ensino de Matemática, é possível construir o conhecimento usando diferentes tipos de abordagem. Essa metodologia permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvam habilidades importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos permitiu mostrar a importância do uso de *softwares* gráficos, como GeoGebra e Winplot, no ensino e aprendizagem de sistemas lineares na Educação Matemática. Através da experimentação, investigação e visualização com esses recursos, é possível oferecer uma abordagem mais envolvente e significativa para os alunos, tornando o processo de ensino mais dinâmico e participativo.

O uso de softwares gráficos para a visualização de sistemas lineares mais complexos pode ser extremamente útil na compreensão das soluções do sistema. Ferramentas como o GeoGebra e o Winplot permitem a representação visual das equações e soluções do sistema, o que facilita a identificação de padrões e relações entre as variáveis. Também contribui para a possibilidade de criação de modelos e simulações, a personalização do aprendizado e a realização de atividades colaborativas. Além disso, esses softwares oferecem recursos interativos que permitem a exploração de diferentes cenários e situações, o que pode auxiliar na compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos.

Os resultados desta pesquisa sugerem que o uso desses recursos pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais produtiva e significativa, além de incentivar o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos alunos. No entanto, é importante destacar que a adoção desses recursos ainda enfrenta desafios, como a falta de preparação dos professores e a falta de infraestrutura nas escolas.

Para garantir o uso efetivo de tecnologias no ensino, é essencial investir em programas de capacitação e formação de professores. Nesse sentido, é importante destacar a recente criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2023), que estabelece diretrizes para ações em relação à formação básica e continuada dos profissionais da educação para o uso da tecnologia, além de incentivar a requalificação de professores para os meios digitais. Assim, torna-se necessário oferecer uma formação básica nos cursos de licenciatura, bem como uma formação continuada mais acessível e em grande escala, capacitando os professores a integrar essas novas ferramentas ao currículo escolar.

A utilização de softwares gráficos também requer uma boa estrutura para garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui a disponibilidade de computadores em quantidade suficiente para atender à demanda, além de uma conexão de internet estável e rápida. É importante que os computadores tenham as configurações necessárias para rodar os softwares gráficos de forma adequada, garantindo uma boa experiência para os usuários.

Para alcançar esse objetivo, é crucial que haja um maior empenho do governo no desenvolvimento de programas voltados para a implementação de tecnologia nas escolas, bem como na criação de parcerias para o desenvolvimento de laboratórios de informática. Isso pode incluir a alocação de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos tecnológicos ou para reforma e implementação de novos espaços.

Ademais, novas pesquisas podem ser realizadas na área, explorando outras possibilidades de softwares e recursos computacionais para o ensino de Matemática.

Por fim, acredita-se que o uso de softwares gráficos no ensino de Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos mais preparados e conscientes em relação ao uso da tecnologia na educação. A utilização dessas ferramentas pode aproximar as práticas escolares do contexto tecnológico presente em nosso cotidiano, proporcionando uma abordagem mais envolvente para o ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** 1º ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- BOLDRINI, J. L.; COSTA, S. I. R.; FIGUEIREDO, V. L.; WETZLER, H. G. **Álgebra linear**. 1º ed. São Paulo: Harbra, 1980.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 6º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, volume 2, 2006.
- FERREIRA, A. E. G. **A importância dos sistemas lineares no ensino médio e a contribuição para a matemática e suas aplicações**. 2013. 92p. Dissertação de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Matemática (PROFMAT) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- GEOGEBRA. **Sobre o GeoGebra**. Disponível em: <https://www.geogebra.org/about>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- HOHENWARTER, M. **GeoGebra Quickstart: Guia rápido de referência sobre o GeoGebra**. disponível em: https://app.geogebra.org/help/geogebraquickstart_pt_BR.pdf Acesso em: 20 de maio de 2023.
- LEON, S.J. **Linear Algebra: With Applications**. Dartmouth. 8th. ed. New York: Pearson., 2010.
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.
- MELO, B. R. S.; SILVANO, A. M. C.; RIBEIRO, J. W.; SILVA DE MELO, V. M. L. **O uso pedagógico do software Winplot na formação de professores de cálculo**. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 8, n. 3, 2020. ISSN: 2318-6674.
- PNED. Política Nacional de Educação Digital. Brasil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm Acesso em: 13 de junho de 2023.
- POOLE, D. **Álgebra linear**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. 1º ed. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.
- WINPLOT. **Sobre o WINPLOT**. Disponível em: <https://winplot.softonic.com.br/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

A LITERATURA PODE SER LITERAPÊUTICA? UMA PESQUISA QUALITATIVA COM ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS

Bruno Brauna dos Santos Souza, Maraiza Oliveira Costa

RESUMO: A literatura possibilita a mediação e a ressignificação de emoções e sentimentos e é parte integrante na formação do ser humano. A literatura como recurso terapêutica é um componente essencial no processo de transformação social, nos sentimentos e ideias do mundo. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo compreender o papel da literatura na vida de um grupo de alunos formandos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior pública no município de Goiânia. Discutimos se a literatura exerce uma função “terapêutica” na vida dos participantes da pesquisa. Para isso, utilizamos questionários com questões abertas e fechadas para coleta dos dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no segundo semestre de 2022 e que contou com a participação de treze estudantes. Observou-se que a literatura pode ser utilizada como um recurso terapêutico ao fato de tece relações múltiplas entre obra, leitor e sociedade, modificando os sentimentos, as condutas e concepções de mundo. Espera-se esta pesquisa contribua para futuras publicações sobre essa temática principalmente por estudantes de outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Literatura. Subjetividade. Ressignificação.

B. B. dos S. Souza () Instituto Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.
e-mail: bruno-braunabbs@hotmail.com.

M. O. Costa (). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

Segundo Silva (2009) a palavra literatura é derivada do latim *littera* e abarca o sentido de escritura, instrução, saber, arte de escrever e arte da palavra. Sua definição específica depende de questões diversas, tais quais de ordem social, histórica, cultural e está presente em todas as civilizações, das mais antigas até as contemporâneas.

A literatura no sentido restrito, está relacionada à palavra "letra", que significa o estudo das letras, tornando-a possível somente na literatura "cultura, não a literatura popular". Em seu sentido lato ou amplo, a literatura se caracteriza como arte da escrita, dos gêneros e contextos sociais, parte integrante dos seres humanos usada na construção de histórias, expressão de emoções e ideias (COMPAGNON, 1999, p. 33-34).

Para Coutinho (2003) "a literatura é, assim, a vida, parte da vida, através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana" (p.67). Para este autor, a literatura é uma arte, que é traduzida por meio das palavras, isto é, produto da imaginação criadora, tendo como finalidade despertar no leitor o prazer.

Já para Lajolo (1995) a literatura não é apenas uma forma de transmitir informações, ela cria em cada ser aquilo que os sentidos o levam a interpretar contexto e vivências. Por meio da literatura vivenciamos aquilo que lemos e criamos dentro de nós a imagem proposta pelo texto, assim por meio da literatura tudo é possível.

Ambos os autores destacam a importância da literatura na vida das pessoas, por meio dela é possível acessar diferentes saberes, ela contribui para o desenvolvimento da educação, da sensibilidade, dos aspectos cognitivos e linguísticos, além do exercício da imaginação.

Por isso, Candido (1989) destaca que a literatura possui um papel humanizador, pois atua na própria formação do ser humano, na formação da personalidade e propicia o conhecimento do mundo e do ser que dela se apropria. Segundo ele, a literatura pode influenciar positivamente na vida social dos leitores, podendo produzir efeito prático, de modificação da conduta e até mesmo concepção de mundo.

A literatura é, nesse sentido, "o sonho acordado da civilização" (CANDIDO, 1989, p.175), e ainda uma necessidade universal, cuja satisfação constitui um direito. É por esta razão que a literatura é fator indispensável de humanização "confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas e sentimentos/emoções" (CANDIDO, 1989, p. 113).

Coutinho (1986) argumenta que a literatura desperta o prazer, oportunizando aos leitores a se tornarem mais humanos, mais conscientes de si e do mundo e conseqüentemente melhor preparados para agir nos contextos sociais e culturais. Como recurso terapêutico pode auxiliar nos relacionamentos que as pessoas estabelecem com elas próprias e com os outros, além de interpretar, mediar e ressignificar as emoções/sentimentos. A literatura pode ser uma experiência poderosa por estimular a imaginação e ajudar a criar um mundo de possibilidades interpretativas a partir de cada realidade vivenciada pelo leitor.

Para Proust (2003) a vida é somente vivida por meio do contato com a literatura, a qual proporciona viver sensações, aprendizados e experiências que superam a vida cotidiana. Partindo da literatura como recurso para mediar ou ressignificar as emoções, os leitores podem ou não se identificar com as experiências acumuladas historicamente, com os contextos históricos e sociais da sua realidade.

Por meio da literatura pode-se mediar os conflitos, as sensações, as experiências humanas, ler e reler a realidade. Constitui-se como um mundo de possibilidades do desejo

de questionar, de refletir, de superar, de identificar, de ponderar sobre escolhas e até mesmo de ressignificar visões de mundo.

É pensando nesta possibilidade da literatura como instrumento de reflexão, emancipação e conscientização que esse estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa “em que medida a literatura exerce uma função ‘terapêutica’ na vida de um grupo de estudantes de um curso superior em Letras?”

O objetivo geral do trabalho é compreender o papel da literatura na vida de um grupo de alunos formandos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior pública no município de Goiânia. Os objetivos específicos são: 1) Identificar os motivos que levam os participantes da pesquisa a ler literatura; 2) Verificar se a literatura auxilia na ressignificação de pensamentos e/ou sentimentos; e, 3) Elencar obras literárias que, na opinião dos participantes, contribuíram no enfrentamento de conflitos psicológicos ou problemas cotidianos.

Desenvolvimento

Moisés (1982) mostra a complexidade em definir literatura a partir da seguinte afirmação: “a literatura nasce da literatura. Cada obra nova é continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores” (p.119).

Para Candido (2006, p.30) a literatura é “um diálogo constante com outras literaturas”, capaz de despertar nos leitores a criatividade e a composição de textos com uma diversidade de temas. É vista também como um conjunto de produções da arte social, que depende da ação de fatores do meio, a qual modifica a conduta e a percepção de mundo. A literatura é um ciclo infinito, por meio dela cria e recria o mundo a partir de outras leituras, fundindo texto e contexto em um diálogo.

Batista (1997) destaca a importância da literatura no desenvolvimento do ser humano, porque a linguagem está onde o ser humano está, é uma necessidade de interagir, de tocar e de se comunicar. É por meio da literatura que narrativas marcam histórias, que cada nova geração conhece sua história e as histórias das outras gerações que a antecederam. Para ele:

O desenvolvimento do ser humano vai-se marcando através dos tempos pelas suas descobertas, invenções, criações de vários tipos, e também por necessidades que se vão definindo em função das mudanças de vida, geradas por aquelas descobertas, invenções e outras ações humanas. O fato é que a inventividade humana construiu o mundo que temos hoje com todos os acertos e erros, vantagens e desvantagens, certezas e incertezas (BATISTA, 1997, p. 45).

A literatura permite conhecer outras realidades, descobertas, experiências acumuladas historicamente e conhecer os contextos históricos e sociais em que foram produzidos.

Segundo Lajolo (1989, p.17) a obra literária “é um objeto social”, haja vista que a literatura emerge das relações sociais e da interação comunicativa entre autor e leitor. Além disso, proporciona um significado diferente para cada leitor, e não há verdades absolutas. “Não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (p.25).

A literatura só pode coexistir a partir da relação linguagem/mundo, convertendo as palavras em ações, emoções e sentimentos capazes de transformar a vida individual e coletiva dos leitores. É essa relação “que as palavras estabelecem com o contexto, com a

situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto” (LAJOLO,1989, p.38). Literatura é uma forma de linguagem e sua relação com o mundo pode ecoar em cada ser humano uma experiência singular, é como uma porta aberta para um “tudo possível”.

A literatura pode desempenhar um papel fundamental na formação do ser humano e no manejo das emoções. Isso ocorre porque, por meio dela, pode-se extrair e atribuir significados diversos, ampliando e diversificando as possibilidades de enxergar a realidade (ZUMTHOR, 2007).

Para os autores Dante Gallian (2017), Tzvetan Todorov (2009) e Daniel Goleman (2017), o ato de ler permite o contato sobre diversos assuntos, levando as pessoas a expressarem seus sentimentos, os receios, as angústias e os anseios, oportunizando ao leitor o autoconhecimento e a identificação com o texto lido, além de despertar o sentimento de prazer pela leitura.

A leitura literária possibilita também uma comunicação direta com o leitor, e por meio dela propicia o desenvolvimento dos valores morais, comportamentais, éticos/morais e sentimentais. Dando vida e movimento às palavras, podendo levar a um estado de paz, de modo a compreender o outro e a si mesmo, interpretar e ser interpretado perante as diversas situações.

Petit (2009) destaca que por meio da leitura estabelece-se uma conexão conosco, por meio das quais introduzimos significados, lembranças e anseios. A leitura permite ainda trazer para o campo da vida real os elementos sociais vivenciados pelo leitor.

O leitor identifica-se conforme a história de cada sujeito de acordo com sua individualidade, que resulta em compreensões diferentes de cada texto e as relações de cada indivíduo nunca serão idênticas. Essas compreensões são construídas a partir do que é lido, e o leitor coloca em confronto com a sua realidade podendo construir novos sentidos. A respeito disso, Petit (2009) nos diz que:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009, p.28).

Há, então, uma relação entre o texto e o leitor como instrumento humano de reflexão que paralelamente está ligado ao contexto social e às vivências dos seres humanos. Nesta pesquisa não se enfatiza a relação entre texto e leitor como um recurso profilático, ou como um conjunto de precauções que tende a evitar uma doença dos indivíduos, da sociedade, bem como suas mazelas. Nesse contexto, é admissível compreender a literatura como uma possível ferramenta terapêutica que pode mediar as emoções humanas.

Uma das áreas do conhecimento que utiliza a literatura como terapia clínica e de psicoeducação é a biblioterapia.¹ A biblioterapia é composta por dois termos de origem, segundo Oaknin (1996) livro e terapia, ou seja, terapia por meio de livros. Esse autor a define como um método que utiliza a leitura e outras atividades lúdicas no tratamento de pessoas acometidas por alguma doença física ou mental e aplicada como educação e reabilitação em indivíduos em diversas faixas etárias.

Seitz (2006) conceitua a biblioterapia como:

¹ Não é objetivo deste trabalho aprofundar os conceitos da área da biblioterapia, mas sim utilizar algumas referências como: Rattón (1975), Oaknin, (1996), Seitz, (2006) e outros.

[...] um programa de atividades selecionadas, envolvendo materiais de leitura planejadas, conduzidas e controladas como um tratamento, sob orientação médica, para problemas emocionais e de comportamento, devendo ser administrada por um bibliotecário treinado de acordo com as propostas e finalidades prescritas (SEITZ, 2006 p. 33).

À luz desta autora, a biblioterapia é um programa de atividades de leituras direcionado, entre o bibliotecário e paciente de modo a auxiliá-lo a amenizar seus problemas emocionais e comportamentais.

Em consonância com este autor, Ratton (1975,p.199) destaca que a biblioterapia utiliza a “seleção e prescrição de livros de acordo com as necessidades dos pacientes, condução da terapia baseada em comentários de leitura, e avaliação dos resultados”. Os livros são previamente selecionados de forma a amenizar as tensões psicossomáticas.

Embora este trabalho não tenha como foco apontar aspectos relacionados às intervenções clínicas propostas pela biblioterapia, alguns conceitos desse campo do conhecimento podem auxiliar na compreensão de como a literatura pode ajudar na ressignificação de problemas, angústias, bem como na construção de novas percepções de mundo, de sonhos e de novas formas de viver.

Observa-se também a contribuição dos estudos da Filosofia da linguagem, advindos da literatura como uma atividade que promove o desenvolvimento emocional e apura as habilidades emocionais do sujeito leitor na vida. Para Bakhtin (2006, p.34) a “obra literária é como réplica do diálogo e está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas”. A literatura na vida do ser humano não é neutra, proporcionando vivências emocionais distintas.

Bakhtin (1895- 1975) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. Seus escritos influenciaram uma variedade de assuntos, tais como: o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa e disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia. Bakhtin dedicou sua vida a pesquisar a linguagem humana. Para ele, “não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, e principalmente as emoções” (BRAIT, 2005).

Dentre as obras mais destacadas de Bakhtin podemos citar: *Freudismo SP: Perspectiva*, (2004); *Marxismo e Filosofia da Linguagem, SP: Hucitec*, (2009); *Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais, SP: Hucitec*, (2010); *Estética da Criação Verbal SP: Martins Fontes*, (2010); *Problemas da poética de Dostoiévski, SP: Forense*, (2010); *Questões de Literatura e de Estética SP: Hucitec*, (2010) e outros, todas com edições em português.

Esse autor ressalta o papel da literatura sob a ótica mais humanista. Propõe um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor, e destaca a leitura como um ato de interação entre os sujeitos. A literatura, por ser um gênero textual, é veiculado no meio social em diferentes esferas da vida cotidiana. Bakhtin (1997, p.137) aborda dois tipos de esferas da vida: a primeira está no campo da realidade “ética” trata-se da vida quando acontece e a esfera da arte “estética” que transporta o leitor para um outro lugar, rompendo com a realidade.

Já os conceitos de gêneros do discurso são as atividades humanas que, segundo o autor, compõem as “esferas ética e estética” e se materializam em forma de linguagem, podendo ser traduzidos em enunciados. Esses gêneros são subdivididos em primário e secundário.

O primário traz atos da vida mais imediatos e cotidianos, uma conversa, por exemplo. E no secundário ocorre a perda do imediato com a realidade, transportando a vida para esfera estética, nesse gênero encontramos a literatura. A partir disso, a literatura é uma esfera estética dependente do fato de alimentar os gêneros primários, transformando-os e ressignificando-se (GERALDI, 2014).

Bakhtin (1997) explica que

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (p. 282).

A partir da leitura literária há uma conexão com a realidade na qual o indivíduo está inserido, podendo se identificar ou não com o que está consumindo. A subjetividade também envolve a literatura, e para Bakhtin (1997) está pautada no conceito de dialogismo, na dinâmica do discurso e da resposta discursiva. Construir narrativas a partir do contexto social e pessoal cria um diálogo único dentro da relação leitor e texto.

As impressões e opiniões que são formadas pelo leitor são inerentes ao momento de contato com o texto, e a cada nova leitura realizada no decorrer do tempo, novas opiniões, impressões e emoções são descobertas e criadas. “É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto” (LAJOLO, 1995, p. 38). É sob a ótica dialógica que consideramos as particularidades de cada sujeito.

É nessa relação entre indivíduos e contexto social que a literatura se propõe a mediar, por meio da linguagem, os sentidos e ressignificados, bem como todas as suas dimensões, da alegria ao sofrimento, da angústia ao medo.

Para Cruz (2009, p. 140), “no instante poético do texto o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas”. Essa é a função da literatura humanizadora defendida por Cosson (2006).

Metodologia

Para a elaboração da presente pesquisa, foi realizada um estudo de caso, que de acordo Yin (2005, p. 32), é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Possibilitando ao pesquisador examinar uma situação em profundidade a partir da realidade.

No que tange abordagem, esta pesquisa é qualitativa, pois requer do pesquisador uma atenção sobre as pessoas envolvidas na pesquisa, em relação às suas ideias e concepções (MINAYO, 1996, p. 21).

Utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas abertas e fechadas por meio do *Google forms* enviado para os alunos do curso de Letras de uma Universidade pública no Município de Goiânia. De acordo com Gil (1999) o questionário é uma técnica de investigação “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p.128).

O questionário foi composto por 8 perguntas. As perguntas de 1, 2, 4 e 7 foram de múltipla escolha. As de número 5, 6 e 8 foram abertas. Este instrumento foi dividido em cinco seções, a seguir descritas:

- 1) A primeira seção foi composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual explicitava que os participantes eram voluntários e não eram obrigados a participar da pesquisa; em caso de dúvidas, o participante poderia entrar em contato com o pesquisador em qualquer momento da pesquisa, que o qual garantia e se comprometia com o sigilo da identificação do participante; e, os resultados seriam organizados para fins acadêmicos.
- 2) A segunda seção abordou se os participantes concordavam em participar voluntariamente do estudo. Ao concordar, os participantes continuavam a responder as perguntas das seções seguintes, caso não concordassem o questionário era encerrado com uma mensagem de agradecimento.
- 3) A terceira seção buscou uma caracterização geral dos participantes tais como: sexo e idade.
- 4) A quarta seção tratou especificamente sobre o papel da literatura na vida dos participantes levantando dados sobre os tipos de gêneros que os participantes leem com mais frequência antes e após ingressarem no curso de Letras, o papel da literatura na vida dos participantes, o porquê de eles lerem literatura e se ela já os auxiliou do ponto de vista psicológico, ou seja, na ressignificação de pensamentos e ou emoções.
- 5) Na quinta e última seção solicitou-se que o participante elencasse as obras literárias que mais os auxiliaram, do ponto de vista psicológico, ao longo de suas vidas.

A coleta dos dados ocorreu no mês de outubro de 2022 via e-mail e *WhatsApp* para alunos de ambos os sexos matriculados em um curso de Letras de uma instituição de ensino superior pública no município de Goiânia. O tempo médio de devolução do questionário foi de três dias e para ter acesso ao questionário do *Google forms* foi disponibilizado um *link*.

O instrumento foi pensado para ser respondido de forma simples, sem perder a qualidade das respostas. Para isso, os participantes foram orientados a responder com calma, a ler as perguntas com atenção e a responder com sinceridade o questionário, essas orientações foram dadas pelo pesquisador.

O critério para escolha dos participantes foi: ser formando no curso Letras de uma instituição pública. Esse critério se deu pelo fato que este grupo de pessoas poderia ter um contato maior com a literatura, pela demanda do próprio curso.

Ao todo, participaram da pesquisa treze estudantes, sendo nove mulheres e quatro homens com idade variando entre dezoito e 35 anos de idade. Todos concordaram em responder ao questionário assinalando a resposta “sim” após a leitura do TCLE. Para identificarmos as respostas dos participantes, utilizou-se as siglas (P 01) para as respostas do participante 01, (P 02) para o participante 02, e assim sucessivamente até as respostas do (P 13) participante 13.

Para análise dos dados qualitativos, técnica de pesquisa utilizada foi a Análise de Conteúdo. Sixto (1997) indica três fases de interpretação: pré-análise, codificação e categorização. A pré-análise refere-se à organização do material a ser analisado e ao planejamento da análise que, por sua vez, consiste em identificar e determinar as dimensões que serão estudadas e que justifiquem a realização da análise. A codificação objetiva transformar dados brutos (o material original) em dados úteis (resultados de análise com base nos objetivos definidos). Para fazer isso, duas operações são executadas: fragmentação de texto e elementos de catalogação. E por fim a categorização, que objetiva organizar e catalogar as unidades obtidas usando critérios de similaridade e diferença para obter uma visão condensada dos dados coletados. Portanto,

esse caminho metodológico percorrido contribuiu para elucidar a problemática desta pesquisa.

O papel da literatura na vida dos participantes de nossa pesquisa

Analisar do ponto de vista qualitativo a importância da literatura para os participantes, bem como a possibilidade de a literatura ressignificar suas emoções e seus sentimentos, dar ao leitor a possibilidade de vivenciar/mediar a realidade.

Segundo Cosson (2014) ao apropriar da literatura podemos construir novos sentidos e significados acerca da vida cotidiana. Em suas próprias palavras “essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona” (p.16).

É por esse motivo de apropriação que a literatura tende a mediar essas relações emotivas a partir da realidade na qual o leitor está inserido. Em nossa pesquisa o público retratou a importância da literatura respondendo que leem literatura com frequência.

Perceber o quão importante é a contribuição da literatura para a formação humana, por meio dela criam identidades, constroem e mediam sentimento e sentido à vida tanto individual quanto coletivamente.

Embora os alunos tenham contato com a literatura no curso de Letras, eles relataram uma outra realidade antes de ingressar no curso, perante a pergunta, com que frequência você lia literatura antes de ingressar no curso de Letras, apenas quatro dos participantes disseram que liam muito antes do início do curso. Os demais disseram que liam pouco ou raramente.

A partir das leituras e do contato com outras obras literárias os participantes destacaram o papel da literatura em suas vidas, para eles a literatura é:

“Meu combustível de vida, basicamente. Não vivo sem a literatura” (P.02).

“Extremamente importante, a liberdade que encontrei nos livros é maravilhosa” (P.03).

“Muito importante, para o desenvolvimento humano” (P.04).

“Me ajuda a lidar melhor com meus sentimentos e compreender melhor a realidade” (P.05).

Para eles a literatura tem um sentido muito importante, além de desenvolver um papel fundamental na vida do ser humano e de dar liberdade de sentir, transmitir, ressignificar sentimentos e de compreender e lidar com a realidade, como diz Cosson (2019) “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras (p.29)”.

Os participantes continuam descrevendo a função da literatura nas suas vidas:

“O papel da literatura na minha vida é o de me sensibilizar e de me fazer refletir” (P.06).

“Um escape da realidade do dia a dia” (P.07).

“Através da literatura eu pude me conectar com outras épocas, vendo a importância de cada região retratadas nas literaturas, a história do meu povo, as lembranças e as superações, me sinto mais forte com os relatos nas literaturas” (P.08).

“Ela tem muitos papéis, dentre eles distrair, me colocar em contato com a arte, trazer novos contextos e questionamentos” (P.09).

“Acredito que a literatura traz cultura de uma forma mais gostosa pra gente” (P.10).

“Nos ensinar a fundo a vida e a obra dos diferentes autores da literatura.” (P.11).

“Sobrevivência. A literatura tem um papel fundamental no meu dia a dia. Posso conhecer novas pessoas, novos mundos, me emocionar, rir, discutir, aprender” (P.12).

É perceptível que a literatura, para os participantes, pode contribuir na mediação das emoções e sentimentos e no diálogo com a realidade. A literatura é compreendida como um mundo de possibilidades, principalmente no que tange ao desbravamento de novas obras. Ao mesmo tempo que proporciona prazer também causa inquietações, questionamentos e reflexões sobre o que estamos sentindo e vivenciando naquele exato momento. Como afirma Candido (2011, p.182), emocionar, rir, discutir, aprender a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, ou semelhante”

Questionados sobre os motivos que os levam a ler literatura, os participantes destacaram que:

“É para me libertar” (P.02).

“Me levar à concretização da realidade e compreensão do que vivo a cada dia” (P.03).

“Por fruição e para conhecer novas possibilidades de culturas, pensamentos e sentimentos” (P.04).

“Pois me retira de um lugar que às vezes não quero estar” (P.05).

Até aqui a literatura é vista como possibilidade de ressignificação do que é vivido e sentido. É a liberdade e fruição de novos saberes e da imaginação.

Os participantes continuam destacando a literatura como:

“É a forma mais rápida e fácil de nos humanizar como cidadãos brasileiros, nos colocando sempre no lugar do outro. O Brasil tem uma história, nosso povo tem histórias e eu me sinto parte do final ou meio de tudo isso, e sei que assim sempre será” (P.07).

“Eu gosto e acho importante” (P.08).

“Para poder ser um sujeito ativo em sociedade” (P.09).

“Além de ser uma leitura satisfatória, dá pra aprender muito culturalmente” (P.10).

“Porque faz parte da minha rotina há muitos anos. Não consigo imaginar a vida sem poder ler” (P.11).

“Porque me acalma e dá sentido de viver no mundo” (P.12).

Verifica-se na literatura sua função “humanizadora”, de fazer e participar das histórias, da importância dela na formação de sujeitos ativos na sociedade, da apropriação de cultura e por fazer parte da vida das pessoas. Aqui, entendemos humanização como o processo que confirma no ser humano “aqueles traços que reputamos essenciais como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com próximo, o

afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida” (CANDIDO, 2011, p.182).

Para os participantes desta pesquisa a literatura já auxiliou, do ponto de vista psicológico, na ressignificação de pensamentos e/ou emoções. Para Romio (2007, p.54) “a verdade supera a ficção. Mesmo assim, as pessoas precisam das histórias para sobreviverem à realidade”. As pessoas precisam de literatura para entender e mediar o que está sentindo perante a realidade. A literatura funciona como mecanismo dialético entre autor, leitor, emoções/sentimentos e realidade. Cada indivíduo utiliza a literatura a partir da sua subjetividade a ponto de transformar a si mesmo.

A subjetividade de cada ser humano não é linear e muito menos contínua, os seres humanos são pluridimensionais o que integra aspectos internos tais como: aprendizagem, motivação, percepção, atitudes, emoções, valores e externos fatores sociais, políticas organizacionais; integração e aceitação “tanto nas relações sociais, quanto nas vivenciadas ao longo da história de vida” (SCOZ, TACCA, CASTANHO, 2012, p.68).

A partir das respostas presentes no questionário, é perceptível indicadores de que a literatura é fator essencial na vida dos participantes e que ela tem o poder de ressignificação, não só das emoções e dos sentimentos, como também da própria realidade cotidiana.

Arguidos sobre “qual obra literária mais te auxiliou, do ponto de vista psicológico? Cite por favor o que mudou na sua vida a partir da leitura deste livro”. Os participantes citaram as obras que contribuíram para a percepção de mundo e para ressignificação das emoções e sentimentos. A seguir organizada em forma de quadro:

Quadro 1 - Obras literárias que auxiliaram os participantes do ponto de vista psicológico.

Obras	Autores
A redoma de vidro	Sylvia Plath
A Sombra	Edgar Allan Poe
O monstro das cores	Anna Ilenas
Vidas Secas	Graciliano Ramos
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry
A Caolha	Júlia Lopes de Almeida
O quarto de despejo	Carolina Maria de Jesus
O Quinze	Rachel de Queiroz
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha
Hibisco Roxo	Chimamanda

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após citar as obras, os participantes seguem justificando a contribuição da literatura em suas vidas, tanto no aspecto psicológico como na ressignificação de pensamentos e/ou emoções, vejamos:

“Aprendi a lidar melhor com minha depressão e entender outros problemas” (P 02).

“Compreendi lidar melhor com a perda e o sofrimento” (P 03).

A literatura tem uma função de construção ou reconstrução da realidade que ultrapassa as palavras. Para os participantes, a literatura teve e tem um significado e

sentido transformador. Petit (2009) destaca a “contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc., toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida” (p. 17). Para a autora, a literatura não serve apenas como uma distração, mas como auxílio para muitas pessoas que estão passando por algum problema emocional.

Para Brandão e Micheletti (2002, p. 09) o “ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”, a literatura tem como característica a impassividade, por esse motivo o participante 03 coloca dialeticamente a relação entre a realidade e a literatura:

“Me vi dentro dessa realidade e passei a entender através de tantas experiências, histórias, que a vida é uma responsabilidade pessoal, mas mesmo tempo coletiva. Devo me amar, mas também devo amar o outro, me respeitar acima de tudo, mas não esquecer que devo isso ao outro que está comigo na mesma jornada. Aprendi que a natureza me mostra isso a cada dia e que ela cumpre seu ciclo com intensidade. Eu sou parte dessa natureza, por isso devo amá-la. Antes odiava viver, e não queria viver. Hoje Amo viver, e desejo que cada um encontre através do exemplo da vida terrena, esse desejo” (P 03).

A partir desse retrato o papel da literatura na re-leitura de mundo e na ressignificação das experiências vivenciadas. As experiências individuais mediadas pela literatura têm o poder de interferir no singular e na subjetividade dos seres humanos que se estende na compreensão do mundo e se alarga para compreender a si e ao próximo.

Ainda a respeito do papel da literatura na ressignificação das emoções e sentimentos os participantes destacam que a literatura:

“Me auxiliou a entender os sentimentos, me fez ter novas perspectivas quanto às coisas do mundo, a filosofia e as formas de ver a vida” (P 05).
“O livro me humanizou, trouxe empatia com os problemas sociais do meu semelhante” (P 06).

A literatura é vista como possibilidade de construção de sentido de si como um processo complexo e plural, pois, parte de experimentações pessoais que ao mesmo tempo são individuais e coletivas.

A identificação com o texto propicia o autorreconhecimento, apropriamos e construímos novas memórias e significados. A par disso, destaca-se o argumento abaixo:

“Quando criança tive uma perda familiar muito grande, o que me colocou em uma situação bem ruim. Esses livros me ajudaram a superar isso” (P 07).

A literatura como recurso terapêutico possibilita restaurar as emoções e sentimentos, favorecendo o desenvolvimento individual e integral do ser humano.

A alteridade é constituída em contato com o outro, por esse motivo se colocar no lugar do outro é pertinente para constituição de seres humanos mais solidários e empáticos. A literatura tece uma linha tênue nessa relação, ler para “fugir da realidade”, “ler uma boa história e passar o tempo, mas também para “viajar para outros lugares

imaginariamente conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade” (REZENDE, 2013, p. 108). É a partir da literatura que também compartilhamos e sentimos, por esse motivo a identificação do eu com a literatura se imbricam na realidade trazendo sentido, significado e identificação. É sobre essa perspectiva que os participantes descrevem essas experiências. Nas palavras dos participantes:

“Literatura escrita por mulheres. Mexeu muito comigo. Me fez refletir sobre a relação de mãe e filho. Me identifiquei com o sofrimento que a Caolha passou por amor ao filho, por alguns problemas pessoais que passei com um dos meus filhos” (P 08).

“Me fez pensar no lugar da mulher, além da importância da escrita como autoconhecimento, mas como um diferencial na organização de pensamentos e sentimentos e na relação de poder que a escrita exerce em meio a sociedade” (P 09).

“Me fez pensar sobre o papel da mulher na sociedade moderna ao refletir os pensamentos da protagonista sobre a posição da mulher em relação ao amor e ao casamento” (P 10).

“Chimamanda, transformaram minha vida na forma de pensar sobre o feminismo” (P 12).

A literatura conta e encanta o leitor, seja pela forma oral ou escrita e desempenha a promoção de crenças, princípios e valores das sociedades e como seres constituintes dialeticamente pelos aspectos históricos e sociais, assim nos identificamos e nos reconhecemos com o que lemos (COSSON, 2019). A respeito disso, o participante 11 destaca essa relação:

A famosa "Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita por Pero Vaz de Caminha a Manuel I de Portugal", na verdade, vem um misto de sentimentos, por exemplo: como o Brasil foi descoberto neste período se nela já havia habitantes, ao mesmo tempo, penso que foi necessário para que hoje o nosso país pudesse ter um registro oficial, com tudo, eu vejo a importância dos estudos, do conhecimento, porque se os povos que aqui habitavam, tivessem conhecimentos, estudos, talvez a história de nosso país e povo teria sido diferente. O que mudou foi a vontade de obter conhecimentos” (P 11).

Nesse ponto a literatura foi abordada como recurso, não somente para mediar as emoções, mas também como caminho para entender e construir conhecimento e que justifica para compreender os comportamentos interpessoais e intrapessoais na atual conjuntura histórica, política e social.

As práticas de leitura despertam em nós vários sentimentos, estimulam a reflexão, as atitudes, comportamentos, melhora a capacidade de se comunicar, de conviver e de respeitar as diferenças, além de compreender e interpretar a realidade. Percebe-se isso quando os participantes desta pesquisa expõem suas impressões a partir do que foi lido e ainda nos apresenta as obras de literatura que auxiliaram tantos outros alunos de Ensino Fundamental, Médio e Superior. É por meio da literatura que é “possível trabalhar as emoções, pois estas se identificam com os personagens, passam a compreender melhor seus conflitos internos e aprendem a lidar melhor com os mesmos” (SILVA, 2017, p.29).

Considerações finais

O texto literário é uma representação simbólica do mundo e está aberto às inúmeras possibilidades de leitura e releitura, por esse motivo esses textos não são produtos prontos e acabados, o leitor ressignifica a si e ao texto, atribuindo significados próprios a partir de suas vivências/experiências e de sua imaginação. Enseja, portanto, uma leitura que transcende o texto, despertando os sentidos e as emoções.

De acordo com os dados da pesquisa, verifica-se que os diferentes tipos de literatura têm auxiliado os participantes na mediação de suas emoções e sentimentos frente à realidade na qual estão inseridos. E que a literatura é um campo de possibilidades para o leitor, haja vista que contribui para a formação humana.

Neste sentido, acredita-se que a literatura exerce uma função “terapêutica” na subjetividade dos participantes da pesquisa, isso deve-se ao fato de que cada formando utiliza a literatura como recurso para mediar seus sentimentos e atitudes frente à realidade e suas relações individuais e coletivas.

A literatura é uma ferramenta de humanização e de compreensão do ser humano como multidimensional, social, emocional, histórico, biológico, fisiológico etc. Por esse motivo a literatura é humanizadora e pode atuar na formação do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e do conhecimento de mundo. Pelos dados do presente estudo há de observar que a literatura pode propiciar no leitor uma interpretação de si com o mundo e permite atribuir vários sentidos ao texto. O leitor tem uma relação com aquilo que está sendo lido, havendo uma junção entre leitor e obra e simultaneamente à interpretação do texto e da compreensão subjetiva.

A literatura nasce de um contexto social e influencia as ações e emoções do ser humano. Essa vivacidade da literatura no contexto sociocultural pode ter significados diferentes para cada leitor ou até mesmo ressignificado. Isso ocorre pelo fato de que cada indivíduo tem histórias e experiências únicas. A literatura exerce o papel de mediação das emoções a partir da subjetividade do leitor, no intento de proporcionar bem-estar, transcender emoções, transformar e humanizar os indivíduos.

Discutir a literatura como função “terapêutica” na subjetividade dos indivíduos pode ser compreendido como um caminho de reconstrução de sentidos individuais e coletivos a partir da literatura, que passa pela subjetividade, se constrói e se consolida na percepção individual, além de refletir na forma social. Por isso pode-se chamar de “Literapêutica²” a função que a literatura exerce na vida dos participantes dessa pesquisa.

Este trabalho foi exploratório e inicial e não há pretensão de respostas conclusivas finais sobre essa questão tão ampla que é a relação entre a literatura e a mediação das emoções, apenas apontamos caminhos que sugerem sua importância, bem como a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática, inclusive com estudantes de outras áreas do conhecimento além da área de Letras.

Portanto, enfatizar a importância de debruçar sobre o tema “literatura terapêutica” na mediação das emoções tanto positivas como negativas torna-se importante, haja vista que a literatura pode ser um caminho de possibilidade de transformação em nós e/ou no mundo.

² Literapêutica- Junção da palavra literatura e terapêutica como forma de definir a literatura como mediadora das emoções tanto nos aspectos positivos e negativos inerentes aos seres humanos como também de ressignificá-los a partir da leitura.

Agradecimentos

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho. A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado. Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. SP: Contexto, 2005.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 2006.

_____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Vol. I a VI, 6ª ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **A literatura no Brasil**, vol. V. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1986.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Inserção do Texto Literário na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas de Uma Formação Leitora.** Interdisciplinar. Ano IV, V.8, jan-jun de 2009. p. 139-154.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.** São Paulo: Martin Claret, 2017.

GERALDI, J. W. **O mundo não nos é dado, mas construído.** In: VOLOCHÍNOV, V. N. (do Círculo). A construção da enunciação e outros ensaios. Org., Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 7-27.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligenciaemocional-Daniel-Goleman.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** 10. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O que é Literatura.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Literatura Comparada, Intertexto e Antropofagia.** In: Momentos de Crítica Literárias III - Anais do VI Congresso Brasileiro de Teoria e Crítica Literárias e II Seminário Internacional de Literatura. Campina Grande- Paraíba – Brasil. [s. n.], – João Pessoa: A União Cia., 1982. p. 199-207.

OAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Ed. 34, 2009.

PROUST, Marcel. **A Prisioneira** — Em busca do tempo perdido. São Paulo: Globo, 2003 (13ª ed.), trad. modificada.

RATTON, N. M. L. **Biblioterapia.** Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, v. 4, n. 2, 1975.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013

ROMIO to **Jurietto [seriado].** Direção Fumitoshi : Oizaki. Japão.Chubu-Nippon, 2007. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1081667/>. Acesso em: 20. nov.2022.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, Maria C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.

SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 131-155

SEITZ, E.M. **Biblioterapia**: uma experiência com pacientes internados em clínica médica. Florianópolis: ACB, 2006.

SILVA, Ricardo Francelino. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. São Paulo, 2017.

SILVA, Rosa Amélia Pereira. **Ler literatura**: o exercício do prazer. Educação literária por meio de oficinas de leitura. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2009.

SIXTO, F, V. El **dispositiu d'anàlisi de dades**: l'Anàlisi de contingut temàtic/categorial (Investigació i Coneixement Psicosocial), (1997).

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8113/7076>. Acesso em: 5 maio 2020.

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

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2007.

Capítulo 23

SLAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A PROMOÇÃO DA CULTURA E DA INCLUSÃO SOCIAL

Fioravante Castellani Neto, Tânia Mara Campanholo.

RESUMO: Este trabalho apresenta a importância de aproximar a literatura da realidade dos estudantes, promovendo a leitura crítica e reflexiva dentro do ambiente escolar. O objetivo é pensar sobre a ruptura com o tradicionalismo curricular por meio do *Slam* como prática pedagógica, fundamentada pelo Letramento Literário, assim, possibilitando aos alunos o uso dos repertórios de sua vivência. Para tanto, este artigo teve como metodologia uma revisão bibliográfica. Então, o trabalho com o *Slam* dentro da instituição de ensino proporciona novas tendências de produções poéticas, de modo a permitir que os alunos representem as vozes que muitas das vezes são caladas pela sociedade. Conclui-se que é função da escola encontrar formas de aproximar a literatura da realidade dos estudantes, para despertar neles o sentimento de apropriação e pertencimento necessários para a compreensão do texto literário, além de estimular os discentes na participação ativa no processo de leitura e criação literária.

Palavras-chave: Slam. Literatura. Letramento Literário.

Fioravante Castellani Neto (). Escola Técnica Estadual Bento Quirino / CEETEPS. Campinas, SP, Brasil. fiorecastellani@gmail.com.

Tania Mara Campanholo (). Escola Técnica Estadual Bento Quirino / CEETEPS. Campinas, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O *Slam* é uma forma de expressão artística e poética que tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se expressarem de forma crítica e autônoma. Neste artigo, será abordada a trajetória cultural e social que percorrem a vivência dos discentes, promovendo junto aos alunos a observação e análise das questões sociais e culturais que norteiam a leitura de mundo, bem como, a construção da poesia a partir dessa leitura. Além disso, será discutido como o *Slam* se insere nas instituições de ensino, mostrando que os estudantes estão sendo educados à criticidade, à liberdade de expressão, rompendo assim, com os métodos convencionais de ensino.

Desse modo, o objetivo é refletir e pensar em novas estratégias que rompam com o tradicionalismo curricular, bem como, apresentar aos estudantes diversos tipos de ferramentas pedagógicas que explorem e valorizem as vivências de mundo individuais e coletivas. Nesse sentido, a sala de aula, dentro do contexto escola, que permite, por meio do professor, ampliar as percepções de mundo de seus alunos, promovendo assim, um letramento literário rico, e, suas nuances são mecanismos de escuta, de conhecimento histórico, de mundo e libertação, que garante o poder de apropriação do sujeito, então, promovendo sua habilidade de utilizar a sua voz para declamar e manifestar suas angústias, tristezas, descrenças, raiva, indignação e afins, por meio do *Slam*.

Faz-se necessário ressaltar que, esse artigo utilizou-se como metodologia uma revisão bibliográfica, que consistiu na busca e análise de artigos científicos, livros e outras publicações relacionadas ao tema abordado, para fundamentar e embasar os privilégios do *Slam* como método de ensino.

Para compreender a importância do *Slam* na educação, é necessário entender como a identidade e a cultura são fundamentais para a formação do sujeito em meio à sociedade, uma vez que, cada indivíduo tem sua singularidade e consonância com o campo cultural, assim, o *Slam* na escola abre espaços aos estudantes não só para debaterem assuntos polêmicos, reivindicarem por mudanças dentro e fora do espaço escolar, como também se aprofundarem em leituras diversas para fundamentar nas construções textuais. Isso permite que os estudantes tragam para o texto as leituras de mundo, as leituras de sua realidade e vivência cultural.

Segundo Street (2014), o letramento literário é ideológico, ou melhor, emancipatório e libertador, um olhar voltado para a comunidade no intuito de promover cidadania, nesse viés, Eco (2003) defende que o letramento autônomo é direto e funcional está sendo vigiado pela interpretação das leituras. Em outras palavras, o letramento literário é uma ferramenta fundamental para que os discentes possam compreender e se expressar por meio da poesia *Slam*.

Fica evidente que, a literatura na escola é um tema importante e fundamental na construção de uma ponte histórica entre o passado e o presente, que estabelece a crítica, a beleza e a reflexão, principalmente, quando se trata de *Slam*, por isso, Dalvi (2013), discute propostas didáticas e metodológicas para o ensino de literatura. Segundo Dalvi (2013), a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de literatura, vai além da simples análise formal dos textos. Ela defende que é necessário "proporcionar ao aluno uma leitura crítica que o leve a refletir sobre a relação entre o texto e o contexto histórico, social e cultural" (DALVI, 2013, p. 132). A autora também destaca a importância de se trabalhar com uma diversidade de textos literários, de diferentes épocas e estilos, para que os discentes possam ampliar suas produções e compreender a literatura como uma manifestação cultural plural. Ainda, conforme a autora, "o ensino de literatura deve propiciar a leitura de textos diversos, de diferentes épocas e gêneros, que possibilitem ao aluno a ampliação do seu repertório literário" (p. 133).

Outro ponto abordado por Dalvi (2013), é a necessidade de se considerar o papel do leitor na construção do sentido do texto, assim, a autora afirma que "a leitura é um processo ativo e interativo, no qual o leitor constrói o sentido do texto a partir de sua experiência de mundo e do diálogo com o texto" (DALVI, 2013, p. 135). Portanto, é importante que o ensino de literatura considere a subjetividade do leitor e proporcione espaços para que os alunos possam expressar suas interpretações e opiniões sobre os textos. Ademais, Dalvi (2013), destaca a importância de se trabalhar com estratégias diversificadas de ensino, que levem em conta as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. A autora defende que, "o ensino de literatura deve utilizar estratégias variadas, que possibilitem ao aluno construir significados a partir de diferentes linguagens e formas de expressão" (DALVI, 2013 p. 136). Isso significa que é preciso explorar não apenas a leitura dos textos, mas também outras linguagens artísticas, como o teatro, o cinema e a música, por exemplo.

Ao mesmo tempo, Rezende (2013), em sua obra "O papel da literatura no desenvolvimento humano" aborda que o ensino de literatura e a leitura literária "é fundamental para a formação do aluno como ser humano, pois permite que ele desenvolva a sensibilidade, a imaginação, a capacidade crítica e reflexiva" (REZENDE, 2013, p. 85). Desse modo, o autor também ressalta o valor de se trabalhar com a diversidade de gêneros literários, para que os estudantes possam ampliar seu repertório e compreender a literatura como uma manifestação cultural plural. Segundo Rezende (2013), "o ensino de literatura deve considerar a pluralidade de gêneros literários e suas especificidades, para que o aluno possa compreender as diferentes formas de expressão literária" (p. 86).

Além disso, Rezende (2013), destaca a importância de se desenvolver a habilidade de interpretação de textos literários, para que os discentes possam compreender as mensagens e os valores presentes nas obras. Ele afirma que "a leitura literária deve ser uma prática crítica, que permita ao aluno compreender as relações sociais, políticas e culturais presentes nos textos" (REZENDE, 2013, p. 87).

Outro ponto abordado pelo autor, é a necessidade de se trabalhar com estratégias diversificadas de ensino, que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, ou seja, é preciso se libertar dos modelos pré-estabelecidos e engessados do ensino tradicional, buscando promover a inserção de novas didáticas que vão além dos muros da escola, nesse contexto, Rezende (2013), defende que "o ensino de literatura deve utilizar diferentes estratégias pedagógicas, que possibilitem ao aluno construir significados a partir de diferentes linguagens e formas de expressão" (REZENDE, 2013, p. 88).

Percebe-se, a partir da revisão de literatura dos dois autores, que tanto Rezende (2013), quanto Dalvi (2013), convergem em alguns aspectos fundamentais sobre o ensino de literatura e leitura literária e em outros momentos, os autores se conciliam ao destacar a importância de se desenvolver a habilidade de interpretação de textos literários, para que os alunos possam compreender as mensagens e os valores presentes nas obras. Ambos os autores destacam a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros literários, para que os estudantes possam ampliar seu repertório e compreender a literatura como uma manifestação cultural plural.

Logo, os autores defendem que a leitura literária deve ser uma prática reflexiva e crítica, fatores que promovem as habilidades e competências dos discentes nas análises textuais, por meio de referências políticas, sociais e culturais.

Sendo assim, os autores abarcam sobre a necessidade de um trabalho com estratégias diversificadas de ensino, considerando as diversas formas de aprendizagem dos alunos. Ambos defendem que o ensino de literatura deve utilizar diferentes estratégias pedagógicas, que possibilitem ao aluno construir significados a partir de diferentes linguagens e formas de expressão. Com isto, Rezende (2013) e Dalvi (2013), destacam a

importância do papel do leitor na construção do sentido do texto, em outras palavras, os autores reafirmam que, a leitura é um processo ativo e interativo, no qual o leitor constrói o sentido do texto a partir de sua experiência de mundo e do diálogo com o texto. Portanto, por suas perspectivas, é importante que o ensino de literatura considere a subjetividade do leitor e proporcione espaços para que os alunos possam expressar suas interpretações e opiniões sobre os textos.

Nesse viés, os autores enfatizam o quanto a literatura é um veículo formativo e influente na construção, bem como, no desenvolvimento do sujeito crítico e autônomo, é por meio da literatura que podemos compreender a nossa essência, a nossa ação perante a sociedade que vivemos. Então, para que o Slam seja efetivamente uma ferramenta de transformação social, é necessário que os estudantes sejam incentivados a apreciarem e se envolverem com os diversos gêneros literários, de forma que, a literatura seja um instrumento de transformação e potencialização social, assim, se reconhecendo como poetas/slammers.

Rouxel (2018), destaca que a leitura subjetiva, ou seja, a leitura que parte da perspectiva do próprio sujeito, traz desafios epistemológicos, éticos e didáticos importantes. Ela defende que "a leitura subjetiva não é uma atividade neutra, mas está sempre relacionada a questões de poder, de identidade e de subjetividade" (ROXEL 2018, p. 7).

Com isto, um dos desafios epistemológicos da leitura subjetiva apontados por Rouxel (2018), é a necessidade de se considerar a complexidade dos processos de construção de sentido dos textos literários. A autora afirma que "a leitura subjetiva é um processo complexo, que envolve não apenas a interpretação do texto, mas também a mobilização de conhecimentos prévios, experiências e emoções do leitor" (ROXEL 2018, p. 12). Além disso, Rouxel (2018), destaca os desafios éticos da leitura subjetiva, que envolvem a necessidade de se considerar as diferentes perspectivas e vozes presentes nos textos literários. Ela afirma que "a leitura subjetiva deve levar em conta as múltiplas vozes presentes nos textos literários, para que o leitor possa compreender as diferentes posições e perspectivas" (ROXEL 2018, p. 14).

Por conseguinte, a autora, destaca os desafios didáticos da leitura subjetiva, que envolvem a necessidade de se trabalhar com estratégias pedagógicas que levem em conta as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Ela argumenta que "o ensino de literatura deve utilizar estratégias pedagógicas diversificadas, que possibilitem ao aluno construir significados a partir de diferentes linguagens e formas de expressão" (ROXEL 2018, p. 16). Ressalta-se, que a leitura subjetiva traz desafios importantes para o ensino de literatura, que envolvem questões epistemológicas, éticas e didáticas. Adotando-se conceitos da autora, é preciso considerar a complexidade dos processos de construção de sentido dos textos literários, as diferentes perspectivas e vozes presentes nas obras e as diferentes formas de aprendizagem dos discentes, para possibilitar uma leitura crítica e reflexiva.

Para tanto, pensar em Identidade e Cultura é ressaltar a ideia de que cada sujeito em meio a sociedade, na qual pertencemos, tem a sua singularidade e consonância com o campo cultural. Isso significa que a identidade de um sujeito é construída a partir da sua relação com a cultura, que é um elemento fundamental na formação da sua subjetividade. Além disso, é importante destacar que a cultura não é um conjunto homogêneo de valores e práticas, mas sim um campo plural e diverso, composto por diferentes expressões culturais que se inter-relacionam. Nesse sentido, a relação entre identidade e cultura é complexa e dinâmica, e exige uma compreensão crítica e reflexiva por parte dos sujeitos.

Nesta sintonia com a identidade cultural dos estudantes, o slam dentro da escola abre espaços aos estudantes para debaterem assuntos polêmicos, reivindicarem por

mudanças dentro e fora do espaço escolar, como também se aprofundarem em leituras diversas para fundamentar nas construções textuais, além de conseguirem trazer para o texto as leituras de mundo, as leituras da sua realidade e vivência cultural.

Logo, Street (2014), salienta que o letramento literário é uma prática ideológica, cujo objetivo é promover a emancipação e a libertação dos sujeitos por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos literários. Segundo o autor, o letramento literário não se resume a uma habilidade técnica de decodificação de textos, mas sim a uma prática social e política que envolve a compreensão das relações de poder presentes na sociedade.

Consoante com o autor, "o letramento literário é uma prática social que envolve a compreensão das relações de poder presentes na sociedade e a reflexão sobre as diferentes formas de expressão cultural" (STREET, 2014, p. 22), ou seja, o letramento literário permite aos sujeitos compreenderem as diferentes perspectivas e vozes presentes nos textos literários, e desenvolverem uma visão crítica sobre o mundo.

Ainda, o letramento literário também tem um papel importante na promoção da cidadania e na formação de indivíduos críticos e reflexivos, já que, em conformidade com o autor, "o letramento literário permite aos sujeitos compreender a complexidade das relações sociais e culturais, assim, desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo" (STREET, 2014, p. 25). Portanto, compreende-se que o letramento literário é uma prática fundamental para a formação dos sujeitos, que permite o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, bem como, a promoção da cidadania e da emancipação dos sujeitos.

Outro autor que apresenta relevante contribuição ao tema apresentado é Eco (2003), que encara o letramento autônomo como direto e funcional, no qual está sendo vigiada pela interpretação das leituras.

À vista disso, Eco (2003), ressalta que o letramento autônomo é uma habilidade direta e funcional, que envolve a capacidade de compreender e interpretar textos de forma autônoma. Segundo o autor, o letramento autônomo é uma habilidade fundamental para a inserção dos sujeitos na sociedade, e está sendo constantemente vigiada pela interpretação das leituras, em razão disso, a interpretação dos textos literários é um processo complexo e sujeito a diferentes interpretações, o que pode gerar conflitos e disputas de sentido, por isso, Eco (2003), diz que "a interpretação é um processo que envolve a construção de significados a partir da relação entre o texto e o leitor, e está sujeita a diferentes interpretações e pontos de vista" (ECO, 2003, p. 18).

No entanto, é importante destacar que o letramento autônomo não se resume apenas à habilidade de compreender e interpretar textos, mas também envolve a capacidade de refletir criticamente sobre as informações apresentadas nos textos, já que, "o letramento autônomo é uma habilidade que envolve não apenas a compreensão dos textos, mas também a reflexão crítica sobre as informações apresentadas" (ECO, 2003, p. 21).

É possível afirmar que o letramento autônomo é uma habilidade fundamental para a formação dos indivíduos, que permite a compreensão e interpretação de textos de forma independente, bem como, a reflexão crítica sobre as informações apresentadas nos textos. Embora esteja sujeito às diferentes interpretações e pontos de vista, o letramento autônomo permite aos sujeitos desenvolver habilidades críticas e reflexivas, sendo fundamentais para a sua inserção na sociedade.

Entende-se que a literatura e a leitura literária são práticas fundamentais para a formação dos sujeitos, tanto do ponto de vista técnico quanto social e político. Então, o letramento literário, por exemplo, é uma prática ideológica cujo objetivo é promover a emancipação e a libertação dos sujeitos por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos literários.

Nesse contexto, o *Slam* surge como uma vertente do formato poético que busca proporcionar aos alunos um desafio de criação e autonomia no ambiente escolar. Ao se transformarem em poetas, conhecidos como *Slammers*, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades criativas e críticas, fundamentais para a sua formação como sujeitos autônomos e reflexivos. Além disso, o *Slam* também permite aos discentes romperem com as formas tradicionais de formação, e desenvolverem habilidades relevantes à sua inserção na sociedade contemporânea.

Em suma, é possível afirmar que a literatura, a leitura literária e o *Slam* são práticas fundamentais para a formação dos indivíduos, que permitem o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, sociais e políticas. Ao proporcionar aos estudantes um desafio de criação e autonomia dentro da escola, o *Slam* permite romper com as formas tradicionais de formação, e, desenvolver aptidões indispensáveis para sua inserção na sociedade contemporânea.

O SLAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O *Slam* é uma forma de arte performativa que se popularizou na década de 1980 nos Estados Unidos, no qual consiste em competições de poesia falada em que participantes apresentam poemas autorais em um palco diante de uma plateia, bem como, para um conjunto de jurados, que analisa e pontua a *performance* da apresentação. As competições costumam ter regras específicas, como o tempo máximo de apresentação, o uso de linguagem adequada para todas as idades e a proibição do uso de adereços ou acompanhamentos musicais, que tirem o foco do conteúdo principal – a poesia. A ideia central do *slam* é promover a liberdade de expressão, a diversidade cultural, posicionamento político, crítica social e afins, além de promover o diálogo entre os participantes e o público.

A história do *Slam* remonta os anos 1980, quando o poeta e escritor Marc Smith criou o *Uptown Poetry Slam*, um evento semanal realizado num bar em Chicago, nos Estados Unidos. O formato do *Uptown Poetry Slam* era simples: qualquer pessoa podia subir ao palco e apresentar seus poemas em uma rodada de apresentações, assim, ao final da noite, o público escolhia o melhor poema e o vencedor ganhava um prêmio simbólico.

A ideia pegou, e, em pouco tempo, o *Uptown Poetry Slam* se tornou uma referência nacional de competições de poesia falada. Então, outros eventos semelhantes surgiram em outras cidades americanas, como em Nova York, São Francisco e Los Angeles. A poesia *slam* também ganhou espaço na internet, com a criação de plataformas dedicadas à difusão e promoção de seu formato pelo mundo, bem como, por meio de projetos que cheguem até as escolas.

Recentemente, a poesia *Slam* é uma das formas mais populares de poesia em países como os Estados Unidos, Canadá, França e Brasil. Há eventos regulares em grandes cidades promovendo uma competição mundial, Copa do Mundo de Poesia, que reúne poetas de diversos países. Desta forma, o *Slam* tem sido visto como uma forma de democratizar o acesso à arte poética e proporcionar o diálogo entre diferentes culturas e grupos sociais. Assim, o *Slam* tem se mostrado uma ferramenta importante para a difusão da diversidade cultural, assim como, para a valorização da arte poética em todo o mundo, sendo uma forma de poesia que busca romper com as formas tradicionais de produção e consumo da arte, democratizando o acesso à literatura, bem como, difundindo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, o *Slam* se apresenta como uma forma de resistência cultural, que busca promover a diversidade e a inclusão social por meio da arte poética que se

espalhou pelo mundo, transformando a poesia em um espetáculo teatral que envolve o público, os poetas em uma interação intensa e emocionante.

À vista disso, a temática do *Slam* impulsiona na democratização da arte poética e da promoção do diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, assim, ambos os autores apontam que o *Slam* é uma forma de poesia que valoriza a expressão individual e a criatividade dos participantes, que fortalece, ainda, a inclusão social, a diversidade cultural e a democratização da literatura, uma vez que o *slam* valoriza a singularidade e a criatividade de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que estimula a produção de novas formas de poesia e renovação da linguagem poética. Assim, o *Slam* é uma forma de resistência cultural que promove a diversidade e a inclusão social por meio da arte poética.

Então, é possível pensar no trabalho do *Slam*, em sala de aula, como uma ferramenta que incentiva a criatividade e a expressão individual dos estudantes, promovendo a integração, bem como, a valorização multiplicidade cultural. Assim, o *Slam* pode ser utilizado como prática pedagógica para ensinar aos alunos sobre as diferentes formas de expressão artística, para estimular sua capacidade de criar e produzir novas formas de poesia.

Além disso, o *Slam* pode ser empregado como um mecanismo de diálogo entre os alunos, estimulando a troca de ideias e perspectivas sobre temas diversos, contribuindo assim, para o desenvolvimento das habilidades e competências sociais dos estudantes, bem como, para sua capacidade de compreender e respeitar as diferenças culturais.

No Brasil temos como referência o “*Slam da Guilhermina*”, o qual foi um propulsor para enxergar a necessidade de uma literatura que se aproximava de nossos estudantes, uma literatura capaz de permitir dentro dos textos, as falas, angústias, revoltas, dores, posicionamentos políticos, críticas institucionais, sociais, dentre muitos outros assuntos que são pertinentes ao meio social, econômico e político do nosso país, discussões que, na maioria das vezes, são apagadas pela mídia, mas as vozes desses poetas – *Slammers* – não se apagam e nem se calam – ganham força, atitude e resistência para confrontar as mentiras e demonstrarem a realidade da periferia através da poesia falada (*spoken word*).

O “*Slam Guilhermina*” surgiu em São Paulo em 2013, como resultado do trabalho da cooperativa cultural Sarau da Cooperifa, que buscava ampliar a cena de poesia falada na periferia da cidade, o evento acontece mensalmente no bairro da Vila Guilhermina e tem se mostrado um ponto de encontro importante para diversos artistas e poetas.

Assim, o “*Slam Guilhermina*” se destaca por ser um espaço de valorização da diversidade cultural, onde diferentes vozes, sotaques, histórias e estilos têm espaço para serem ouvidos e apreciados, o movimento tem sido uma plataforma importante para o surgimento de novos talentos da poesia falada, possibilitando o desenvolvimento artístico, emocional e crítico dos participantes.

Para tanto, o “*Slam Guilhermina*” é um espaço de resistência cultural, que possibilita aos jovens da periferia acesso a uma cultura que até então era marginalizada e pouco valorizada. O movimento do “*Slam Guilhermina*” mostra a singularidade da periferia de São Paulo, assim como, sua grandiosidade e características culturais e sociais que norteiam as comunidades, desse modo, rompendo com a potencialização da mídia, que a periferia é apenas um espaço de violência.

Dessa forma, o “*Slam Guilhermina*” tem se mostrado um espaço importante para a promoção da diversidade cultural, para a valorização da poesia falada e para a inclusão social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade em que vivem. Portanto, o “*Slam da Guilhermina*” e o movimento cultural do *Slam*, em geral, podem ser vistos como uma ferramenta poderosa para a promoção do letramento literário e para a valorização da cultura popular, permitindo que

os jovens se identifiquem com a literatura e encontrem novas formas de expressão. Ao mesmo tempo, é importante que os professores reflitam sobre as estratégias didáticas utilizadas no ensino de literatura, buscando formas de aproximar a disciplina da realidade dos estudantes e permitindo a livre expressão das vozes das periferias.

Contudo, a poesia falada não se refere apenas na estrutura do texto escrito e/ou na declamação dele, mas sim em construir uma (liga)ção entre o corpo, a fala e a (ex)pressão, todos os elementos precisam estar em sintonia para impactar numa grande reflexão de quem ouve.

Para tanto, o cenário apresentado, quando se refere ao contexto escolar, mostra uma evidente problemática no ensino de literatura dentro das instituições: até que ponto as escolas estão ensinando literatura ou história da literatura? (REZENDE, 2013). Atina-se, por meio do questionamento, o quanto a instituição de ensino precisa despertar no estudante o sentimento de apropriação e pertencimento para compreender o texto literário, assim como, compor uma poesia e/ou um bom texto, então a prática (ainda) tradicional da sala de aula se for mantida nos mesmos moldes, se tornará frustrante ao professor e, ao mesmo tempo, desinteressante ao aluno, sendo que por esse motivo, o docente não pode pensar em apenas cumprir o plano de curso.

É diante desse contexto que o *Slam* se tornou uma ferramenta de aproximação da realidade do leitor, dessa forma transformando-o em múltiplos leitores (ROUXEL, 2018), de modo, que esse leitor se engaje ao texto e consiga fazer inferências em suas construções textuais e de leituras.

De acordo com Rouxel (2018), o *Slam* pode ser visto como uma forma de despertar a leitura crítica e o interesse pela literatura, aproximando-a da realidade dos jovens, bem como, permitindo que eles se identifiquem com os temas abordados na poesia falada. Além disso, como mencionado por Manguel (2017), a leitura é uma forma de compreender o mundo, assim, o *Slam* traz para as pessoas novas possibilidades interpretativas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural.

Manguel (2017), em sua obra “O Leitor como Metáfora”, aborda a importância da leitura e do papel do leitor na construção do sentido dos textos literários, assim como, a leitura é influenciada por fatores culturais, sociais e históricos, e, como o leitor pode ser visto como um agente ativo na interpretação e compreensão dos textos. O autor também reflete sobre as diferentes formas de leitura ao longo da história e sobre a relação entre a leitura e a identidade pessoal e coletiva. Assim, compreende-se que:

Somos a única espécie para a qual o mundo parece ser feito de histórias. Biologicamente desenvolvidas para ter consciência de nossa existência, tratamos nossas identidades percebidas e a identidade do mundo à nossa volta como se elas demandassem uma decifração letrada, como se tudo no universo estivesse representado num código que temos a obrigação de aprender e compreender. As sociedades humanas estão baseadas nessa suposição: de quem somos, até certo ponto, capazes de compreender o mundo em que vivemos. (MANGUEL, 2017. p. 13).

Segundo o apontamento de Manguel (2017), para que haja entendimento e compreensão do mundo no qual estamos inseridos, não é suficiente apenas traduzir a linguagem, é necessário explorar as probabilidades de compreensão que seja recíproca e instituir um ambiente mais extenso de sentido, fazendo do mundo um livro com muitas possibilidades interpretativas.

Por esta razão, Alcalde (2016), defende que "é preciso mostrar poetas para além dos livros didáticos. (...) É preciso trazer a poesia para a oralidade, para o corpo, para a atualidade". Desta forma, há plena concordância a esta afirmação, pois a poesia é uma forma de arte que deve ser acessível a todos. Não deve ser confinada aos livros didáticos,

onde muitas vezes é apresentada de forma seca e acadêmica. A poesia deve ser vivida, sentida e compartilhada. Ela deve fazer parte da vida cotidiana das pessoas.

A poesia pode ser trazida para a oralidade através da declamação, da recitação e da performance. Ela pode ser trazida para o corpo através da dança, do teatro e da música. Ela pode ser trazida para a atualidade através de temas e questões que sejam relevantes para a vida das pessoas.

Quando a poesia é vivida, sentida e compartilhada, ela se torna uma força poderosa para o bem. Ela pode nos ajudar a entender melhor a nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Ela pode nos ajudar a conectar-nos uns com os outros e com algo maior do que nós mesmos. Ela pode nos ajudar a criar um mundo mais justo e mais solidário.

É preciso mostrar poetas para além dos livros didáticos. É preciso trazer a poesia para a oralidade, para o corpo e para a atualidade. É preciso fazer da poesia uma parte da vida cotidiana das pessoas.

Alinhado a isso, Rezende (2013), explana que "em relação ao ensino de literatura nas instituições, é preciso refletir sobre como estamos ensinando literatura, seja para despertar nos alunos o sentimento de apropriação e pertencimento, seja para promover a leitura crítica". Nesse viés, o autor destaca que a prática tradicional da sala de aula pode se tornar desinteressante para o aluno, exigindo dos professores, novas abordagens didáticas que considerem os interesses e as vivências dos estudantes.

Da mesma forma, segundo Rouxel (2018), "é necessário acompanhar os leitores, ensinar-lhes estarem à escuta deles mesmos, a se questionarem, a identificarem e nomearem as sensações que os submergiram ou afloraram durante a leitura". Portanto, conforme o autor, inserir a leitura como parte da vida do leitor é prepará-lo para uma leitura crítica, em outras palavras, é permitir-se ao desafio da leitura.

Assim, o *Slam*, enquanto movimento cultural, tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do letramento literário e a valorização da cultura popular, especialmente entre os jovens. O *Slam* é uma forma de poesia falada que surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, e desde então tem se espalhado pelo mundo e conquistado cada vez mais adeptos. No Brasil, o *Slam* tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente nas periferias das grandes cidades, onde a cultura popular é mais forte.

Ao se inserir dentro das instituições de ensino, o *Slam* mostra que os estudantes estão sendo educados à criticidade e à liberdade de expressão, rompendo com os métodos convencionais de ensino, isso ocorre, porque o *Slam* permite que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo suas poesias a partir de suas leituras de mundo e vivências culturais. Dessa forma, o *Slam* se mostra uma ferramenta pedagógica importante para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nesse sentido, é importante destacar que o letramento literário é ideológico e emancipatório, como afirma Street (2014). Isso significa que a literatura pode ser uma ferramenta importante para a promoção da cidadania e da transformação social, porém, é importante ressaltar que o letramento literário não deve ser visto como algo isolado da realidade dos estudantes. Pelo contrário, é preciso considerar as vivências culturais dos alunos para que a literatura possa ser significativa em suas vidas.

Conforme Manguel (1997), a leitura é uma atividade solitária e íntima, na qual o leitor constrói sua própria interpretação do texto, logo, a leitura subjetiva pode ser uma ferramenta importante para que os estudantes construam suas próprias poesias a partir de suas vivências culturais e leituras diversas. E, como aponta Rouxel (2018), a autoleitura é uma questão cognitiva, ética e pedagógica, mas pode ser um importante caminho para o desenvolvimento e aprimoramento do saber. Para a autora, "de fato, a leitura subjetiva é um desafio epistemológico, ético e didático, mas pode ser uma forma importante de

promover a autonomia dos alunos na construção de seus próprios conhecimentos" (ROUXEL, 2018, p. 36). Nessa citação, Rouxel, evidencia a importância e os desafios da leitura subjetiva como uma forma de promover a autonomia dos discentes e a percepção de suas habilidades e competências.

Ao se apropriar do *Slam* como ferramenta pedagógica, os estudantes se transformam em *Slammer*, ou seja, poetas. Esse desafio de criação e autonomia proporcionado pelo *Slam* dentro da escola rompe com qualquer formação tradicional, em outras palavras, quando o aluno se identifica com o movimento poético de libertação proporcionado pelo *Slam*, ele se apropria dessa poética e passa a intensificar seus estudos para criação de textos que vão mostrar sua realidade, então, quando o *slam* se transforma em instrumento pedagógico, os estudantes se tornam poetas.

Essa abordagem pedagógica inovadora, proporciona aos alunos um desafio de criação e autonomia que rompe com as formas tradicionais de ensino, como destaca Freire (1996). Segundo o autor, a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual o aluno é visto como um sujeito ativo e criativo na construção de seus próprios saberes.

É importante destacar que o *Slam* pode ser uma ferramenta importante não apenas para a promoção do letramento literário e da valorização da cultura popular, mas também para a promoção da inclusão social e da diversidade cultural. Ao dar voz aos estudantes e permitir que eles sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, o *Slam* contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Além dos aspectos já mencionados, é relevante destacar que o *Slam* também pode ser uma forma de valorização da oralidade e da expressão corporal, isso porque, ao contrário da literatura escrita, o *Slam* é uma forma de poesia falada que valoriza a *performance* do poeta. Dessa forma, o *Slam* pode ser uma ferramenta importante para a promoção da autoestima e da confiança dos estudantes, especialmente aqueles que têm dificuldades em se expressar por escrito.

Outro aspecto importante do *Slam* é que ele pode ser uma forma de promover a inclusão social e a diversidade cultural, uma vez que, o *Slam* valoriza as diferentes vozes e experiências dos poetas, permitindo que eles se expressem de forma autêntica e criativa. Assim, o *Slam* pode ser um instrumento importante para a promoção da diversidade cultural e para o combate ao preconceito e à discriminação.

Além disso, o *Slam* também pode ser uma forma de estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade no ensino, posto que, o *Slam* envolve diferentes áreas do conhecimento, como a literatura, a história, a sociologia, a antropologia, entre outras. Dessa forma, o *Slam* passa a ser uma ferramenta de ensino importante para a promoção de uma educação mais integrada e contextualizada.

Também é fundamental salientar que o *Slam* pode ser uma forma de promover a educação para a paz e para os direitos humanos, visto que, as poesias de *Slam* abordam temas como a violência, a discriminação, a desigualdade social e afins.

Faz necessário reforçar, que o *Slam* não é apenas uma forma de poesia falada, mas também um movimento cultural que envolve diferentes atividades artísticas e culturais, por exemplo, batalhas de *Slam*, os *Slammers* também realizam saraus, shows, oficinas de poesia, entre outras atividades. Assim, fica evidente que, o *Slam* é uma ferramenta importante para a divulgação e reconhecimento da cultura popular, além do fortalecimento das comunidades locais. Portanto, no ambiente escolar o *Slam* se torna um instrumento pedagógico poderoso na difusão do letramento literário e da valorização da cultura popular, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao dar voz aos estudantes e permitir que eles sejam protagonistas de sua própria

aprendizagem, o *Slam* contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, diversa e contextualizada.

O rebuscamento e a sistematização da literatura ensinada nas escolas distanciam os estudantes daquele momento de pertencimento do texto, pois esse aluno não vê sentindo naquela leitura e não consegue contextualizar à sua vida. Aqui, não se fundamenta sobre deixar de ensinar a história da literatura, mas sim que possamos caminhar juntamente com nossos discentes por uma literatura que se aproxime de sua realidade e de sua vivência; por isso, trabalhar o *Slam* como metodologia de ensino é romper com o tradicionalismo curricular, possibilitando aos estudantes o uso dos repertórios de sua vivência.

A partir da inserção do *Slam* como metodologia, o discente passa a ser um leitor investigativo ao mesmo tempo que se torna o compositor de poesias, sendo, então, considerado poeta ou *Slammer*. Assim, a poesia falada como junção da poesia marginal faz com que o poeta (o aluno que passa a criar seus textos efetivamente) deleite sobre as experiências e vivências que a literatura traz para esse leitor/poeta, isto é, esse processo de aproximação da literatura com a realidade do estudante contribui na construção do leitor de literatura.

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja (de algum modo) semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1991)

Logo, as convicções aumentam em saber que os leitores não estão amarrados a nenhuma estrutura (MANGUEL, 1997), e nesta perspectiva, Barthes (1979) sugere que a literatura adquire em seu campo os mais diversos saberes, ou seja, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas”, por isso, que devemos assumir a literatura como essência de um ensino eficaz, uma vez que, é pela literatura que podemos ir além daquilo que a ciência, em sua materialidade, pode provar, pois a literatura tem a essência, mas nem sempre é preciso buscar a lógica, apenas o prazer, de acordo com ECO (2003). A língua não tem barreiras, ela é sensível; portanto, a literatura pertence a todas as camadas sociais.

Conforme Rouxel (2018), a alteridade é o meio de habilidade e competência do leitor para com o texto, pois, é nesse contexto que o leitor precisará percorrer as pistas que o autor insere dentro do texto, sendo que esse leitor precisa estar atento e capaz de fazer inferências, como também se colocar no lugar do outro para questionar e adquirir seu posicionamento crítico.

A partir do contexto apresentado, compreende-se, que o *Slam* tem se tornado um movimento cultural importante no Brasil, especialmente nas periferias das grandes cidades, onde jovens encontram na poesia falada uma forma de expressão e resistência. Ao mesmo tempo, a literatura nas escolas ainda enfrenta desafios para se conectar com a realidade dos estudantes e promover o letramento literário de forma significativa. Nessa totalidade, é possível pensar em como aplicar o *Slam* no espaço escolar para promover a voz do discente e incentivar a leitura crítica e reflexiva.

Desta forma, entende-se que a relação entre o *Slam* e o letramento literário, como proposta de como aplicar o *Slam* nas escolas é capaz de promover uma educação literária mais crítica, inclusiva e democrática.

Para entender como inserir o *Slam* no espaço escolar é necessário antes refletir sobre o papel da literatura na sociedade contemporânea e a importância do letramento literário. Segundo Barthes (1979), a literatura é uma forma de discurso que se opõe à

linguagem corrente, através da escrita e da oralidade, por isso, "o texto literário é aquele que se opõe à linguagem corrente, não por recusá-la, mas por saturá-la de significação, por lhe dar um sentido mais amplo, mais denso, mais rico do que aquele que ela tem no uso comum" (BARTHES, 1979, p.13). A literatura é capaz de conter múltiplos sentidos e significados, permitindo que o leitor se identifique com o texto e construa sua própria interpretação, além de ser uma forma de comunicação complexa e plural, capaz de promover a reflexão crítica e a construção de significados.

Assim, Chartier (1999), destaca que a leitura e a escrita são práticas sociais e históricas, influenciadas por contextos culturais e ideológicos específicos. Entende-se, portanto, que a literatura, por sua vez, é uma forma de expressão artística que reflete e se relaciona com as práticas sociais e culturais de uma determinada época ou comunidade, o que se fundamenta com os argumentos de (CHARTIER, 1999, p. 15) ao defender que "os textos literários são produtos culturais que refletem e contribuem para a construção das práticas sociais, políticas e culturais de uma determinada época e lugar".

A literatura, por sua vez, não é algo estático ou imutável, mas sim algo que se transforma e se renova com as mudanças sociais e culturais.

Da mesma forma, Manguel (1999/2017), abarca sobre a importância da leitura na formação do indivíduo, pois ela permite o acesso a diferentes narrativas e visões de mundo, ampliando o repertório cultural e dando voz às diferentes identidades e vivências. Para o autor, "a leitura é uma forma de criar uma comunidade cristalizada ao redor dos livros que escolhemos ler, que abrem nossos olhos para outras culturas e outras épocas, que nos fazem sentir a singularidade de cada indivíduo" (MANGUEL, 1997/2017, p. 17).

A leitura literária é uma forma de construir, bem como, fortalecer a identidade individual e coletiva, permitindo a expressão da subjetividade e a construção de novos sentidos e significados. Embora, o ensino de literatura nas escolas muitas vezes enfrenta desafios para se conectar com a realidade dos estudantes e promover o letramento literário de forma significativa, Dalvi (2013, p.11), ao afirmar que "se a Literatura é conexas com a vivência, é insubstituível", concebe, então, que a literatura pode se tornar uma disciplina distante e desinteressante para muitos estudantes, especialmente aqueles que não se identificam com os textos e autores trabalhados nas aulas e não veem relação entre a literatura e suas vivências cotidianas.

Já Rezende (2013), aponta que muitas vezes o ensino de literatura se concentra na história da literatura, desconsiderando a relação entre texto e realidade, e não consegue despertar nos alunos o sentimento de apropriação e pertencimento necessários para a compreensão do texto literário. Com isto, o autor defende que "o ensino de literatura, como muitos o conduzem, se esgota na história literária e nas obras-primas, deixando de lado a relação da obra com a realidade social, política e cultural" (REZENDE, 2013, p.25). Por isso, é necessário, encontrar formas de aproximar a literatura da realidade dos estudantes e promover a leitura crítica e reflexiva.

Nesse contexto, o *Slam* pode ser visto como uma ferramenta importante para a promoção do letramento literário, especialmente entre os jovens das periferias, portanto, Rouxel (2018), destaca que "o slam aparece, assim, como uma possibilidade de reinventar uma relação mais viva, mais crítica, mais humana, com a literatura, subvertendo os cânones e enriquecendo a vitalidade do mundo literário" (ROUXEL, 2018, p. 96). O *Slam*, por isto, pode ser considerado uma forma de literatura que se conecta com a realidade e com as vivências dos estudantes, permitindo a expressão das suas vozes e a construção de novos sentidos e significados.

Outro autor que contribui para esta fundamentação dos argumentos é Manguel (2017), ao defender que: "quando lemos, enxergamos o mundo através das palavras. A leitura é uma maneira de compreender e mapear o universo que nos cerca, mesmo que

para isso o cerquemos com ficções, metáforas e outras formas de imaginação” e, ainda, o autor complementa alegando que “o *Slam* faz parte dessa busca e, por consequência, dessa compreensão” (MANGUEL, 2017, p. 63). Conforme o autor, a leitura literária é capaz de construir e fortalecer a identidade individual e coletiva, sendo uma importante ferramenta para a expressão da subjetividade e para a construção de novas narrativas. E, a partir destes pressupostos entende-se que o *Slam* é uma forma de letramento social, pois permite que os participantes tenham contato com diferentes formas de expressão e linguagem, ampliando seu repertório cultural e linguístico.

A partir dos argumentos e fundamentações teórico-referencial exposto sobre como a leitura pode ser uma forma de compreender o mundo, o *Slam* traz para as pessoas novas possibilidades interpretativas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural, e, além das características do *Slam* apresentadas, pode-se fazer as seguintes inferências:

- Durante as competições, é comum que os poetas abordem temas relacionados a questões sociais, políticas e culturais, o que estimula a reflexão crítica sobre a realidade em que vivemos. Além disso, o *Slam* também é uma forma de democratização da cultura, já que permite que pessoas de diferentes classes sociais e níveis educacionais tenham acesso à arte e à cultura;
- Fundamenta-se que *Slam* também é uma forma de letramento social, porque promove a participação ativa dos espectadores. Durante as apresentações, o público é convidado a interagir com os poetas, seja por meio de palmas, gritos ou outras formas de expressão, essa interação é fundamental para a construção do sentido da poesia, uma vez que, permite que o público se sinta parte do processo criativo e se envolva emocionalmente com as questões abordadas pelos poetas;
- Outro aspecto importante do *Slam* como forma de letramento social, é a sua capacidade de dar voz a grupos marginalizados da sociedade. Muitos poetas que participam das competições são jovens, negros, LGBTQIA+ ou pertencem a outras minorias sociais. Ao dar voz a esses grupos, o *Slam* contribui para a ampliação da diversidade cultural e para a luta contra a exclusão social;
- Outrossim, o *Slam* também é uma forma de resistência cultural. Ao utilizar a poesia como forma de expressão, os poetas desafiam as normas estabelecidas pela sociedade e questionam o *status quo*. Isso é especialmente importante em um contexto em que muitas vozes são silenciadas ou ignoradas pela mídia tradicional;
- Outra característica importante do *Slam* como forma de letramento social é a sua capacidade de estimular o pensamento crítico. Durante as apresentações, os poetas abordam temas complexos e desafiam o público a refletir sobre diferentes aspectos da realidade social e cultural, essa reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico dos participantes e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados;
- O *Slam* também é uma forma de letramento social, porque contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos participantes. Ao expressar suas emoções e opiniões por meio da poesia, os poetas fortalecem sua identidade e sua autoimagem, o que pode ter um impacto positivo em outras áreas da vida.

Em síntese, trabalhar com o *Slam* nas instituições de ensino é permitir que os

estudantes ampliem e diferenciem as suas leituras do ensino formal convencional, isto é, quebrem as barreiras levantadas aos alunos, bem como, promova o reconhecimento de que em seus estudos a literatura forma para a vida, que o ensino de literatura levará os estudantes para além dos muros que os cercam, permitindo a esse leitor habilidades e competências para lidarem com a leitura e a escrita que o destaquem, assim como, torná-los aptos nas inferências críticas literárias, onde tais conhecimentos estão além da prática tradicional. É nesse cenário que o *Slam* abre a discussão para um viés literário e educacional, permitindo outras referências literárias que dão suporte ao senso crítico do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se o *Slam* como uma forma de expressão artística e poética com potencial para obter grande espaço nas escolas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se expressarem de forma crítica e autônoma. Através do *Slam*, os estudantes são educados à criticidade, à liberdade de expressão, rompendo com os métodos convencionais de ensino. Assim, o *Slam* na escola abre espaços aos estudantes não só para debaterem assuntos polêmicos, reivindicarem por mudanças dentro e fora do espaço escolar, como também se aprofundarem em leituras diversas para fundamentar nas construções textuais. Por isso, o letramento literário soma-se como uma ferramenta fundamental para que os discentes possam compreender e se expressar por meio da poesia *Slam*. É importante considerar o papel do leitor na construção do sentido do texto e propiciar espaços para que os alunos possam expressar suas interpretações e opiniões sobre os textos. Para isso, é preciso explorar não apenas a leitura dos textos, mas também outras linguagens artísticas, como o teatro, o cinema e a música, por exemplo. Desta forma, o ensino de literatura e a leitura literária são fundamentais para a formação do aluno como ser humano, permitindo que ele desenvolva a sensibilidade, a imaginação, a capacidade crítica e reflexiva. Portanto, a diversidade de gêneros literários deve ser considerada para que os estudantes possam ampliar seu repertório e compreender a literatura como uma manifestação cultural plural. É preciso desenvolver a habilidade de interpretação de textos literários, para que os discentes possam compreender as mensagens e os valores presentes nas obras e, assim, as estratégias diversificadas de ensino devem considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALCALDE, Emerson. *Slam* na Educação: a poesia escrita com giz e dita com o coração. In: ALCALDE, Emerson; ASSUNÇÃO, Cristina; MOTTA, Rodrigo; CHAPÉU, Uilian (Orgs.). *Slam da Guilhermina*: três ponto zero. 1.ed., São Paulo: 2016.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução: L. Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, pp. 75-155.

DALVI, Maria Aparecida. Ensino de literatura: propostas didáticas e metodológicas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 131-140, jan./jun. 2013.

ECO, Umberto. *Sobre a interpretação: Ensaios sobre Freud*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MANGUEL, Alberto. O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Leitura na intimidade e Metáforas da Leitura.** In: *Uma história da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. pp. 175-201.

REZENDE, Antônio Nunes. O papel da literatura no desenvolvimento humano: uma breve reflexão. **Análise**, São Paulo, n. 22, p. 81-88, jul. 2013.

ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** In: TRAQUINA, Nelson; CORREIA, Alda (orgs.). *Ensino de literatura: leitura, texto, formação*. Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-22.

STREET, Brian V. **Letramento literário: uma prática social crítica.** Trad. Tatyana Lysova. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

Capítulo 24

**IDENTIDADE E CURRÍCULO NA FÉ: A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NA FÉ EM SANTA RITA DE CASSIA NA CIDADE DE
SANTA CRUZ-RN**

Eveline da Silva Medeiros Batista

RESUMO: As identidades são alvo de estudo e reflexão para a humanidade, presente nos mais diversos tempos da História, perceber as reconstruções e seus pontos de rupturas nos faz refletir mais intensamente sobre o papel da escola nesse processo de produção de memórias e identidades. Dentro de um quadro do turismo no interior do Nordeste, incentivado pelo governo federal, percebemos a construção das narrativas sobre o sagrado nos roteiros religiosos e a construção de identidades locais em torno da religiosidade popular, nos propomos a problematizar a criação e apropriação do curso técnico de turismo na cidade de Santa Cruz-RN, onde no currículo proposto a História Oral não encontrou em sala de aula espaço, sobre a construção da identidade religiosa do município, o curso visto tanto pelo poder público como pela sociedade como mais uma iniciativa pública de ensino, sem conexão com a comunidade local.

Palavras-chave: Identidades. Oralidade. Currículo.

ONDE ESTÁ MINHA IDENTIDADE?

O estudo se voltará para o questionamento: a comunidade local criou uma relação de pertencimento com a nova identidade religiosa do município e apropriação da formação técnica em turismo ofertada pela iniciativa pública nessa nova identidade do município? Assim permitindo identificar os processos que regulam e intermedeiam a relação homem-entorno, evidenciando, de uma parte, as percepções, atitudes, avaliações e representações ambientais.

Buscamos problematizar a identidade e a memória local para alcançar alguns objetivos, dentre eles: trazer a história para perto dos alunos, criar significado no aluno e na comunidade sobre o turismo religioso entorno da imagem de Santa Rita e como atividade econômica do município de Santa Cruz – RN, fazê-lo perceber que a história não é algo estático ou “coisa do passado que não serve para nada” como alguns afirmam; levá-los a entender que a história não é feita somente pelo Estado e seus sujeitos; conduzi-los a uma percepção de que todos são sujeitos históricos, que todos escrevem a história, e que conhecer e ouvir sujeitos da história possibilitaria uma aproximação dos fatos históricos; conhecer as diferentes fontes históricas, bem como processos metodológicos distintos, como a história oral; conhecer aspectos da realidade da comunidade local.

O trabalho com a pesquisa e com os conteúdos memória e identidade são ponto de destaque quando se refere ao desenvolvimento, em sala de aula, do trabalho pedagógico associado à memória social, o que enriquecerá as aulas de História, possibilitando ao aluno a oportunidade de protagonista do processo histórico, e não simplesmente vê-la como algo construído pelos heróis que estão presentes nos livros didáticos, mas como autor de sua história, protagonista de suas memórias.

A pesquisa desenvolvida neste sentido nos leva a propor imersão no estudo da Teoria Histórico Cultural, Vigotski percebe o aluno como um sujeito social, a perspectiva da pedagogia Histórico-Cultural é a que percebemos mais profícua na criação de significado para o aluno, a perspectiva do método histórico-dialético permite a compreensão de toda a engrenagem de produção de conhecimento na sala de aula e interação com a comunidade.

A História oral foi uma metodologia que surge no século XX e trouxe a percepção de novos sujeitos históricos, na década de 1990 percebemos que ganha espaço no meio acadêmico, na construção de identidades percebe-se como o uso dessa metodologia permite um maior pertencimento dos fatos narrados.

Na sala de aluna é bem comum encontrar alunos que não sabem comentar o que faziam ou fazem os seus antepassados. Percebemos um afastamento da tradição oral, no passado as rodas de conversas no terreiro eram os lugares onde as histórias da família eram passadas de geração em geração, nas feiras a socialização acontecia entre os habitantes das cidades do interior, declamação de cordéis, teatro mambembe, cantorias formavam o cenário cultural das pequenas cidades do interior nordestino, as celebrações religiosas enriqueciam o imaginário local, cheia de símbolos e rituais que criavam um sentimento de pertencimento aos moradores da localidade. Nos momentos de socialização dos lugarejos, onde o privado e o público permeavam uma linha tênue, a oralidade também estava muito presente nas escolas, nos corredores e no currículo oculto desde as apresentações escolares e desfiles públicos em datas comemorativas ou até mesmo no cotidiano nas relações estabelecidas nas feiras e com a comunidade. Romper essa barreira e trazer para o currículo oficial as experiências vivenciadas no cotidiano traz ao aluno uma relação de pertencimento, o aluno sente-se protagonista do saber. Esses momentos são recorrentemente perderam espaço para a internet, vídeo game e práticas similares. Assim, a tecnologia assume um lugar de afastamento das experiências e das memórias.

Buscaremos nessa pesquisa desenvolver no curso técnico de turismo o trabalho de resgate da memória local e a observância da história oral da cidade de Santa Cruz, desde a fundação da cidade, toda o enredo entorno da fundação do município e de toda narrativa de fé que se construiu sobre os primeiros habitantes da região do Vale do Rio Trairi e sua ligação imediata com o divino, que até os dias de hoje ainda se ressignificam com o turismo religioso a imagem de Santa Rita de Cássia.

Com Stuart Hall, foi um teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951, encontramos em seu livro: *A identidade cultural na pós-modernidade*, 2006, encontramos caminho para essa construção de identidade focada em 4 momentos, o primeiro se refere a narrativa como criação de significado à existência, um destino que mesmo após a morte continua existindo; o segundo momento são pensados como elementos essenciais da sociedade que podemos perceber como valores, características; terceiro momento a própria invenção da tradição, costumes recentes rituais comportamentos recentes mas que tiveram sua origem bem recente e o último momento o mito fundacional, uma estória de alcance regional em um tempo pré existente mas onde o espetacular marcou seu acontecimento.

A Psicologia Histórico-Cultural ao abordar temas como funções psíquicas, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, conceitos espontâneos e científicos, tem fornecido subsídios para estudos e investigações na educação, no que se refere à aprendizagem. Conceitos que vem contribuindo para que o professor, por meio da atividade pedagógica realize um trabalho diferenciado (no que diz respeito a teorias, práticas e metodologias utilizadas), propiciando à aprendizagem e ao desenvolvimento teórico, por meio da apropriação da produção cultural humana. Ver o sujeito como um ser rico de significados e que a sala de aula é o lugar onde se soma e não se elege essas percepções de mundo.

Trabalhar as inúmeras possibilidades que encontramos na escola nos faz pensar sobre o que Vigotski desenvolve em seus estudos, perceber que a memória é desenvolvida culturalmente e que não depende, exclusivamente, do funcionamento de determinada área do cérebro. A necessidade imposta pela vida social impõe o domínio dos processos mnésicos e o desenvolvimento de formas de apreendê-las cada vez mais específicas que se convertem num ato consciente e intencionado.

Ter nesse município o curso técnico de turismo é a primeiro momento muito positivo, mas buscaremos problematizar o esvaziamento do curso técnico, e como os docentes e o currículo estão apartados da realidade local e da construção da identidade que a comunidade construiu a partir da oralidade para construir a narrativa do sagrado em torno da peregrinação a imagem de Santa Rita de Cássia.

Perceber os dispositivos que geraram o fomento do interior do Rio Grande do Norte para o turismo religioso e para o desenvolvimento do município, assim como suas instituições de ensino, que tentaram se voltar a essa demanda da sociedade local, mas não conseguiram atender as expectativas gerando no curso técnico esvaziamento das salas de aula.

Em todo o mundo, as cidades religiosas atraem visitantes em busca de experiências que despertem seus sentimentos de fé e esperança. Esse acontecimento no Rio Grande do Norte não poderia ter um fim diferente, o Brasil é tido como o maior país católico do planeta, pois temos uma grandiosa diversidade de manifestações de caráter religioso popular que, misturadas à nossa cultura se transformam em verdadeiros espetáculos de devoção, conseguindo atrair milhares de peregrinos a esses roteiros de fé e misticismo.

Responder o objetivo do estudo se a comunidade local criou uma relação de pertencimento com a nova identidade religiosa do município e a formação técnica em

turismo ofertada pela iniciativa pública está diretamente ligada ao que acontece na sala de aula, a formação docente e o apoio a pesquisa são eixos norteadores da pesquisa, possibilitando um leque grandioso de possibilidades, quando formulados esses questionamentos encontramos as mais diversas direções, desde a fuga dos alunos do curso por medo do Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, até mesmo inercia da memória entorno da identidade criada no turismo religioso.

Um processo essencial para que alguém se sinta identificado ou pertencente a um entorno é o que se entende por apropriação. Na apropriação, o sujeito interage dialeticamente com o entorno, o que resulta numa transformação mútua.

DE ONDE BUSCAR INSPIRAÇÃO?

O destino tem se configurado como um dos mais procurados por romeiros e peregrinos em todo o país, além de curiosos que visitam a cidade com o objetivo de conhecer de perto a maior estatua católica do mundo (56 metros de altura), situada no complexo turístico-religioso Santuário de Santa Rita de Cássia.

Localizado a cerca de 115 Km da capital do estado – Natal, a qual se liga através da BR-226, o município de Santa Cruz está entre um dos locais mais famosos que compõem o Polo de Turismo da região Agreste-Trairi, no Rio Grande do Norte.

Uma característica peculiar ao turismo religioso na cidade de Santa Cruz é que ele tem, pelo menos, quatro Romarias que se destacam dentre as atividades religiosas promovidas pela Igreja Católica local: Romaria da Coroa de Santa Rita de Cássia (todo dia 22 de cada mês), Romaria Eucarística (segunda quinzena de abril), Romaria Mariana (segunda quinzena de julho) e Romaria de Gratidão (12 de outubro), além das missas semanais realizadas no Santuário (quartas-feiras às 16h; sábados às 11h; domingos às 10 e 14h e feriados às 10h). Essa efervescência sociocultural de natureza religiosa faz de Santa Cruz uma das cidades-santuários do Brasil.

Por volta de 1597, todo o território potiguar estava habitado por populações indígenas: no litoral, a Tupi, e, no interior, a Gê ou Tapuia. Dentre elas, registram-se as tribos nômades Paiacus, Parins, Monxorós, Pegas, Caborés, Panatis, Canindés, Janduís e Potiguares. Provavelmente, devido às ossadas humanas e aos objetos de uso encontrados, os índios Tapuios foram os primeiros habitantes de Santa Cruz e tiveram 20 permanência na Serra do Catolé, na Serra do Ronca e na Serra da Tapuia. Os habitantes concebiam o rio Trairi como a principal fonte de água necessária à sobrevivência e, em virtude dela, a possibilidade de povoamento da área (BEZERRA, 1993).

Percebemos que o turismo impulsiona modificações nesses ritos, está atingindo todo um conjunto de elementos importantes para determinado grupo, quanto aos mecanismos de institucionalização da cultura no território.

Se o turismo é planejado ignorando os elementos culturais no território, o simples fato de promover fluxos de visitantes que trazem suas próprias culturas está-se contribuindo para a descaracterização/ interferência nos elementos da cultura local. Portanto, se a atividade turística traz, necessariamente, implicações para o movimento que associa continuidade e ruptura na construção da cultura no território, é importante que essa relação seja assumida, seja implicada no planejamento do turismo; que está interferência seja explicitada e que permita o diálogo entre os grupos envolvidos. (GUILLAUMON, 2012, p. 8).

Os conceitos de identidade seguiremos estão voltados para as identidades modernas estão sendo “descentradas”, o próprio conceito de “identidade”, é complexo, muito pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social contemporânea.

Dentro da sala de aula vamos analisar o currículo e as práticas pelo olhar da teoria histórico-cultural, que nasce em um contexto revolucionário, a Rússia no fim do século XIX, ainda possuía em grande parte do seu território uma estrutura agrária, enquanto toda a Europa se modernizava e um novo imperialismo já estava em curso sobre a África e Ásia.

Em resposta a toda essa opressão o povo começa a se rebelar e um grupo urbano se inspira na ideias de Karl Marx e Engels e começa a entrar em conflito por reformas estruturantes e uma renovação na forma de governo do país, o que não acontece, a fome e os números gigantescos de analfabetos contribuíram grandemente para esse levante, o povo se une em seus anseios por mudanças e um período de 1907 há 1917 o país entra em contínuas Revoluções, que se consolidam com o Partido Comunista no poder, mas há muito trabalho a se fazer, inclusive uma profunda reforma educacional, que ficou sobre a responsabilidade de Nadejda Krupskaja, esposa de Lenin, que convida um grupo de pesquisadores para pensar o ensino na grande Rússia, já que a reforma educacional também institui que todas as crianças devem frequentar os dois níveis de ensino, o número gigantesco de órfãos e de crianças com deficiência se torna mais um desafio a ser pensado e superado pelo no governo soviético.

No Brasil vamos entender a trajetória do ensino desde a colonização das nossas terras pelos europeus até os dias atuais, com o recorte na educação especial na atualidade e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural na educação especial inclusiva.

Entende-se como os primeiros educadores brasileiros os padres jesuítas, que chegaram ao país em 1549. A missão dos jesuítas era a de catequizar os povos nativos e propagar a fé cristã no novo território do reinado português. No período, a educação era restrita às crianças do sexo masculino. Durante dois séculos, os padres jesuítas ensinavam as pessoas que aqui viviam como contar, ler e escrever, foram também responsáveis pelos primeiros colégios do país.

Ao estudar a História do Brasil percebemos que muitas rupturas ocorreram para formar esse país, inclusive na educação, em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal. Os jesuítas que estavam no Brasil por consequência do ato da Coroa Portuguesa também precisaram sair, o que impactou a educação no Brasil nesse período. Até o fim do século XVII, o país ficou abandonado do ponto de vista educacional. A situação só mudou a partir de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa no Rio de Janeiro.

Com a Família Real Portuguesa no Brasil surgiram as primeiras instituições culturais e científicas, bem como os primeiros cursos técnicos e de ensino superior no Rio de Janeiro e na Bahia, um avanço jamais pensado pelos que aqui habitavam, já que o Coroa Portuguesa foi a única no corte europeia a sediar o comando dos seus domínios em terras do Novo Mundo.

Ao pensar sobre a oferta de novos cursos, foi priorizado atender a demanda de serviços e produtos por parte dos novos moradores e da elite local, o que fez com que Rio de Janeiro e Salvador se transformassem em cidades em um curto espaço de tempo para receber uma grandiosa quantidade de nobres vindos junto com a Família Real.

A principal diretriz educacional do país foi o caráter utilitário e profissionalizante instituído por D. João VI e que acabou se perpetuando, mesmo que as Constituições de 1823 e 1824 tenham começado a sugerir leis que abordassem o tema da educação popular. A educação no Brasil era destinada a uma classe abastada da sociedade, o que deixava grande parte da população brasileira desassistida com relação à infraestrutura escolar, professores treinados e acesso a livros. Seguindo o modelo europeu de instrução, essa elite também tinha em nossas terras limitações educacionais, sendo necessário enviar seus filhos para estudar nos centros europeus, na formação de Direito e Medicina, e é

justamente nesse modelo que surgem os primeiros cursos superiores no Brasil mais à frente.

Em 1827, surgiu a primeira lei que sugeria a criação de escolas de ensino básico em todas as cidades ou vilas brasileiras. Por seu caráter universalista, ficou conhecida como a Lei Áurea da Educação Básica. Infelizmente ela acabou não sendo implementada.

No período Regencial, ocorreu uma reforma constitucional chamada de Ato Adicional, no qual ficou determinado que o ensino superior deveria ser responsabilidade do poder central, enquanto o ensino elementar, o ensino secundário e a formação de professores seriam de responsabilidade das províncias. Essa descentralização teve consequências nocivas à educação, uma vez que se perdia a coordenação dos investimentos e visão generalizada entre as regiões do país. Mas, é a determinação que se mantém ainda na atualidade.

Em meados da década 1920, surgiu o movimento Escola Nova, formado por um grupo de estudiosos sobre o tema da Educação, propondo mudanças no ambiente educacional e uma nova configuração do papel do Estado como articulador das ideias e propostas para a educação de crianças e adolescentes.

No Estado Novo a educação, foi uma forma de propaganda e de afirmação de seu regime. Pela primeira vez um programa educacional apoiou os exercícios físicos no ambiente escolar e nas fábricas. Foi mantida a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (1ª a 4ª séries). Influenciado pela orientação da Escola Nova, o então presidente Vargas estabeleceu como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas de formação de professores no Ensino Médio –o antigo Magistério, primárias e secundárias.

Mesmo com todas as mudanças advindas da Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo e a educação voltada para o ensino profissionalizante, para a recém nascida indústria brasileira sediada em São Paulo, financiada com o dinheiro vindo do café, onde o mundo ver surgir dois sistemas totalmente divergentes sobre a educação o Brasil apresenta a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei ficou tramitando por anos até ter sua aprovação final em 1961 (Lei nº 4024). Tratava-se de um movimento de defesa da escola pública, universal e gratuita.

A obra do autor foi um apanhado de textos que teve sua primeira publicação em português em 1983, mas foi revisitado por Zoia Prestes, que teve acesso ao seu arquivo pessoal, a tradutora teve todo um cuidado com as obras, ela foi alfabetizada em russo, a história da mesma já seria uma verdadeira teoria histórica, ela tem na veia o ideário socialista, como o próprio Vygotsky via, somos seres culturais, o social e cultural não pode ser tirado de nós, por entender tão claramente o momento e contexto que o autor vivia, a doutora em Educação nos passa obras riquíssimas, rompe com alguns conceitos que queremos acreditar que por não ter propriedade com língua alguns autores traduziram de forma diferente da que o autor escreveu, o contato com a neta de Vygotsky, Elena Kravtsova e com Tamara Mirrailovna Lifanova, estudiosa do autor, Zoia pode traduzir em seus livros as ideias sobre esse tema tão abordado por inúmeros escritores da atualidade e ainda bastante discutido nas academias, rompendo definitivamente com algumas teorias e conceitos formulados por essa tradução equivocada e fora do pensamento Vygotskiano.

A autora Zoia Prestes que teve no seu lar uma seio socialista, desde seus avós maternos, membros do PCB, filha de Luiz Carlos Prestes, nome conhecido da historiografia brasileira, membro ativo do Partido Comunista do Brasil, líder de movimentos políticos em prol da causa comunista no Brasil, respeitado e apoiado pela URSS, ao se refugiar na Rússia leva toda a sua família e lá seus 7 filhos do segundo casamento, incluindo Zoia, são apresentados a essa nova visão de mundo soviética e o estudo da obra de Vygotsky veio ainda na academia, a obra de Lev Vygotsky ainda hoje é estudada pois mesmo após

sua morte precoce, seus colegas de estudo Leontiev e Luria deram continuidade aos estudos feitos por Vygotsky na psicologia e na Pedagogia, mesmo não se formando como psicólogo, até hoje alguns estudiosos remetem a Vygotsky o título, pois o mesmo vai desenvolver suas pesquisas na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, onde ele vai estudar a prontidão psicológica, onde se baseia na principal neoformação psicológica que garante alterações em todas as esferas da atividade vital da criança. Outro estudioso que participou da Troika, grupo de estudos formados por Vygotsky e outros acadêmicos como Luria e Leontiev, D.B. Elkonin percebem o desenvolvimento da criança de prático em teórico, e nesse momento a mesma está pronta para a escolarização.

Certezas absolutas estão se desfazendo e questões como etnia, sexualidade estão em contínua transformação, e a memória não está apartada desse momento, gerando questionamentos pertinentes sobre o agora, refletindo essa diversidade na escola e no currículo.

O ser humano é um todo, um ser social feito de múltiplas falas, e esse todo se reflete na sala de aula, a análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural e sua metodologia histórico-dialética permite ao educador desenvolver um trabalho de mediação da aprendizagem e assim as potencialidades encontradas no aluno de turismo serão dimensionadas assim como as mediações feitas com o currículo voltado a significação histórica da comunidade local.

Em resposta a toda essa opressão o povo começa a se rebelar e um grupo urbano se inspira na ideias de Karl Marx e Engels e começa a entrar em conflito por reformas estruturantes e uma renovação na forma de governo do país, o que não acontece, a fome e os números gigantescos de analfabetos contribuíram grandemente para esse levante, o povo se une em seus anseios por mudanças e um período de 1907 há 1917 o país entra em contínuas Revoluções, que se consolidam com o Partido Comunista no poder, mas há muito trabalho a se fazer, inclusive uma profunda reforma educacional, que ficou sobre a responsabilidade de Nadejda Krupskaja, esposa de Lenin, que convida um grupo de pesquisadores para pensar o ensino na grande Rússia, já que a reforma educacional também institui que todas as crianças devem frequentar os dois níveis de ensino, o número gigantesco de órfãos e de crianças com deficiência se torna mais um desafio a ser pensado e superado pelo no governo soviético.

Partimos do entendimento que as identidades são construídas e mutáveis, e que a escola para a educação especial só se torna inclusiva quando se percebe as diferenças que encontramos em sala de aula e como o currículo concede espaço para a diversidade e a formação de identidade dentro do currículo.

Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (HALL, 2006).

A pesquisa tem como base a Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti, na cidade de Santa Cruz-RN, onde está sediado o curso de nível médio-técnico em Turismo, como principal alvo do nosso estudo será os documentos que norteiam o ensino no curso e o corpo docente. Optamos por fazer uma pesquisa explicativa, onde buscaremos entender a lacunas no currículo do curso técnico, além de compreendermos as expectativas que a comunidade local desenvolveu o turismo religioso em torno da estátua, e a forma que a história local está sendo redimensionada a fim de trazer mais atrativos a cidade.

O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. As culturas nacionais são

tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele "tempo perdido", quando a nação d era grancier ; sao tenta as a restaurar as identidades pass.adas, Este constitui 1 o elemento regressivo, anacrômco, da estória da cultura nacional (HALL, 2006).

Trabalharemos com fontes de pesquisas primárias como artigos, dissertações e também fontes secundárias como livros produzidos sobre a santa e o turismo local, além de questionários dirigidos ao corpo docente do curso médio-técnico de turismo.

A conservação do patrimônio histórico é um fato evidente como a memória local é tratada pelos habitantes da cidade e suas autoridades, as visitas a museus que existem na cidade, de iniciativa pública e privada, assim como a análise desses questionários nortearam o estudo.

A pesquisa realizada coletou dados iniciais de forma qualitativa com uso de fontes primarias como livros, fotos, jornais e revistas, além da pesquisa nos registros escolares e na realização dos evento públicos.

A pesquisa tem como tema o esvaziamento das turmas de terceiro ano do curso médio-técnico nos leva a questionar os espaços de diálogo entre os agentes públicos e a comunidade local, e com pouca participação dos docentes e do incentivo à pesquisa na formulação do currículo do curso, engessando os conhecimentos transmitidos nas aulas. O estudo que proponho nesse trabalho tem como tema gerador a construção da memória local e a apropriação da história oral para o currículo e para a formação dos docentes do curso.

A população se rever e se resignifica a cada novo momento e toda essa tradição se recria e permanece na comunidade, agradecemos pela receptividade na escola Estadual José Bezerra Cavalcante, onde foi viabilizada esse trabalho. Agradeço todos e todas que cruzaram meus caminhos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, H. J. Santa Cruz nos caminhos do desenvolvimento. Natal: Gráfica Santa Maria: 1998.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica, In: FREITAS, M. T. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107), p. 11-25.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, M. S. Memória Histórica de Santa Cruz. Natal: Nordeste Gráfica, 1993.

DINIZ, Magda Renata Marques. (Santa) Rita de Cássia na boca do povo de Santa Cruz-RN: identidades culturais em construção / Magda Renata Marques Diniz. – Natal: Editora do IFRN, 2016.

GUILLAUMON, Siegrid. Turismo em territórios de grande densidade religiosa. SciELO - Scientific Electronic Library Online, Salvador-BA, v. 19, n. 39, 679-696 - Outubro/Dezembro – 2012.

HALL, Stuart A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NARRADORES de Javé. Manaus: Videofilmes Produções Artísticas, 2003. 1 DVD (102 min), NTSC, color. Produzido e distribuído por Videolar.

PREFEITURA DE SANTA CRUZ. 2012. Disponível em: . Acesso em: 12 mai. 2023.
VIGOTSKI, Lev Semionovicht. Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski: organização e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes, ed.: 1, São Paulo, Expressão Popular, 2021.

HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Daniely Silva Duarte

RESUMO: A História da arte-educação no Brasil, remonta desde a chegada dos jesuítas no país. Assim como o resto da História da Humanidade não é linear, “evolutiva”, e por vezes, está permeada de rupturas. Por esta razão, este artigo pretende por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, refletir e traçar um panorama histórico da arte-educação brasileira, perpassando pelos momentos, bem como pelas influências contextuais e principais documentos normativos relacionados ao tema, desde seu início no período colonial, perpassando pela República, Modernidade e Pós-modernidade, assim como as relações e impactos na área, como por exemplo, a Lei nº 5692/1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCNs – Arte), até à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), numa tentativa de reconstrução do passado, buscando entender o presente e pensar o futuro, diante das questões e problemas encontrados.

Palavras-chave: História. Arte-educação. PCN Arte. BNCC.

Daniely Silva Duarte  Mestranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo/Executivo Público e Docente Eventual pelo Estado de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: duarte.daniely@gmail.com.br

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Desde as eras primitivas os seres humanos dependiam da comunicação para a sua sobrevivência. Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos pelo homem eram passados de geração a geração.

O que a princípio era transmitido de forma oral, foi aos poucos se desenvolvendo, buscando uma maior eficiência. Assim surgiram as primeiras expressões de linguagem por meio das representações nas cavernas, as quais já podemos considerar como Arte.

Aos poucos, o processo comunicativo foi se complexificando junto com a própria sociedade. Um grande avanço para a humanidade é o surgimento da escrita. Ela torna possível um crescimento nunca antes visto (MCLUHAN, 1971).

Uma nova forma de conhecimento exige uma organização para levá-lo adiante. Assim, o homem precisou desenvolver a educação formal. Tal acontecimento nos é demonstrado de maneira mais evidente na Antigüidade Clássica. Nela percebe-se como a função social dessa propagação de conhecimentos está relacionada às necessidades da sociedade da qual faz parte.

Em Esparta, a educação voltava-se essencialmente para o militarismo, pois a sociedade espartana se destacava nas guerras. Por outro lado, Atenas buscava o equilíbrio, formando o cidadão de forma mais completa, se assim podemos dizer, como Gadotti expõe em “História das idéias pedagógicas” (1999).

Discorrendo historicamente, vemos na Idade Média uma contradição. Se por um lado podemos creditar a esse período o desenvolvimento das universidades, também notamos grande estagnação no educar voltado para a população. Ainda que saibamos que as desigualdades não surgiram nesse período, foi nele que, até então, se mostrou de maneira mais expressiva. Na verdade, vemos que a Igreja usou de seu poder e de seu conhecimento para manipular a maneira de ver do homem medieval.

Apercebendo-se do abuso de poder da Igreja, mas principalmente com o intuito de tomá-lo para si, a classe da burguesia passa a ter o controle da situação. Revolução Industrial, técnico-científica e artística. É a Idade Moderna que avança com inúmeros progressos, numa velocidade crescente. São tantas as descobertas e inventos que seguem avançando rumo à contemporaneidade, e que expressam também ou revelam a maneira de ver desta nova era. Neste novo contexto, difundem-se os famosos ideais da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. O acesso ao conhecimento passa a ser visto como um direito do cidadão. O que na realidade torna-se um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985). Além de garantir uma estabilidade e harmonia sociais, procura também mão-de-obra qualificada capaz de lidar com as inovações técnicas desse novo período.

Toda essa conjuntura tornou possível o crescimento da sociedade nos diversos campos de conhecimento chegando aos dias atuais. Assim, houve um processo de especialização no qual ainda vivemos, mas que está sendo revisto. O motivo é simples: falta de interação entre os saberes desenvolvidos, que podem ser complementares nas soluções de problemas enfrentados na pós-modernidade.

Um dos percalços vividos hoje é justamente o desafio do educar em um mundo tão complexo em que chegamos. Diante de tantas linguagens, já que tudo passa a se resumir a elas, como nos aponta a Semiótica (NÖTH; SANTAELLA, 2007), a forma de se levar ao conhecimento pode ser - e já está - sendo repensada, como, por exemplo, as ideias de Morais (2004), que vê na mídia uma possibilidade de educar de forma positiva, tanto na educação formal quanto na não-formal. Afinal, os meios midiáticos aproximam-se mais da realidade e do cotidiano dos educandos. Isso não é uma coisa tão distante de nós. Hoje sabemos da existência de certas mídias que já estão sendo usadas no educar,

principalmente as digitais, as quais neste tempo de pandemia vivido nos últimos anos, nos tem levado a repensar a prática da educação.

Embora não seja novidade, sabemos que muitos desses recursos educativos encontram-se distantes de parte da população, por serem menos acessíveis e de menos qualidade às classes populares.

O agravante é ainda maior, quando falamos especificamente de Arte. Os recursos são ainda mais escassos e caros. As escolas públicas dificilmente disponibilizam esses tipos de materiais aos alunos, ainda que deveriam, já que, ao nível nacional, desde os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) – documentos que normatizam a educação – expõem vários objetivos que visam a formação de um cidadão autônomo e crítico (FREIRE, 1996), colocando a Arte de três maneiras, com nossas palavras: como um fazer (produção); apreciação; e reflexão.

Atualmente, vivemos a vigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996, tendo como documento normativo principal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual está pautada na educação integral, preocupada no desenvolvimento de habilidades e competências, cuja Arte contém apenas 20 páginas no Ensino Fundamental, sendo que no Ensino Médio está suprimida, juntamente com outras disciplinas, dentro da “área Linguagens e suas tecnologias”, ou seja, praticamente sendo retirada da obrigatoriedade que havia conquistado com tanta luta dentro da História da arte-educação.

Tal descaso com a área não é nenhuma novidade. Segundo Barbosa (2012), a História do Ensino de Arte no Brasil é marcada por muito preconceito em relação à área que se repercute até hoje em diversas práticas docentes.

De acordo com seu trabalho, “Arte – Educação no Brasil” (2012), cujo objetivo era refletir sobre as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino da Arte nas escolas do então 1º grau – hoje ensino fundamental, que remontam à época compreendida entre a chegada da Missão Francesa e o Modernismo.

ARTE-EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

A primeira manifestação de arte-educação veio juntamente com a Companhia de Jesus por meio do trabalho dos jesuítas, os quais chegaram no atual Estado da Bahia a partir de 29 de março de 1549, comandados por Manuel da Nóbrega.

A missão era catequizar os povos que aqui já estavam, aos quais hoje denominamos de indígenas.

Para tanto, utilizavam como método de ensino, principalmente a Música e o Teatro.

Com relação à Música, Wittmann, demonstra o interesse que logo a Música despertou nos povos nativos:

O gosto acentuado dos índios pela música e o desejo que manifestavam em expressá-la e aprendê-la, desde os primeiros momentos do contato, fez com que alguns missionários se utilizassem dela como forma de aproximação e comunicação com os Tupi da costa. E o fizeram de maneiras diversas, através da sonoridade européia, mas também da indígena. Com intuito de facilitar e apressar o aprendizado dos índios, Navarro traduziu para a língua brasileira e cantou ao modo indígena a mais significativa oração católica em louvor a deus. O uso de melodias e harmonias indígenas no contato entre missionários e índios acentuou-se com a chegada dos meninos órfãos de Lisboa, que vieram em auxílio dos missionários na catequização dos gentios, especialmente das crianças. O fundador do Colégio dos Órfãos de Lisboa relatou emotivamente o embarque dos catecúmenos na capital portuguesa. Os meninos órfãos seguiram em procissão pela cidade, carregando uma cruz e cantando uma cantiga que dizia “Gran Senhor nos há nacido / humano e mais divino”. Pero

Doménech abençoou-os na hora da partida, que foi acompanhada por inúmeras pessoas. Antes do embarque, cantaram ainda a Salve Rainha, prosas e cantigas para Nossa Senhora e a seguinte letra registrada por Doménech: “Os mandamentos de Deus / que avemos de guardar / dados pelo Rey dos ceos / pera todos nos salvar” (WITTMANN, 2008, p. 2).

Quanto ao Teatro, é interessante notar que havia a participação ativa dos índios, conforme observa Silva e Alves:

Como toda espécie de dominação cultural prescinde um conhecimento da cultura do dominado, o Padre Anchieta seguiu o preceito da Companhia de Jesus que determinava ao jesuíta o aprendizado da língua onde mantivessem missões. Assim, foi incumbido de organizar uma gramática da língua Tupi, o que fez com sucesso. Meio de fazê-los participar, os evangelizar, os índios eram atores da peça, encenavam, cantavam e dançavam, participavam da peça em todos os sentidos. Os jesuítas incorporaram instrumentos nativos à música, para conseguirem a presença dos indígenas. O cenário era simples, os corpos pintados de urucum (SILVA; ALVES, s.d., p. 5).

Diante disso, percebemos que neste período houve certo hibridismo cultural, possibilitado pelo uso da arte-educação, ainda que para fins religiosos.

Depois de mais de 2 (dois) séculos, os jesuítas são expulsos do país, por meio da Lei de 03 de setembro de 1759, ordenada por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), de acordo com Serafim Leite (*ad tempora*).

Há um período de silenciamento da arte-educação até 1816, com a chegada da Missão Francesa, a qual veremos a seguir.

A influência da missão francesa e origem do preconceito

Após a chegada da Missão Francesa ao Brasil, inicia-se também o período de institucionalização da arte-educação no país.

Assim, em 12/08/1816, é publicado o Decreto que “criou” a “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”, mas que teve seu nome mudado para “Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil”, por meio do Decreto de 12/10/1820.

Não parando por aí, mudou de nome mais uma vez para “Academia de Artes” pelo Decreto de 23/11/1820, e finalmente para “Academia Imperial de Belas Artes em 1826”, quando a partir de então começou a funcionar.

Os organizadores dessa Academia eram membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto da França, os quais eram bonapartistas convictos, tendo como líder Lebreton.

Dentre alguns nomes de destaque entre a comitiva de artistas que vieram para o Brasil da França, podemos citar Grandjean de Montigny e Decret. Podemos citar alguns motivos do preconceito das Artes no Brasil, a partir dessa época:

1) Bonaparte era a figura mais agredida pelas publicações da recém criada Imprensa Régia (de 1808 – 1815), sendo que foram 85 textos que manchavam sua imagem, estendendo-se até mesmo aos franceses, que eram bonapartistas.

Portanto, essa configuração política foi uma influência negativa na configuração do preconceito contra o ensino da Arte no Brasil, além do despeito pois os portugueses não tinham uma Academia de Arte no nível da projetada por Lebreton para o Brasil.

2) Preconceito de ordem estética em relação ao estilo neo-clássico trazido pelos franceses que disputava espaço com o barroco – rococó no Brasil.

Aqui, os artistas locais, em sua maioria, mestiços, de origem popular, produziam arte barroca, com características renovadas, mas eram considerados pela elite da Missão Francesa, apenas como “artesãos”.

Assim, as manifestações neoclássicas encontraram eco apenas na burguesia, a serviço dos ideais da aristocracia, do sistema monárquico.

Portanto, se acentuou “a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura”, como ressalta Barbosa (BARBOSA, 2012, p. 20). Mais um preconceito que se reverbera nos dias atuais.

ARTE-EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

Após o fim da escravidão em 13 de maio de 1888, somada à insatisfação dos “senhores de engenho”, insatisfação militar e religiosa, Marechal Deodoro da Fonseca proclama o Brasil como República em 15 de novembro de 1889.

Neste contexto, a “Academia Imperial de Belas Artes” passa então a se chamar “Escola Nacional de Belas-Artes”, o que a princípio seria apenas a mudança de nomenclatura.

Sobre este período analisa Barbosa:

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este processo de mudança, porém, foi tão lento, que alcançou o século seguinte. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um emparelhamento das instituições educacionais com as novas idéias (sic) que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. Nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária. É bem verdade que, neste período, podemos constatar já uma tímida preparação para as ideias modernistas que eclodiram em 1922, data demarcadora em nossa cultura. Esta preparação se resumiria quase tão-somente à chegada ao Brasil do pintor expressionista Lasar Segall, em 1913; ao artigo de Oswald de Andrade, “Em prol de uma Arte Nacional”, publicado em 1917; e à exposição da artista brasileira Anita Malfatti, também em 1917 (BARBOSA, 2012, p. 31-32).

A influência do liberalismo de Rui Barbosa

Segundo Barbosa (2012, p. 44): “Rui Barbosa é considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira”.

Assim, suas ideias pedagógicas estavam intimamente ligadas à industrialização e à profissionalização dos cidadãos, por isso dava tamanha ênfase no Desenho, mais especificamente ao Desenho Geométrico, tomando para si o modelo americano, por meio das ideias de Walter Smith.

É possível resumir a influência de Rui Barbosa, nas palavras de Ana Mae Barbosa:

Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento (BARBOSA, 2012, p. 44-45).

Logo, pretendia implantar o modelo americano de ensino da Arte no Brasil, na escola secundária a princípio, estabelecendo que o Desenho deveria ser obrigatoriamente ser ensinado em todos os anos do ensino secundário, transcrevendo de maneira literal trechos de Walter Smith.

Importante ressaltar também que os liberais estavam preocupados em formar para o trabalho, num sentido mais profissionalizante.

Assim, tendo em vista que os liberais eram contra a escravidão, com a libertação dos escravos, havia a preocupação com os indivíduos “libertos” que não tinham nenhuma qualificação profissional.

A influência do positivismo

Porfírio, no site Brasil Escola, da UOL, resume bem o contexto histórico do surgimento do Positivismo:

O positivismo foi uma corrente filosófica que nasceu na França, no século XIX, derivada do pensamento iluminista. Pode-se dizer que o seu fundador foi o filósofo e também criador da Sociologia, Auguste Comte (1798 – 1857). Outro nome importante para o positivismo é John Stuart Mill (1806 – 1873), que adaptou o pensamento positivista ao utilitarismo moral inglês, que teria surgido com Jeremy Bentham, jurista, filósofo e professor de Mill. Com a adaptação ao utilitarismo, o positivismo ganhou um tom mais voltado para a filosofia moral, delineando os preceitos éticos da teoria de Mill.

.....
Outros fatores que marcaram o positivismo foram a Revolução Industrial e as crises sociais que ocorreram em decorrência direta dessa revolução e da explosão demográfica dos grandes centros urbanos europeus, ocasionada pelo surgimento rápido de muitas indústrias. Nesse período, a fome e a desigualdade social alastraram-se pelos centros urbanos, ao mesmo tempo em que os antigos paradigmas medievais e o Antigo Regime eram, progressivamente, superados (PORFÍRIO, 2023, n. p.).

É importante destacar que toda essa conjuntura influenciou diretamente o Brasil, inclusive foi fundamental para a instauração da República, inclusive nas Reformas que se fizeram necessárias, a saber: a militar, a política, a religiosa e a educacional.

Na área da arte-educação, os positivistas propunham a extinção da antiga Academia Imperial de Belas Artes, a qual teve seu nome alterado para Escola Nacional de Belas-Artes, propondo, segundo Ana Mae Barbosa (2012, p. 66), o retorno ao processo de aprendizagem “sob o regime de uma digna imitação”, “nos ateliers livres dos verdadeiros artistas, escolhidos voluntariamente pelos aspirantes a este título”.

Segundo Barbosa (2012, p. 67), para os positivistas: “A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que rem a forma”.

Apesar de Augusto Comte, fundador da teoria positivista dar grande importância da Arte, a reforma no Brasil de Benjamin Constant, centrou o currículo no ensino das ciências, colocando no currículo do ensino primário não Arte, mas o Desenho e Aritmética seguido do estudo de Geometria Prática.

Em resumo, nas palavras de Barbosa:

Enfim, os positivistas, dominados pelo sentido de ordem expresso no lema (ordem e progresso) e na própria forma caracterizada pela superposição de figuras geométricas da Bandeira por eles criada pra simbolizar o Brasil republicano, imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na ideia do princípio de ordenação das formas e na ideia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo (BARBOSA, 2012, p. 74).

ARTE-EDUCAÇÃO: DO MODERNISMO À PÓS-MODERNIDADE

Segundo vários historiadores, a Semana da Arte Moderna de 1922, é um marco histórico que marca o início do Movimento modernista no Brasil nas Artes e na cultura, o qual buscava como um dos principais objetivos o nacionalismo, se posicionando contra toda a dominação cultural advinda desde o período colonial.

De acordo com Souza *et al*:

A Semana de Arte Moderna aconteceu em São Paulo entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922. Seu principal objetivo era romper com os cânones e as técnicas impostas até então e inovar a forma como a arte era produzida, em que a liberdade de expressão guiasse o artista em toda a sua jornada, criando assim uma arte que refletisse o país. Assim, este marco histórico influenciou diretamente o contexto educacional brasileiro, fazendo com que a metodologia e o objetivo do ensino das artes fossem reavaliados. O desenho enquanto cópia não é mais ensinado. As aulas de artes tornam-se um lugar voltado à expressão dos estudantes, no qual o desenho final é o resultado real de sua liberdade (SOUZA *et al*, 2018, p. 10).

Assim, alguns anos depois dessa Semana, surge o Movimento “Escolinhas de Arte” no país, as quais influenciariam toda a História da Arte-educação brasileira, como veremos a seguir.

A influência das escolinhas de arte

O Movimento Escolinhas de Arte no Brasil inicia-se a partir de 1948, após a criação da sua matriz, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, iniciada pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), pela artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914), tendo dentro de suas influências as ideias de Dewey.

Segundo Costa:

A proposta de renovar métodos e processos de educação através da educação criadora, segundo Augusto Rodrigues, originou-se de um sonho provindo de seu processo de formação, que considerava tremendamente repressor e que impossibilitava o aluno de expressar-se, comunicar-se e relacionar-se humanamente. Inquieto e inconformado com os processos de educação, achando que seu caminho seria o da arte, inicia sua carreira artística. Em contato com artistas também insatisfeitos com a escola comum, unem-se em um mesmo ideal: possibilitar um lugar para as crianças se expressarem e liberarem seus impulsos criadores (COSTA, 2013, p. 12).

A Escolinha se inicia após Augusto Rodrigues, Margaret Spencer (artista americana) e Lucia Alencastro Valentim (professora de Arte) obterem permissão para trabalharem no corredor da Biblioteca Castro Alves. Conforme Costa:

A experiência é desenvolvida com um pequeno grupo de crianças, com a preocupação inicial de liberá-las através do fazer artístico, respeitando a livre-expressão e estimulando a iniciativa. Registravam todas as análises e observações para posteriores estudos e debates na tentativa de aprender o que a arte representava para a criança (COSTA, 2013, p. 13).

Foi o momento da valorização da livre expressão, diferentemente do que vinha sendo apresentado no Ensino da Arte até então, reprodutivista e alinhado ao Desenho dentro das necessidades do mercado de trabalho na Indústria por meio do Designer, Artes Gráficas, Decoração etc.

Após se desenvolver como um centro de pesquisa e experimentação, sendo visitado por muitas pessoas da área, passa a mesma a dar formação para professores. De acordo com Costa:

Durante os primeiros anos de experiência em campo aberto, sentia-se a necessidade de ampliar a experiência da Escolinha de Arte do Brasil através da formação de professores em cursos e divulgando a proposta através de palestras, conferências, debates e cursos especializados. Em 1960 a Escolinha aceita para um estágio intensivo doze professores de vários estados que buscavam entender melhor os meios de integrar a arte no processo educativo. Os resultados positivos desta experiência projetaram-se, apontando para uma nova modalidade de curso em tempo integral, os Cursos Intensivos de Arte na Educação – CIAEs (COSTA, 2013, p. 14).

É neste contexto que a figura feminina da professora Noêmia de Araújo Varela, presença viva e marcante no Movimento, vai consolidar a influência das Escolinhas dentro do âmbito formativo, sendo ela professora e coordenadora do CIAE e diretora do departamento pedagógico da Escolinha de Arte do Brasil, dedicando-se intensamente à formação do arte-educador ao longo de seu trabalho e, sendo inclusive professora de Ana Mae Barbosa, a arte-educadora mais influente na arte-educação brasileira até os dias de hoje.

Ao todo, foram fundadas 132 Escolinhas de Arte no Brasil e mais 4 fora de nosso país: Argentina, Paraguai e Portugal. Desta forma, a Escolinha de Arte do Brasil passava a liderar um amplo Movimento cuja principal filosofia era a liberdade individual e um novo humanismo.

Resumindo a influência do Movimento, nas palavras de Costa:

Apesar de trabalharem fora do sistema educacional do ensino público, as Escolinhas influenciaram-no profundamente, trazendo resultados bastante positivos ao processo de ensino em geral, chegando algumas delas a serem consultoras para o sistema escolar público. O Movimento permitiu abertura para se repensar arte-educação em função do desenvolvimento do ser humano e da sociedade (COSTA, 2013, p. 15).

Finalmente, é importante destacar o fato de que o CIAE era, desde o seu início, o único curso em educação através da arte destinado a professores, de todos os graus de ensino, até o advento da Lei 5.692/71, quando, através da obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no 1º e 2º graus, criam-se os cursos de Licenciatura em Educação Artística em 1973. Este marco histórico será desenvolvido brevemente no tópico a seguir.

A influência do tecnicismo por meio da lei nº5.692/71

Num contexto histórico, em que o Brasil vivia uma ditadura militar, repressão política, artística e cultural, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a Arte, denominada como “Educação Artística”, como componente curricular obrigatório, em seu artigo 7º, a saber:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Diante disso, parece contraditório tornar a Arte (Educação Artística) como disciplina obrigatória, dentro de um contexto onde muitos artistas foram torturados ou exilados do país em virtude de oposição ao governo ditatorial. Sobre esse ponto é interessante a reflexão que Subtil traz ao questionar:

Analisando através do tempo, é possível indagar como e porque, num contexto autoritário, que excluía a reflexão filosófica e política, que impedia a livre manifestação e expressão, que encarcerava, torturava e extraditava seus artistas, ao mesmo tempo tornava obrigatória a “educação artística” nas escolas?

Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição (SUBTIL. 2012, p. 127).

Para Silva:

A inserção da Educação Artística só se tornou possível de fato através da lei 5.692/71, que por meio do acordo oficial entre MEC-USAID que reformularam a educação brasileira, incluindo esta disciplina no currículo. Acreditamos que a disciplina foi implantada para atender os objetivos desenvolvimentistas, embasada no caráter técnico-científico da Lei (SILVA, 2019, n. p.).

Logo, não é difícil imaginar que assim como toda a educação da época, a formação em “Educação Artística” também se deu por meio do tecnicismo, muito mais preocupado em formação de mão-de-obra para as indústrias do que para a formação cidadã.

Dessa maneira, o professor deveria ser polivalente, mas a ênfase maior, em grande parte, era para as Artes Plásticas e o Desenho Geométrico.

Foi repensando este sistema tecnicista que surgiu a abordagem triangular formulada por Ana Mae Barbosa, a qual abordaremos a seguir.

A influência da abordagem triangular

O surgimento da abordagem triangular remonta aos anos 1980, sendo que a primeira ação data de 1987, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-SP). Tal proposta objetivava a melhoria do ensino da arte, na busca pelo entendimento da mesma e também uma busca por uma aprendizagem significativa. Preocupou-se pela busca de um conhecimento crítico não somente para os alunos, mas também para os professores.

Segundo Silva (2019, p. 65), trata-se de uma proposta híbrida, a qual nega e livre expressão, entendida de forma redutora, ao entender que existem conteúdos a trabalhar no ensino de Artes, como também reconhece a importância da leitura, das referências e do contexto. Além disso, discorda do tecnicismo, conforme descreve:

Sua proposta também refuta a perspectiva tecnicista por entender que o conhecimento e a relação professor-aluno não podem ser padronizados. É que ao invés de disciplinar o ensino da Arte, como faz o D.B.A.E. [Disciplined Based Art Education – nos Estados Unidos, traduzido como “Arte/Educação entendida como disciplina” (RIZZI, 1999, p. 40, apud SILVA, 2000)], pensa em ações que se interligam e se alternam dentro de uma mesma proposta, trabalhando a estética, a produção, a leitura e a crítica, além da reflexão, mantendo também a referência a ideias de Paulo Freire e no “multiculturalismo com base na diferença de classes sociais” (BARBOSA, 2004, p.49, apud SILVA, 2019, p. 66)

Apesar de serem feitos várias releituras e tipos de usos dessa abordagem, não se refere a um método ou metodologia, fato que inclusive, a própria Ana Mae Barbosa refuta em seus livros e mesmo em suas palestras, hoje disponíveis também no youtube.

Até mesmo pela influência de Paulo Freire comprovada na citação acima, o qual foi professor de Ana Mae Barbosa, podemos dizer que é uma proposta dialógica, na qual os docentes podem adaptar de acordo com a realidade e contexto vivenciado na práxis pedagógica.

Dessa forma, Barbosa determinou a presença de 3 (três) pilares, a fim de trabalhar o ensino da arte de forma significativa, a saber: contextualizar, apreciar e praticar, conforme figura abaixo:

Figura 1– Abordagem Triangular



Fonte: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/337/AE%2010%20-%20DF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Segundo Pereira (2013, p. 22, apud CORRÊA; OLIVEIRA, 2018), o eixo contextualização abrange os aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural. Nesse eixo, observa-se o que se transforma e como se revelam as representações que os grupos fazem de si e dos outros. Ele abrange, também, a análise das relações de poder que criam certas representações, diferenciando e classificando hierarquicamente pessoas, gêneros, minorias.

No eixo de apreciação está organizado diante de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os artefatos da arte. Aqui são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais. Na apreciação também estão entrelaçados os aspectos simbólicos da produção artística e como a pessoa que dialoga com o artefato atribui a ele determinados

significados. Assim, se operam uma série de relações provocadas pela interação entre sujeito e objeto.

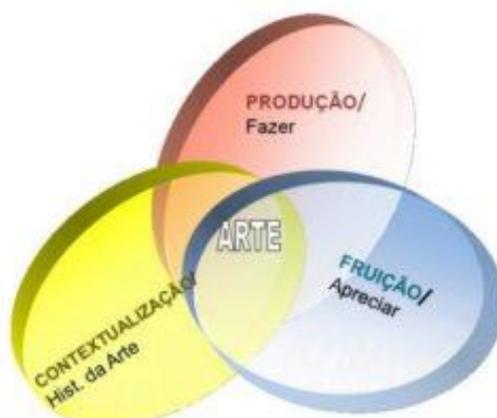
Quanto ao eixo de produção, estão envolvidos aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas. Aqui estão envolvidos elementos de natureza formal e simbólica. O sujeito mobiliza conhecimentos tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias.

Assim resume SILVA estes três pilares:

As ações básicas da Abordagem Triangular são o Fazer Arte – que se refere ao domínio da prática artística, o Ler Arte - ação que inclui a crítica estética, o questionamento, promovendo a busca e a descoberta sem operacionalizar o processo, como também evitando os processos adivinhatório da intenção do artista (RIZZI, 1999, p.48) - e o Contextualizar - ação que permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas do conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade (SILVA, 2019, p.66).

Dessa maneira, finalmente, é importante destacar que estes pilares não exigem um ordenamento sequencial, podendo interligar-se, conforme a imagem abaixo:

Figura 2 – Intersecções na Abordagem Triangular



Fonte: PÓVOA, M. A. M. (2012)

Assim, de acordo com Silva:

As ações de Ler-Fazer-Contextualizar se alternam e se articulam de diferentes maneiras, pois não há a indicação metodológica de uma sequência Ler-Fazer-Contextualizar. Dessa forma uma atividade ou proposta coerente à Abordagem Triangular pode ser iniciada pelo Fazer, ou pelo Contextualizar ou pelo Ler, sendo no próximo passo combinada com outra das ações (RIZZI, 1999, p. 49, *apud* SILVA, 2019, p.66).

Diante disso, insta salientar que a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, tornou-se referência desde sua criação até os dias atuais, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, bem como a Base Nacional Comum Curricular, ainda que implicitamente dentro de suas dimensões, dos quais serão desenvolvidos nos próximos tópicos.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Ao entrarmos em contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –Arte (BRASIL, 1998), podemos observar que a proposta é um tanto audaciosa. Ela é bastante ampla, pois introduz variados campos artísticos: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais (que é a mais ampla de todas, por subdividir-se em vários segmentos).

É praticamente inviável ao conteúdo programático escolar, utilizar todos esses campos, a não ser que, de forma organizada, a Escola pudesse pensar na aplicação de forma seqüencial nos ciclos escolares.

A liberdade oferecida pelos PCN não só no de Arte, como já observamos nos Temas Transversais, é muitas vezes interpretado como uma falta de aplicabilidade dos mesmos na prática educativa. Sobre isso, mas especificamente falando da área de Arte, esboça Penna:

A nosso ver, a proposta dos PCN na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística – espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. -, e ainda com recursos humanos, o que implica desde a valorização da prática profissional (leia-se remuneração condizente) até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante. Além disso, não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais ou mesmo a uma adaptação das artes plásticas, modalidade que já é hegemônica no sistema de ensino, só que com uma nova roupagem ou uma abrangência um pouco maior (PENNA, 2001, p.50).

Além de todas essas limitações, temos ainda um agravante, sua visão romântica que parece predominar especialmente nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, exemplificando a arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções (ALVES; PENNA, 2001).

O que é questão central da Arte é o fato dela se constituir em linguagem, assim como ser também uma forma de conhecimento, não excluindo a questão emocional. Dessa forma, Alves e Penna explicam esse ponto de vista:

Acreditamos que não é por meio da ênfase na emoção – como fazem os Parâmetros – que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consistente, mas antes pela explicitação de seu papel na democratização da cultura, com base na compreensão da arte como linguagem (...) Considerando-se a arte como uma linguagem culturalmente construída, é possível compreender as condições desiguais de familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo como a escola reproduz esta desigualdade. A escola correntemente endossa as condições diferenciadas de acesso à arte na medida em que, de diversas formas, a ação pedagógica pressupõe uma familiarização prévia, como quando trabalha a conscientização e formalização dos esquemas de percepção já disponíveis, fornecendo as nomenclaturas, a ‘gramática’ de construção formal, etc.” (Penna, 1995b, p. 51). Mas também as práticas comprometidas com a livre-expressão – cujas bases românticas já desvendamos – pressupõem uma familiarização prévia, uma vez que ninguém cria (ou aprecia a arte, no caso da noção romântica da apreciação “intuitiva”) a partir do nada, mas manuseando os elementos de linguagem interiorados, os esquemas de percepção de que dispõe (ALVES; PENNA, 2001, p. 79, grifo dos autores).

É essa a questão que parece ser central no ensino da Arte. Não se trata apenas de colocar a Arte como forma de expressão (ênfatisando o fazer artístico) ou de intuição. Dessa forma:

Acreditamos que atividades de produção em sala de aula devam existir sempre que houver condições apropriadas para experienciá-las. Mas, se estas condições estiverem faltando – o que acreditamos ser a realidade na maioria de nossas escolas –, sugerimos que os professores de arte canalizem seus objetivos no sentido de propiciar aos educandos o desenvolvimento de condições para que possam entender e apreciar a arte, pelo potencial que a mesma possui de intensificar e ampliar o conhecimento das experiências humanas e transcendê-las. A experiência de Faya Ostrower (1987), ao ensinar arte a um grupo de operários de uma fábrica, relatada em seu livro *Universos da Arte*, mostrou que para atingir o objetivo de ampliar o entendimento e a apreciação de bens culturais e artísticos, os programas de arte não precisam, obrigatoriamente, ser baseados no fazer artístico (ALVES; PENNA, 2001, p. 94, grifos dos autores).

Explicando essa experiência, os autores fazem uma forte crítica ao ensino de Arte, comprovado por meio de suas pesquisas na área:

Privilegiando a apreciação, Ostrower (1987) desenvolveu um trabalho pedagógico que não apenas promove “o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética”, como propõe Lanier (1997, p. 46-47), mas também torna mais crítica a visão de mundo de seus alunos-operários e mais intensa a sua busca de participação no universo cultural, como revelam os depoimentos dos mesmos ao final do curso (cf. Ostrower, 1987, p. 346-349). Sendo assim, um ensino de arte que opte por enfatizar a apreciação pode ser tão ou mais eficaz que um trabalho pedagógico que, refém do fazer artístico, insista numa prática que, limitada pelas condições materiais disponíveis, ano após ano, não vá além de desenho com grafite ou quando muito pintura com guache, e mesmo isso sem uma maior exploração técnica desses materiais – como já vimos acontecer em escolas de João Pessoa (ALVES; PENNA, p. 94-95).

Sendo assim, como já discutimos anteriormente, a visão romântica da Arte foi ultrapassada. Agora, em nossa sociedade pós-moderna a Arte está inserida no cotidiano, tornou-se antiarte. Sabemos, por exemplo, que o meio publicitário está cada vez mais utilizando a Arte, tornando-a também um produto cultural.

Por isso, compartilhamos também da ideia de uso da Arte como apreciação. Ela realmente pode suprir algumas lacunas deixadas pela aplicabilidade dos PCN Artes.

Passemos agora a analisar a Arte dentro da Base Nacional Comum Curricular.

Base Nacional Comum Curricular

Segundo texto atribuído à Revista Nova Escola¹, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende tornar os alunos protagonistas do processo no ensino de Arte. Segundo o texto: “No dia a dia, eles podem não só ajudar a definir os temas a serem tratados, mas devem sentirem-se mais livres para criar, dando vazão à sensibilidade de maneira mais plena, com a observação e incentivo do professor”.

Realmente é neste sentido que parece que as Artes na BNCC devem ser trabalhadas, conforme o documento:

¹ Texto disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14751/veja-o-que-muda-para-o-ensino-de-arte-com-a-bncc>

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p.193).

Outro ponto de destaque é o entendimento da prática artística como um processo que deve ser mais valorizado que a produção em si, conforme trecho destacado abaixo:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, 2018, p.193).

Uma das mudanças da BNCC em relação aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), está a incorporação das “Artes Integradas” como unidade temática, além da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, conforme explica o Documento:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p.197).

Outra mudança é a apresentação das seis dimensões do conhecimento em Artes, a saber: Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão, sendo as três últimas consideradas como novidade.

É importante enfatizar que, apesar dessa mudança, a qual parece alterar e ampliar a influência da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, ao analisar a proposta dessas dimensões, podemos observar que, as dimensões crítica e reflexão relacionam-se diretamente com o conceito basilar da abordagem triangular chamado de contextualização.

Assim, de maneira semelhante, a dimensão de estesia e fruição relacionam-se com o pilar da abordagem de Ana Mae Barbosa denominada de Apreciação.

E por último, as dimensões Criação e Expressão, associam-se ao Fazer Artístico proposto na Abordagem Triangular. Assim, por exemplo, quando o aluno está produzindo, o mesmo está criando e expressando-se.

Outro ponto pertinente não só em Artes, mas em toda a BNCC é a importância das competências, sendo que em Artes são apresentadas 9 (nove) competências, dentre as quais e, adentrando todas as outras disciplinas, aparece a questão do uso das tecnologias, sendo que no caso de Artes, trata-se da 5ª competência, a saber: “Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística” (BRASIL, 2018, p.198).

Apesar do Discurso parecer para muitos como inovador, é importante observar que na BNCC as Artes perdem espaço no Ensino Médio, sendo suprimido dentro da “área

de Linguagens e suas Tecnologias”, de modo que a proposta do Ensino Médio estaria voltada para determinados “itinerários formativos”, nos quais as Artes não se constituiriam como uma disciplina “obrigatória”.

Diante disso, finalizamos com alguns questionamentos que precisam ser repensados em outros trabalhos e em outros momentos: Será que a Arte está sendo novamente colocada em segundo plano? Será que está sendo vista novamente como um “babado cultural”, usando as palavras de Ana Mae Barbosa, como era no período imperial? Será uma tentativa de voltar ao tecnicismo promovido na época da ditadura em prol apenas do mercado de trabalho?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ser possível detalhar muito a História da Arte-Educação no Brasil sob muitos aspectos, percebe-se que não se dá de forma linear, não podendo separar-se de seu contexto social, político e econômico.

Através dessa tentativa de reconstrução do passado, buscamos entender o presente e o futuro. Neste percurso surgiram algumas respostas, mas também surgiram muitas outras dúvidas.

Dentre algumas das constatações, destacamos a questão do preconceito com a Arte que remonta o período colonial, uma Arte para a aristocracia, “um babado cultural”.

Dentre os questionamentos, no contexto histórico que vivemos, bem como nossos documentos normativos atuais, estaria a Arte perdendo espaço, sendo ela suprimida dentro do Currículo do Ensino Médio?

Estas e outras questões precisam ser repensadas e reescritas pelos arte-educadores do país. Esta é a nossa esperança.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Ildegarde Elouise; SILVA, Ágda Priscila da. **O TEATRO JESUÍTICO COMO PRÁTICA EDUCACIONAL NA AMÉRICA PORTUGUESA**. [s.d.]. Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/O%20TEATRO%20JESUTICO%20COMO%20PRÁTICA%20EDUCACIONAL%20NA%20AMÉRICA%20PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar**: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. *In*: Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. Ana Mae Barbosa (org.) 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Arte. Brasília: MECSEF, 1998.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves; OLIVEIRA, Eliane dos Santos de Oliveira. ENSINO DE ARTES: A ABORDAGEM TRIAGULAR DE ANA MAE BARBOSA. In: **Revista Contemporartes**. Disponível em: <https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

COSTA, F. C. B. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. In: **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 10-27, 2013. DOI: 10.5965/2358092508082010010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 5 ed. São Paulo: editora ática, 1994 (Série Fundamentos).

_____. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: editora ática, 1999. (Série Educação).

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

MORAIS, Regis de. **Educação, mídia e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004 (Coleção educação em debate).

NOVA ESCOLA. **Veja o que muda para o ensino de Arte com a BNCC**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14751/veja-o-que-muda-para-o-ensino-de-arte-com-a-bncc>. Acesso em: 01 jul. 2023.

PENNA, Maura (Coord.) et al. **É este o ensino de Arte que queremos?**: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/ PPGE, 2001.

PORFÍRIO, Francisco. **Positivismo**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SANTAELLA, Lucia **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOUZA, Joana Maria Carvalho de *et al.* A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E SUA ABORDAGEM PEDAGÓGICA. In: **Revista Maiêutica - Arte e Cultura**. v. 6, n. 1 (2018). Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ART_EaD. Acesso em: 01 jul. 2023.

SILVA, Maurício. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes**

e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação. Dissertação (Mestrado). São Paulo: ECA/USP, 2016.

SILVA, Nayanne do Nascimento. **ENSINO DE ARTE E DISCIPLINARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Dourados, 2019.

Disponível em: <file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/carlarsfigueiredo,+DOC+95+-+5847-13242-1-SM.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

WITTMANN, Luisa Tombini. **A MÚSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE PRESENÇA JESUÍTICA NO BRASIL.** 2008. Disponível em:

<http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Seminarios%20Tematicos/ST%2033%20John%20Monteiro%20e%20M.%20da%20Gloria%20P.%20Kok/Luisa%20Tombini%20Wittmann.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SUBTIL. Maria José Dozza. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas:** passados quarenta anos, prestando contas ao presente.

In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em:

<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.006>. Acesso em: 10 jun. 2023.

A SUSTENTABILIDADE NO CULTIVO DE PRODUTOS NÃO MADEIREIROS DA AMAZÔNIA

Deyse Elen Alves Pantoja

Resumo: A sustentabilidade é um princípio que visa a lógica da permanência dos recursos naturais, combinando o uso consciente como estratégia de garantia para esta geração e as futuras. O objetivo é apresentar o açaí e o cupuaçu, produtos não madeireiros nativos da Amazônia brasileira, como modelo de cultivo sustentável que garantem a produção para atender o mercado de consumo com o menor impacto ambiental. Os potenciais mercados crescentes desses produtos, estão diretamente ligados com a influência social, ambiental e econômica, tripartição da sustentabilidade. Este levantamento foi realizado em bases de dados oficiais como IBGE e EMBRAPA, artigos científicos, dissertações e teses, analisou dados de produção e impacto socioambiental e econômico. O resultado é uma linha de observação de cultivos agroflorestais como modelos sustentáveis, garantindo matrizes naturais de produtos, gerando renda, inclusão e conservação do ecossistema.

Palavra-chave: Açaí. Cupuaçu. Agroflorestal. Extrativismo. Sustentável.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre as questões ambientais já estão há mais de 50 anos trazendo algumas das muitas importantes reflexões do consumo da humanidade sobre os recursos naturais e suas finalidades (MIRANDA, 2023).

As preocupações com os modelos de utilização de recursos naturais, se intensificou no século XX como ainda uma problemática ambiental, essas discussões deram origem aos termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade (BELLEN, 2004). O princípio da sustentabilidade prevê a utilização de recursos naturais, de forma que não comprometa as gerações futuras com a escassez, mas que atenda as geração presente (CMMAD, 1991).

A sustentabilidade é um modelo que visa a lógica da permanência dos recursos naturais, harmonizada nas três dimensões: Social, econômica, ambiental (CMMAD, 1991).

O bioma amazônico exerce grande importância na regulação climática por ser uma sumidouro de carbono, potencial hídrico, extrativista e um enorme aporte de biodiversidade na fauna e na flora. Seu potencial de produção extrativista vem aumentando, incluindo produtos não madeireiros cultivados de forma sustentável como é o caso do açaí e o cupuaçu (EMBRAPA, 2005).

O açaí e o cupuaçu são frutos tipicamente da Amazônia, com grande potencial comercial. O açaí faz parte da alimentação da população com registro de séculos, extraída de forma artesanal, em um modelo de extrativismo familiar, vem apresentando maior consumo com o crescimento da população e a diminuição da produção de palmito, o açaí aumentou sua produção, deixando de ser apenas extração de subsistência (MOURÃO, 2010). As plantações de açaí podem ser manejadas com outras espécies para garantir a manutenção e proteção do ecossistema local.

O cupuaçu muito apreciado pelo seu odor e sabor característico é também um produto não madeireiro muito utilizado no setor alimentício (CARVALHO *et al.* 2018). A produção dessa espécie é desenvolvida como agroflorestal nas SAFs gerando renda e benefícios para o meio ambiente (CARVALHO, 2018).

Este trabalho tem como objetivo apresentar um olhar sobre o cultivo sustentável de dois importantes produtos não madeireiros da Amazônia com grande crescimento econômico e relevância alimentar e ambiental, o açaí e o cupuaçu.

DESENVOLVIMENTO

Na Amazônia brasileira bioma que compreende cerca de 5.015.067,86 km² (IBGE, 2023) é possível observar a sustentabilidade na produção de muitos produtos não madeireiros e de grande aceitação no mercado e atualmente em expansão comercial, em específico o açaí e o cupuaçu estão entre os frutos com grande produtividade e aceitação no mercado (Figura 1).

O princípio da sustentabilidade prevê uma lógica da permanência na utilização e manutenção dos recursos naturais garantindo acesso a atuais e futuras gerações (CMMAD, 1991). Entre Estocolmo (1972) e Rio (1992), o termo desenvolvimento sustentável, ganhou notoriedade e dimensões, abrangendo o contexto social e econômico. Nesse percurso de tempo, foi possível observar que uma crise ambiental estava ocorrendo a nível global (NASCIMENTO, 2012).

A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), objetivou conciliar atividades econômicas e a preservação do meio ambiente, desenvolver a economia dentro do modelo de sustentabilidade (NASCIMENTO, 2012).

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque à Amazônia.



Fonte: Plenamata, adaptada pela autora, 2023.

A sustentabilidade ganhou dimensões específicas: ambiental, econômica e social. O primeiro eixo, ambiental, observa a manutenção de recursos naturais, utilizando o suficiente para o uso e permanência com tempo hábil de recuperação na natureza. No eixo econômico, o uso ecoeficiente, compreende-se a utilização de novas matrizes energéticas, inovação tecnológica possibilitando desvincular o uso excessivo de fontes energéticas fósseis, como petróleo e carvão. E o terceiro eixo é social, gerando acesso de bens a todo cidadão, caracterizando assim uma vida com dignidade e a erradicação da pobreza (NASCIMENTO, 2012). Ainda, incluir classes que atuam na invisibilidade econômica e que se fazem muito importante no processo histórico e atual, como é o caso da classe feminina.

A sustentabilidade é uma resposta dinâmica as crises ambientais que podem comprometer a permanência da espécie humana. Há também uma importante contribuição intelectual no processo do desenvolvimento sustentável, a educação. A educação é o elo de percepção e conhecimento onde é possível compreender, a natureza, suas limitações e as consequências inadequadas de uso desses recursos naturais finitos.

A educação ambiental acompanhou esse processo histórico, porém na década de 1990 foi consolidada no Brasil com abrangência nas áreas diversas, políticas, filosóficas, pedagógica e ambientada no campo das produções de pesquisa (AGUDO *et al.*, 2020). Assim temos uma educação necessária nos espaços escolares, formais e não formais.

A educação não formal, é a educação popular (EAP) que contribui em potencializar eixos de formação, com uma criatividade horizontalizada dentro da dimensão pedagógica socioambiental, que ainda precisa de uma proposta mais consolidada (CLARO *et al.* 2019).

A educação formal ou não formal, sugere compreender modelos econômicos sustentáveis, ou de baixo impacto ambiental com ecoeficiência produtiva não distante da realidade local ou do cotidiano da região onde se aplica.

Açaí

O açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) é um fruto da palmeira açazeiro com grande ocorrência no bioma amazônico, encontrada em áreas de várzeas, igapós e em terras firmes (EMBRAPA, 2021). A palmeira pode atingir até 30 metros de altura, apresenta produção entre os meses de julho a dezembro, as frutas ficam dispostas nos cachos (Figura 2).

Figura 2 – Açaí no cacho



Fonte: EMBRAPA, 2023.

O consumo do açaí faz parte da antropologia alimentar amazônica, seu consumo desde os pré-colombianos caracteriza a cultura alimentar da região (MOURÃO, 2010). Principal agente da alimentação indígena e ribeirinha, foi por muito tempo consumido de forma extrativista familiar. Representa um forte índice para a socioeconômica ambiental da região amazônica.

A grande valorização do açazeiro aconteceu com o produto do palmito extraído das palmeiras chegando a ser responsável de 95% da produção no Brasil. A forma de extração do palmito se dava com a derrubada das palmeiras, o que comprometeu a produção de açaí na alimentação, pois os cortes eram de forma indiscriminada (MOURÃO, 2010). O processo de manejo do palmito, ocasionou uma recusa internacional do produto, por motivos de qualidade e a forma de exploração desordenada do meio ambiente, diminuindo o consumo, exportação e a produção deste produto (MOURÃO, 2010).

Na década de 1990 com o crescimento da população, a demanda de consumo nacional e internacional do açaí teve um crescente aumento, alargando assim sua produção (VELOZ, 2020). O modelo de cultivo extrativista familiar passou por uma significativa mudança no modelo de produção, do corte das palmeiras, à permanência delas para extração dos frutos, muito utilizado no mercado alimentício, na confecção de sucos, sorvetes, polpas in natura e na indústria fármaco.

Essa mudança substituiu áreas antes desmatadas para a extração do palmito, por áreas de plantações permanentes de açaí no modelo agroflorestal, que garante a interação com outras espécies produtivas e nativas.

As SAFs, sistema agroflorestal, é vista como um modelo de sustentabilidade promissor para Amazônia (Figura 3). A integração de diversas espécies florestais permite, sombreamento, proteção do solo, altura da copa para captação da luz, porém ainda carecem de maiores pesquisas (LUNZ *et al.*, 2011). O incentivo e aumento das SAFs e plantações em consórcios dá-se a uma forte preocupação com a expansão de plantio do açaí que compromete as várzeas, áreas sensíveis e de recuperação difícil. A utilização de

áreas antropizadas é o mais indicado para o aproveitamento da produção sem danos no ecossistema (EMBRAPA, 2023).

Para a dimensão ambiental a recuperação de áreas com cultivo de espécies diferentes, traz benefícios como restauração da fertilidade do solo, maior número de fauna, cultivo de espécies permanentes, diminuição da erosão e maior quantidade de matéria orgânica (EMBRAPA, 2023).

Na dimensão econômica isso representa maior renda e estabilidade financeira para os pequenos produtores (EMBRAPA, 2023). A produção de açaí apresentou um rendimento de R\$ 5.305.523, tendo o estado do Pará como seu maior produtor do fruto (IBGE, 2021). (TABELA 1).

Tabela 1: Estatísticas da produção do açaí no Brasil.

Açaí	Valores	Unidade
Valor da produção	5.305.523	Real
Quantidade produzida	1.485.113	Toneladas
Área colhida	208.111	Hectares
Rendimento médio	7.136	kg por ha
Estabelecimentos	47.855	Est
Números de pés	115.319	Pés

Fonte: IBGE, 2021.

No eixo ambiental a educação se apresenta como uma aliada da sustentabilidade. Cursos e palestras de órgãos como EMBRAPA, EMATER, possibilitam acesso a informações, garantindo conhecimento do manejo das espécies, produção em escalas distintas, aproveitamento do solo e manejo sustentáveis.

Na dimensão social o açaí promove renda, e inclusão feminina. Durante muito tempo as mulheres estiveram na invisibilidade das produções agrícolas (SILVA, 2019). Atualmente o reconhecimento da importância feminina na cadeia de produção do açaí é cada vez mais crescente. Desde de a colheita (apanha), debulha, manejo do açazal, limpeza do terreno até a venda, as mulheres apresentam atuação (RODRIGUES, 2021).

Figura 3 – Plantio de açaí consorciado com cacau.



Fonte: EMBRAPA, 2022.

Cupuaçu

O cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum*) é de grande ocorrência na região amazônica, sua árvore cresce cerca de até 20 m de altura, o período de safra ocorre entre os meses de novembro a junho, entre fevereiro e março a ocorrência dos frutos é maior (VENTURUERI, 1993 apud CARVALHO, 2018). O cupuaçu apresenta forma arredondada, sua composição é de casca e sementes com endocarpo carnoso que variam entre 9 a 62 a cada fruto, em fileira verticais e possuem cheiro agradável (EMBRAPA, 2001). (Figura 4).

Figura 4 – Cupuaçu fruto.



Fonte: EMBRAPA, 2022.

Seu fruto apresenta grande força econômica nessa região, pois sua polpa é muito utilizada na produção industrial alimentar como doces, sorvetes, tortas e sucos (CARVALHO, 2018). O cupuaçu é nativo da Amazônia, mas a partir da década de 1970 iniciou-se o cultivo desse produto não madeireiro. O aumento do mercado de consumo da polpa do cupuaçu apresentou pressão no aumento da demanda de produtividade (EMBRAPA, 2001) (TABELA 2).

Tabela 2 – Produção de cupuaçu.

Cupuaçu	Valores	Unidade
Valor da produção	54.822	Real
Quantidade produzida	21.240	Toneladas
Área colhida	13.504	Hectares
Estabelecimentos	15.747	Est
Números de pés	6.423	

Fonte: IBGE, 2017.

Na dimensão ambiental a produção do cupuaçu vem sendo aplicada de forma sustentável (Figura 5) com o modelo integrados de cultivo de espécies nativas diversas, de longo ou pequeno ciclo, frutíferas, auxiliando na restauração de áreas desmatadas e possibilitando assim um manejo como estratégia ambiental (EMBRAPA, 2022) e ainda contribuição no estoque de carbono e diminuição do consumo na energia e aproveitamento dos resíduos para adubação orgânica (EMBRAPA, 2020). Na dimensão

econômica, o modelo SAFs, sistema de agrofloresta também se aplica ao cultivo do cupuaçu, desenvolvido na agricultura familiar. Essa cadeia de produção beneficia o pequeno produtor, que garante estabilidade econômica (CARVALHO, 2018) e o aumento da renda familiar e valorização da propriedade (EMBRAPA, 2020). Na dimensão social, o impacto do cultivo do cupuaçuzeiro gerou, segurança alimentar, saúde ocupacional, fortalecimento de cooperativas e associações e aumento de ocupação em virtude da comercialização alta do fruto.

Figura 5 – Agrofloresta de cupuaçu e pupunha.



Fonte: EMBRAPA, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este levantamento possibilitou analisar o aumento das demandas de produtos não madeireiros, açaí e cupuaçu oriundos da Amazônia, com produção baseada em sistemas produtivos de agroflorestas SAFs, corroborando as iniciativas da sustentabilidade como estratégias de conciliar produção para atender o crescente mercado e baixo impacto antrópico ambiental.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. M, REIS, M. F. C. T. A educação ambiental histórico-crítica: uma construção coletiva. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, p.143-159. Presidente Prudente-São Paulo. 2020.

BELLEN, H. M. V, Desenvolvimento Sustentável: Uma Descrição das Principais Ferramentas de Avaliação. **Revista Ambiente & Sociedade**. Vol. VII nº. 1 jan./jun. 2004.

CARVALHO. G. F, DURIGAN. M. F. B, SILVA. J. L. Métodos para extração de óleo das sementes da *theobroma grandiflorum* como oportunidade a agroindústria familiar. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento** –Vol. 11, n 01, Dezembro, 2018.

CMMAD – COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso Futuro Comum. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

CLARO, L.C, PEREIRA, R. A. Educação Ambiental Popular como concepção formativa: entremeares da Extensão, Ensino e Pesquisa
Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 8- 23, set./dez. 2019.

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2015
<https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/1950001/sistema-agroflorestal>

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária 2023
<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/79157772/area-plantada-com-acazeiros-de-terra-firme-gerados-pela-pesquisa-cresce-675-no-brasil>

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2022.
<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/70837855/cupuacu-nos-sistemas-agroflorestais-encerra-serie-de-lives>

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Aspectos da produção de cupuaçu, 2001.
<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/498481/1/doc67.pdf>

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2020.
https://bs.sede.embrapa.br/2019/relatorios/amazoniaoriental_brscarimbo.pdf

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2022.
<https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/6315001/acai-irrigado-consorciado-com-cacau-em-tome-acu-pa>

Embrapa. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2022.
<https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/6024001/cultivar-de-cupuacu-brs-duquesa-na-arvore>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023.
<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>

LUNZ, A. M. P. Avaliação do cafeeiro em monocultivo e em sistema agroflorestal com açaí e andiroba. Congresso Brasileiro de sistemas agroflorestais, Belém, PA. Sistemas agroflorestais na paisagem florestal: testes científicos, tecnológicos e de políticas para integrar benefícios e globais: anais. Belém, PA. 2011.

MIRANDA, LEILA MOURÃO. Sobre história sustentabilidade e crise energética.
Revista Brasileira de História. Vol. 43, nº92 SÃO PAULO, 2023.

MOURÃO, L. História e natureza: do açaí ao palmito. **Revista Territórios e Fronteiras** Vol.3 nº2, 2010.

NASCIMENTO, E. P. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados** 26 (74), 2012.

RODRIGUES, R. P, MEDEIROS, M, BENJAMI, A. M. S. As mulheres do açaí: um estudo de caso acerca do trabalho feminino na Ilha de Guajará de Baixo, Cametá, PA, Novos cadernos NAEA, Mai/Ago 2021.

SILVA, M. R. Gênero, desigualdades e agricultura: a mulher na atividade agrícola familiar. Mestranda em Estudos Rurais pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). **Brazilian Journal of Development** 2019.

Plenamata, site, 2023.

<https://plenamata.eco/verbete/amazonia-legal/>

UM PRETO, TODOS PRETOS, SOMOS PRETOS: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS DISCURSIVOS DE VINCULAÇÃO RACIAL EM NOTÍCIAS NO SITE UNIVERSO ONLINE.

Fabiana Corrêa da Conceição, Paulo Vitor Costa Bezerra

RESUMO: Este trabalho analisa como os meios midiáticos noticiam sobre o racismo, focalizando as estratégias utilizadas nos enunciados que circulam no site UOL, nos quais se pode observar posicionamentos, velamentos ou destaque da figura dos atores sociais nos discursos que tratam sobre o preconceito racial. O principal objetivo foi discutir e compreender como o endereço online utilizou dos meios midiáticos e se posiciona enunciativamente sobre essa temática. Essa investigação foi realizada a partir de análises qualitativas do corpus e de como o discurso opera de maneira particularizada em cada reportagem, sendo ainda uma pesquisa de caráter descritivo e que se ancorou numa metodologia de modo dedutivo, comprovando assim as hipóteses. Dessa maneira, conclui-se que o endereço utiliza recursos que o isenta, tratando o racismo como mero produto do capitalismo, a fim de buscar consumidores para o seu negócio, pois se sabe que estas notícias podem manipular ou não os atores sociais.

Palavras chaves: Racismo. Meios midiáticos. Discurso. Análise.

Fabiana Corrêa da Conceição () Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Itapecuru Mirim, MA, Brasil. E-mail: fabijane@gmail.com.

Paulo Vitor Costa Bezerra (). Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Itapecuru Mirim, MA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O Brasil vive um regime democrático, garantindo as pessoas o direito de expressar suas ideias, estando sujeitos aos mesmos benefícios e agir conforme suas intenções. Os negros trazidos à força para o país, por muito tempo tiveram seus sofrimentos e apelos calados, ninguém os ouvia, eram esquecidos e viviam e continuam vivendo à margem da sociedade desprovidos de todos os direitos que um cidadão atualmente pode usufruir. Chegar a essas conquistas que atualmente os negros possuem, representam muitos anos de lutas ocorridas durante séculos de conflitos. No entanto, a prática do racismo já é conhecida há muito tempo como um ato de maldade e desrespeito, tendo como consequência punições baseadas na lei nº 7.716, de cinco (5) de janeiro de 1989.

Com o advento da modernidade, os meios de comunicações ganharam mais destaques por aqueles que os utilizam. As pessoas estão cada vez mais conectadas, por isso, aproveitam para discutir diferentes tipos de questões. Uma dessas temáticas se refere ao preconceito racial, apresentado pelos meios midiáticos, fazendo com que a sociedade tome posicionamentos, uma vez que influencia as concepções dos cidadãos. Dessa forma, percebe-se o poder que esses meios podem exercer perante o seu público.

Esta pesquisa utilizou-se como ponto de partida a seguinte questão: De que maneira as notícias sobre racismo são vinculadas na mídia online? E esta pergunta ocorre devido ao fato de o racismo ser uma prática muito atual na contemporaneidade, o assunto é muito noticiado por todos os tipos de meios de comunicações. Sendo assim, falar de racismo requer estudo sobre seu conceito, esclarecimentos de dúvidas, pois, algumas pessoas só o relacionam à figura do homem negro, no entanto, a temática é muito mais profunda. Assim, a mídia está sempre noticiando, vinculando informações, esclarecendo conflitos, tudo para fazer melhor a transmissão dos conteúdos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar como os discursos midiáticos sobre racismo são noticiados no Universo Online; e como objetivos específicos: identificar as estratégias que o Universo Online (UOL) busca para noticiar sobre racismo; analisar a maneira que os discursos ideológicos podem induzir os leitores do referido site, discutir as formas de minimização do site às notícias relacionadas ao racismo.

O principal objetivo foi analisar de que maneira o discurso ideológico do referido tema é abordado no espaço supracitado, apresentando as estratégias por ele utilizadas e compreender a apropriação dos discursos em determinados contextos e para fazer a leitura teórica do objeto de pesquisa, tal investigação foi ancorada em autores que tratam de racismo na mídia, tais como: Ribamar Jr et al (2018), Alves(2017), dentre outros, em interface com autores que estudam a linha inglesa do discurso, Análise de Discurso Crítica, quais sejam eles: Fairclough (2001), Melo (2018), Vieira (2018), Martins (2018), dentre outros.

Logo, deduz-se que a análise do corpus (textos exibidos pelo site UOL), baseou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, buscando informações através das ciências sociais, sendo uma investigação de caráter descritivo, tendo como metodologia a utilização do método dedutivo, pois, busca-se uma conclusão a respeito do assunto a partir de premissas particulares, ou seja, com a leitura de livros, artigos, dissertações, para entender a ideologia que constrói o discurso racista no site.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) teve seu germe na Linguística Crítica (LC), como aponta Magalhães (2005) e foi Norman Fairclough, nas palavras de Batista Jr. (2018) que “cunhou o termo análise de discurso crítica em 1985 no *Jornal of*

Pragmatics. Desde então, ele, Wodak e Van Dijk, [...] vêm contribuindo para o enriquecimento dos estudos [...] se tornando conhecidos como o grupo de Lancaster” (BATISTA JR. 2018, p.08).

A ADC pode ser compreendida como afirma Batista Jr. (2018) como um estudo da linguagem em sua forma usada. Para o autor, ainda, essa ciência:

Vai se ocupar de investigar a linguagem em uso, situando-se em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas. Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social. (BATISTA JR. 2018, p.08).

Essa abordagem objetiva promover, *a priori*, uma análise crítica textual, mas para isso, necessariamente, precisa se solidificar como uma ciência social a fim de buscar explanação dos fenômenos da sociedade, desvelando a maneira como o discurso em uso, enquanto linguagem e sendo objeto da ADC e de que maneira se envolve nessa construção.

A ADC se configura também como um compilado de linguagens científicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para estudos da linguagem nas práticas sociais, sendo essas práticas modos de se produzir discursos, que possibilitarão a comunicação, no qual esse discurso vai gerar a regularidade dos sentidos, como assegura Ribamar Jr. (2018).

Em afirmativa a isto, é esclarecido sobre a produção de sentidos nas práticas sociais e como elas dar-se-ão:

A circulação dos textos produz efeitos e sua dinâmica pode ser alterada porque as hegemonias são sensíveis e mudam o polo de poder à medida que novas articulações são construídas. Para cada articulação da prática social, há um conjunto de conhecimentos e de textos que organizam e estabilizam o modo de ação. (BATISTA JR, 2018, p.09).

A proposta de análise fundamentada pela ADC perpassa a análise do texto por si só, e traça uma combinação de analisar o texto, o discurso, com observância da sociedade, ou seja, o espaço em que o ator social analisado está inserido, em que momento foi realizado o discurso, para quem, por quê. Para a ADC, é preciso a contribuição da análise linguística, mas esta precisa estar interligada com os parâmetros da análise social, pois:

Ela busca fazer com que os cientistas sociais das diferentes áreas possam lançar mão dessa ferramenta para dizer algo sobre a linguagem em suas pesquisas [...]. A ADC compreende a semiose como parte irredutível dos processos sociais. A semiose são os significados atribuídos nos quais estão representações de grupos ou conceitos. Como as imagens, a linguagem corporal e a própria língua são semioses, o estudo do discurso pode ser explorado em diferentes configurações. (FAIRCLOUGH, 2000 apud MELO, 2018, P. 13-14).

A partir disso, percebe-se que “o texto é a unidade mínima em ADC” (VIEIRA, 2018, p.49). Compreende-se a afirmativa a partir de enunciados em que se fazem presentes as marcas discursivas, as ideologias, as relações sociais, as crenças, valores, em seus vários contextos. Para isso, seria inviável para essa área de estudo um parágrafo ou uma frase, pois é preciso que as práticas sociais sejam incorporadas para que sejam desveladas e somente o gênero textual poderá dar essa sustentação, uma vez que traz marcas de individualidade, da sociedade ou do coletivo. (RIBAMAR JR, 2018)

Com o advento da modernidade, da era tecnológica, da rapidez da informação, os textos estão sempre em constante circulação e essa prática é que leva a questões referentes

a desigualdades, serem além de conhecidas, pensadas. Nesse contexto, há reflexão e isso faz com que a ADC se configure como uma ciência de caráter social, pois, além de se constituir como um método que analisa, busca um desvelamento dos discursos que estão implicitamente marcados pelas ideologias e por esta razão, se configura como uma ciência humana, que além de estudar as práticas sociais, busca uma resposta, uma solução para sanar ou minimizar os problemas.

Para isso, Vieira (2018) corrobora que:

A ADC é uma área de estudo muito diversificada que analisa a influência das práticas sociais sobre o conteúdo e a estrutura dos textos e vice-versa. Diante dessa definição, que engloba texto e sociedade, vemos logo que, para entender melhor o que é ADC, é necessário explorar seus conceitos basilares: discurso, poder, práticas sociais, hegemonia e ideologia. (VIEIRA, in Batista Jr. 2018, p. 50).

A ADC também é compreendida como uma ocorrência tridimensional, pois trabalha a partir de uma investigação da maneira pelo qual se formam as identidades, os papéis sociais que os atores executam as interpretações, e dessa forma, se estrutura a relação entre a sociedade contemporânea e o discurso, considerando ainda, a semântica da linguagem, a lexicografia, sua mudança e as intenções que intrinsecamente estão nelas em torno do poder. Vieira (2018) diz que “por ela, podem-se recuperar os processos histórico-sociais de produção dos discursos, destacando o ponto de articulação, nesse discurso, entre o linguístico e o social”. (VIEIRA, 2018, p.50).

A Análise do discurso investiga de maneira crítica, como as ideologias são colocadas no discurso, e para isso, utiliza do texto, que é seu objeto de estudo para fazer um aprofundamento das escolhas lexicais e sociais. Nesse seio, é observável que as desigualdades sociais se fazem inseridas muitas vezes nesses discursos, bem como falas de minorias, de cotas, sobre movimentos sociais, violência e é preciso além de estudar as raízes que contribuem para essas práticas, elucidar tais atos.

Segundo Vieira (2018):

[...] parte das desigualdades sociais, em qualquer sociedade, decorre das desigualdades linguísticas, que decorre da pressão para que o falante opere funções do discurso com base em recursos disponíveis, mas desigualmente acessíveis. [...] Com eles, a sociedade pode ser controlada e submetida à dominação política e cultural. A ADC considera os sujeitos ativos, e não passivos, ponderamos que, quanto mais esclarecidos forem os cidadãos, mais perceberão quanto estão sendo controlados e mais resistentes se tornarão aos processos de dominação. (VIEIRA, 2018, p. 50).

De acordo com Melo (2018) os elementos que se encontram nos gêneros textuais se configuram como reprodutores da organização social, na qual, grupos e indivíduos, possuem privilégios, vantagens, maiores possibilidades em detrimentos de outros grupos, por meio de formas cristalizadas que historicamente dominam os que se encontram em desvantagens aos outros, por meio de ideologias, hegemonias, ou geralmente com o poder que o grupo dominante possui sob o dominado. Por isso, para a ADC:

O mundo não nos é dado, mas o formulamos num fluxo de nossas interações sociais, que formam, através de práticas discursivas, versões da realidade que se realizam na linguagem, e não a partir dela. Por conta disso, essa abordagem teórica da linguística contemporânea funciona como um imprescindível instrumental de investigação do discurso para entender as muitas desigualdades sociais materializadas em práticas de discriminação social, preconceito, abuso de poder e violência simbólica. (FAIRCLOUGH, 1997 apud MELO, 2018, p. 23-24).

A partir disso, fica explicitamente demonstrado a razão de se estudar com Análise de Discurso Crítica e sua importância na conjuntura das desigualdades sociais, pois para ela, além de investigar os discursos ideologicamente marcados por poder, hegemonia e desigualdades, busca nas entrelinhas, elucidar os problemas sociais que são comumente, enfrentados pelas minorias, procurando não somente conhecê-los e torná-los públicos, mas encontrar soluções para que se tenha uma sociedade igualitária, justa, harmoniosa, respeitosa e que, além disso, oferece, nas palavras de Melo (2018) “suporte científico para o questionamento de problemas sociais que engendram poder por meio da manutenção e transformação de representações, identidades, sistemas de crença e conhecimento e relações sociais”. (MELO, 2018, p. 27).

Discurso e Mídia

Para esta análise de pesquisa em ADC, compreender o contexto dos gêneros textuais digitais, articula o discurso, e como as relações de poder são afetadas pela veiculação de discurso por meio de determinados gêneros é de fundamental importância para uma análise desse tipo.

Em ADC, discurso tem sentido de texto e de interação porque Fairclough reúne a análise linguística e a teoria social do discurso para conceituá-lo. O termo, então, abandona qualquer sentido de neutralidade. Por isso, em ADC, discurso é linguagem como forma de prática social, e não puramente individual ou situacional. (VIEIRA, 2018, p.57).

Muitas empresas buscam diferentes estratégias quanto a maneira de apresentar acontecimentos, comentá-los e provocá-los, com isso as mídias assumem posturas diversas sobre o que deve ser a informação e como pontuá-la. “A mídia tem papel central na maioria dos países capitalistas na modernidade tardia. Nela desaguam expectativas e demandas que movimentam a sociedade. Por ela, perpassam interesses de grupos em disputa por poder político, econômico ou social.” (MARTINS, 2018, p. 159). De acordo com o autor, a mídia emerge a partir da segunda metade do século XX, com a popularização da televisão. Além da TV e o rádio, um dos meios de massa mais antigo é a imprensa escrita.

Sylvestre (2013) comenta que perceber a tecnologia, como parte das transformações históricas em relação à sociedade de surgimento de novos gêneros, é fundamental para compreender o surgimento dos gêneros digitais enquanto prática social realizada por intermédio de ferramentas virtuais em um contexto de sociedade globalizada com foco na informação. A autora ainda diz que o discurso propicia ao indivíduo a possibilidade de se identificar, construindo sua identidade, estabelecendo representações acerca do mundo em que vive da sociedade e dos outros. E é justamente nas práticas do dia-a-dia que o discurso é utilizado para estabelecer os limites da identidade.

No decorrer dos anos, a mídia tem se formado uma das principais fontes de informação, principalmente na internet. Pimentel (2008) afirma que a mídia tem tido um papel fundamental para esta afirmação de conceitos, formadora de opinião, cada vez mais importante na atualidade, contribui de modo significativo para a criação e/ou manutenção de estereótipos. E com os mesmos ideais, Alves (2017) fala que atualmente, muitos dos meios de comunicação tornaram-se digitais, que por meio da internet, trazem muitos outros mecanismos de propagar informações.

[...] as identidades constitutivas e papéis sociais desempenhados por cada indivíduo são mediados pelo discurso e a ele constituem. As pessoas não utilizam a linguagem simplesmente por utilizá-la, elas fazem coisas, agem socialmente, se impõem e se submetem. As pessoas se utilizam do discurso

constantemente, e justamente por fazê-lo transformam ou asseguram a manutenção da sociedade tal qual a conhecemos. (SYLVESTRE, 2013, p.31)

A mídia tem um poder inegável, que por sua vez tende a chamar a atenção para muitas pesquisas de análises. “A mídia está sendo considerado o principal instrumento de formação de opiniões e produtor de discurso na sociedade contemporânea [...]” (PIMENTEL, 2008, p.346). A autora acrescenta que a mídia provoca diversas possibilidades de interpretação de um mesmo fato ou ideia, deixando o leitor (aqui se subentende todo receptor) confuso e alienado, que não absorve a totalidade e se transporta para um papel distanciando da verdadeira realidade que o cerca.

É em razão da relevância da mídia [...] o exame de seu discurso torna-se tão prioritário quando se pretende conhecer a fundo os problemas sociais ou os desafios enfrentados pelos países, pelas sociedades ou grupos minoritários que os constituem. Do sexismo ao racismo, da luta de grupos minoritários por liberdade, espaço político e acesso a bens materiais e simbólicos aos movimentos relacionados a gênero e sexualidade, de conjunturas de opressão a contextos religiosos, educacionais, profissionais e midiáticos de um modo geral, os analistas do discurso têm investigado um conjunto de fenômenos sociais e políticos até então inexplorados, ou ventilados de forma muito restrita pelos pesquisadores no campo da linguagem. (MARTINS, 2018, p.164)

Então, com essa ousadia, muitos pesquisadores selecionam temas polêmicos, trazendo para os iniciantes em ADC, a vontade de também ousarem com estudos de análises que chamem a atenção da sociedade. Como por exemplo, na concepção de Martins (2018), pode-se trabalhar com o discurso presente nas práticas discursivas de grupos feministas, como também o discurso político-parlamentar ou o governamental relacionado e ainda o discurso da mídia. E assim abrindo inúmeros trabalhos se valendo da Análise de Discurso Crítica.

O DISCURSO MIDIÁTICO DO SITE UNIVERSO ONLINE SOBRE RACISMO

Em primeiro lugar, descreve-se o site que serviu como *corpus* desta pesquisa. O *Universo Online*, popularmente conhecido por *UOL*, é um site brasileiro de notícias, entretenimento e produtos e é de responsabilidade do Grupo Folha. Sua fundação ocorre nos anos finais do século XX, de modo que o portal se solidifica como um dos veículos eletrônicos mais visitados e lidos no país.

O referido site acentua rapidez e credibilidade. Por isso, atualiza o espaço regularmente, disponibilizando ao leitor a possibilidade de ler matérias em tempo real. Dessa forma, ao mesmo tempo em que pode entreter, oferece informações atuais, pertinentes e ainda contribui para o conhecimento do visitante, pois o endereço destaca e noticia aquilo que de fato se vivencia na atualidade.

As análises a seguir foram feitas a partir da leitura minuciosa e crítica de cada manchete do Universo Online, buscando analisar e reconhecer assim os mecanismos utilizados pelo endereço para noticiar sobre o preconceito racial e os agentes causadores ou recebedores de tais práticas. Observando ainda as escolhas lexicais e também sua posição enunciativa, podendo dessa forma provocar mudanças de sentido no texto; e também, ajuda a esclarecer, se o site na qual esta pesquisa utiliza como meio de evidenciar os fatos, influencia ou não nas concepções de cada leitor sobre a temática posta em questão na referida manchete jornalística.

Análises dos enunciados

Figura 1- Enunciado (1)



Fonte: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/mercado/comercial-natalino-da-perdigao-e-acusado-de-racismo-na-web-veja-o-video--23504>

O enunciado (1) é a reprodução da chamada de uma notícia, que leva o seguinte título: “Comercial natalino da Perdigão é acusado de racismo na web; veja o vídeo”. A notícia também recebe a etiqueta “Polêmica”. Tal léxico é utilizado como forma do próprio site se colocar à margem do conteúdo da discussão, de maneira que a notícia passe a ser vista pelos leitores apenas como mais um “produto” sob rótulo, que tudo ali vinculado, foi produzido por terceiros e o site é somente alguém que reproduzirá o ocorrido. Contudo, esta marca textual não pode ser confundida com imparcialidade, pois incluir a notícia na então categoria já evidencia uma atitude da publicação de fazer efetivamente do conteúdo abordado uma polêmica. Em afirmativa a isso, nas palavras de Ribamar Jr. (2018).

A organização dos eventos, a reunião dos elementos favoráveis, a junção de pessoas e a oportunidade histórica, somadas às habilidades pessoais de convencimento e de influência sobre os demais, formam um conjunto favorável a um grupo específico, envolvido em um projeto em torno de uma estratégia no bojo de uma rede de relações sociais através de formas emancipatórias de interação social. (RIBAMAR JR., 2018, p. 15).

Abaixo do título, uma imagem retirada do comercial citado é usada para ilustrar a matéria. Propositadamente, o responsável pela publicação escolheu um *frame* em que uma mulher branca (personagem do comercial) é o foco, e atrás dela a família negra que teria recebido uma doação de Natal, como é dito na legenda da imagem: “Família negra do comercial da Perdigão recebe doação de brancos: polêmica na web”. Novamente a publicação usa de léxicos para inflar uma discussão sobre racismo. Chama à atenção a denominação “família negra”. Outras construções poderiam ter sido usadas, por exemplo, “família pobre”, “família humilde”, “família necessitada”, enfatizando características realmente importantes para contexto do comercial, etc., no entanto, essa denominação, ao mesmo tempo em que é uma tentativa de amenizar e abstrair a referência a uma família constituída de pessoas negras, é usada como oposição a “brancos”, forjando uma oposição já na própria cor das pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, Vieira (2018) ainda acrescenta que:

Se o discurso é um dos momentos das práticas sociais - outros momentos são relações que revelam o poder, as crenças, os valores, os rituais das instituições -; se o discurso é um elemento social e histórico, a ADC constitui ferramenta essencial no trabalho de revelar as condições de produção que caracterizam esse discurso para evidenciar seu caráter ideológico. (VIEIRA, 2018, p. 57).

Por fim, retomando ao título, o uso do léxico “acusado” é de certa forma mais um mecanismo de evasão da publicação quanto à discussão, deixando para o leitor a responsabilidade de julgar a existência de racismo ou não. Trata-se, como se viu, de uma falsa imparcialidade, visto que houve a sugestão de diversos elementos para punir de antemão a empresa do comercial e transformar o tema do racismo em um mero produto rotulado de polêmica. Percebe-se, dessa forma, que a publicação não visa realizar nenhuma denúncia, não pretende oferecer nem uma posição crítica ao leitor, mas sim alimentar a discussão que já havia se desenvolvido, fato que fica mais evidente pelo uso escancarado do nome da empresa na própria chamada da notícia.

Os mecanismos de evasão utilizados pelo *Universo Online* evidenciam que o racismo ainda é um assunto “para ser tratado no pessoal”, isto é, individualmente. Nesse caminho, Schwarcz (2012), afirma que:

[...] em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. (SCHWARCZ, 2012, p.182).

Também, as oposições forjadas pela publicação são o sinal de que o racismo ainda é tratado na base do “é isto ou aquilo”. Ora, o racismo só poderá se tornar assunto superado quando as pessoas mesmas que o combatem tomarem as discussões pelo lado da humanidade, pelo lado da universalidade. Ainda com Schwarcz (2012), pode-se dizer que:

[...] assim como não existem bons ou maus racismos – todo tipo de racismo é igualmente ruim -, é preciso pensar nas especificidades dessa história brasileira que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado. (SCHWARCZ, 2012, p.184).

Nesse primeiro enunciado, foi possível observar a seguinte categorização do discurso midiático do *Universo Online* sobre racismo:

- Léxicos com sentido de evasão: *acusado, polêmica*.
- Léxicos com sentido de generalização: *família negra, brancos, web*.
- Léxicos com sentido de nomeação: *Perdigão*.

Figura 2- Enunciado 2



Fonte: <http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2015/07/03/maria-julia-coutinho-e-alvo-de-racismo-na-pagina-do-jn-no-facebook.htm>

O enunciado (2), uma notícia, recebe a seguinte chamada: “Maria Júlia Coutinho volta a ser alvo de comentários racistas no Facebook”; e é seguida de um *print* de uma publicação na rede social *Facebook*, na qual teriam ocorrido comentários racistas por parte de internautas. Primeiramente, há a menção, pelo uso do léxico “volta”, a outro acontecimento semelhante ao descrito. Isso, de certa maneira, já fornece um tom repetitivo à notícia, como se não tivesse importância singular.

Além disso, o uso do nome completo da apresentadora citada evidencia a tentativa da publicação de nomear alguém como ator da situação. Pois, sobre o olhar da ADC:

O problema social corresponde aos efeitos vividos pelos indivíduos em face da nova ordem econômica. A percepção de que o “sistema” não é abstrato e de que é passível de mudança requer um olhar crítico. Tais problemas são evidenciados como algo que requer soluções, atitudes emancipatórias por parte daqueles que sofrem desnivelamentos de poder. Pessoas que carregam em suas vidas dificuldades em razão da classe, sexo, raça, língua, entre outros. (BESSA, 2018, p.130)

No caso, somente ela, visto que aqueles que teriam feito comentários racistas são generalizados por meio do léxico “Facebook”. Também, deixa-se de lado a empresa à qual ela é filiada, o que pode ser justificado como uma tentativa de minimizar a representação da apresentadora tanto em relação à empresa quanto em relação ao programa jornalístico do qual ela participa, uma forma de isolá-la como única atingida pelo ocorrido. Há, então, uma evidente particularização da vítima de racismo, como se o próprio racismo fosse proporcionalmente objetivo à pessoa e não à sua cor e ao contexto no qual ela está inserida, e diante disso:

Os meios de massa, aliados à internet [...] tornam-se um cenário de disputa de sentidos e de construção de consenso social. Para além de informação e de suas versões, dos dados e de sua interpretação e do entretenimento veiculado pela mídia, imagem e prestígio social são elaborados e reelaborados e têm impacto no processo social. [...] nesses últimos anos recorrer à mídia como fonte de

informação e de expressão de ideias e sentimentos é contingência da qual não se pode escapar. (MARTINS, 2018, p. 162-163)

O uso da construção “comentários racistas” evidencia também uma forma de evasão, de maneira que o crime de racismo é diluído no léxico “comentários”, como se o caso se limitasse somente a meros comentários numa rede social. Com isso, não se observa um tratamento real no discurso, afinal:

O discurso é momento de realidade, assim como o poder e também as relações e práticas sociais, crenças/valores/desejos e instituições/rituais. A interação entre discurso e outros momentos da realidade dá-se de forma dialética. Assim como o discurso interioriza outros momentos, também é interiorizado por eles, sem que se possa dizer que uns se reduzem aos outros. (MARTINS, 2018, p. 162).

Mais uma vez, percebe-se o uso de mecanismos discursivos que visam velar o racismo para os leitores de notícias, fazendo com que qualquer manifestação parta sempre do privado, da opinião pessoal de cada um. Isso implica dizer que a prática de racismo se configura da seguinte forma:

De um lado, o racismo persiste enquanto fenômeno social, justificado ou não por fundamentos biológicos. Do outro, no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo *à la* brasileira, que percebe antes coloração do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. (SCHWARCZ, 2012, p. 184).

Assim, pode-se concluir que a vítima de racismo tende a ser ou generalizada, quando deveria ser nomeada; ou particularizada objetivamente, quando deveria ser lembrada junto aos elementos que fazem parte do contexto onde ocorreram as manifestações racistas. Esse mecanismo, como se vê, é amplamente usado no discurso midiático, no qual a transformação do racismo em mero produto de informação a ser consumido faz dos sujeitos bonecos a serem manipulados de acordo com a interpretação dos leitores.

Nesse segundo enunciado, foi possível observar a seguinte categorização do discurso midiático do *Universo Online* sobre racismo:

- Léxicos com sentido de evasão: *volta, comentários racistas*.
- Léxicos com sentido de generalização: *Facebook*.
- Léxicos com sentido de nomeação: *Maria Julia Coutinho*.

Figura 3- Enunciado 3



Fonte: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2019/05/o-racismo-e-uma-coisa-rara-no-brasil-diz-bolsonaro-em-entrevista-a-luciana-gimenez>.

O terceiro enunciado (3) é uma chamada com o seguinte título: ““O racismo é uma coisa rara no Brasil’: diz Bolsonaro em entrevista a Luciana Gimenez”. Para ilustrar a publicação, uma imagem da referida entrevista é utilizada. Primeiro, observa-se o uso da expressão citada como sendo principal no enunciado, de modo que o leitor a leia imediatamente e apenas posteriormente o seu autor. Corroborando sobre isso, Martins (2018) diz que o discurso:

Torna-se instrumento eficaz e privilegiado para o exame do discurso construído e propagado pela mídia. Firmada também em sua perspectiva transdisciplinar, ajuda a lançar luz sobre fenômenos sociais complexos [...] que tem sido profundamente impactado pelas mudanças trazidas pela modernidade tardia. (MARTINS, 2018, p. 163).

Novamente o *Universo Online* volta a utilizar o discurso sobre racismo como um produto midiático, produzindo polêmicas como forma de atrair visitantes. Segundo, há uma tentativa de tornar particular o sujeito da ação, ou ator social, visto que o léxico “Bolsonaro” poderia ter sido utilizado junto ao léxico “Presidente” e até mesmo substituído por “Presidente da República”.

É de se supor que o *Universo Online* considera a declaração dada pelo Presidente como não sendo institucional. Contudo, a entrevista foi realizada no Palácio do Planalto, uma estrutura institucional do governo; o próprio presidente estava ali trabalhando e não descansando ou tirando férias. Desse modo, tanto a declaração quanto o sujeito que a faz são minimizados pela publicação. Ainda sobre a mídia, Teun van Dijk (2003) em Martins (2018):

Considera que o discurso da imprensa é um dos tipos de discurso de elite. Examiná-lo, portanto, é um dos caminhos privilegiados na investigação dos mecanismos pelos quais a linguagem é usada em prol de determinado segmento social ou em favor de alguma perspectiva específica. (DIJK, 2003 Apud MARTINS, 2018, p. 163).

Evidencia-se que a temática do racismo não recebe o tratamento adequado que deveria receber dos veículos jornalísticos, principalmente os que desenvolvem as suas atividades na internet, um espaço de pluralidade de pensamento, de contínua manifestação de ideias, as quais poderiam ser utilizadas em favor de um debate sério a respeito da prática do racismo que ainda ocorre na sociedade brasileira.

Sobre a difusão do racismo no Brasil, Theodoro (2008) afirma que:

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. (THEODORO, 2008 p. 45).

Os mecanismos discursivos observados no exercício jornalístico do site *Universo Online* ao tratar o racismo contribuem de certa forma, para uma espécie de racismo velado, no qual os atores que o praticam e que o sofrem são distorcidos ao ponto de o leitor não dispor de critérios que possibilitem uma visão crítica do assunto, para julgar a sua pertinência, a sua seriedade e o papel disso para a defesa dos direitos sociais dos negros.

Quer dizer, o racismo como é abordado pela mídia *online* não se encaixa na dinâmica social do país, de maneira que se tem constantemente uma falsa consciência da discussão, como se fosse algo alheio ao dia a dia de qualquer brasileiro, que não existisse efetivamente. Nesse caminho, ainda com Theodoro (2008);

[...] a discriminação racial é um fenômeno presente na dinâmica social brasileira. Operando na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais [...] atuam mesmo nos espaços sociais e população, [...] diretamente associado ao enfrentamento da questão racial. A discriminação racial perpassa o tecido social e as relações sociais que, de modo geral, estruturam o cotidiano, reafirmando patamares surpreendentes de desigualdade. E, nesse decurso, a negação da existência de um problema racial parece ser um importante sustentáculo do processo de reprodução das desigualdades sociais no país. (THEODORO, 2008 p. 55-56).

Enunciados como os analisados nesta pesquisa fazem parte diariamente da pauta da mídia *online*, com o uso abusivo do sensacionalismo jornalístico. Não há uma preocupação verdadeira em preparar os seus leitores para a construção de um debate democrático e que aborde sobre a realidade de fato, e não sobre opiniões construídas artificialmente por editores que desejam uma única coisa: criar impacto. A partir disso, observa-se no enunciado:

Discursos antagônicos. Por meio de um deles, a sociedade trata a condição da população pobre, jovem e negra como um mal em si, enquanto o outro discurso fala de ideologias de raça e classe, de direitos humanos e apregoa a injustiça de considerar como fatalidade a violência associada ao (à) infrator (a), sendo essa a base da “desumanização” dos indivíduos. (SATO, 2018, p. 186)

Segundo Martins (2018, p. 159), “a mídia tem papel central na maioria dos países capitalistas na modernidade tardia. Nela deságuam expectativas e demandas que movimentam a sociedade”. Tais expectativas, como se viu, são pautadas nos interesses dos grupos que controlam a opinião pública. Os interesses reais dos leitores são deixados em segundo plano, ou mesmo mascarados. “Tal conjuntura caracteriza essas sociedades como midiocêntricas, ou seja, como aquelas em que a mídia tem relevância central na construção do consenso político” (MARTINS, 2018, p. 159).

Nesse terceiro enunciado, foi possível observar a seguinte categorização do discurso midiático do *Universo Online* sobre racismo:

- Léxicos com sentido de evasão: *diz, em entrevista.*
- Léxicos com sentido de generalização: *coisa rara*
- Léxicos com sentido de nomeação: *Bolsonaro, Luciana Gimenez.*

RESULTADO DAS ANÁLISES

Na seção anterior analisaram-se três enunciados retirados do site *Universo Online* que versavam sobre o racismo, com vistas a identificar os mecanismos discursivos usados nas publicações à luz da ADC. O processo analítico revelou uma série deles, os quais evidenciaram como a temática do racismo e do preconceito racial é tratada pela mídia *online*, em geral como mero produto para servir ao entretenimento dos leitores, jogando qualquer discussão do assunto na conta do privado, uma tensão, como já lembrada, fruto dos efeitos do capitalismo sobre o jornalismo.

Ao fim de cada análise, fez-se a categorização do léxico usado nos enunciados, obtendo-se os seguintes dados: léxicos com sentido de evasão (6); léxicos com sentido de generalização (5); léxicos com sentido de nomeação (5). A evasão, de fato, é um mecanismo recorrente das publicações midiáticas, de maneira que os atores sociais são sempre neutralizados ou ocultados, criando-se uma aparente realidade dos acontecimentos por meio de uma linguagem revestida de imparcialidade, que quase sempre é mentirosa. Na categorização lexical com sentido de generalização, percebe-se um mecanismo de abrangência, tentando velar sobre as escolhas lexicais presentes na manchete e constata-se na categoria de nomeação uma tentativa de nomear, destacar os atores sociais que sofrem ou realizam a ação, bem como minimizar, ou tornar oculto as partes que compõe o enunciado.

Nas palavras de Bakhtin (2003), “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. [...] Tudo o que é ideológico possui valor semiótico” (BAKHTIN, 2003 *apud* MELO, 2018, p. 39). Portanto, pelo léxico analisado e dele foi abstraído, isto é, o próprio componente ideológico, tem-se uma visão real da questão do racismo na mídia *online*.

As transformações econômicas e sociais ocasionadas pelos meios de comunicação digitais abriram espaço para que novas formas de usar a linguagem possam ser empregadas. Assim, esta pesquisa explicitou vários recursos linguísticos, que, com certeza, podem ser encontrados em publicações referentes a outras temáticas, não somente ligadas ao racismo. Dentre eles: embalamento do racismo como produto de entretenimento; ocultação dos sujeitos agentes; particularização dos atores, quando estes são também produtos midiáticos; imprecisão do léxico, suscitando a curiosidade e o clique, entre outros.

O racismo como uma grande problemática deste século não pode ter os seus atores sociais ocultados. Nesse caminho, buscou-se nesta análise a perspectiva da ADC quanto à constituição do sujeito. De acordo com Vieira e Macedo (2018, p. 62), é essencial que haja uma preocupação “com a continuidade das ordens do discurso, com a mudança que o sujeito ocupa nelas, e com o que acontece nos textos específicos”. Nessa linha, esta pesquisa não ficou apenas na superfície do texto, mas buscou a interdiscursividade, ou seja, a relação dos enunciados com outros discursos, principalmente com aqueles nos quais os sujeitos tendem a ser neutralizados.

Com este trabalho foi possível constatar o que era esperado com os objetivos desta pesquisa. Os discursos do site UOL foram analisados da forma como foram noticiadas; ainda identificadas as estratégias que o endereço utilizou para induzir os leitores, com as

chamadas e principalmente as imagens, por vezes também destacando o personagem da notícia para chamar mais atenção, e a forma que o nomeia, destaca. Foram analisadas as estratégias que os discursos podem induzir os leitores; foram discutidas as formas de minimização sobre as notícias relacionadas ao racismo, pois muitas vezes o site evidenciou o fato, mas velou o personagem principal como no caso da Maria Júlia Coutinho.

Essencialmente, ao analisar o discurso sobre racismo em notícias do site *Universo Online*, esta investigação objetivou compreender a relação complicada e muitas vezes descaracterizada entre o discurso e as práticas sociais reais, trazendo à luz os atores que sofrem e atuam sobre tais discursos e vice-versa. Buscou-se encarar o racismo como uma prática social transformadora da sociedade, de modo que todas as análises incorporaram a responsabilidade da discussão e da temática para a comunidade em geral e também para a produção científica em linguística. As oposições às estratégias da mídia online permitiram a construção, assim, de uma pesquisa proativa do discurso.

CONCLUSÃO

A linguagem enquanto prática social, além de estar marcada e carregada de discursos ideológicos, é algo incrível, pois fornece ao ser humano maneiras de utilizá-la de diversas formas, podendo ser usada em outras línguas, e possibilita uma sustentação para as ideologias e ainda fornece subsídios para o desvelamento das relações de poder, dos discursos, na área de estudo supracitada.

Nesta pesquisa, cujo foco e o objeto de discurso são os discursos midiáticos utilizados pelo Universo Online refletem às maneiras que o site utiliza de mecanismos que diversas vezes, constatado nas análises, fogem do real e dão margem para uma comercialização do produto sob um jornalismo tendencioso e sensacionalista.

Se tratando de discursos ideológicos observáveis nas manchetes eletrônicas, observa-se um cuidado para a manchete em si, objetivando de fato, seduzir o visitante do site, atraí-lo e, havendo uma sobreposição do entretenimento e tornando velado o foco da reportagem que é o racismo.

As estratégias e os mecanismos utilizados pelo Universo Online ficaram explicitamente constatados nas análises, na qual se pode observar que há, em muitos enunciados das manchetes eletrônicas um apagamento da temática noticiada e dá ainda mais destaque aos atores sociais muitas vezes expostos na própria notícia. Dessa forma, percebe-se que o Universo Online utiliza do léxico racismo para chamar atenção do leitor, pois compreende que a temática traz visitante, entretanto, não dá o devido valor ao assunto posto em questão.

Conclui-se, portanto, que a temática do racismo mais serve para ser comercialização do produto e deixa de ser tratada com seriedade e como deveria ser tratada e ainda, percebe-se que o UOL, em muitos enunciados expõe atores sociais, focalizando em uma estratégia que destaca algo/alguém, bem como minimiza sujeitos das manchetes, colocando à margem da notícia quem poderia e deveria ter um destacamento. O site ainda, em muitos momentos isenta-se da responsabilidade de julgar se há ou não o racismo em muitos enunciados, deixando para o que o próprio leitor, após a leitura e interpretação da manchete é que considere se houve ou não a prática do crime na reportagem eletrônica.

REFERÊNCIAS

- ALVES de. **Discursos de Mídias e Discursos Políticos: Análise das máximas conversacionais Comparadas.** Universidade Federal do Tocantins, 2017. [p.02]
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2003.
- BATISTA JR., José Ribamar Lopes, 1980. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BESSA, Décio. SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes. SATO, Denise Tamaê Borges. MELO, Iran Ferreira de. (Orgs). **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- MARTINS, André Ricardo Nunes. Análise do discurso da mídia. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes. SATO, Denise Tamaê Borges. MELO, Iran Ferreira de. (Orgs). **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise do discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes. SATO, Denise Tamaê Borges. MELO, Iran Ferreira de. (Orgs). **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- PIMENTEL, Franciele Paes. **Discurso e Mídia: O Poder da Ideologia na Formação de Identidades.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2008. [p.3446-348-352]
- SATO, Denise Tamaê Borges. BATISTA JR., José Ribamar Lopes. **Análise de discurso das práticas: etnografia** In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes. SATO, Denise Tamaê Borges. MELO, Iran Ferreira de. (Orgs). **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SYLVESTRE, Ana Paula Melo. **O Eu e o Outro Online: Discurso, Poder e Identidade nas Redes Sociais.** Universidade de Brasília – UnB, PPGL. 2013. [p. 30-31-32-33-36-55-62-63-78]
- THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição / (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares . – Brasília: Ipea, 2008. gráfs., tabs**
- SOUZA, Jorge Pedro. **As notícias e os seus efeitos.** Coimbra: Editora Minerva Coimbra, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes. MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes. SATO, Denise Tamaê Borges.

Capítulo 28

AS REPRESENTAÇÕES MULTISINGULARES MOVIDAS POR IMAGENS QUE PENSAM SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL ESTUDANTIL SOBRE O RACISMO

Wesley Andrade Costa

RESUMO: O Brasil foi construído por mãos negras após séculos de evolução tecnológica e científica no mundo o negro no Brasil ainda sofre exclusão. Apesar da abolição da escravidão em 1888, os negros foram excluídos dos benefícios da cidadania plena e lhe foram negados o acesso a recursos e oportunidades. O presente trabalho tem o objetivo decolonizar o pensamento de jovens estudantes do Ensino Médio. Fizemos um ensaio com 113 alunos do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 22 anos de nível Regular e Educação de Jovens e adultos, de uma Escola Estadual, no interior do ES, em que, lançamos mão do conceito de imagens-pensamento. Análise dos pontos mais fixos da rede complexa concluiu que a cristalização a partir das imagens analisadas foram: escravidão e racismo; estas palavras tiveram valor semântico no grupo. Vimos experimental que as imagens decolonizam o pensamento a outro lugar, este movimento pode trazer aprendizagem.

Palavras-chave: Representações multisingulares. Representações sociais. Racismo estrutural. Redes complexas.

W. A. Costa () Programa de Pós-Graduação em Educação, Ensino e Formação de Professores/Universidade Federal do Espírito Santo /UFES. Alto Universitário S/N, Guararema, Alegre, ES, Brasil.
e-mail: wesleywhea@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que foi construído por mãos negras e depois de séculos de evolução tecnológica e científica no mundo o negro no Brasil ainda sofre exclusão, garantido a permanência do negro como um povo sem acesso a educação, sem acesso a saúde e um povo que não tem sua cultura valorizada. Apesar da abolição da escravidão em 1988, os negros foram excluídos dos benefícios da cidadania plena e lhe foram negados o acesso a recursos e oportunidades, o que resultou em profundas desigualdades sociais e tristeza oriundas das disputas entre negros e brancos no país (MBEMBE, 2020). O racismo estrutural se manifesta em várias áreas da vida, incluindo educação, emprego, saúde, segurança pública e representação política.

Na educação, percebe-se que as escolas frequentemente reproduzem padrões de exclusão e discriminação racial. Os negros têm menos acesso à educação de qualidade, enfrentam altas taxas de evasão escolar e são sub-representado em instituições de ensino superior. No mercado de trabalho, os negros enfrentam dificuldades para conseguir empregos formais e bem remunerados, sendo mais propensos ao desemprego e à subocupação (NOGUEIRA, SEIXAS & ALVES, 2019).

No campo da saúde, os negros também enfrentam desigualdade em relação ao restante da população por ocupar as faixas econômicas mais baixas da população e neste ponto, também ocupar uma posição periférica. Pela falta de acesso inadequado a saúde o povo negro no Brasil figura nas páginas de jornais entre os que têm maior incidência de doenças e maior taxa de mortalidade em comparação aos brancos (MBEMBE, 2020) além disso, os serviços de saúde de qualidade muitas vezes é limitado a população negra, contribuindo para a permanência e aumento destes dados.

O negro no Brasil, além de subjugado em relação aos acessos de garantias de direitos, se vê ainda perseguido pela figura do policial, o homem nomeado pela segurança pública que deveria garantir o acesso a proteção e a garantia de segurança, promove em todos os estados da República do Brasil uma caça aos homens e as mulheres negras no Brasil, sobretudo aos jovens negros que a cada minuto morro X no país (MBEMBE, 2020)

O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

O racismo estrutural no Brasil é um fenômeno complexo e arraigado na estrutura da sociedade e tem as suas raízes históricas na construção do país. Estas construções representacionais da imagem do negro no Brasil são resultado de séculos de segregação e humilhação em que a imagem estereotipada da população pautou em uma exteriorização eurocêntrica da população.

Para concretizar está ideia de cristalização mental do homem brasileiro como homem branco, o que ficou conhecido como: o branqueamento da população brasileira, foi algo que trouxe muita dor para o povo negro, que naturalmente já é um povo sofrido: que vive as margens da sociedade, que ocupa as periferias e as favelas do país e se não bastasse, o negro, ainda é maioria entre a população de encarcerados nas prisões brasileiras e, infelizmente, é um povo historicamente fora da escola.

O racismo no Brasil foi naturalizado, por isto a ideia de racismo estruturado, na medida em que, está tudo normal se é com a negritude se dá o fato se: é o negro que está sendo preso, na mesa do negro que não tem comida, é o negro que está fora da escola e até mesmo, está tudo bem se a polícia matou 3 ou 4 jovens negros por confundir o celular com uma arma. O biopoder exercido neste caso pelo Estado é a garantia de morte destes jovens pretos, ou a garantia da impunidade aos assassinatos destas pobres almas. O que

fica? O que resta? Nada demais! Por que nada aconteceu, foram apenas 20 tiros ali na subida do Dendê e 4 corpos pretos caindo um após o outro com tiros certos na cabeça. Um acidente.

O que dói neste relato é que ele é um exemplo de centenas de recortes reais, em que relatórios policiais naturalizam a morte do jovem preto em favelas e ruas brasileiras, o que se repete e repete a cada maldito dia o ano. Vale lembrar que as estatísticas afirmam que hoje tem uma mãe negra chorando a morte de um filho por mãos do Estado.

O presente trabalho tem o objetivo decolonizar o pensamento de jovens estudantes do Ensino Médio através de imagens-pensantes, imagens estas que colocam o pensamento em movimento para subtrair deste agir as representações multisingulares do racismo estruturado no Brasil.

A motivação principal deste trabalho é por ser o único professor negro de regime estatutário (concurado) numa escola com mais de 90 professores, por ter estudado nesta escola e não me ver representado na figura do professor na instituição veio-me o questionamento: Será que os estudantes pretos, como eu, se vêm representados nas instituições dominantes na sociedade? Será que estes jovens negros e os jovens brancos percebem a microfísica do poder representado na estruturação racista da sociedade brasileira?

Na tentativa de levar estes jovens a uma reflexão sobre a situação do negro no Brasil trouxemos esta proposta de trabalho no intuito de causar: reflexão, questionamentos e principalmente decolonizar o pensamento destes jovens estudantes para uma época em que era “lícito” escravizar crianças, mulheres e nós, homens pretos, pelo fato de “não possuímos alma”.

Pensamentos como este, foram suporte para a escravidão no Brasil, todavia, nos dias de hoje é impensável ouvir tal barbárie, no entanto, ideias sujas como tal ainda tentam se desprender de representações mudas em mentes racistas que mascaram seu sentimento de superioridade frente ao povo negro.

Para contribuir com estes questionamentos destacamos que naturalmente o jovem negro não tende a se ver representado na escola, fato que aumenta a curiosidade e motivação de realizar o ensaio proposto, já que representatividade é um aspecto crucial para que os indivíduos se sintam valorizados e empoderados e que tenham suas atividades experiências e identidades reconhecidas. Na escola a ausência de discussões e conteúdos que versem sobre o povo negro no Brasil enfrentam resistência, muitas vezes de outros professores, e isso limita a capacidade dos jovens negros de se enxergarem como protagonistas de sua futura, de suas vidas e de suas próprias histórias.

REFERENCIAL TEÓRICO

O construto teórico metodológico que usamos normalmente é a Teoria das Representações Sociais (TRS), que sinteticamente busca entender como se comporta um objeto socialmente valorizado por um grupo. A TRS tem a função de valorizar o conhecimento socialmente compartilhado (senso comum) que se situa no reino consensual, pois são conhecimentos que circulam no cotidiano, por meio da interação entre os indivíduos, as RS têm como princípio cientificar a sociedade e popularizar as ciências (MOSCOVICI, 1978).

Apesar de nos ancorarmos nesta construção teórica para diversos trabalhos anteriores tal como em Costa & Vogel (2023), chegamos a um momento de evolução

metacognitiva em que entendemos que um objeto não é socialmente representado, a construção da representação não termina com a objetivação do objeto como traz Serge Moscovici (1978). Ressaltasse que para Moscovici (1961, 1978, 2003) a representação social é construída a partir de 2 processos formadores de representação que são ancoragem e objetivação.

No processo de ancoragem o sujeito internaliza um conhecimento estranho associando-se este conhecimento a um conhecimento já existente, o que ele chama de conhecimento familiar, o sistema cognitivo do sujeito vai trabalhar este conceito e produzir um novo conhecimento. Na objetivação o sujeito vai pegar este conhecimento novo recentemente construído e atribuir-lhe uma imagem, um signo, este processo de atribuir um significado o mesmo que objetivar, este significado é externalizado para o social no processo que Moscovici chama de objetivação.

O presente trabalho possui um caráter teórico-conceitual e tem o objetivo de detalhar a construção do pensamento social a partir da subjetividade do sujeito e trazer alguns fatores presentes neste processo que influenciam diretamente na apropriação teórica do racismo dentro de um grupo; além de propor uma abordagem empírica qualitativa que torne possível que o pesquisador se aproprie experimentalmente da construção do objeto de estudo.

Para Moscovici (1961, 1978) a construção do objeto por um indivíduo se dá de forma sócio-semântica: sócio pautada na ideia de que a construção do pensamento se dá de acordo com o grupo com que o sujeito está inserido e se relaciona, e semântico na medida que ao construir uma representação social sobre um objeto, o sujeito se apropria da comunicação verbal dentro do grupo, construindo um significado, um signo acoplado ao objeto em estudo, a este pensamento Moscovici denominou senso comum.

Para nós a construção de um conhecimento é singular, própria do sujeito que olha, observa e constrói o objeto, no entanto as forças que cortam o espaço social em que o sujeito está inserido, influenciam diretamente nesta construção, os outros sujeitos que estão inseridos no mesmo grupo social, também são atravessadas e influenciados por estas emergências, estes sujeitos ao se “tocarem” também persuadem esta construção metacognitiva do conhecimento, por isto, trazemos que a construção do conhecimento se dá de forma: metacognitivo-*single*-sociomaquíneo-semântico.

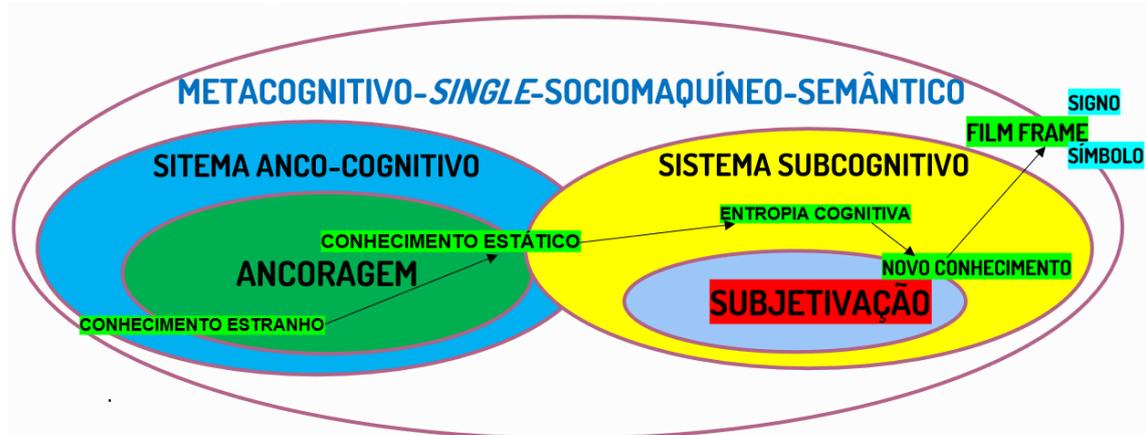
O modo de nomeamos esta forma de construção do conhecimento em que, audaciosamente, conceituamos de Teoria das Representações Multisingulares (TRM) é importante para compreender o que pretendemos anunciar; dado que, cremos estar distante de um conceito paradigmático na psicologia social, em que, finalmente, o indivíduo terá, na psicologia social, uma oportunidade coerente de construir sua subjetividade.

A estruturação deste novo pensamento coloca o conceito de ancoragem como o único conceito que nos apropriamos das representações sociais de Moscovici, desta forma, nas representações multisingulares muda tudo, e no lugar da objetivação, um processo que favorece a reflexão do grupo, o sujeito vai subjetivar o novo conhecimento, ou seja, vai exteriorizar o que é imanente ao próprio sujeito, exteriorizando assim uma construção independente, única, valorizando o conhecimento oriundo da subjetividade e não da coletividade.

O termo metacognitivo é aclamado por nós na medida em que a construção do conhecimento nas representações multisingulares vai além do cognitivo, é muito mais que uma simples reconhecimento e ocorre em um lugar metafísico em que conceituamos de

sistema metacognitivo, que se divide em 2 (dois) subsistemas que recebem o nome de sistema anco-cognitivo e sistema subcognitivo, os quais são representados graficamente na Figura 1, logo abaixo.

Figura 1- Representação metacognitiva do conhecimento



Fonte: Autor (2023).

Nas representações multisingulares o sistema metacognitivo é formado pelo sistema anco-cognitivo onde ocorre ancoragem, em que recebe e internaliza um conhecimento estranho, que é associado ao conhecimento estático (ordenado) já presente no indivíduo, esta associação segue para o outro subsistema chamado de sistema subcognitivo onde se dá o processo de subjetivação, local em que ocorrerá uma entropia cognitiva entre estes dois conhecimentos na construção singular do novo conhecimento, este novo conhecimento será internalizado no processo de subjetivação.

Aproveitamos esta oportunidade ao discordar de Serge Moscovici (1961, 1978) em relação aos processos formadores de representação, para construir a abordagem das representações multisingulares e salientarmos que foi uma escolha trazer esta abordagem neste importantíssimo objeto social que é o racismo estrutural, para assim colaborar com a hipótese de que: ninguém nasce racista.

Continuando a explicação do conceito metacognitivo-single-sociomaquínico-semântico detalhamos que introduzimos o termo single nas representações multisingulares por considerarmos que toda construção de conhecimento é singular a cada sujeito que ao ancorar um conhecimento estranho com que se tem contato é capaz de subjetivar, construindo um novo objeto diferente do que se viu antes, único.

Tomamos por empréstimo o termo sociomaquínico ao nos apropriarmos do conceito de sociedade maquina que Felix Guattari traz no seu livro Caosmose (1992), considerando a participação da sociedade maquina de Guattari importantíssima na no processo de subjetivação do indivíduo.

Finalmente ao dizer que as representações multisingulares também se dão pela significação semântica concordamos com Charles Sanders Peirce (2005) e com Serge Moscovici (1961, 1978) que o sujeito constrói um significado linguístico produzindo signos associados ao objeto representado. O termo linguístico aqui chamaremos de metalinguística, simplesmente por que este processo se dá além da linguística e da comunicação humana.

O processo que nos leva discordar de Serge Moscovici e ver falha na construção da representação social em um grupo, como já enfatizado anteriormente, é a valoração do

pensamento social do objeto, pois, mesmo Moscovici (1961, 1978) enfatizando que não se pode pensar em conversão de ideias em coisas fora da mente do sujeito, nesta mesma obra o autor traz que este processo é uma imagem do espelho social que reflete o pensamento do grupo, desconsiderando a capacidade do sujeito de construir o conhecimento a partir de sua subjetivação, sem levar em conta que o conceito de objetivação é a oposição do conceito de subjetivação, o qual é a partir deste último processo que o indivíduo constrói sua subjetividade que a sua forma singular do sujeito ler e ver o mundo que o cerca.

Na perspectiva das representações sociais um indivíduo racista é de fato racista simplesmente por espelhar pensamento de fora, o que acreditamos estar errado, sobre tudo pela força maquínica da sociedade. O grupo que o rodeia vai influenciar sobretudo se o sujeito se encontra num grupo fechado sem informação com mais pessoas, todos estes processos irão influenciar nesta construção, mas o que prevalece é a construção singular do sujeito.

Moscovici (1978, p. 112) se preocupa em explicar a desvinculação do conhecimento científico do conhecimento de massa, e conceitua este conhecimento produzido na sociedade como senso comum, sendo este conhecimento resultado do processo de objetivação, em que representa a etapa de exteriorização da imagem de um objeto através de duas operações: naturalizar e classificar, para o autor naturalizar é a operação que dá um símbolo real do objeto ao grupo, ou seja, associa uma imagem ao objeto; já classificar é a operação que organiza o objeto de acordo com seus atributos associados pelo grupo.

Ao analisar a forma reducionista e contraditória com que Moscovici pormenoriza o seu conceito de objetivação, percebemos que o autor ainda está preso num objeto produzido por representações coletivas de Durkheim¹ (1970), em que o indivíduo vai representar muito a depender da significação social do meio, desconsiderando a subjetividade de cada ser, sem levar em conta a força imanente a cada um, muito menos considera as forças que atravessam o meio social que colidem com as forças já presente no sujeito que a partir daí propiciariam a subjetivação do conhecimento.

Segundo Nietzsche (2019) cada sujeito vai produzir uma potência ao ser atravessado por forças presentes no meio em que vivem e se relacionam, sendo atravessado por forças ativas o indivíduo vai ser potencializado positivamente e produzirá algo novo, fecundo, quando tomado por forças reativas o indivíduo tende a limitar a ação do pensamento, retardando a chegada ao pleno conhecimento científico, acreditamos que todo esse processo de atravessamento vai influenciar diretamente na construção de subjetividade de cada sujeito a qual se dá através da subjetivação; e desta forma, nos apropriamos destas forças de nietzschianas para reconhecer que as representações multisingulares se darão muito pelos atravessamentos ativas e reativas que impactarão diretamente no sistema metacognitivo dos indivíduos ao construírem o seu próprio conhecimento científico.

Acreditarmos que vários indivíduos ao construírem individualmente o seu próprio conhecimento, não podem gerar uma imagem estática do objeto que seria um retrato,

¹ Émile Durkheim (1970) cria o conceito de representações coletivas em que o sujeito constrói uma representação sobre um objeto a partir da coerção do conhecimento social sobre o indivíduo, já Serge Moscovici (1961, 1978) inaugura as Representações sociais com o intuito de romper com as construções de Durkheim, no entanto acaba trazendo que a coisificação de uma ideia é um reflexo do pensamento social.

propriamente dito, de uma realidade, o que seria um único significado a respeito de um objeto, e do momento no tempo e no espaço em que está fixo, uma única possibilidade da realidade, nos arriscamos então a dizer que, desta forma, o processo de subjetivação é contínuo e não estático, o sujeito produz film frames para associar uma imagem, dinâmica, ao objeto.

O conceito de film frames apropriados por nós da indústria cinematográfica seria a junção de cada imagem estática do objeto, organizada em quadros por segundos, que se movem no tempo e no espaço, proporcionando assim uma possibilidade audiovisual do objeto construído no sistema metacognitivo de cada sujeito; e desta forma o pesquisador poderá se apropriar empiricamente das várias realidades possíveis produzidas por cada indivíduo dentro de um grupo, tendo como resultado a junção de milhares de film frames, que resultaria na formação de um fotosóciograma do objeto, que seria então infinitas possibilidades de analisar o objeto vistas por vários autores de um grupo social.

Não traremos um método experimental para a construção do fotosóciograma neste trabalho, este conceito filosófico nos permite visualizar a singularidade de cada indivíduo ao significar um objeto em um grupo social; de forma multisingular, por isto nomeamos nossa representação de representações multisingulares.

O fotosóciograma é uma possibilidade de visualização de um objeto subjetivamente construído, com infinitas possibilidades da realidade, pluralmente representado com uma associação cinemática de significados que se movem no tempo e no espaço e decoloniza o pensamento de quem o vê e das plurisingularidades ali representadas.

SISTEMAS COMPLEXOS NÃO SÃO RIZOMAS

Uma explanação conceitual de redes complexas se faz necessária já que usaremos esta fundamentação teórica como método de análise e compreensão desta complexidade que se forma nas redes reais. as redes complexas não são rizomas, assim como os rizomas não representam as redes relacionais do mundo real. As redes complexas se caracterizam por possuírem uma centralidade enrijecida e os rizomas são flexíveis, dinâmicos e sem ordem de entrada.

As representações multisingulares podem ser vistas e analisadas empiricamente por um pesquisador através da produção e análises de grafos e subgrafos sobrepostos, o que se conhece como redes complexas, estas redes são formadas por vértices ou pontos atravessados por linhas duras, linhas flexíveis tais como as linhas conceituadas por Félix Guattari & Gilles Deleuze (1995) na conceituação de Rizomas.

Aprofundando nos conceitos de redes complexas de Barabási & Albert (1999) produzimos alguns ensaios com redes reais de interação no ambiente escolar. Analisando estas redes, nos permitiu concordar com estes autores que afirmam que a maioria das redes do mundo real são redes complexas, desta forma, estas redes reais possuem hubs²,

² A descoberta dos hubs foi essencial para comprovação do mundo altamente conectado, os hubs são os vértices mais ricos de uma rede, pois eles têm maior grau (K) ou centralidade de grau. Barabási & Albert (1999) ao analisar as páginas da web se depararam com poucas páginas da web (hubs) com milhares de acesso e outras com poucos ou nenhum acesso, este fenômeno foi importantíssimo para descoberta dos hubs, pois estes autores que comprovaram matematicamente a complexidade em redes do mundo real, fato este que já vinham sendo anunciada filosoficamente por estudiosos dos sistemas complexo.

estes vértices têm preferência de entrada na adição de novos vértices a rede, além disso, a presença destes vértices na rede é o primeiro indício de complexidade.

O conceito de rizoma por Deleuze & Guattari (1995) soa muito familiar aos ouvidos de pesquisadores de redes complexas, parece até familiar a ouvidos desatentos, mas não se enganem, estes conceitos são antagônicos pois uma rede para ser complexa necessariamente possui a presença de hubs, estes vértices ocupam um local de destaque numa rede complexas, pois possuem centralidades, tendo preferência de entrada de novos vértices e de informação no sistema. Já nos rizomas o processo é não hierárquico, dinâmico e fluído.

Todo esforço para diferenciar rizoma e redes complexas é para justificar a proposta empírica de apropriação das centralidades de uma representação multisingulares, pois os vértices centrais são os principais objetos de estudo a ser representado, pois através destas centralidades da rede nos apropriaremos da representações multisingulares do sujeito e as multiplicidades de pensamento no grupo, que em algum momento se repete no grupo, faz-se necessário estes detalhamentos para evitar confusões teóricas, com os rizomas, já que nos apropriamos dos conceitos de linhas duras, flexíveis e linhas de fuga.

As redes complexas nos ajudaram em investigações recentes a encontrar experimentalmente o núcleo central de uma representação social. A teoria do núcleo central foi proposta por Jean-Claude Abric (1994), como a melhor forma de encontrar o núcleo central de uma representação social, todavia o núcleo central foi criado como abordagem experimental para as representações de Moscovici, com isto, não usaremos esta abordagem metodológica; proporemos então a teoria dos pontos fixos e voláteis.

Um fator que sempre nos chamou atenção nas representações sociais é de como os indivíduos aprendem um novo conceito que rompa com o pensamento central constituído pelo grupo. Uma explicação de como o sujeito rompe com o núcleo central de uma representação social, para possibilitar que os vértices da periferia passem a ser centrais é inexistente.

Neste viés, as representações sociais não trazem uma explicação lógica de como um aluno racista pode deixar de ser racista, já que na representação social o sujeito simplesmente vai objetivar a sua construção do conhecimento, ou seja, se o grupo em que ele está inserido é racista o sujeito continuaria racista, o que acreditamos ser um grande erro, pois a representação na nossa proposta é multisingular, ou seja, se dá de sujeito a sujeito, com um início, um *start*, que se dá, num viés deleuziano, de forma molecular, de molécula em molécula até se tornar molar.

Justificamos a solução para esta problematização ao propor que as mudanças conceituais se dão através da subjetivação de um novo conceito pelo indivíduo, por cada indivíduo, singularmente, mudança que segue das pequenas partes (molecular) para as maiores partes(molar), não se entenda aqui maiores partes como todo, pois acreditamos que o pensamento social não tende a ser único, mas repleto de multiplicidades.

A perda de forças dos pontos fixos tem início a subversividade individual que desterritorialização os pensamentos do indivíduo através de linhas de fuga que a depender da intensidade e da potência de cada sujeito transformam as linhas duras em linhas flexíveis, mudando o significado e o símbolo do objeto representado de forma singular, fazendo com que os pontos fixos da rede se transformem em pontos voláteis através da ruptura de significado, que se dá através de linhas de fuga.

METODOLOGIA

Para nos apropriarmos das representações multisingulares fizemos um ensaio com 113 alunos do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 22 anos de nível Regular e Educação de Jovens e adultos, de uma Escola Estadual, no interior do ES, em que, lançamos mão do conceito de imagens-pensamento, pois concordamos com Etienne Samain (2012) que as imagens são ricas em memórias e focos de emoções e de sensações, este autor também traz que as imagens gostam de caçar as memórias na escuridão do pensamento.

Sendo assim, apoiamos nas forças ativas destas imagens que pensam e movimentam o conhecimento para tentar decolonizar o pensamento de alunos ao analisarem imagens de pessoas negras em condições de subjugo, simplesmente por serem pretas.

O método usado para de fato tornar esta teoria experimental foi inspirado na Teoria de Associação Livres de Palavras (TALP), na TALP normalmente usa-se um termo indutor, em que os participantes escrevem de 4 a 6 primeiras palavras que logo vem a mente quando pensam ou ouvem um termo indutor.

Inspirados neste conceito de TALP inauguramos uma abordagem parecida que chamaremos de Teoria da Análise Cognitivo-Semântica de Imagens (TACSI), em que os alunos participantes foram convidados a escrever as 6 primeiras palavras que logo vinham as suas mentes quando analisavam as imagens propostas (apresentadas).

Foram apresentadas duas imagens aos alunos para análise cognitiva que se encontram abaixo como (FIGURA 1) e (FIGURA 2).

Figura 2- Imagem ferramenta 1



Fonte: cce.fiocruz.br

Figura 3- Imagem ferramenta 2



Fonte: gelede.org

Cada imagem foi disponibilizada aos participantes em uma mesma folha A4 em um tamanho de 7,5 cm x 8,0 cm cada imagem, junto com as imagens os participantes receberam também um questionário que estava em outra folha A4.

O questionário foi composto por 3 atividades sendo que na primeira atividade foi pedido aos participantes que analisassem as duas imagens e a partir do que sentiam e pensavam durante a análise escrevessem 6 palavras que mais lhe tocavam. Na segunda atividade foi pedido aos estudantes que hierarquizassem as palavras escritas de acordo com sua importância, sendo a 6ª (sexta) palavra a menos importante e a 1ª (primeira) a mais importante. E por fim, foi pedido aos participantes que justificassem o porque de evocarem tais palavras de acordo com a associação simbólica da palavra.

A abordagem metodológica aqui proposta possui um caráter qualitativo e ganha vida a partir das linhas duras, linhas flexíveis e as linhas de fuga de Deluze e Guattari (1995) para conceituarmos a construção de um holograma formado por pontos ou vértices

ligados por linhas que atravessam os sujeitos e a sociedade e podem influenciar diretamente na construção desta ferramenta que conceitualmente é um grafo complexo, a função analítica experimental destas linhas de forças é contribuir na fixação do significado semântico do objeto por cada indivíduo dentro da rede.

Os vértices são os pontos da rede, que poderão ser fixos ou voláteis, ligados por linhas gráficas que ganham espessura de acordo com a força com que perpassam pelo grupo social, formando um grafo complexo, o qual chamaremos de holograma semântico de palavras, ressaltasse que a construção deste holograma se dá por metacognição-single-sociomaquínico-semântico sendo todas estas características de formação da rede importantes na geração da nova representação e para os métodos qualitativos de análises.

Este holograma pode ser plotado por vários softwares de geração e manipulação da rede complexa, o usado por nós foi o Gephi@³, que emergentemente plota o grafo complexo permitindo a leitura e tratamento dos dados, sendo uma ferramenta muito útil ao pesquisador para análise da rede social, de redes complexas, de redes semânticas e redes de cliques, além de possibilitar a varredura analítica de cada vértice da rede examinando sua importância cartográfica na rede ou a força das linhas que o atravessa.

Após a coleta e tabulação essas informações ainda sofreram outro tratamento que é a indexação manual de palavras, processo feito através mediação semântica (aproximação semântica), que consiste em solucionar e transcrever palavras que possuem o mesmo significado, ou ainda substituir a palavra evocada por uma forma mais abreviada, que já ocorreu no texto (ou foi evocada anteriormente), na qual o participante apresentou mesma ideia (BORGES, DOS SANTOS, DE OLIVEIRA LIMA, 2008; LANCASTE 1993).

Para investigar a representação multisingular desse grupo de alunos o presente trabalho considerou esse grupo com sendo uma rede social, estudos pioneiros no ramo da psicologia social datam do final do século XIX, porém o primeiro registro é da década de 1930, com o psiquiatra latino americano radicado nos Estados Unidos da América, Jacob Moreno, que estudou a interação social de um grupo de pessoas, trabalho esse que pode ter sido os primeiros estudos verdadeiros a respeito de redes sociais, sendo publicado numa conferência médica em 1933 (NEWMAN,2010). No entanto, Moreno chamou seus diagramas de sociogramas, o que mais tarde tornaria um campo de estudo chamado sociometria e hoje o estudo dessas interações humanas é chamado de Redes sociais.

Redes Sociais são propensões dinâmicas de organizações complexas compostas por indivíduos com *insights* semelhantes, objetivos e/ou valores em comum, conectadas de forma horizontal e descentralizadas (SOUZA E QUANT,2008; NEWMAN, 2010), O estudo da análise das redes sociais tem sido uma importante ferramenta para várias áreas do conhecimento, especialmente psicólogos, psiquiatras e sociólogos, esses grupos têm feito uma análise focada na estrutural social da rede, especialmente nos dados relacionais, os quais demandam métodos distintos de tratamento, diferentes dos métodos normalmente observados, na análise de redes sociais leva-se em conta os principais fundamentos de uma rede social, que são graus de formalidade, densidade e centralidade dos indivíduos na rede (SOUZA e QUANT,2008).

³ O Gephi@ é um software *open source*, gratuito que possui um conjunto de ferramentas matematizadas que permitem análise exploratória de redes sociais e redes complexas. Possibilita a construção de grafos complexos e grafos simples para exportação de imagens em vários formatos de mídia.

Na tentativa de identificar as representações multisingulares desse grupo de alunos, o presente trabalho voltará seus olhares para os pontos fixos, bem como aos pontos voláteis que possam vir a compor sua periferia, o qual será apontada (mostrada) pela centralidade da rede a ser estudada, para tanto, será produzida a análise utilizando redes complexas.

Diante do exposto, as centralidades a que se pretende analisar é de uma rede de cliques, que se fundamenta na teoria de grafos, criada por Euler em 1735 ao resolver a teoria das pontes de Königsberg (METZ et al, 2007). Dessa forma, Grafo consiste em um conjunto de arestas $|E|$ conectando pares de vértice (ou nós) $|V|$, quando dois vértices são conectados diretamente por uma aresta, eles são adjacentes, uma medida muito importante no estudo de grafos e redes, é o grau de um nó, que é um a soma de vértice ligados a determinado vértice (FREEMAN, 1978).

Com a intenção de analisar a rede social formada por esse grupo de alunos, o presente trabalho, considerou que as palavras evocadas pelos participantes formam uma rede semântica de palavra, dessa forma essas evocações representam os vértices da rede, as arestas conectam essas palavras. Portanto, cada palavra evocada por um mesmo participante, automaticamente, é ligada por uma aresta, formando uma sentença (pequeno grupo de palavra), e cada sentença forma um subgrafo que aqui chamaremos de clique, nesse caso um clique maximal, que é a maior clique de um grafo, onde os vértices são todos conectados reciprocamente (PEREIRA & FADIGAS, 2013; LOPES et al, 2013; ROSA et al, 2012).

Os parâmetros usados são dados por: Número de vértices (n) [I] – é o somatório de todos os vértices da rede; Número de arestas (m) [II] – é o somatório de todas as arestas da rede; Densidade do grafo (Δ) [III] – é o número total de arestas dividido pelo número total possíveis de arestas; Grau médio ($\langle k \rangle$) [IV] – Representa a quantidade média de conexões dos vértices de uma rede, no qual o k_i é o valor da quantidade de vizinho do vértice i (i é a quantidade dos vértices adjacentes ou a quantidade de arestas incidentes); O coeficiente de clusterização de um vértice V , denominado de C_c [V], mede a proporção de arestas entre os vizinhos do vértice V (E_v) e o máximo número de arestas possíveis em tal vizinhança; Coeficiente de Clusterização (clustering) médio (C_{ws}) [VI] – O coeficiente de clusterização médio de vértices pertencentes a uma rede; Caminho mínimo médio ou distância geodésica (L) [VII]; Em que o termo d_{ij} corresponde a distância geodésica entre os vértices i e j , em termos de número de arestas existentes. Diâmetro (D) [VIII]: É a maior distância geodésica da rede, calculada de acordo com a equações indicadas abaixo:

Tabela – 1. Fórmulas usadas pelo Gephi para cálculos matemáticos

$$\begin{array}{llll}
 \text{[I]} \ n = |V| & \text{[II]} \ m = |E| & \text{[III]} \ \Delta = \frac{m}{n(n-1)/2} & \text{[IV]} \ (\langle k \rangle) = \frac{1}{n} \sum_i^n k_i \\
 \text{[V]} \ c_c = \frac{2E_v}{k_v(k_v-1)} & \text{[VI]} \ C_{ws} = \frac{1}{N} \sum_{v=1}^N C_v & \text{[VII]} \ L = \frac{1}{n(n-1)} \sum_{i=j} d_{ij} & \text{[VIII]} \ D = \max = d_{ij}
 \end{array}$$

Fonte: Autor (2023).

Para caracterizar a rede a semântica, procedemos de acordo com FADIGAS, 2009; LOPES et al, 2013; PEREIRA & FADIGAS, 2013; DO VALE CUNHA et al, 2013; DO NASCIMENTO et al, 2018) e usamos os cálculos de centralidade dos vértices, porém,

fomos além, e não só calculamos as centralidades de proximidades (*closeness centrality*) e de grau (*degree centrality*), calculamos também: a quantidade de triângulos, a centralidade de intermediação (*Betweenness centrality*) e plotamos os hubs existentes na rede, é importante ressaltar que diferentes dos autores aqui mencionados, fizemos uma análise mais topográfica da rede, ou seja, mais qualitativa, para dessa forma, analisar a possibilidade de complexidade da rede, para a partir daí vermos a importância de cada vértice na rede, e as prováveis interferências no esperado sistema núcleo central e sistema periférico da possível representação social desse grupo.

Centralidade de grau (*degree centrality*) – é número de vértices adjacentes a um determinado vértice V. dependente do número de arestas incidentes. Que pode ser calculado por [1]

Centralidade de proximidade (*closeness centrality*) (Cc)– É o somatório das distâncias geodésicas de um vértice V a todos os outros vértices da rede. Que pode ser calculado por [2].

Centralidade de intermediação (*Betweenness centrality*) – É o somatório de todas as intermediações parciais de um vértice, que pode ser calculado por [3].

Quantidade de triângulos – A presença de triângulos indica a existência de comunidades, grupos esses de grande importância para a rede, importância essa que será discutida mais a diante.

Hubs – São os vértices com alto coeficiente de conectividade, que seguem uma distribuição de grau conhecida como lei de potência, eles têm preferência de ligação na rede caso outros vértices sejam adicionados – nesse trabalho o software usado para montar a rede (Gephi) possui o algoritmo (HITS Metric Report) que plota esses vértices caso a rede funcione com ausência de normalidade (sem controle), ou seja, se esses vértices tiverem preferência de ligação. (BARABASI & ALBERT,1999).

Tabela – 2. Fórmulas usadas pelo Gephi para cálculos matemáticos

$$[1]C_D(v_i) = D(v_i) = \sum_j v_{ij}$$

$$[2]C_C(v_k)^{-1} = \sum_{i=1}^n d(v_i, v_k)$$

$$[3]C_B(v_k) = \sum_{4 \leq i < j \leq n} b(v_k) \\ 1; j \neq k$$

Fonte: Autor (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em posse dos dados estatísticos básicos foi factível caracterizar a rede quanto a sua topologia, foi possível também perceber que a rede possui semelhanças de uma rede *small word*. a rede semântica em estudo apresentou condições necessárias para fato ser classificada como uma rede do tipo *small word*, o que facilita a comunicação dentro da rede social em estudo por apresentar um pequeno caminho médio (uma das características necessárias de uma rede de mundo pequeno), dessa forma aplicando o método de Watts (1999).

Foi possível também atestar que esta rede pode ser classificada como *small word*, no entanto, a rede sinalizou ser também uma rede de escala livre (*scale free*), ou seja, rede complexa, por possuir grau médio entre os vértices igual a 3,963 e coeficiente de clusterização médio (0,541) muito próximo de uma rede de Barabasi e Albert, possuindo assim condições necessárias para também receber essa classificação (COSTA et al, 2007).

racismo teve um maior valor simbólico para o grupo sendo valorado como 1º (primeiro) pensamento mais vezes, ganhando maior destaque na rede de significados para os participantes.

Foi possível observar também que o grupo de participantes mesmo sendo jovens sofreram intensa tristeza e sofrimento ao analisar as imagens-pensamento, outros termos que ganharam destaque foram desigualdade, raiva e injustiça, sendo a primeira um sentimento mais forte dentro do *cluster*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que o uso da rede semântica de palavras quando analisadas para identificar os pontos fixos e voláteis de uma representação multisingular de um grupo com o apoio concomitante da teoria dos grafos e das redes complexas a partir de suas centralidades foi uma estratégia possível.

As centralidades nas rede de cliques, a presença de hubs, assim como o coeficiente médio de aglomeração e o grau médio dos vértices mostraram que a rede funciona respeitando a lei de potência, ou seja, a entrada de novos vértices não vai se dar de forma aleatória, caracterizando-a como uma rede *scale free*, mostrando assim que, se novas palavras forem adicionadas à rede, elas conectariam-se preferencialmente aos hubs (escravidão e racismo) os quais representam o pontos fixos desta Representação Multisingular, o que aumentaria ainda mais a proteção dessa representação.

Foi possível concluir que a plotagem da rede em 3D facilitou identificar o termo evocado: racismo como o ponto mais fixo desta multisingularidade, ou seja, é o ponto com mais linhas duras sendo atravessado por este grupo, o que é bom, já que o grupo reconhece o que é racismo e sabe que o racismo estrutural no país é fruto deste processo de escravidão no país, o que se pode confirma na justificativa dos estudantes, que 61% das evocações de racismo escreveram que este ponto esta presente na estrutura da sociedade brasileira, apesar de ser um número alto, pode ser mais satisfatório, o que reforça a necessidade deste conteúdos continuarem a ser trabalhados nas escolas públicas e privadas.

Por fim pudemos de fato ter certeza experimental que as imagens pensam e decolonizam o pensamento para um outro lugar, e este movimento pode trazer aprendizagem, que fique como dica para os leitores deste trabalho e explorem o poder de das imagens de desterritorializar através de linhas de fuga e neste movimento levar os aprendizes a um novo mundo através da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARABÁSI, A. L. ; ALBERT, R. Surgimento de escalonamento em redes aleatórias. **ciência**, v. 286, n. 5439, pág. 509-512, 1999.
- BARABÁSI, A. L. Redes sem escala: uma década e além. **ciência**, v. 325, n. 5939, pág. 412-413, 2009.
- BORGES, G. S. B; DOS SANTOS MACULAN, B. C. M.; DE OLIVEIRA LIMA, G. A. Indexação automática e semântica: estudo da análise do conteúdo de teses e dissertações. **Informação & Sociedade**, v. 18, n. 2, 2008.
- COSTA, L. da F. et al. Caracterização de redes complexas: Um levantamento de medições. **Avanços na física**, v. 56, n. 1, pág. 167-242, 2007.
- COSTA, W.A & VOGEL, M. Análise de rede social a partir do possível núcleo central de uma rede e a importância dos laços fracos e fortes de Granovetter. **In Anais do II Congresso Amazonense de Educação** (pp. 1-9). Disponível em Zenodo. <https://doi.org/105281/zenodo.7697739>. 2023.
- DO NASCIMENTO, J. O; DE BARROS PEREIRA, H. B; MORET, M. A.. Grafos e Teoria de Redes: uma análise do Ensino de Física Brasileiro no período 1972-2006 por meio de cliques de palavras-chave. **Revista Cereus**, v. 10, n. 2, 2018.
- DO VALE CUNHA, M. et al. Redes de títulos de artigos científicos variáveis no tempo. In: **Anais do II Workshop Brasileiro de Análise e Mineração de Redes Sociais**. SBC, 2013. p. 194-205.
- DURKHEIM, E. (1970) [1898], **Sociologia e filosofia**, Rio de Janeiro, Forense.
- FADIGAS, I. Análise de redes semânticas baseada em títulos de artigos de periódicos científicos: o caso dos periódicos de divulgação em educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 167-193, 2009.
- FADIGAS, I. S.; PEREIRA, H. B. B. A network approach based on cliques. **Physica A: Statistical Mechanics and its Applications**, v. 392, n. 10, p. 2576-2587, 2013.
- FREEMAN, L. C. Centralidade no esclarecimento conceitual das redes sociais. **Redes sociais**, v. 1, n. 3, pág. 215-239, 1978.
- CRUZ. O. F. - Figura 2 - Disponível em - <https://cee.fiocruz.br/?q=Sobre-racismo-estrutural-no-Brasil> acesso em: 30/03/2023.
- GUATTARI, F. **Caosmose**. Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F; DELEUZE, G. **Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro, v. 34, 1995.
- LOPES, C. R. S. et al. Significado de Corresidência a partir da análise de uma rede social de idosos. In: **Anais do II Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining**. SBC, 2013. p. 218-229.

MBEMBE, A. Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*. Rio de Janeiro, v. [S.I], n. 32, p. 122-151, dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 5 mai. 2023.

METZ, J. et al. **Redes complexas: conceitos e aplicações**. 2007.

MOSCOVICI, S. **La représentation sociale de la psychanalyse**. *Bulletin de psychologie*, v. 14, n. 194, p. 807-810, 1961.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. trad. de Álvaro Cabral Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003

NEWMAN, M. E. J. Algoritmo rápido para detectar a estrutura da comunidade em redes. **Revisão física E**, v. 69, n. 6, pág. 066133, 2004.

NEWMAN, M. E. J.: an introduction. OUP Oxford, 2010.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Edipro, 2019.

NOGUERA, R.; SEIXAS, R. L. R.; ALVES, B. F. A necropolítica na eminência do devir-negro do mundo. *Voluntas*. v. 10, n. [S.I], p. 150-167, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179378640049>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/40049/>. Acesso em: 14 mai. 2023.

PIERCE, C. S. **Semiótica**. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

GÉLEDES - Figura 3 - Disponível em <https://www.geledes.org.br/brasil-1822-um-pais-parido-pela-escravidao/> acesso em: 30/03/2023.

SAMAIN, E. **Como pensam as imagens**. Editora da UNICAMP, 2012.

QUANDT, C. Metodologia de análise de redes sociais. **O tempo das redes**. São Paulo: **Perspectiva**, p. 31-63, 2008.

WATTS, D. J. Redes, dinâmicas e o fenômeno do mundo pequeno. **American Journal of Sociology**, v. 105, n. 2, pág. 493-527, 1999.

PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS NO BRASIL

Patrícia Dias, Marta Maria Pontin Darsie

RESUMO: Trata-se de uma síntese da história da formação de professores/as indígenas no Brasil em que se buscou reunir um conjunto de textos que destacam a luta e a resistência dos povos indígenas brasileiros frente a décadas de políticas e ações nitidamente desfavoráveis aos indígenas, que visava sua aniquilação e/ou assimilação e a extinção da diferença. Metodologicamente refere-se a uma pesquisa qualitativa na perspectiva da revisão bibliográfica a partir dos principais referenciais teóricos que versam sobre a educação escolar, formação de professores indígenas e da legislação que aborda a temática. A pesquisa evidenciou que a efetivação de uma educação escolar indígena intercultural crítica voltada à superação da colonialidade só será possível com um conjunto de ações, que perpassa pelo protagonismo indígena tanto nas salas de aula como na gestão das escolas indígenas, bem como na participação na proposição da legislação que regula e orienta a educação escolar (básica e ensino superior) dos povos indígenas.

Palavras-Chave: Legislação sobre formação de professores indígenas. História da educação escolar indígena. Interculturalidade.

Patrícia Dias () Doutoranda do Instituto de Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. E-mail: patriciadias1409@gmail.com

Marta Maria Pontin Darsie () Docente Titular do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora Geral da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática Doutorado em Educação em Ciências e Matemática.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do tema formação de professores indígenas torna-se imprescindível retomar o contexto histórico da educação escolar indígena. É sabido que o contato com os não indígenas, que ocorreu em períodos diferentes entre os povos que já viviam no território brasileiro, colocou-os frente a instituições com ideologias hegemônicas e eurocêntricas, dentre elas a escola.

Para a grande maioria dos povos indígenas, inicialmente, o ensino nos moldes europeus ocorreu por imposição e para atender aos interesses dos colonizadores; posteriormente, e no decorrer da história, os indígenas remanescentes viram na escola uma possibilidade de resistência/sobrevivência e passaram a requisitá-la em seu território.

Antes de adentrar a temática educação escolar e formação de professores indígenas, seguindo uma abordagem decolonial, torna-se fundamental evidenciar alguns fatos: o primeiro é que a história dos povos indígenas brasileiros não pode ser resumida apenas a partir do período da colonização portuguesa. Embora, como evidencia Maher (2006), esse evento seja um marco no percurso desses povos, pois foi a partir desse episódio que iniciou a luta por território, pela vida e outros direitos fundamentais que persiste até os dias atuais; os povos indígenas já habitavam esses territórios e tinham modos próprios de viver e promover educação. O segundo é que a história da educação escolar indígena não é homogênea, ou seja, para cada povo aconteceu de maneira e em períodos diferentes; aliás, no Brasil, há aproximadamente 115¹ povos que são considerados isolados, pois não aceitaram o contato e por isso não conhecem tal instituição. O terceiro fato é que os povos indígenas são diversos, não devem ser tratados de forma genérica. Torna-se fundamental respeitar suas especificidades, culturas, os modos próprios de fazer educação tradicional e escolar. Um quarto ponto tem relação com o termo educação intercultural, onde muitos povos indígenas ainda não conseguiram utilizar a escola como instrumento de ressignificação com aulas diferenciadas, bilíngues, interculturais, em que os problemas relacionados à educação integracionista tenham sido completamente superados.

Desse modo, o texto que segue está organizado em 3 seções: na primeira iniciamos com uma breve abordagem a respeito da história da educação escolar indígena, perpassando pelos momentos da educação escolar impositiva e o caminho percorrido até chegar à necessidade do/a professor/a indígena nas escolas das aldeias. A segunda é um sobrevoo sobre a história da formação de professores indígenas e, a terceira apresenta as legislações que regem tanto a educação escolar como a formação de professores indígenas.

A NECESSIDADE DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

Tradicionalmente a história da educação escolar indígena no Brasil é apresentada por autores como: Ferreira (2001), Maher (2006), Luciano Baniwa (2013), entre outros, dividida em períodos históricos e fases de diferentes modos.

A saber, o perfil da educação formal em território indígena no Brasil é apresentado por Ferreira (2001) por meio de quatro fases distintas, que assim as denominou: 1) Catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) A integração dos índios à comunhão nacional do SPI (Sistema de Proteção ao Índio), à FUNAI (Fundação Nacional do Índio), ao SIL (Summer Institute of

¹ Informação disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_isolados>.

Linguistics) e outras missões religiosas; 3) A formação de projetos alternativos de educação escolar; e a última, 4) Da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios e Experiência de autoria, da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

Sem negar o contexto histórico apresentado por Ferreira, Maher (2006) acrescenta que a Educação Escolar Indígena pode ser apresentada por meio de dois paradigmas: Assimilacionista de submersão e Assimilacionista de transição. No primeiro, de acordo com a autora ocorreu até meados de 1970, houve muitos casos em que as crianças eram retiradas do convívio familiar para estudar e foi marcada por ações que promoviam violentamente a negação e proibição da língua e da cultura. A intenção era educar os indígenas para que deixassem de ser indígenas; por meio da educação formal fazia-os abdicar de sua cultura e, conseqüentemente, incorporar a língua, os valores e comportamentos da sociedade nacional.

No segundo, o modelo de educação que a autora chamou de Assimilacionista de transição, se caracteriza não mais pela retirada das crianças de suas famílias para instrução escolar, pelo contrário passou-se a criar escolas nas aldeias e a língua indígena era utilizada no processo de alfabetização; porém, após a alfabetização a língua portuguesa foi gradualmente sendo utilizada até que a língua indígena fosse totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006).

Por meio de dois períodos distintos, Luciano (2013) também faz apontamentos sobre o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil. O primeiro momento citado pelo autor, que vai de 1500 a 1988, ele chamou de “escola para índio”; foi o período comandado pela igreja que, por meio dos religiosos católicos, promoveu ações marcadas pela negação cultural, cujo objetivo maior propunha que os indígenas fossem integrados à sociedade nacional. De modo que a vida habitual, as línguas, as tradições, as culturas, os saberes tradicionais fossem completamente ignorados, negados e proibidos pela escola. Já o segundo período tem a Constituição Federal de 1988 como marco fundamental e passa a oferecer novas perspectivas, como a valorização cultural, da língua materna, dos costumes em geral, dentro e fora da escola nas aldeias.

Sem a intenção de atenuar o que o colonialismo promoveu na vida de muitos povos indígenas e o que a colonialidade ainda promove, ressaltamos aqui uma das críticas que a história da educação escolar indígena vem sofrendo, que é exatamente esta estruturação, o engessamento da história da EEI em fases ou períodos, pois essa abordagem desconsidera as especificidades, invisibiliza a multiplicidade das histórias dos povos indígenas, pois os trata (não intencionalmente) de forma genérica.

Torna-se necessário e urgente especificar de qual povo é a história da educação escolar que está em questão. Vale lembrar que os povos indígenas brasileiros não tiveram contato com os não indígenas todos ao mesmo tempo e que há particularidades tanto no contato como na relação que cada um dos mais de trezentos povos mantém com a escola. Como afirmam Maciel e Silva (2009, p. 221), a história da educação escolar indígena não é linear e, também não pode ser “dividida em rígidas etapas estanques e cristalizadas”.

Porém, observa-se que, independentemente da quantidade de fases ou períodos em que os autores citados organizaram a história da EEI, fica evidente a intenção de denunciar o extermínio e o epistemicídio sofrido pelos povos indígenas, além de ter como marco de mudança significativa a década de 1980, com a criação dos movimentos que levaram ao surgimento de políticas públicas em favor dos indígenas, dentre elas merece destaque a Constituição Federal de 1988.

Sem dúvida os acontecimentos citados pelos autores acima evidenciam marcos

importantes na história da EEI, que impactaram de diferente modo a vida de muitos povos indígenas brasileiros. O período colonial foi um desses marcos, uma vez que os primeiros a terem contato com os europeus sofreram uma grande dizimação com as doenças, com a expropriação de suas terras e a escravização.

Outro marco foi a educação promovida pelos missionários católicos, que ficou assinalada pela violência promovida por meio do aldeamento e na criação de internatos onde muitos indígenas foram expostos a práticas educativas de aniquilação de suas culturas, proibição da língua materna como meio de propiciar a assimilação à civilização cristã e, conseqüentemente, como mão de obra à sociedade nacional. Além disso, com a ajuda dos religiosos a colônia portuguesa aproveitou muitos povos indígenas no processo de expansão de seu território, criando colônia (aldeamento) em locais estratégicos, principalmente na Amazônia, para ocupar as terras “pertencentes à coroa espanhola”, conforme o Tratado de Tordesilhas. Com um novo acordo, o tratado de Madri, a terra ficou com quem as colonizou primeiro e, além dos aldeamentos, os portugueses construíram fortalezas, como o Real Forte Príncipe da Beira, localizado às margens do rio Guaporé, onde hoje é o Estado de Rondônia, na divisa com a Bolívia; fatos assim contribuíram para o aumento significativo do que é hoje o território brasileiro (CARVALHO, 2012).

O Sistema de Proteção ao Índio (SPI), criado pelo governo em 1910, com a promessa de uma política indigenista mais humanizada, atingiu povos indígenas que, até então, não haviam realizado contato com a sociedade nacional. O SPI promoveu ações dizimadoras por meio de militares; entre as mais famosas ações destacam-se as da Comissão Rondon, que, com objetivo de promover a integração e ampliar a comunicação da capital com os estados da região Norte e Centro-Oeste, implantaram linhas e postos telegráficos e, conseqüentemente, promoveram o contato, nem sempre amigável, com povos indígenas que estavam em suas rotas. Com o SPI, novos povos indígenas entraram em contato com os não indígenas e embora houvesse atenuado o ensino religioso nas escolas missionárias, foi acrescentado (no currículo da escola para indígenas) e reforçado o trabalho agrícola e doméstico, com os mesmos propósitos assimilacionistas anteriormente apresentados (FERREIRA, 2001).

A Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, substituiu o SPI. Com a nova instituição houve mudanças mais significativas para a educação escolar indígena, a exemplo, o ensino bilíngüe como uma forma de respeitar os diferentes grupos indígenas. No entanto, com a falta de profissionais capacitados para trabalhar o bilinguismo nas escolas das aldeias, a FUNAI adotou o modelo da instituição norte americana Summer Institute Of Linguistics (SIL), que, por sua vez, continuou com as ações religiosas, e tinham como objetivo maior a conversão de indígenas à religião protestante por meio da leitura e tradução de textos bíblicos (FERREIRA, 2001).

A educação escolar promovida pela FUNAI proporcionou a criação do monitor bilíngüe, uma espécie de função em que indígenas que dominavam a língua portuguesa auxiliavam professores da FUNAI no processo de ensino fazendo a tradução das aulas para a língua materna, dado que, em muitos casos, professores só falavam a língua portuguesa e os estudantes indígenas somente a língua materna. Essa foi uma primeira forma precarizada de professor indígena, como aponta Grupioni (2006).

Com a ascensão dos professores indígenas, a educação escolar que historicamente estava atrelada ao epistemicídio sofrido pelos indígenas, passou a ser requisitada pelos povos indígenas como uma “[...] possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente [...]” (GRUPIONI, 2006, p. 45).

Com a intenção de ressignificar a escola inicia-se mais um capítulo da história da educação escolar indígena. O primeiro passo para uma instituição escolar que pudesse prepará-los para lidar com o entorno regional e, ao mesmo tempo, valorizasse os saberes tradicionais, passou a ser uma possibilidade com a oportunidade de formação dos próprios indígenas para atuarem como professores/as em suas comunidades. Sobre esse tema trataremos a seguir.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS NO BRASIL

As discussões a respeito da formação de professores indígenas ganharam força, a partir dos anos de 1970, junto a organizações não governamentais criadas com objetivo de defender a causa indígena. Dentre essas instituições destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta (OPAN), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), as duas últimas ligadas a instituições religiosas (FERREIRA, 2001).

A ação das ONGs resultou em assembleias nacionais que possibilitaram a articulação de lideranças indígenas até aquele momento isoladas, o que engendrou uma atuação “indigenista paralela a oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar” (FERREIRA, 2001, p. 87).

Antes de prosseguir, vale lembrar que, para muitos povos indígenas, principalmente os amazônicos e do centro-oeste do país, a década de 1970 foi marcada por grandes disputas e perdas territoriais, de cultura e também de vidas. Os projetos de colonização promovidos na época da ditadura militar tinham como objetivo acelerar o desenvolvimento econômico da região e promoveu um violento contato entre indígenas amazônicos e colonos migrantes principalmente das regiões Sudeste e Sul do país.

Com a criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e com o desenvolvimento do Programa de Integração Nacional (PIN), surgiram na região outros programas, como: a POLOAMAZÔNIA (que buscava a utilização dos recursos minerais da região), o POLOCENTRO (destinado principalmente para a região de cerrado, tinha como objetivo a construção de estradas e locais de armazenagem, uma vez que pretendia estudar a região para o plantio de soja) e o POLONOROESTE (cuja intenção era criar condições e dar apoio para que a região Amazônica pudesse ser colonizada; dentre as ações destaca-se a pavimentação da rodovia Cuiabá-Porto Velho BR364) (RABELLO; FERREIRA, 2005).

Por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir dos anos de 1970 surgiram algumas iniciativas, como: o Projeto Integrado de Colonização (PIC) que concedia aos colonos terra (cerca de 100 hectares); e o Projeto de Assentamento Dirigido (PAD) que, dentre outras ações, financiava diretamente a plantação de cacau para exportação. Esses projetos de colonização tiveram participação direta na dizimação de muitos indígenas da região amazônica (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992), os/as remanescentes por sua vez lutaram pela sobrevivência e em defesa de, pelo menos, parte de seu território tradicional.

A partir dos anos de 1970, com apoio de organizações não governamentais que promoveram movimentos junto aos indígenas com objetivos de propiciar a defesa dos territórios, da saúde e da educação escolar indígena, surgiu a UNI (União das Nações Indígenas) e, posteriormente, outras organizações regionais, como por exemplo, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, entre outras que surgiram posteriormente. As organizações promoveram diversos encontros entre os povos indígenas brasileiros, o

que levou inclusive à criação de várias associações que organizaram encontros de professores indígenas (FERREIRA, 2001).

As organizações tinham como objetivo maior a defesa dos direitos indígenas, relacionado principalmente ao território tradicional, além de atuarem, como apontam Matos e Monte (2006, p. 85): “[...] contra a exploração do trabalho indígena em seringais, fazendas, etc. Por exemplo, nos anos 70, os índios do Acre, semi-escravos em seringais, não eram reconhecidos como índios, mas como “caboclos”.

Nos encontros e assembleias promovidas pela UNI o tema educação escolar foi ganhando espaço significativo: a cada encontro as lideranças indígenas destacavam suas insatisfações com o sistema de educação escolar, ao qual estavam submetidos; evidenciavam que a maioria dos professores (não indígenas) que estavam nas aldeias não falava a língua indígena e ignorava a cultura tradicional. Os Tuxauas (os líderes) afirmaram não querer mais professores não indígenas e passaram a reivindicar formação para os que os próprios indígenas pudessem atuar como professores em suas aldeias (FERREIRA, 2001).

O modelo de escola, na época, que atendia grande maioria das aldeias era coordenado pela FUNAI, acontecia por meio da presença de professores não indígenas que eram assistidos por indígenas falantes da língua portuguesa que traduziam aos estudantes as orientações e explicações do (a) professor (a).

Nesse processo de tradução daquele que ensina, criou-se uma nova categoria: a dos monitores bilíngues, prevista no quadro de funções do órgão indigenista oficial. Com o abandono da escola por parte desses professores não-índios, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando a si a função da docência nas escolas indígenas [...]. (GRUPIONI, 2006, p. 44).

Assim, a partir de 1970 a ideia de que a escolarização formal nas aldeias seria mais bem conduzida por professores indígenas se disseminou. Por meio de organizações não governamentais surgiram os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas. Dentre estes, destacam-se: a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) que foi uma das instituições pioneiras na formação inicial de docentes indígenas a nível médio; a formação dos professores Ticuna, protagonizada inicialmente pela organização não governamental Centro Maguta; o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que atuou na formação dos Guarani no sul do país, dos Terena no estado do Mato Grosso do Sul e sociedades Timbira em Tocantins e Maranhão; no Estado do Mato Grosso destaca-se o trabalho do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre os Tapirapé, e o trabalho em educação desenvolvido pelo Instituto Socioambiental (ISA) em cooperação com a Associação indígena da Terra Indígena do Xingu (ATIX); no estado do Amazonas, na região do Alto Rio Negro a atuação foi da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); a Comissão Pro Yanomami (CCPY), que atuou no norte dos estados de Roraima e Amazonas (MATOS; MONTE, 2006).

Do movimento indígena surgiram outros desdobramentos, como as organizações regionais formadas por professores indígenas, tais como: a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB); a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR); a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), que passaram a realizar encontros, a partir de 1980, com objetivo de promover ações que resultassem na autogestão das escolas nas aldeias (FERREIRA, 2001). Muitas dessas organizações se mantinham com recursos fornecidos por entidades norueguesas;

para alguns povos, principalmente do estado do Amazonas, esses projetos apoiaram experiências diferenciadas de educação escolar formal e substituíram práticas governamentais integracionistas e de missões católicas salesianas (GHANEM; SOUZA, 2017).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, impulsionado pelos movimentos indígenas, os povos indígenas brasileiros foram reconhecidos como culturalmente diferenciados o que lhes garantiu o direito de exercer as especificidades em relação a suas crenças, costumes e tradições. Depois de séculos foi uma das primeiras ações que não tentava integrá-los à sociedade nacional.

Outro marco importante foi o Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, onde se definiu a transferência da atribuição oficial de desenvolvimento e coordenação de políticas públicas de educação escolar indígena para o Ministério da Educação, pois antes a educação escolar indígena era de responsabilidade da FUNAI.

A partir de 1990 rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, os programas de formação de professores indígenas em nível médio (magistério), sob o comando e financiamento do Ministério da Educação. Em 1994 iniciou-se o projeto educacional desenvolvido no Parque Indígena do Xingu; em 1996 a Secretaria de Educação de Minas Gerais, junto a instituições parceiras, criou o curso de magistério para os indígenas daquele estado; Mato Grosso desenvolveu, entre 1995 e 2001, o Projeto Tucum; Santa Catarina também desenvolveu projetos consistentes que possibilitaram a formação de professores dos povos Kaingang e Xokleng; no Amazonas destaca-se o curso de formação para professores Ticuna, que passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação a partir do ano 2000 (MATOS; MONTE, 2006); de 1998 a 2004 desenvolveu-se o Projeto Açaí por meio da Secretaria de Educação de Rondônia (VENERE, 2011). Esses são apenas alguns exemplos de cursos de formação criados para atender professores indígenas em todo o país.

Logo na sequência iniciou-se a formação de professores indígenas em nível superior; a instituição pioneira foi a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), com o curso de Licenciatura Intercultural em 2001; em seguida, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2003, e a Universidade de São Paulo (USP), em 2005.

Os cursos de licenciatura intercultural para professores indígenas se difundiram em todo o país; são ofertados na modalidade presencial por instituições de ensino superior públicas, federal e estadual. Sendo: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Tocantins (UFTO); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Estadual do Pará (UEPA); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE); Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); e Universidade Federal de Rondônia (UNIR)².

² Dados disponíveis em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

Esses cursos foram elaborados exclusivamente para a formação de professores indígenas; no geral se apresentam com propostas diferenciadas em educação, principalmente na perspectiva da interculturalidade.

Em relação à organização,

[...] há cursos destinados a apenas um povo indígena e outros que buscam atender a vários povos, implicando em projetos pedagógicos diferenciados. Em função disso, os currículos dos cursos variam em sua organização e estrutura, sendo organizados por temas, eixos, núcleos, disciplinas, módulos e áreas de conhecimento. Alguns se propõem a habilitar os professores para atuar em toda a Educação Básica, outros para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e outros, ainda, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2014, p. 6).

Os cursos de licenciaturas interculturais são frutos das lutas travadas no âmbito das organizações de professores indígenas que reivindicaram, junto ao Estado, a concepção de políticas de acesso e permanência na Educação Superior, bem como pela oferta qualificada de Educação Escolar nas comunidades indígenas. Nesse processo, vale destacar que a atuação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) foi fundamental (BRASIL, 2014).

Os cursos de formação docente indígena têm suas peculiaridades, dentre elas uma proposta de formação intercultural e diferenciada. Segundo Maher (2006), os programas de formação de professores indígenas exigem mais atributos que o curso de formação de professores comum. A esse respeito a autora faz alguns apontamentos: o primeiro, que os professores indígenas precisam preparar seus estudantes para exercer sua cidadania em dois mundos: o indígena e o não indígena, sendo esse um processo que exige mais qualificação; o segundo é que os professores indígenas em formação, muitas vezes, necessitam de um reforço a respeito de conteúdos da educação básica; o terceiro aspecto trata do currículo e material didático que, muitas vezes ficam a cargo do/a professor/a indígena elaborar, e vale ressaltar que, em muitos casos, eles/as não contam com apoios, como bibliotecas e internet para pesquisa e preparação do material; o quarto apontamento diz respeito à língua, pois muitos docentes, ao utilizarem a língua materna na escola, precisam tomar decisões a respeito do modo adequado de grafar as palavras, considerando que os sistemas de escrita de algumas línguas indígenas se encontram em processo de definição e outras ainda nem foram documentadas. E, por fim, que um professor indígena não trabalha apenas na escola, ele passa a ser reconhecido como uma liderança e participa das discussões e negociações que envolvem a comunidade.

Em consonância com o que apresenta a autora Maher, dados do censo escolar de 2020 evidenciam situações precárias vivenciadas em instituições escolares nas aldeias. Das 3.359 escolas indígenas existentes, cerca de 2.319 não possuem energia elétrica, 3.098 não possuem nenhum tipo de laboratório, 2.572 não têm acesso a rede de internet, e em 1.719 o esgoto é inexistente (INEP, 2020).

São muitos os desafios a serem enfrentados pelos/as 20.372 professores/as em sala de aula e 1.884 outros/as, na função de gestores em escolas indígenas (INEP, 2020). Além da limitação por falta de recursos básicos e infraestrutura, lidam com as altas expectativas de suas comunidades que mantêm no horizonte a esperança da transformação da instituição escolar símbolo do colonialismo e da colonialidade em instrumento para o domínio dos dois mundos: o indígena e o não indígena.

LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco extremamente importante na história da educação escolar indígena. Foi a partir dela que emergiram as legislações para a educação indígena básica e também de nível superior. Desde então as políticas públicas voltadas à educação formal dos povos indígenas seguem os princípios da diferenciação, bilinguismo, autonomia e interculturalidade.

Outro marco relevante para formação de professores indígenas foi o Decreto Presidencial nº 26/1991, que determinou a transferência do comando da educação formal indígena da FUNAI para o MEC, como citado anteriormente. Para atender uma clientela específica e diferenciada, como os/as estudantes indígenas, exigem-se profissionais formados com os mesmos atributos, sendo esse um dos grandes desafios apontados nos documentos que regem a educação escolar indígena no Brasil.

Passaremos a explicar a respeito da legislação que trata especificamente sobre formação de professores indígenas para atender a demanda da educação escolar, principalmente no que diz respeito à educação bilíngue (língua portuguesa e materna), intercultural, diferença e processos próprios de aprendizagem.

Na Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991 é instituído as condições para a regulamentação e organização das escolas indígenas, seus calendários escolares, à metodologia adequada e à avaliação de materiais didáticos específicos para cada povo indígena, bem como estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação. A respeito da formação de professores define prioritariamente que ocorra uma formação permanente tanto de professores indígenas como do pessoal de apoio técnico que atuam nas escolas em aldeias, indicando também que os professores indígenas têm o direito de receber a mesma remuneração que os demais professores.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996), no Artigo 79 define que a União dará apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino na sustentação da educação intercultural às comunidades indígenas, criando programas integrados de educação e pesquisa. No 2º parágrafo apresenta os objetivos dos programas integrados de ensino e no inciso II evidencia que é dever da União manter programas de formação de pessoas para atuarem junto a escolas indígenas. No que se refere à formação em nível superior o parágrafo 3º especifica que “[...] o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 1996, p. 34).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) apresenta como objetivo oferecer subsídios e orientações para o desenvolvimento de programas de educação escolar que levem em consideração a diversidade cultural e outras diferenças, como também orienta a respeito da elaboração e produção de materiais didáticos, bem como a formação de professores indígenas. De acordo com o documento, torna-se fundamental lembrar que a formação de professores indígenas visa preparar docentes para contextos “interculturais e bi/multilíngues” sendo esse um dos grandes desafios ao lidar com a formação de educadores para escolas indígenas.

O Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, ao tratar da formação de professores indígenas, evidencia a necessidade de um currículo diferenciado devendo contemplar aspectos específicos, como a capacitação para: elaboração de currículos e estratégias de ensino diferenciado para escola indígena; produção de materiais didáticos; lidar com a questão do bilinguismo nas salas de aula; atender a questão linguística específica, pois será esse profissional que irá liderar o processo de estabelecimento de

um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; e capacitação para a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico. O mesmo documento aponta que a formação de professores indígenas deve ocorrer como formação em serviço, ter como professores formadores especialistas com experiência para trabalhar aspectos próprios da educação indígena. Além de orientar que os/as profissionais que atuam nas "Escolas Indígenas" devem pertencer às etnias da comunidade escolar em que irão atuar. Evidencia ainda a urgência em regularizar a situação destes/as profissionais, seja por meio de concursos públicos ou processos seletivos que garantam isonomia e compatibilidade entre a remuneração e a função exercida.

A Resolução 3/1999, do CNE, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, do artigo 6º ao 8º também trata da formação de professores indígenas. Reforça as ações propostas no Parecer 14/1999 CNE, de que a formação dos docentes deverá ser específica, ter a garantia da formação em serviço, que os cursos devem dar ênfase na elaboração e desenvolvimento de currículos e programas próprios, bem como na produção de material didático, utilizar metodologias adequadas de ensino e pesquisa, e a docência em instituições de ensino nas aldeias deve ser desempenhada, principalmente, por professores indígenas originários da respectiva etnia.

O Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas (2002) buscou sistematizar percepções e práticas empreendidas em diferentes contextos culturais, que se despontaram frente ao desafio de possibilitar uma formação de qualidade, na perspectiva da interculturalidade para os professores indígenas brasileiros. O documento foi organizado em 6 partes, a saber: aspectos legais sobre a formação de professores indígenas; caracterização dos professores indígenas no país; características do currículo de formação de docentes indígenas; processo de avaliação nos cursos; materiais didáticos e pesquisas; e, por último, as implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas.

A Resolução 5/2012 do CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Em relação à formação de professores, além de abordar os assuntos já tratados nas resoluções e referenciais já citados, apresenta como novidade, no artigo 2º sobre os objetivos e no inciso VII destaca:

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Apresenta como objetivo a regulamentação dos “programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”.

Outra questão que merece destaque, na mesma Resolução, localiza-se no Artigo 18, que com objetivo de promover uma formação intercultural aconselha a participação de indígenas no quadro de formadores dos cursos:

Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. (BRASIL, 2015, p. 5).

Portanto, fica evidente nos documentos apresentados uma forte preocupação com a questão da educação diferenciada e a interculturalidade. Para Santos e Paes (2021, p. 01), é importante dialogar “[...] sobre alguns desafios que são trazidos quando se trata de novas sínteses teóricas para formação e questão indígena no ensino superior e na América Latina, pressupondo que para além da interculturalidade crítica, está posto o diálogo intercientífico [...]”.

Santos (2010) é um autor que contribui com essa discussão, visto que apresenta perspectivas de mudança ao se referir às epistemologias do Sul, que podem ser resumidamente postas como epistemologias que direcionam para novos modos de produção do conhecimento. O autor propõe o paradigma do conhecimento emergente, em que busca evidenciar também os conhecimentos produzidos no Sul e não apenas os do Norte, na tentativa de atenuar o processo de colonização epistêmica, do saber e do ser.

Logo, torna-se uma preocupação constante se o que está garantido pela legislação tem condições física, estrutural, financeira e o apoio necessário para se efetuar na prática, no chão da sala de aula. Caso contrário, estaríamos vivenciando uma interculturalidade funcional, que, segundo Tubino (2005), é aquela presente na maioria dos documentos geridos pelos Estados que buscam promover políticas públicas para a diversidade, porém conduzidos para ter compatibilidade com a lógica do neoliberalismo existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos ao longo do texto que os movimentos promovidos com os encontros entre indígenas e ONGs resultaram em políticas públicas voltadas para a defesa de territórios (ou parte deles) e nas áreas da saúde e educação. Desse modo, acreditamos que os povos indígenas deveriam ter participação mais ativa também na proposição de políticas públicas voltadas para educação escolar em suas comunidades, como também nas de formação de seus professores, uma vez que os mesmos são conhecedores de sua cultura e sabem de suas demandas. Como afirma Mignolo (2005), uma ação somente pode ser decolonial se proposta por quem a sofre, e não o inverso.

É certo que a formação de professores indígenas tem sido um grande desafio para as IES e Secretarias Estaduais de Educação. Preparar um/a profissional com objetivo de ressignificar uma instituição historicamente atrelada aos princípios de assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional pode ser um trabalho complexo. Porém, é consenso, entre organizações indígenas e Estado, que uma educação de qualidade nas comunidades indígenas, observando os princípios da interculturalidade, do bilinguismo e do respeito às especificidades só será possível com a presença de indígenas (do próprio povo) tanto na sala de aula como na gestão das escolas indígenas.

Nota-se que há, de maneira bem sistematizada, uma legislação que garante as especificidades tanto para educação Básica como para formação de professores indígenas. Os documentos são unânimes em garantir, assegurar, orientar a respeito dos princípios que envolvem educação diferenciada, bilinguismo, autonomia e interculturalidade. Resta saber sobre as condições, para que de fato essas ações ocorram no chão da sala de aula. Torna-se necessário, além de maior suporte às escolas indígenas, maior investimento também na formação continuada, para que a educação escolar indígena aconteça realmente de maneira intercultural, na perspectiva crítica, possibilitando relações mais simétricas e decoloniais, e não apenas como mero jogo de palavras, presente na legislação, para ser aceito dentro do que se designa como “politicamente correto”, o que levaria ao que Tubino (2005) chama de interculturalidade funcional.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas /Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 01-28, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. **Parecer do Conselho Nacional de Educação 6/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. [Parecer nº 14 aprovado em 14 de setembro de 1999](#) - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em 15 de dez. 2022

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 7 de Janeiro de 2015. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**, de 10/11/99.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: DOU, 25.06.2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de dez. 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/1991 – Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em 22 de nov. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 05.10.1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: DOU, 5.2.1991.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26.6.2014.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. **Lealdades negociadas: povos indígenas e a expansão dos impérios ibéricos nas regiões centrais da América do Sul (segunda metade do século XVIII)**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

GHANEM, Elie; SOUSA, Tathiana Madja de. O movimento docente indígena desafios no Alto Rio Negro, AM. **Anais...** 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT14_535.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-

2002). In: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HORTA, José Silverio Baia. Pós-graduação na região norte: a ênfase na dimensão regional, UFOPA, 2017. Apud: SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos; PAES, Luciane Rocha. Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercientífico na formação universitária dos povos indígenas. **Anais... 40ª Reunião Nacional da ANPED**, UFPA, set – out (2021). Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_23>. Acesso em: 14 de dez. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36., 2013, Goiânia, GO, **Anais...**, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2011.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; SILVA, José da Giovani. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: 182 eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Setembro 2005. Colección Sur Sur, MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceito, finalidade e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

PERDIGÃO, Francisca; BASSÉGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos - Rondônia: trajetória da ilusão.** São Paulo: Loyola, 1992.

RABELLO, Antônio Cláudio. FERREIRA, Leonardo Felizardo. (RE)COLONIZANDO O SUDOESTE DA AMAZÔNIA - Corumbiara/RO (1975-2005). ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005, **Anais...** Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1117.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, septiembrediciembre, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: dez. 2022.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, 2005, Lima, Perú. Disponível em: <<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação de /professores indígenas no Estado de Rondônia.** 181 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f49f88c7a37e72072930fb79d6a739a5/Description>. Acesso em: 28 dez. 2022.

VIOÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - BRASIL

Izaura Nascimento, Lucas de Lima, Munique Pontes, Twila Lima

RESUMO: No mundo e no Brasil existem várias normas jurídicas que visam garantir direitos fundamentais às crianças e adolescentes. Muito embora vários países estejam comprometidos com essa valorização, o nível de violência contra crianças e adolescente ainda é alto. Nesse contexto, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA foi instituído o projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos” para desenvolver atividades que contribuam para conhecer/reconhecer os direitos das crianças e adolescentes, bem como promover uma cultura da resolução pacífica dos conflitos interpessoais e sociais. Assim, este artigo aborda os principais direitos das crianças e adolescentes trabalhados no projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos”, reflete sobre violências observadas no/pelo público infanto-juvenil nos espaços domésticos e escolares, e, apresenta dados sobre as adversidades em escola a partir de atividades do projeto de extensão realizado. Enxerga-se a violência na escola como um desafio multifacetado, mas que pode ser enfrentado através da formação e informação de todos os envolvidos. Por fim, o projeto de extensão busca contribuir com a escola alvo da pesquisa apontado os temas mais urgentes a serem tratados para combater a violência dentro e fora da escola e promovendo encontros para disseminar a cultura de direito e respeito estabelecida no ECA.

Palavras-chave: Educação. Violência. Escola. Manaus. Extensão.

L. A. A. Lima (). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Am, Brasil.
e-mail: lamazonas2015.

I. R. Nascimento (). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Am, Brasil.

M. T. C. M. Pontes (). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Am, Brasil.

T. A. R. Lima (). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Am, Brasil.

INTRODUÇÃO

Em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Este é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, que foi ratificado até então por 196 países (somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção). No Brasil, porém, a Convenção sobre os Direitos da Criança apenas foi ratificada em 24 de setembro de 1990. Mesmo assim, um olhar garantista já havia sido atribuído às crianças e adolescentes desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vez que no seu art. 227 estabeleceu a proteção integral do grupo infanto-juvenil, e ainda depois a partir da Lei n 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA.

Muito embora vários países estejam comprometidos com a valorização da vida de crianças e adolescentes, o nível de violência contra este grupo ainda é alto, e em todo o Brasil não é diferente. Nesse contexto, na Universidade do Estado do Amazonas foi instituído o projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos” para desenvolver atividades que contribuam para conhecer/reconhecer os direitos das crianças e adolescentes, bem como promover uma cultura da resolução pacífica dos conflitos interpessoais e sociais.

Assim, este artigo aborda os principais direitos das crianças e adolescentes trabalhados no projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos”; reflete sobre violências observadas no/pelo público infanto-juvenil nos espaços domésticos e escolares, e; apresenta dados sobre as adversidades em escola a partir de atividades do projeto de extensão realizado.

MATERIAL E MÉTODO

Para o desenvolvimento deste artigo, foi feita uma pesquisa de revisão de literatura científica sobre o Direito da Criança e Adolescente, bem como dados já produzidos pelo governo e instituições nacionalmente reconhecidas na seara da infância e juventude por meio da pesquisa documental.

Além disso, por meio do projeto de extensão, no ano de 2022 foi aplicado um questionário para alunos de uma (1) escola pública estadual de ensino médio no município de Manaus, no Amazonas, sobre suas experiências pessoais dentro e fora da escola. O quantitativo total dos alunos que responderam ao questionário foi de 56 estudantes.

O critério de seleção dos participantes foi aplicar o formulário para os alunos das turmas nas quais se observava maior índice de violência entre os próprios alunos e entre alunos e funcionários da escola. Tal critério surgiu como indicação da gestão pedagógica da escola e a própria direção delimitou as turmas participantes das atividades do projeto e respondentes dos questionários. O nome da instituição onde foi aplicado o questionário não será revelado para devido às diretrizes éticas da pesquisa.

A partir da revisão literária e os dados levantados com a aplicação do questionário, usou-se o método da indução para gerar conclusões específicas na temática de violência nas escolas.

DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ECA E A EDUCAÇÃO

A defesa das crianças como sujeitos de direito e que merecem proteção especial é uma discussão, de certa forma, antiga. Como destacam Zenaide, Ferreira e Gentle em “O ECA NAS ESCOLAS: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos”, a partir dos terríveis efeitos da 1º Grande Guerra Mundial, desde 1924, deu-se início à longa luta em defesa dos direitos

humanos para crianças e adolescentes através da Declaração dos Direitos da Criança em Genebra. Os debates sobre proteção infantil perpassaram décadas e geraram importantes regulamentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1999), e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Crianças (2000).

No Brasil, a luta pelos direitos de crianças e adolescentes foi marcada por intensa participação popular desde a redemocratização do país com a Assembleia Constituinte de 1987. Como destaca o Programa Prioridade Absoluta, “até então, a legislação brasileira, em geral, se concentrava apenas em crianças e adolescentes no âmbito de vulnerabilidades sociais, com forte viés punitivista. Aproveitando o momento, organizações voltadas à infância começaram um conclave de toda a sociedade em prol da ‘Emenda da Criança, Prioridade Nacional’. E, assim, crianças e adolescentes tomaram conta do Congresso Nacional para entregar mais de um milhão de assinaturas coletadas. Os legisladores constituintes, demandados, aprovaram, por unanimidade, o artigo 227¹”.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 declara que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, diversos direitos, tais como saúde, educação e liberdade, além de protegê-los de qualquer forma de violência. Percebe-se que o viés outrora punitivista passou a ser baseado na doutrina da proteção integral da criança e do adolescente.

A fim de regulamentar tal texto constitucional, em 13 de julho de 1990 foi promulgada a lei n. 8.069, conhecida como o Estatuto Da Criança e Adolescente – ECA. Os dois maiores objetivos do ECA, segundo destaca o promotor de justiça de São Paulo Olympio de Sá Sotto Maior Neto (na oportunidade de escrita do prefácio da obra “Estatuto da Criança e do Adolescente: Anotado e Interpretado”), são: “a) garantir que as crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser tratados como sujeitos de direitos; b) o desenvolvimento de uma nova política de atendimento à infância e juventude, informada pelos princípios constitucionais da descentralização político-administrativa (com a consequente municipalização das ações) e da participação da sociedade civil”.

Dessa forma, superou-se a doutrina da Situação Irregular da criança e adolescente, prevista anteriormente na lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, o revogado Código de Menores. Insta lembrar que tal legislação era limitadíssima, uma lei que “não era uma doutrina garantista, até porque não enunciava direitos, mas apenas predefinía situações e determinava uma atuação de resultados” (AMIN, 2019). Os menores eram tomados como objeto de proteção e não como sujeito de direitos. Nesse período, era difícil até mesmo exigir do Poder Público a efetivação de direitos fundamentais para crianças e adolescentes por pura ausência de previsão legal de tais garantias para classe dos menores.

Então, a partir da Constituição Federal de 1988, foi instituída a doutrina da Proteção Integral, assegurando expressamente com absoluta prioridade às crianças, adolescentes e ao jovem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; e, para tanto, diluindo a responsabilidade solidariamente entre família, sociedade e Estado, em uma perfeita cogestão e corresponsabilidade (AMIN, 2019).

Sobre os direitos das crianças e adolescentes, o direito à educação merece especial atenção. Desde o desenvolvimento da sociedade capitalista no final do século XIX na Europa, a atual prerrogativa de acesso à educação infanto-juvenil se tornou uma necessidade por atender as demandas produtivas para formação de uma sociedade madura, eleitores esclarecidos e trabalhadores qualificados (MACEDO, 2016). O Brasil,

¹ <https://prioridadeabsoluta.org.br/entenda-a-prioridade/>

como exemplo de sociedade capitalista, também se insere nessa realidade. Ora, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 retrata exatamente isso ao dispor sobre o processo educacional: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, a educação é imprescindível à sociedade atual, especialmente no Brasil.

Se por um lado a educação é tão importante, por outro existem diversos desafios para sua efetivação, em especial a violência nas escolas. Segundo dados divulgados em 2019 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef², em termos mundiais, pouco mais de um a cada três estudantes entre 13 e 15 anos sofrem *bullying* e, na mesma proporção, se envolvem em brigas com lutas físicas. A Unicef divulgou ainda que, no Brasil, o Ministério da Saúde realizou a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), em 2015, e registrou que 7,4% de estudantes sofreram *bullying* na maior parte do tempo ou sempre, nos 30 dias anteriores à pesquisa, e que 19,8% afirmaram já ter praticado *bullying* nos 30 dias anteriores à pesquisa. Dentre os que se sentiram humilhados pelas provocações, os principais motivos foram a aparência do corpo (15,6%) e a aparência do rosto (10,9%)⁶.

Salienta-se que a violência não afeta apenas aos alunos. Por exemplo, na cidade de Manaus, no Amazonas, Ronaldo Souza Magalhães e Nelcione José de Souza Araújo divulgam no seu artigo “Cidade Sitiada: Medo, Violência e Insegurança nas Escolas Públicas Estaduais de Manaus” (2020), o resultado de pesquisa sobre violência com 67 professores de 12 escolas na capital amazonense, além de entrevista com 2 policiais estaduais. Os dados obtidos demonstram que as escolas são espaços nos quais a violência está muito presente ao redor dos colégios, especialmente por meio do roubo. Dentre os docentes pesquisados, verificou-se a seguinte realidade: 42% dos profissionais da educação já foram vítimas de roubos nas escolas que atuam; 72% já haviam presenciado a prática criminal do roubo; e, 84% não se sentiam seguros na escola onde trabalhavam. Em entrevista aos policiais, observou-se que “as iniciativas são fragmentadas, desconectadas e descontínuas, seja por falta de efetivo ou pelo desinteresse da gestão” (MAGALHÃES, R. S., & DE SOUZA ARAÚJO, N. J. (2020)).

Em outra pesquisa, ainda na cidade de Manaus-AM, foi feito um estudo que envolveu uma população de 103 participantes, sendo 79 professores, 01 pedagogo e 23 funcionários administrativos e amostra de (N) 58 participantes, sendo 100% destes servidores da Escola Estadual Professor Demóstenes Belduque Araújo Travessa, no período de 2020 e 2021.

Os dados nesta segunda pesquisa demonstram que 83% dos professores já sofreram algum tipo de violência praticada por aluno. Dentre estes, as formas de violência foram diversas, como agressão verbal (50%), agressão física (23%), *bullying* (17%) e discriminação (10%).

Vale ainda destacar que, embora os professores tenham sido vítimas de violência, 59% deles não pensavam em desistir da profissão ou trocar de escola devido à violência. Porém, em outras palavras, 41% responderam que sim, desistiriam da profissão ou deixariam a escola onde estavam por conta da violência que sofreram. Assim, percebe-se um resultado alarmante de danos arcados para um grupo grande do corpo docente participante da pesquisa.

Os dados divulgados por estas pesquisas demonstram que, na prática, muito ainda deve ser feito no país para que o ideal constitucional da proteção integral e acesso à

² https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf

educação de qualidade possa ser, de fato, promovido no Brasil. Nesse sentido, a experiência do projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos”, da Universidade do Estado do Amazonas, também revela dados sobre violência dentro e fora da escola, observada por alunos.

UM OLHAR SOBRE AS “ADVERSIDADES” EM ESCOLAS A PARTIR DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO REALIZADAS

O projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos” se propôs a desenvolver atividades que contribuíssem para conhecer/reconhecer os direitos das crianças e adolescentes, bem como promover uma cultura da resolução pacífica dos conflitos interpessoais e sociais.

O objetivo foi atuar em espaços utilizados coletivamente, tais como escolas, associações, clubes etc. Portanto, foi um projeto na área de Cultura e Direitos Humanos, cujo objetivo geral consistiu em promover a difusão dos direitos e cuidados parentais de criança e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

De modo específico foram realizadas atividades com pais e responsáveis por crianças e adolescentes que se encontram em situação de transformação familiar, bem como atividades com crianças e adolescentes para difusão do ECA e de procedimentos para o enfrentamento a violência por elas/eles sofrida ou observada.

Nas atividades realizadas pelo projeto, foram feitas palestras e oficinas em uma (1) escola pública estadual de ensino médio na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, sobre os direitos das crianças e adolescentes previstos no ECA e violência nas escolas. Nesses encontros, no ano de 2022, foram aplicados questionários sobre a experiência individual dos alunos em relação a violência, quer fosse dentro ou fora da escola.

O questionário aplicado continha perguntas para os alunos sobre suas percepções como vítimas ou possíveis agentes de violência, quer seja dentro ou fora da escola, além de uma pergunta sobre sua situação parental. A possibilidade de respostas eram de “sim”, “não” e “talvez”. Além disso, havia espaço para 3 sugestões de temas que os estudantes gostariam que fossem abordados com outros alunos, com os professores e com os pais. Uma vez tabelados, os resultados seguem adiante.

Quando perguntados sobre violências observadas, 46% afirmaram que já tiveram seus direitos violados. Por outro lado, chama atenção que os estudantes se autodeclararam, na maioria, como agentes não violentos, pois 82% diz que não praticou *bullying* ou violência fora da escola; 59% não praticou violência física na escola, e; 70% não feriu os direitos de alguém. Diante disso, resta a pergunta: por que alunos a princípio não violentos sofrem tanta violência, dentro e fora do ambiente escolar?

Sobre os assuntos que os estudantes podiam sugerir para serem abordados, em seguida apresentamos o gráfico das sugestões para serem tratados com os alunos.

Vale esclarecer que neste e nos próximos gráficos as sugestões foram aglutinadas por áreas de acordo com a similaridade das sugestões, e podem acrescentar visões sobre a realidade enfrentada na escola.

Figura 1 – Gráfico de sugestões de assuntos para serem abordados com os alunos.



Elaboração: Os Autores (2023)

A leitura do gráfico demonstra que, de forma geral, os alunos sugerem que o corpo estudantil receba instrução sobre assuntos relacionados a violência (33%), educação escolar e extracurricular (33%), e saúde (22%).

No tocante às sugestões sobre violência, vale destacar que os assuntos mais sugeridos foram *bullying* (48%), homofobia (18%) e o respeito (12%), conforme FIGURA 2.

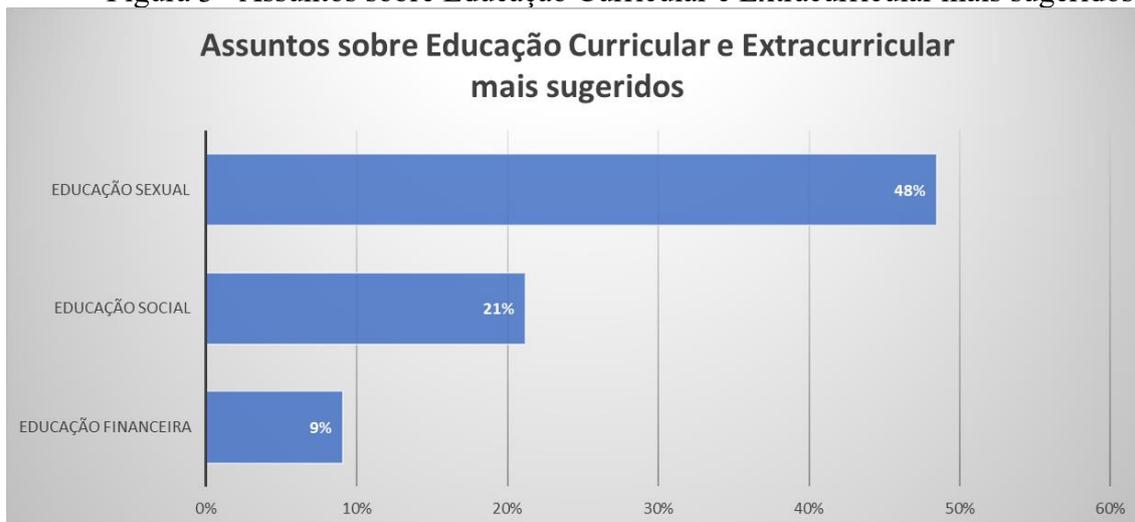
Figura 2 – Assuntos sobre violência mais sugeridos para serem tratados com Alunos.



Elaboração: Os Autores (2023)

Por sua vez, em relação às sugestões sobre educação curricular e extracurricular para serem tratados com os alunos, os assuntos mais sugeridos foram educação sexual (48%), educação social (21%) e educação financeira (9%), conforme FIGURA 3.

Figura 3 - Assuntos sobre Educação Curricular e Extracurricular mais sugeridos.



Elaboração: Os Autores (2023)

Em seguida, temos o gráfico sobre os assuntos que deveriam ser abordados com os professores.

Figura 4 – Sugestão de assuntos para serem abordados com os professores.



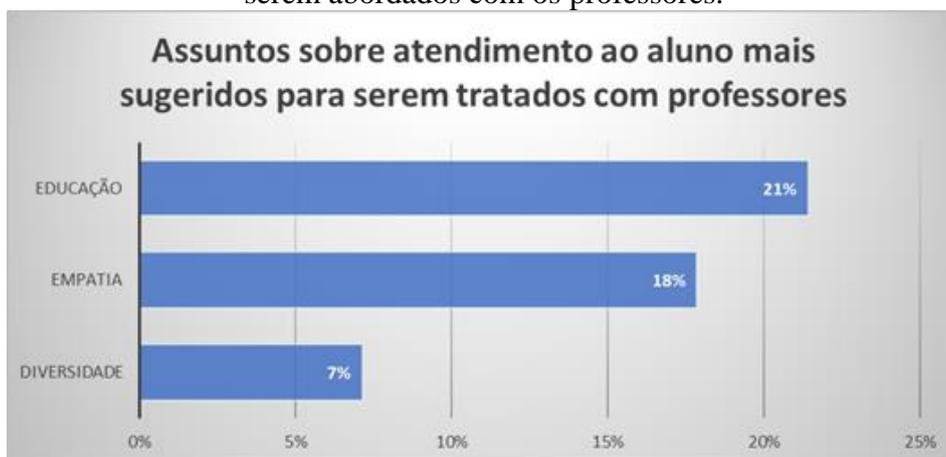
Elaboração: Os Autores (2023)

Importa observar neste gráfico que os estudantes esperam que seus mestres tenham mais conhecimento sobre formas de violência (41%), e maneiras de acolhimento/atendimento do aluno (28%). Neste aspecto observamos uma correspondência com as informações obtidas com a coordenação pedagógica da escola.

Sobre os assuntos do tema de violência, os temas mais pedidos foram respeito (34%), *bullying* (12%) e desigualdade (7%).

Quanto às maneiras de acolhimento/atendimento do aluno, os assuntos mais sugeridos foram educação (21%), empatia (18%) e diversidade (7%), conforme FIGURA 5.

Figura 5 - Gráfico dos assuntos sugeridos sobre atendimento ao aluno para serem abordados com os professores.



Elaboração: Os Autores (2023)

Por fim, em seguida temos o gráfico sobre os assuntos que deveriam ser abordados com os pais e responsáveis de alunos.

Figura 6 - Assuntos para serem abordados com os pais e responsáveis.

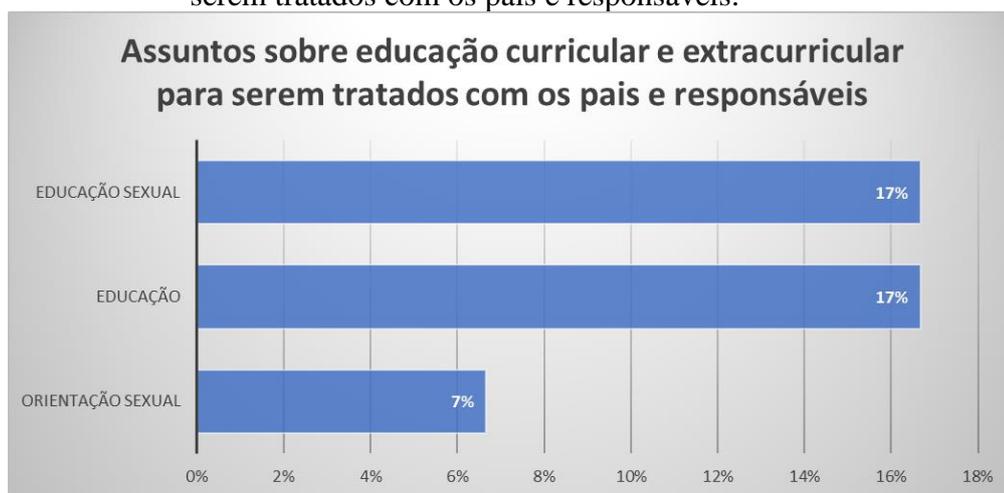


Elaboração: Os Autores (2023)

Neste último gráfico, a demanda dos alunos é que os pais e responsáveis aprendam primeiramente sobre educação escolar e extracurricular (30%), e, ainda, sobre a área da saúde (24%).

Sobre a educação escolar e extracurricular, os temas mais sugeridos para serem tratados com os pais e responsáveis foram educação sexual (17%), educação (17%) e orientação sexual (7%).

Figura 7 – Assuntos sugeridos sobre educação curricular e extracurricular para serem tratados com os pais e responsáveis.



Elaboração: Os Autores (2023)

Sobre a área da saúde, os temas mais sugeridos para serem tratados com os pais e responsáveis foram Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH (13%), doenças mentais (13%) e ansiedade (13%).

Em síntese, percebe-se que as áreas de violência, em especial na forma do *bullying* e pedidos por respeito, e a área do conhecimento sobre educação sexual, são temas recorrentes nas sugestões dos alunos, independentemente qual seja o público alvo da informação. De modo que se infere que são os temas mais sensíveis.

Logo, a leitura que se faz é que os alunos participantes da pesquisa clamam para que os assuntos sobre violência e educação sexual sejam mais abordados para todos, ou seja, para seus pares do corpo estudantil, para seus professores e para seus pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as normas jurídicas nacionais e internacionais, percebe-se um movimento no Brasil e no mundo para efetivar direitos fundamentais para a classe das crianças e adolescentes.

Em relação à garantia do acesso à educação como previsto nas diversas legislações, infelizmente, a violência escolar constitui um grande desafio a ser enfrentado.

Contudo, sabe-se que a formação e a informação são instrumentos muito importantes para a ruptura com a situação de violência, que em geral se sustenta em uma violência simbólica (BOURDIEU, 2005), ou seja, um tipo de violência velada, não reconhecida pela vítima, que conta com uma justificativa aceita, devido às ideias compartilhadas na sociedade que a sustentam. Por isso, abordar a questão da violência por meio de suas diversas formas e agentes é tão necessário.

Nesse sentido, o projeto de extensão “Cultura, Cidadania e Direitos Humanos”, da Universidade do Estado do Amazonas, buscou contribuir com a escola ao reunir os temas que ainda precisam ser mais abordados para os diferentes públicos envolvidos com o tema violência nas escolas, segundo o ponto de vista de alunos de 01 (uma) escola pública estadual de ensino médio.

Ademais, recentemente no ano de 2023 foram feitas duas novas atividades por meio do projeto de extensão na escola analisada. O primeiro encontro foi uma roda de conversa com os pais e responsáveis para conscientização e esclarecimentos dos direitos das crianças e adolescentes previstos no ECA. Além disso, também foi promovida uma

roda de conversa para os alunos sobre saúde mental conforme o conceito da Organização Mundial da Saúde – OMS.

Desse modo, espera-se em suma que a formação e informação de crianças e adolescentes contra o *bullying* e todas formas de desrespeito possam gerar a sociedade evoluída conforme idealizada no mundo das normas de Direito.

REFERÊNCIAS

AMIN, A. R [et al.]. **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. Ed 12, São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8ª ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário oficial da União**: seção 1, ano 1988, página 1, publicado em 5/10/1988.

BRASIL. Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário oficial da União**: col. 1, ano 1979, página 14945, publicado em 11/10/1979.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário oficial da União**: seção 1, ano 1990, página 13.563, publicado em 16/07/1990.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 6ª Edição, Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

EVERDAN DA SILVA SOUZA & FRANCIELE DOS SANTOS RIBEIRO. Violence in the public school of Manaus/AM: Impacts on the physical and mental health of teachers. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e14911931725, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31725>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31725>. Acesso em: 29 jun. 2023.

JUSSARA MACEDO. Direito à Educação no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade – RTPS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, páginas 41-60, 30 dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v1i1.3226>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/399>. Acesso em: 29 de junho de 2023.

RONALDO SOUZA MAGALHÃES & NELCIONEY JOSÉ DE SOUZA ARAÚJO. Cidade sitiada: medo, violência e insegurança nas escolas públicas estaduais de Manaus. **Revista Contexto Geográfico**, Maceió - AL, v. 5, n. 10, páginas 38-55, 05/08/2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/contegeo.v5i10.10431>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/10431>. Acesso em: 29 de junho de 2023.

SANDRA HELOÍSA OLIVEIRA BARROS. **Violência escolar contra adolescentes: Estudo de Caso na Rede Pública Estadual na Cidade de Manaus**. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Departamento de Pós-graduação em Segurança Pública – PPGSP, Manaus. 2018.

ZENAIDE, M. N. T.; FERREIRA, L. F. G.; GENTLE, I. M. **O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos.** 1^a ed., João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA PARA A EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES NA AMAZÔNIA

Renata do Socorro Lima Viegas, Carlos Ramon Bentes Viegas

RESUMO: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em 1998 para atender a demanda social voltada para a educação dos povos do campo. Após anos de luta dos movimentos sociais para a criação de uma política pública que contemplasse as especificidades das comunidades camponesas. Preservando sua cultura e tradição, algo cada vez mais desafiador em uma sociedade neoliberal que prioriza corporações e lucros exacerbados. O estudo tem como objetivo destacar a importância do PRONERA para a educação e desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais, sobretudo na Amazônia. Utilizamos como metodologia a revisão integrativa de literatura. Observa-se que o programa nas últimas décadas já formou milhares de jovens e adultos assentados, ribeirinhos e quilombolas. No entanto, para o fortalecimento desses territórios é necessário que as políticas públicas educacionais se desenvolvam concomitantemente com políticas de infraestrutura, emprego, renda e incentivos para as áreas de reforma agrária.

Palavras-chave: Pronera. Educação do Campo. Políticas públicas.

R. S. L. Viegas (<http://lattes.cnpq.br/2076276408897291>). UFC. Fortaleza, CE, Brasil.

C. R. B. Viegas (<http://lattes.cnpq.br/6154078168216405>). UFPA. Belém, PA, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história é possível observar que o modelo de desenvolvimento do país, tendeu a desconsiderar a participação dos camponeses no processo de modernização. A mecanização do campo incentivada durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (JK), ocasionou uma legião de desempregados, além de reduzir o salário dos camponeses. Nesse cenário, a população do campo, durante o período de modernização da agricultura, migrou para os centros urbanos, pois de forma contraditória enquanto os processos agrícolas se modernizaram, os agricultores permaneciam com seus métodos arcaicos. Além disso, a abertura da economia para o capital internacional, atraindo investimento de grandes multinacionais, que instalaram as filiais de suas indústrias na região sudeste do Brasil, sobretudo, nas cidades de São Paulo, ABC e Rio de Janeiro, intensificou o êxodo rural e a migração de nordestinos e nortistas de suas regiões em busca de oportunidades de emprego nas cidades do Sudeste.

Outro fator que intensificou o êxodo rural dos trabalhadores do campo foi o advento do Ato Institucional nº 5, em 1968, que deu origem ao chamado "Milagre Brasileiro", período marcado pela concessão de subsídios e incentivos fiscais, processou-se um rápido crescimento econômico, fundado na concentração de capitais e de renda, tanto a nível pessoal como regional. Ampliou-se a produção de bens de capital, modernizou-se o parque industrial, estimulou-se a modernização agrícola e a ocupação das fronteiras pelos grandes empreendimentos incentivados (MEDEIROS, 1989).

Dessa forma, torna-se inaceitável os elevados índices de analfabetismo nas comunidades rurais, considerando que o mercado agrícola requer mão de obra cada vez mais especializada dado o progresso tecnológico que se estabelecia no campo. Sendo necessário um planejamento educacional para os povos do campo, de modo não apenas a atender aos interesses do grande capital, mas que atenda as especificidades desses povos, tanto para o desenvolvimento econômico quanto sociocultural dos que vivem e trabalham no meio rural, promovendo qualidade de vida e resistência contra a expulsão e desapropriação. No entanto, o que se observa, ainda nos dias atuais, são condições educacionais precárias no meio rural, sem condições sanitárias mínimas, com salas de aula sem mobiliário suficiente e adequado, além da deficiência de oferta de materiais de apoio como material didático e escolar.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) a Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados, sendo eles: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e Maranhão. Estende-se, ainda, pelo território de oito países vizinhos. Além disso, o ecossistema de selva úmida corresponde a 49% do território nacional e abriga 56% da população indígena brasileira.

Dados compilados pelo Atlas Brasil.org¹, no ano de 2021, mostram que o estado com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país está localizado na Amazônia Legal, trata-se do estado do Maranhão. Esse dado aponta que o Estado está entre os que possuem os piores índices relacionados à expectativa de vida, taxas de alfabetização e renda per capita. Esses parâmetros, juntos, formam o índice que varia de 0 a 1 - quanto mais próximo de um, melhor o IDH, e o Estado nesse período apresentou índice de 0,676. Ao direcionar nossa pesquisa para o IDH dos municípios, referente ao ano de 2010, no que diz respeito à educação, dos 5.565 municípios pesquisados, verificou-se que os 10 municípios com o menor IDHM educacional estão localizados em estados da Amazônia Legal, sendo 05 no estado do Pará, 02 no Amazonas, 01 no Acre, 01 em Roraima e 01 no Maranhão. Enquanto que, os municípios do Sul e Sudeste contam com os 10 maiores IDHM na seara da educação.

¹ <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>

Os dados supramencionados informam que a Amazônia comporta 59% do território brasileiro, 49 % do ecossistema de selva úmida do território nacional e abriga 56% da população indígena brasileira. Além disso, possui a maior biodiversidade do planeta, assim como a maior bacia hidrográfica, segundo dados do Ministério do Meio Ambiente. Os percentuais nos revelam que a Amazônia deveria estar na pauta da esfera governamental com alto grau de prioridade. Sendo a formação de jovens e adultos provenientes do campo, de suma importância para que se possa aliar o conhecimento científico ao empírico. Formando cidadãos com consciência crítica capazes de intervir social e politicamente em seus territórios, desenvolvendo o local em que residem de forma sustentável, mantendo suas culturas e tradições.

Nessa conjuntura, surgem movimentos de luta em prol de uma educação do campo condizente com a realidade desses sujeitos. Sendo realizado, em julho de 1997, na Universidade de Brasília o "I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária" (I ENERA), o encontro destinou-se à troca de experiências formativas e educativas para o campo. Além de espaço de reivindicação por uma educação de qualidade. No processo provocado pelo encontro surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado por meio da Portaria nº 10/1998, em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, após reivindicação de décadas realizadas pelos movimentos sociais para que os povos do campo pudessem ter uma educação voltada para as suas especificidades.

O presente trabalho utilizou como metodologia a revisão sistemática da literatura, a qual busca reunir estudos relacionados à questão da pesquisa, por meio de um banco de dados da literatura que trata sobre o PRONERA, sobretudo na Amazônia. Para isso, buscamos trabalhos acadêmicos, tais como: dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, no portal CAPES, relacionadas ao PRONERA, tendo em vista que esses trabalhos, em grande parte tratam-se de estudos de caso relacionados a cursos ofertados no âmbito do programa, mensurando os impactos nas comunidades, oriundos da formação de jovens e adultos beneficiados. Para realizar a pesquisa no portal CAPES, utilizamos os resultados encontrados para o termo PRONERA nas instituições de ensino dos estados amazônicos e obtivemos como resultado da busca 21 trabalhos acadêmicos, sendo 19 dissertações de Mestrado e 02 Teses de Doutorado. Sendo analisadas 03 dissertações e uma Tese.

Além dos trabalhos supramencionados, para compreender as categorias teóricas relacionadas ao estudo, tais como: Educação no campo, reforma agrária, políticas públicas, buscamos por autores que abordam a temática. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa em livros, artigos, documentos institucionais e legislação aplicada ao tema.

IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com o objetivo de atender os anseios da burguesia de ampliação da industrialização surge no século XVIII o liberalismo econômico, cujo objetivo era de reduzir as desigualdades entre ricos e pobres por meio da geração de emprego e renda. No entanto, de forma contraditória o que se notou foi o aumento acentuado da diferença entre as classes, tornando a qualidade de vida do trabalhador assalariado cada vez pior.

A situação do trabalhador torna-se cada vez mais precária, com jornadas de trabalho extensas, sem décimo terceiro salário, sem férias, sem descanso semanal remunerado. Ficava a cargo do empregador, decidir de que forma se daria a contratação desse funcionário. Nesse contexto, no início do século XX, as organizações sindicais multiplicam-se, passando a reivindicar cada vez mais os direitos desses trabalhadores. Embora os sindicatos tenham obtido conquistas em âmbito trabalhista, esses direitos, conforme a Consolidação das Leis Trabalhista de 1943 destinavam-se aos trabalhadores urbanos.

Segundo Medeiros (1989) a forma como a Previdência Social foi instituída no campo tornou-se um sério obstáculo à constituição do sindicato como mecanismo de encaminhamento das lutas. Considerando a situação de extrema pobreza dos trabalhadores rurais, as reivindicações dessa categoria quanto à inclusão no sistema de previdência social, sempre foi pautada como de grande importância. No entanto, somente em 1971, se deu a efetiva instauração da previdência do trabalhador rural. Nesse sentido, vejamos o que leciona Medeiros (1989):

As bases dessa previdência foram instituídas em 1963, através do Estatuto do Trabalhador Rural, mas ela só começou a ser implementada quatro anos depois, como assistência médico-social. A sua efetiva instauração se deu em 1971, com a criação do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, mais conhecido como Funrural, abrangendo aposentadoria (por velhice ou por invalidez), pensão, auxílio funeral, serviços de saúde, serviço social.

A criação de leis que regulamentam os direitos trabalhistas visava garantir aos trabalhadores um padrão mínimo de qualidade de vida. Dessa forma, a população teria recursos para consumir injetando dinheiro na economia. O que não vinha ocorrendo no sistema liberal, pois a maioria da população não possuía dinheiro para consumir. Nesse sentido, cria-se o Estado de bem-estar social, a partir do modelo difundido pelo economista John Maynard Keynes, em que o Estado como instituição tem obrigação de organizar a economia, promovendo ao cidadão o acesso aos serviços básicos.

Nessa conjuntura, surge no século XX o Neoliberalismo como doutrina econômica e política, baseada na concepção de teóricos como o economista ucraniano Ludwig von Mises e o economista austríaco Friedrich Hayek. Ocorre que a teoria Neoliberal opõe-se a teoria keynesiana de bem estar social, tendo como base uma visão conservadora que objetiva reduzir ao máximo a participação do estado na economia. Enquanto que no Estado liberal não há intervenção do estado na economia, no Estado Neoliberal a intervenção é mínima, sendo convocado apenas para promover as flexibilizações legais. Embora o Neoliberalismo defenda a oferta dos serviços básicos para a população, propõe a mudança na forma de gestão, desconcentrando-os das mãos do estado e concentrando na iniciativa privada.

Nesse sentido, no contexto neoliberal os países em desenvolvimento vêm adotando a privatização e terceirização do sistema público de ensino. De modo a retirar do Estado a integral responsabilidade sobre a gestão educacional. Essa disseminação do neoliberalismo por meio da globalização e FMI tem feito com que os sistemas educativos, venham adotando em seus currículos concepções teóricas neoliberais com destaque para valores como a meritocracia e a importância do empreendedorismo na formação das crianças na escola.

Uma educação fundamentada em ideias neoliberais de meritocracia e empreendedorismo, em um país extremamente desigual como o Brasil, é inconcebível. Pois a realidade de uma criança ou adolescente que estuda em escola pública, mora na periferia e que divide seu tempo entre trabalho, estudo e afazeres domésticos não podem ser comparados a de um aluno de escola particular de classe média alta com dedicação integral aos estudos. Em relação ao empreendedorismo na educação, este não pode ser visto como uma solução individual para os problemas sociais que deveriam ser de competência do Estado e não transferidos para o cidadão.

Essa concepção neoliberal que vem norteadando os currículos contraria o que estabelece a Constituição Federal de 1988. Vejamos o que dispõe a Constituição nos Artigos 205 e 206:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

De acordo com dados divulgados pelo INEP, por meio do portal eletrônico, o Censo da Educação Superior (CenSup), no ano de 2021, foi registrado a criação de 16.237.583 novas vagas para o ensino superior em instituições privadas. Enquanto que na esfera pública registrou-se apenas a oferta de 646.844. Observou-se, ainda, que para os programas especiais, para atender demandas específicas como, por exemplo, Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) as vagas ofertadas na esfera privada foi de 79.299, enquanto que na esfera pública foi de 6.552 vagas.

Analisando os dados é possível observar que o percentual destinado aos programas especiais considerando o quantitativo total de vagas ofertadas na graduação corresponde a 0,79% na esfera pública e 0,36% na esfera privada. Sendo que esses percentuais serão subdivididos entre todos os programas especiais. A Tabela 1 detalha o número total de vagas ofertadas no ensino superior, tanto no âmbito geral quanto por tipo e modalidade de ensino, incluindo o quantitativo de oferta para os programas especiais.

Tabela 01 - Número de Vagas Ofertadas em Cursos de Graduação, por Tipo de Vaga e por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2021.

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	22.677.486	16.884.427	85.851	5.707.208	5.940.636	3.931.806	55.502	1.953.328	16.736.850	12.952.621	30.349	3.753.880
Pública	827.045	646.844	6.552	173.649	712.768	540.786	4.699	167.283	114.277	106.058	1.853	6.366
Federal	491.155	379.125	4.409	107.621	449.736	341.215	2.556	105.965	41.419	37.910	1.853	1.656
Estadual	229.254	185.282	905	43.067	196.754	154.379	905	41.470	32.500	30.903	0	1.597
Municipal	106.636	84.437	1.238	22.961	66.278	45.192	1.238	19.848	40.358	37.245	0	3.113
Privada	21.850.441	18.237.583	79.299	5.533.559	5.227.868	3.391.020	50.803	1.786.045	16.622.573	12.846.563	28.496	3.747.514

Fonte: MEC/INEP: Tabela elaborada por Inep/Deed

Considerando os dados recentes do Censo do Ensino Superior, no ano de 2021, que tem como objetivo fornecer informações fidedignas para subsidiar a tomada de decisões do Ministério da Educação para a expansão e melhoria da qualidade de ensino, por meio de políticas públicas educacionais. A escassa oferta de vagas destinadas a programas especiais que abrangem a Educação no Campo demonstra a ausência de interesse por parte do Estado em expandir os projetos educacionais para as comunidades rurais. Além disso, o elevado número de vagas ofertadas pelas instituições privadas de ensino nos revela que o Estado nas últimas décadas, seguindo a tendência neoliberal, vem descentralizando a sua

responsabilidade quanto à gestão da educação. Dessa forma, o acesso à educação, sobretudo ao ensino superior para os povos do campo, torna-se cada vez mais restrito.

O PRONERA NA AMAZÔNIA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998, por meio da Portaria nº 10, em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Resultante das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais por uma educação voltada para atender as especificidades das comunidades rurais das áreas de reforma agrária.

O PRONERA tem o propósito de garantir o acesso à educação de crianças, jovens e adultos nas diversas modalidades de ensino, que vai desde o ensino básico até a pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, vejamos o que dispõe o Manual de Operações do programa em seus objetivos específicos (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2016):

- Garantir o acesso à alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir o acesso à escolaridade e a formação de educadores (as) para atuar na promoção da educação fundamental nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir o acesso à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos - EJA - e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir o acesso à escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir o acesso aos cursos de especialização, residência agrária e pós-graduação *stricto sensu*/mestrado nas áreas de Reforma Agrária;
- Viabilizar a organização, produção e edição dos materiais didático pedagógicos necessários à execução do programa;
- Apoiar, promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

Considerando a escassez na oferta de vagas para programas especiais voltados para a população do campo, a expansão de programas como o PRONERA, deveria constar como pauta de alta prioridade na agenda política do Ministério da Educação. Se o cenário da educação nos centros urbanos, dos estados amazônicos, possui índice de IDHM educacional inferior quando comparado aos demais estados do país, essa realidade nas comunidades rurais, dos Municípios da Amazônia, são ainda mais assustadoras. Considerando as particularidades da Amazônia, o seu caráter de fronteira de recursos e de lugar de oportunidades, marcada por conflitos e contradições sociais, resultado das diversas modalidades de apoderamento de recursos naturais e de sua dinâmica espacial, a formação dos sujeitos que são provenientes das áreas de reforma agrária na Amazônia é essencial para a preservação do território. Dessa forma, o objetivo do PRONERA vai ao encontro das necessidades desse território, uma vez que, de acordo com o Manual de operações (2016), o programa possui como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária.

Nesse sentido, a educação deverá ser voltada para uma perspectiva de uma nova consciência social, formando cidadãos com uma postura crítica e reflexiva sobre o contexto territorial em que estão inseridos, tornando-os capazes de intervir social e politicamente em defesa de suas comunidades. Ocorre que, para que esses sujeitos tenham uma formação voltada para a sua realidade, os seus educadores também deverão ter uma formação superior voltada para a educação do campo. Segundo Pinheiro (2017), no período de 1999 a 2015, o PRONERA beneficiou no Maranhão 23.291 assentado em 769 áreas de reforma agrária, com 30 projetos realizados pelas instituições parceiras como os movimentos sociais e/ou sindicais, conforme expresso no quadro 01:

Quadro 01 - Número de alunos e projetos beneficiados pelo PRONERA no Maranhão (1999-2015)

CURSOS	NÚMERO DE PROJETOS	NÚMERO DE ALUNOS
EJA (anos iniciais)	18	21.440
Ensino Médio	8	1.531+25 (Residência Jovem)
Ensino Superior	3	245
Pós-Graduação	1	50
TOTAL	30	23.291

Fonte: PINHEIRO (2017)

A tabela supramencionada revela que o programa atendeu de forma expressiva jovens e adultos nos anos iniciais e ensino médio. No entanto, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada no ano de 2019, revelou que o estado do Maranhão foi o que apresentou maior índice de pessoas com 25 anos ou mais sem instrução, ou seja, 16,6% da população maranhense. Além de possuir a quarta maior taxa de analfabetismo do país. Nesse sentido, é possível observar que embora o PRONERA venha a contribuir de forma expressiva para o ensino básico de jovens e adultos é necessário à ampliação do programa para a redução desses indicadores. Outro dado importante revelado é quanto ao número de cursos ofertados em nível de graduação e pós-graduação, corresponde a apenas 1,2% das turmas ofertadas. Esse dado evidencia que o quantitativo de educadores com formação voltada para as especificidades do campo, é muito inferior quando comparado com a demanda de cidadãos que não concluíram o ensino básico.

Ao longo da pesquisa, observamos que muitos trabalhos anteriores (Dissertações e teses), relacionados ao programa, apresentam algumas similaridades, quanto aos entraves para a execução dos cursos. Segundo Ximenes (2017, apud FEITOSA, 2021) as condições de realização dos cursos esbarram em financiamento, estrutura, logística e formação, conforme quadro 02:

Quadro 02: Funcionamento dos cursos do Pronera em Roraima

Condições de funcionamento dos cursos do Pronera em Roraima	
Condições	Período 2001 a 2014
Recursos Financeiros	Os valores dos recursos destinados por aluno/ano não eram suficientes para atender às demandas dos cursos e às necessidades das especificidades da região amazônica.
Infraestrutura das escolas	As condições de funcionamento das escolas eram precárias e limitadas, somente com o programa Luz para Todos, houve uma ligeira melhora nas condições físicas, no entanto, as condições das estradas, pontes, atendimento à saúde nos assentamentos eram precários.
Formação de Professores	A maioria dos professores possuía baixa qualificação profissional, sendo que a maioria não possuía Ensino Superior completo e ministrava várias disciplinas.
Valorização Profissional	Os salários dos professores eram inferiores ao salário mínimo, além disso, as condições de deslocamento eram precárias.
Evasão dos estudantes	Os problemas de distanciamento das escolas, as estradas, as condições de saúde, as condições financeiras tornavam-se os maiores motivos para evasão escolar.
Movimentos Sociais Populares do Campo	Os movimentos sociais participavam da aprovação dos projetos junto ao INCRA, porém não acompanhavam a operacionalização dos cursos, além do distanciamento na participação dos projetos dos cursos.

Fonte: Feitosa (2021), com base em Ximenes (2017); Fernandes (2016).

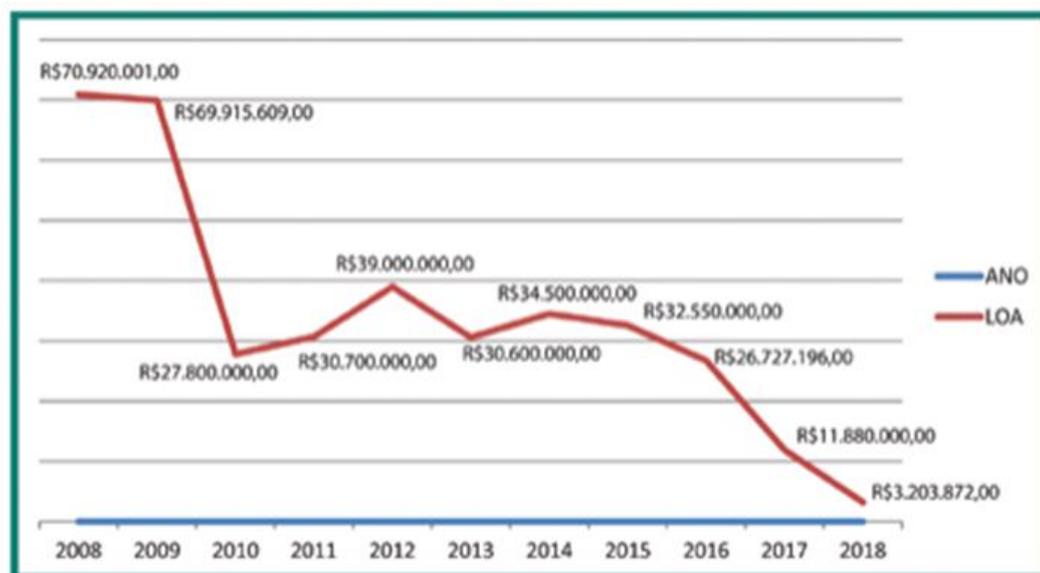
Problemáticas similares para a execução do curso do PRONERA no estado do Pará, em relação ao trabalho de campo, foram observadas por Viegas (2022), conforme segue:

Embora o Curso tenha enfrentado dificuldades quanto à logística para transporte e hospedagem para as comunidades, em virtude de que alguns municípios paraenses, onde se realizaram os TCI's, possuem difícil acesso, sendo necessário deslocamento por meio rodoviário e fluvial. Soma-se a isso o atraso no repasse dos recursos para a operacionalização das atividades, sendo necessário, em diversas ocasiões, readequar o calendário, de modo que se alinhassem a viabilidade de recursos financeiros, a logística e a agenda dos docentes. Notamos que, ainda, com todos os problemas enfrentados, o "Tempo-Comunidade" foi avaliada positivamente pelos partícipes da pesquisa.

Narrando adversidades semelhantes Costa (2016), afirma que:

Os deslocamentos dos referidos assentamentos até a sede do município de Arame, onde localiza-se o IFMA, ocorre por meio de carroça, motocicletas e carros de passeio. As estradas que levam aos assentamentos não possuem asfalto, o que dificulta o trajeto dos alunos em época de chuvas.

Além de todos os obstáculos supramencionados, ao longo de sua existência, o programa nas últimas décadas vem enfrentando diversas dificuldades, dentre elas a redução de aportes financeiros destinados à criação de novos convênios, assim como para a manutenção dos já existentes, conforme podemos observar na figura 01:

Figura 01: Orçamento do PRONERA de 2008 a 2018

Fonte: MELO (2018).

No entanto, mesmo diante das adversidades, o programa vem resistindo. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, nos últimos 25 anos de existência 191.234 estudantes ingressaram em 531 cursos, em todos os estados brasileiros. Considerando que o programa possui como princípios políticos pedagógicos uma metodologia voltada para atender as especificidades do campo, atuando, ainda, na escolarização e capacitação dos educadores do campo, a sua expansão é de suma importância para o desenvolvimento da Amazônia.

Embora as estatísticas revelem números animadores quanto ao número de estudantes beneficiados pelo programa, quando comparado com o censo educacional do IBGE para os estados amazônicos, nota-se que ainda há muito a ser feito pelas comunidades rurais. •

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os trabalhos acadêmicos produzidos nos programas de Pós - Graduação, tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado, relacionados a estudos envolvendo turmas financiadas pelo PRONERA, nos estados amazônicos. Do ponto de vista puramente pedagógico, as turmas ofertadas tendem a cumprir a proposta pedagógica do programa, amortecendo as contradições existentes entre o grande capital versus trabalhadores rurais. No entanto, apresenta-se mais como uma política pública compensatória para os povos do campo, no intuito de manter a ordem, não ultrapassando os limites do capital, de modo a não interferir no avanço do agronegócio.

Ao longo de sua execução, os cursos enfrentaram dificuldades, de ordem financeira, infraestrutura, deslocamento e salas com condições precárias. Nesse sentido, observa-se que a política pública para educação no campo deve caminhar lado a lado, com ações voltadas para saneamento básico, obras de infraestrutura, emprego, renda e saúde. Para que os discentes possam ter as condições mínimas para prosseguir no curso, evitando consequentemente a evasão.

Ratificando a necessidade da aliança entre as políticas educacionais, sociais e de infraestrutura, Viegas (2022) relata que embora os egressos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia no estado do Pará tenham manifestado robusta intenção de contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade após a formação superior, a falta de

trabalho os impeliu a demandar fora da zona rural oportunidades de emprego e renda. Dessa forma, com o êxodo rural e migração desses egressos, o objetivo central do programa que é o desenvolvimento sustentável dessas áreas de reforma agrária não atinge a sua plenitude. É necessário suporte estatal, por meio de incentivos e políticas públicas, para que após a formação, os egressos, possam se fixar nas suas comunidades e desenvolvê-las de forma sustentável.

Apesar do PRONERA ter contribuído para um avanço significativo da Educação no campo de jovens e adultos dos estados amazônicos, a oferta ainda é insuficiente para atender a demanda da população camponesa. Dessa forma, a expansão do programa para formar educadores capacitados para atender esse público é essencial, considerando a necessidade das escolas do campo por profissionais capacitados. Ampliando, conseqüentemente, a oferta de turmas, financiadas pelo programa, voltadas para o ensino básico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e saúde, e por me auxiliar a ultrapassar as dificuldades do meu dia a dia, para que eu prossiga nos estudos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

COSTA, F. C. S. **O CAMPO, ENTRE ARAME E O ARADO: contribuições do PRONERA-IFMA para o desenvolvimento socioespacial no município de Arame - MA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5019064. Acesso em: 06/06/2023.

FEITOSA, O. L. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10992925. Acesso em: 02 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua - PNAD contínua**. Rio de Janeiro, IBGE, 2020. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652>. Acesso em: 06 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Mais de 190 mil estudantes são atendidos em 25 anos do Pronera**. Brasília, DF: INCRA, 2023. Disponível

em : <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-25-anos-escrevendo-novos-caminhos-por-meio-da-educacao>. Acesso em: 19 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária **MANUAL DE OPERAÇÕES**. Brasília, DF: INCRA, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf/view. Acesso em: 30 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**/Leonilde Sérvolo de Medeiros - Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELLO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do programa nacional de educação na reforma agrária (pronera) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino - INCRA. In GUEDES, C.G [et.alii.]. (org) **MEMÓRIA dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

PINHEIRO, I. S. S. **O PRONERA e a educação do campo em Barra do Corda – MA: formação, mulher do campo e cidadania**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em História), Universidade Estadual do Maranhão – São Luís. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5081030. Acesso em: 06/06/2023.

RIBEIRO, J. A. C. O SUS precisa de mais recursos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada., Brasília, Edição nº 44, p. 63-63, jun.2008.

VIEGAS, R. S. L. **A formação em nível superior dos assentados de reforma agrária no Curso de Geografia (UFPA/PRONERA): avaliação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13230791. Acesso em: 06/06/2023.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO VETOR PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Livia Neves Masson, Marta Angélica Iossi Silva

RESUMO: A educação em saúde tem sido foco de discussões e pesquisas no campo científico, trata-se de uma estratégia imprescindível à promoção da saúde implicando no processo de educação crítica, a fim de estabelecer a possibilidade de transformação de fatores vulnerabilizantes individuais e sociais que incidem sobre a saúde da população. As Conferências Internacionais ocorridas nas últimas décadas discutiram o conceito de promoção de saúde, que superou a visão curativista, reconhecendo-a de forma ampla, a partir de uma perspectiva dialógica e crítica. Este trabalho teórico reflexivo é resultado de uma dissertação na área da saúde pública, que se pautou na pesquisa de cunho bibliográfico e buscou revisitar a literatura para as reflexões propostas. Atividades de educação em saúde quando realizadas sob a concepção crítica, podem promover a formação dos sujeitos, capacitando-os para serem protagonistas da própria história e empoderados, fatores propulsores de escolhas assertivas para melhor qualidade de vida e saúde.

Palavras-chave: Saúde. Educação. Empoderamento.

L. N. Masson () . Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, SP, Brasil.
liviamasson@hotmail.com

M. A. I. Silva () . Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A diversidade de concepções e interpretações no campo da educação em saúde e promoção da saúde, tanto no campo conceitual, como de suas práticas, encontradas na literatura científica nas últimas décadas, nos apontam para a complexidade do fenômeno estudado. Pesquisadores de diversas áreas da saúde e da educação têm se debruçado na investigação e resgate conceitual e histórico da temática. Neste trabalho atemos a concepção de educação em saúde enquanto um processo permanente de emancipação dos sujeitos, em suas diferentes dimensões, ou seja, biológica, emotiva, afetiva, ética, espiritual, social, ecológica ou comunitária (FEIO, 2015).

Cabe salientar que para tal processo é pertinente tomar por base o conceito ampliado de saúde e a educação em sua perspectiva dialógica, crítica e participativa, a qual responde aos referenciais da promoção da saúde. Conforme Garbois et al (2017), partimos da compreensão de saúde que enxerga o homem como um ser totalitário e multidimensional, considerando seus aspectos de saúde física, econômica, cultural, social, ambiental, política e biológica.

O Sistema Único de Saúde, na Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, incorporou o conceito ampliado de saúde resultante dos modos de vida, de organização e de produção em um determinado contexto histórico, social e cultural, buscando superar a concepção da saúde como ausência de doença, centrada em aspectos biológicos. Define que os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do país, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 2011).

A Portaria nº 687 de 30 de março de 2006, aprova a Política Nacional de Promoção de Saúde, que também relaciona a saúde à fatores de modo de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, sustentabilidade, equidade, respeito à diversidade, e também aos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais (BRASIL, 2015).

Segundo a Carta de Ottawa, promulgada no ano de 1986 (WHO, 2001), a promoção da saúde é um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua saúde e qualidade de vida. Trata-se de um bem-estar global, onde compreende que saúde envolve outros determinantes e políticas públicas que são influenciadoras de condições de vida saudável como: paz, habitação, alimentação, renda, ecossistemas estáveis, justiça social e equidade. Ainda segundo a Carta, as ações de promoção da saúde objetivam, através da defesa da saúde, fazer com que as condições descritas sejam cada vez mais favoráveis e acessíveis equitativamente para a população.

As ações de promoção da saúde e a educação em saúde como parte integrante da mesma, numa concepção ampliada do cuidado integral em saúde, e em suas vertentes críticas, as quais buscam a transformação das condições de vida e saúde, requerem a participação ativa dos sujeitos, e comprometimento com a construção de modos de vida saudáveis, sendo estratégia para empoderamento e conseqüente enfrentamento de múltiplos problemas que afetam a sociedade (CARVALHO; COHEN; AKERMAN, 2017).

O conceito de educação em saúde está num campo diversificado e do qual afluem concepções tanto das áreas da educação, quanto da saúde, as quais espelham diferentes interpretações do mundo; sendo um processo participativo que deve enfatizar a educação popular em saúde, valorizando os saberes, o conhecimento prévio dos sujeitos, o seu empoderamento e a construção de conhecimentos, e não a aquisição passiva deste, bem como o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, e não somente a adaptação e reprodução de comportamentos pré estabelecidos (FEIO, 2015; FALKENBERG et al., 2014; LOPES; TOCANTINS, 2012).

Fatores vulnerabilizantes como às questões econômicas e sociais nas esferas de educação, cultura, trabalho, justiça, esporte, lazer, dentre outros, incidem sobre a vida da população e podem impactar em agravos na sua saúde, assim, determinam a necessidade de estratégias que apoiem suas trajetórias cotidianas, especialmente nos processos de proteção e na possibilidade de transformar as adversidades da vida por meio do empoderamento, visando à capacitação e o fortalecimento individual para lidar positivamente com as vulnerabilidades e contribuir para a promoção da sua saúde (FEIO, 2015; MACHADO et al., 2015).

Assim, acredita-se que a educação em saúde pode ser vetor para promover saúde, pois visa capacitar indivíduos e comunidades a cuidados específicos, apoiando-os para que se tornem capazes de refletir sobre suas condições de vida e promover hábitos saudáveis e protetores de agravos à saúde, tornando-os participativos a fim de mobilizar organizações do Estado e da sociedade para elaboração de ações e políticas de promoção de saúde. Porém, segundo Heidmann et al (2006), esta perspectiva crítica e emancipatória sobre promover saúde não foi sempre compreendida desta maneira, percebe-se que por muitas décadas o enfoque esteve voltado para a ação individual e de responsabilização do sujeito, negligenciava-se o contexto social, econômico e político como se as problemáticas e vulnerabilidades relacionadas às questões de saúde não tivessem relação com o contexto macrossocietário.

Tal realidade nega a afirmação de Freire (2021): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou para sua construção”. Evidencia-se nesta afirmação, que o processo de educação em saúde, ainda hoje, é encontrado mais comumente nas práticas de educação tradicional, ainda fragmentadas e deslocadas do contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos (LOPES E TOCANTINS, 2012).

O conceito moderno de Promoção de Saúde oriunda da necessidade de os países desenvolvidos discutirem as problemáticas da qualidade de vida das populações e elaborar estratégias eficazes de combate aos agravos à saúde. Diante disso, a Organização Mundial de Saúde (WHO) propôs uma série de Conferências que estabeleceram novas bases conceituais e políticas, e uma nova reflexão sobre a promoção da saúde, onde a saúde passa a estar relacionada aos determinantes sociais como trabalho, renda, habitação, pobreza, violências e outras desigualdades econômicas e sociais que atingem a vida da população (HEIDMANN et al., 2006).

O debate acerca das questões aqui apresentadas é parte de uma revisão de literatura que subsidiou a dissertação de mestrado intitulada “*Educação em saúde e o processo de empoderamento de adolescentes escolares*”, defendida no ano de 2017, no campo de pesquisa da Saúde Pública, e o presente texto busca apresentar as evidências reflexivas

encontradas nos estudos sobre promoção da saúde, a fim de contribuir para a construção do conhecimento na área da educação e da saúde.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfica que buscou nas bases de dados Scielo (Biblioteca Eletrônica – *Scientific Electronic Library Online*) e Pubmed (Biblioteca Nacional de Medicina Americana– NLM) o estado da arte acerca da educação em saúde como potencial para a promoção da saúde. A escolha das bases ocorreu em razão da amplitude de abrangência de periódicos indexados em tais bases de dados. Estabeleceu-se como questão norteadora para a revisão: de que forma a educação em saúde contribui para a promoção da saúde e empoderamento dos sujeitos? Indicamos, também, os seguintes descritores: educação em saúde, promoção da saúde, empoderamento. Em consonância com o problema de pesquisa, realizamos a filtragem pelos critérios de inclusão e exclusão a seguir: artigos científicos publicação em português, inglês ou espanhol, e publicados nos últimos 10 anos. O estabelecimento dos critérios foi essencial para obter a validade interna da revisão e delimitar a inclusão dos estudos. Inicialmente foram selecionados 70 artigos compilados com os descritores, porém após a filtragem, que buscou selecionar somente artigos que abordassem a educação em saúde como tema central das discussões, finalizamos a revisão com 23 artigos que respondiam satisfatoriamente à pergunta norteadora desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa explicitam-se, a partir da revisão da literatura, na análise histórica de mudanças do conceito de promoção à saúde, que rompeu a visão individualista e culpabilizadora dos sujeitos e comunidades, e passou a concebê-lo de forma mais ampla, considerando os macros determinantes e propondo políticas e ações integrais voltadas a promoção da saúde e qualidade de vida. A educação em saúde passa a ser discutida e implementada como uma estratégia eficaz e efetiva que considera os sujeitos como capazes de refletir sobre suas condições de saúde, capacitando-os para atuar na melhoria de sua vida os empoderando para propor mudanças e mobilizar organizações da sociedade e do Estado para implementar ações e políticas que alcancem os recursos fundamentais da saúde, como a paz, a equidade, a habitação, a alimentação, a justiça social e a educação.

AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES

A compreensão crítica do conceito de promoção da saúde sofreu alterações ao longo das últimas décadas. O documento de Otawa (OMS, 2001) é reflexo de um conjunto de conferências internacionais realizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em resposta às expectativas mundiais por uma saúde pública eficiente, focalizando em especial às necessidades dos países industrializados e em ascensão.

O crescimento da industrialização e o avanço do sistema capitalista, agravaram as vulnerabilidades da população e evidenciaram os problemas sociais da época. Arelada ao contexto político e econômico, a promoção da saúde era utilizada como instrumento de regulação para adoção de comportamentos saudáveis praticados por sujeitos. As campanhas e palestras de informação sobre saúde, demonstravam o entendimento de que grande parte dos problemas estavam atrelados ao estilo de vida e hábitos errados do sujeito. A ideologia conservadora, culpabilizava o sujeito por seus problemas, e exigia que este aprendesse nas campanhas de causa-efeito a cuidar de sua própria saúde, a fim de que retornasse para a normalidade de vida, sem gerar demais problemas sociais (MONTEIRO E BIZZO, 2015).

O sistema econômico explora o homem, e extrai dele a mais valia, ou seja, parte de sua força de trabalho que não retorna em forma de bens e recursos. Este por vezes, em condições precárias de vida adocece, e suas condições de saúde afetam diretamente a

produção econômica. Para amenizar os impactos econômicos do século XIX, o Estado, sob pressão da burguesia, promoveu ações pontuais e assistencialistas de promoção de saúde, induzindo o homem a se responsabilizar por seus hábitos e estilo de vida, ignorando os determinantes socioeconômicos que influenciavam o processo saúde-doença (HEIDMANN et al., 2006).

Sendo assim, as ações pontuais e assistencialistas de promoção de saúde estavam diretamente ligadas à perspectiva positivistas de saúde pautada no paradigma epidemiológico que buscava explicar a relação saúde-doença a partir dos comportamentos individuais e estilo de vida dos sujeitos e comunidades. A busca pela prevenção e tratamento das doenças em sua forma física elevou a acentuada medicalização da saúde.

Analisando a realidade dos países, a partir da década de 70, a Organização Mundial de Saúde (OMS) organizou uma sequência de Conferências Internacionais, que deram luz a documentos norteadores para a evolução do conceito de saúde. A trajetória das sucessivas conferências, nos permite compreender as ressignificações do conceito ao longo do tempo, tendo como reflexo o contexto político e social da época (HEIDMANN et al., 2006).

O primeiro movimento ocorreu em 1974 no Canadá, onde o médico Marc Lalonde, então ministro de Saúde Nacional e Bem-Estar, instituiu uma nova visão, onde suas concepções definem que saúde está para além dos cuidados e atenção médica, incluindo os chamados “determinantes de saúde”, conceito que divide o campo da saúde em componentes relacionados às questões genéticas/biológicas, ambientais, de estilos de vida, comportamentos, e de organização dos serviços de saúde (GARBOIS et al., 2017). Importante ressaltar que o relatório Lalonde teve motivação política, técnica e econômica, pois precisava enfrentar os aumentos do custo da saúde e dos serviços de atendimento à população dos países industrializados. Sua ênfase estava voltada para mudança de estilos de vida, desconsiderando totalmente o contexto político, econômico e social da época.

Apesar de Lalonde ter iniciado mudanças na compreensão de saúde, sua ressignificação conceitual surge apenas em 1978 com a Conferência Internacional sobre Cuidados Básicos de Saúde em Alma-Ata, maior cidade da república do Cazaquistão. Sua proposta tinha como tema “Saúde para todos no ano 2000”, e começou a ser compreendida como direito fundamental de bem-estar físico, mental, social e não apenas como ausência de doença, enxergando as primeiras estratégias de atenção primária à saúde (WHO, 2001). Inicia-se então uma série de recomendações de cuidados de saúde, que rompiam diretamente com a visão positiva e culpabilizadora, responsabilizando o Estado pela saúde de suas populações (CARVALHO; COHEN; AKERMAN, 2017).

Em meados dos anos 80, desenvolve-se então discursos e produção de documentos sobre a nova promoção à saúde. Juntamente com as expectativas advindas dos resultados positivos na saúde da população dos países que aplicaram as recomendações de Alma-Ata, organiza-se a I Conferência Internacional sobre Promoção à Saúde em Ottawa, capital do Canadá (WHO, 2001). Esta passa a ser referência no desenvolvimento de ideias de promoção à saúde em todo o mundo, e faz surgir pela primeira vez, a noção de promoção da saúde enquanto processo que capacita os sujeitos a controlar e agir a favor de sua saúde.

A saúde, tida como um recurso para a vida e não como um fim na (e da) vida, se centra assim na pessoa e na comunidade que devem ser capazes de identificar necessidade, definir prioridades e planejar e implementar estratégias conducentes à saúde (FEIO, 2015, p.25).

A Carta também define estratégias de promoção à saúde, tendo como principais eixos: implementação de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes favoráveis à

saúde, reorientação dos serviços de saúde, ação comunitária, e por fim o desenvolvimento de habilidades pessoais (WHO, 2001).

Mesmo diante de avanços evidentes na Conferência de Ottawa, as discrepâncias de qualidade de vida e saúde ainda eram percebidas nos países desenvolvidos, e de forma mais evidente nos subdesenvolvidos. Ocorre então, em 1988 na Austrália, a II Conferência Mundial que teve como tema “Promoção da Saúde e Políticas Públicas Saudáveis”, e permitiu a publicação da Declaração de Adelaide, documento que focou atenção nas políticas públicas, reforçando a responsabilidade dos governos para que encontrassem soluções eficazes de combate às desigualdades, principalmente aquelas geradas pelo desenvolvimento tecnológico. Identificou-se quatro áreas de atenção para promover ações imediatas: apoio à saúde da mulher, criação de ambientes favoráveis, alimentação e nutrição, e combate ao tabaco e álcool (WHO, 2001).

Em 1991, a III Conferência, ocorreu em Sundsvall na Suécia, discutindo a promoção da saúde e os ambientes favoráveis, tendo como preocupação as desigualdades advindas do modelo de desenvolvimento econômico vigente, da realidade de exploração do trabalho e das condições precárias da vida humana. Neste momento, se reconhece que tal modelo é altamente nocivo para a população, que é parte integrante do ecossistema mundial, e suas condições de vida e de saúde interferem e definem diretamente as realidades políticas, sociais e culturais das populações (WHO, 2001).

Após Sundsvall, em 1997, organiza-se a IV Conferência de Promoção da Saúde na cidade de Jacarta, capital da Indonésia, onde são avaliadas as estratégias de promoção de saúde implementadas até então. Heidmann *et al* (2006), destaca que a promoção à saúde deve ser realizada em conjunto com a população, e que para melhorar a capacidade das comunidades e promover a saúde, é necessário que as pessoas tenham direito de voz e mais acesso ao processo de tomada de decisão, às habilidades e conhecimentos essenciais para efetuar a mudança.

Importante ressaltar que nesta conferência, de forma mais sólida foram discutidos processos educativos baseados em valores, experiências de vida e patrimônios culturais, e a globalização, é apontada como principal responsável pelas mudanças de modos e condições de vida, interferindo na própria saúde da população.

Na cidade do México, em 2000, a V Conferência discute a “Promoção da Saúde rumo a uma maior equidade”, e reforça a importância da promoção da saúde na elaboração das políticas públicas e nos programas governamentais a nível regional, nacional e internacional (WHO, 2001).

Sob o mote “Promoção da Saúde num mundo Globalizado”, em 2005, ocorre a VI Conferência de Bangucoque, na Tailândia. Discutiu o papel da globalização no aumento das desigualdades, e chama atenção para o combate das iniquidades sociais e mudanças socioeconômicas. Evidencia a saúde como um direito fundamental baseado na solidariedade e participação ativa da sociedade civil (WHO, 2005).

No ano de 2009, o Quênia foi palco da VII Conferência ocorrida na cidade de Nairobi, onde se reiterou a importância da comunidade nas ações de promoção da saúde, necessidade da capacitação individual como propulsora da conscientização coletiva e força do trabalho intersetorial no desenvolvimento integral da população (WHO, 2009).

A recente VIII Conferência Internacional, ocorrida em 2013 na Finlândia, dá luz a Declaração de Helsinque, e trata que a boa saúde e melhora da qualidade de vida aumentam a capacidade para aprender, fortalecem as famílias e comunidades, e melhoram a produtividade da força de trabalho. Conforme De Paula et al (2023), ações voltadas para a equidade contribuem significativamente para a saúde, redução da pobreza, inclusão social, segurança, e objetiva um alto nível de conhecimento dos cidadãos sobre saúde.

Conforme explicitado na linha histórica das Conferências, desde a Carta de Ottawa em 1986, até a Conferência Internacional em 2013, a saúde torna-se elemento necessário para o desenvolvimento social e econômico, e passa a ser discutida nas realidades dos países periféricos, buscando criar novas propostas de atendimento às minorias e populações excluídas marcadas pela pobreza e marginalização. Assim, os governos são responsáveis por encontrar soluções proativas e pacificadoras em seus territórios, distribuindo de forma igualitária seus recursos e equipamentos públicos.

A partir do reconhecimento internacional da promoção de saúde desenvolvido nas sucessivas Conferências, e da inclusão desta na agenda da política pública nacional, suas estratégias trouxeram a busca pela redução das desigualdades, melhora da qualidade de vida da população, responsabilização do setor público nos impactos da saúde, e o estímulo à participação comunitária. Somente a partir das Conferências mundiais que a compreensão dos conceitos saúde e promoção da saúde foram ressignificados, de forma a instituir uma nova visão e padrão para o tratamento da questão saúde nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO VETOR PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Historicamente, a atenção à saúde no Brasil tem sido palco de muitas discussões, principalmente as ações relacionadas à formulação, implementação e concretização de políticas de promoção, proteção e recuperação da saúde. No ano de 2005, o Ministério da Saúde definiu sua agenda de prioridades, e dentre os eixos elencados como primordiais, aponta-se o investimento e ampliação da promoção, informação e educação em saúde com ênfase na promoção de hábitos e escolhas de vida saudáveis. Neste sentido, o Ministério da Saúde através do SUS, tem o desafio de gerir uma política transversal que articule com demais políticas públicas, setores governamentais, privados e da sociedade civil, compondo redes de compromisso e corresponsabilidade quanto à qualidade de vida da população (TRAVERSO-YÉPEZ, 2007).

As iniquidades do poder possuem forças que reprimem os cidadãos, tornando-os impotentes e enfraquecidos frente às decisões políticas, sociais e comunitárias nas quais estão envolvidos. De forma contraditória, Feio (2015), acredita que a educação em saúde é um componente fundamental para superar tal impotência, capacitar sujeitos e comunidades para assumirem maior controle dos fatores de sua vida, proporcionando ao sujeito um processo de reflexão e de discussão, tornando-o, assim, protagonista de sua realidade.

Tendo como inspiração o conceito de promoção da saúde da Carta de Ottawa, em 2006 publica-se no Brasil a Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS), ratificando o compromisso na ampliação e qualificação das ações de promoção da saúde nos serviços e na gestão do Sistema Único de Saúde. Seu conceito, baseia-se no processo destinado a capacitar os sujeitos para exercerem um maior controle sobre sua saúde, reduzindo os fatores que podem resultar em risco, e favorecendo os que são protetores e saudáveis (BRASIL, 2015). Para além destes aspectos, a PNPS, ainda traz a educação em saúde vinculada ao estímulo à cooperação e à articulação intra e intersetorial no alcance e abordagem dos determinantes e condicionantes de saúde (FITTIPALDI et al., 2021).

Como objetivo principal, a PNPS visa promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidades e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. Estabelece a promoção da saúde como parte fundamental na busca pela equidade, melhoria da qualidade de vida e saúde, e co-

responsabiliza as esferas de gestão (Federal, Estadual e Municipal) no desenvolvimento, viabilização e implementação das ações de Promoção de Saúde nos territórios.

No bojo desta implementação a educação em saúde é vista como possível ação na construção do processo político de escolha e tomada de decisão, sendo ela uma importante ferramenta da promoção da saúde. Ambas procuram sempre contribuir para o alcance de melhores níveis de saúde da população (BRASIL, 2015).

Segundo Salci (2013), a educação em saúde pode ser considerada como um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório. Baseia-se em perspectivas abrangentes e integradoras, possui caráter político, proporcionando poder de decisão e autonomia na escolha do próprio sujeito sobre sua qualidade de vida, e pode ocorrer através de intervenções educativas e sistematicamente planejadas de sensibilização, conscientização e mobilização, a fim de gerar comportamentos conscientes de cuidado e prevenção intencional da própria vida (FALKENBERG et al., 2014).

A educação em saúde vem sofrendo profundas mudanças, oriundas das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade tem passado. Isso ocorre devido à evolução dos conceitos de educação e de saúde, que passam por rupturas em suas formas tradicionais e focalizadas. Feio (2015), resgata uma trajetória histórica destas mudanças, elucidando de forma ampla as transformações mundiais e o impacto destas nas políticas públicas de saúde e de educação, que são fatores fundamentais para entendermos sobre educação em saúde no nosso país.

No Brasil, a concepção sobre educação sofre interferências diretas das mudanças internacionais, principalmente europeias, no período que finda a Segunda Guerra Mundial. Apresentava-se uma educação rígida e verticalizada, que tinha como objetivo instruir e transmitir conhecimentos, a fim de preparar e formar sujeitos para o trabalho, fortalecendo o funcionalismo ideológico das classes burguesas e os interesses do mercado. Freire (2021), denomina este tipo de educação como bancária, pois está centrada na transmissão-assimilação de informações, distanciando de qualquer forma de apropriação do conhecimento e interação dos sujeitos.

Palco de muitas discussões advindas das conferências mundiais, é ressignificada no século XX, quando passa a ser vista sob o ângulo de direito universal, defendendo o desenvolvimento integral do sujeito, potencializando suas capacidades e sua participação comunitária (HEIDMANN et al., 2006).

Reconceitua-se, então, uma educação integral que trata das capacidades do sujeito, considerando-o em seu estado pleno, que não se esgota em meros processos de ensino-aprendizagem, mas que está permeado pelo diálogo e pela troca de conhecimentos. Essas novas habilidades, criam condições para que os sujeitos sejam emancipados e participativos, resgatando sua cidadania e capacitando-os para a intervenção social e comunitária. Para acrescentar as observações de Feio (2015), a educação, então, passa a ser vista como uma dimensão da vida em que viver é aprender e aprender é viver, justificando que os processos educativos conduzem a transformação da realidade e a promoção da saúde.

Paralelamente à reconceituação da educação, houve o processo de transformação para o conceito saúde. Até então era considerado como ausência de doença, herdado do modelo biomédico (similar ao modelo bancário da educação), vendo o sujeito somente em sua dimensão biológica. Por sua vez, com a nova perspectiva, a saúde perde seu viés negativo e adquire um sentido mais amplo, pois observa os sujeitos em sua totalidade, contemplando o bem-estar global nos aspectos físico, mental, emocional, social e espiritual (BRASIL, 2015).

Visualizava-se também a ação coletiva em prol da saúde, só conseguida pela capacitação individual e comunitária dos sujeitos. A educação vista como um direito básico, pode contribuir para as formações coletivas e individuais, quando deixa de ser vista em seu caráter higienista e sanitário (CARVALHO; COHEN; AKERMAN, 2017).

Ora, sendo a educação em saúde é um vetor para a promoção da saúde, a saúde não pode mais ser vista como estática, mas sim como um processo de permanente mudança ao longo da vida do sujeito, envolvendo-o de forma participativa e responsável por si e por toda a sua coletividade.

[...] a educação em saúde deve ser entendida como a aquisição de capacidades pelos indivíduos e comunidades para controlarem seus determinantes de saúde. É aqui que a educação, como um motor de capacitação, se constitui como a chave para que a saúde seja um bem acessível a todos (FEIO, 2015).

Assim, segundo a autora, educação e saúde, são duas faces do mesmo processo, interdependentes e se relacionam simultaneamente. Ambas pressupõem o desenvolvimento integral do sujeito em suas multidimensões.

A compreensão conservadora de educação em saúde, reflete a necessidade de aprofundamento nos aspectos ideológicos, econômicos e políticos do país. Compreender a herança neoliberalista do mundo globalizado, e o irreal Estado de Bem-estar social nunca efetivado no país, nos mostra o quanto as ideias individualistas e conservadoras sempre impediram a construção de políticas públicas emancipadoras (FEIO, 2015).

Segundo Traverso-Yépez (2007), a maneira como as pessoas percebem e cuidam de sua saúde são tão diversas como as formas de interpretação da vida. Cada sujeito identifica, pensa e altera a vida conforme sua própria singularidade e particularidade. A subjetividade do homem é construída a partir da sua cultura, costumes, referências sociais, conjunto de valores e de sua própria história. Esta subjetividade, por vez, é o motor pelo qual o homem interpreta a vida.

Assim, a promoção da saúde se apresenta como um mecanismo de fortalecimento e a implantação de uma política transversal e intersetorial possibilita o diálogo e a integração de diversas áreas, compondo redes de atenção, compromisso e corresponsabilidade quanto à qualidade de vida da população, em que todos sejam partícipes na proteção e no cuidado com a vida. O engajamento da população, a participação ativa e reflexiva sobre sua qualidade de vida e condições de saúde, e a capacidade de percepção da realidade, são elementos fundamentais para a mobilização do Estado e da própria sociedade civil na proposição de diagnósticos e elaborações de serviços, programas, planos de ação e políticas públicas e sociais que visem a promoção da saúde (BRASIL, 2015; HEIDMANN et al., 2006).

O encontro entre os saberes das áreas de educação e de saúde, é capaz de potencializar o desenvolvimento de ações que privilegiam a dimensão educativa do cuidado à saúde, do cuidado de si, do outro e do ambiente, gerando efeitos no desenvolvimento saudável e no protagonismo dos sujeitos e da comunidade onde vivem, permitindo que este realize opções que melhorem sua qualidade de vida (MACHADO et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o tema da promoção da saúde, partimos da compreensão de saúde que é definida a partir de diversos determinantes e condicionantes, e que enxerga o sujeito como um ser totalitário e multidimensional. A Carta de Otawa (OMS, 1986), foi o primeiro marco na definição de conceitos importantes, dentre eles o da promoção da saúde, definindo-a como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de

sua saúde e qualidade de vida. Por mais de duas décadas, uma série de outras Conferências Internacionais promovidas pela Organização Mundial de Saúde discutiram tais conceitos em busca de um aprimoramento da compressão de saúde, a fim de propor inovações e mudanças nas estratégias políticas e sociais que visam garantir saúde e qualidade de vida. Segundo as Cartas, um dos requisitos para a produção de saúde é a educação.

A Política Nacional de Promoção da Saúde, no Brasil, propõe a educação em saúde como um vetor para a promoção da saúde, pois trabalha na construção do projeto político de escolha e tomada de decisão, capacitando e fortalecendo sujeitos para escolhas de vida mais saudáveis e conscientes. Observa-se que a PNPS compreende a saúde universal e o sujeito em suas multidimensões, tendo enfoque nas ações de prevenção e melhora da qualidade de vida.

Porém, atualmente a Política tem sido segregada e enfraquecida diante da conjuntura econômica, política e social do país. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, ainda se percebe uma visão individualista e fragmentada sobre saúde, e conseqüentemente uma visão marcada pela culpabilização individual ao discutir sobre promoção da saúde, que foca na mudança de estilos de vida, sem considerar os determinantes sociais.

Atividades de educação em saúde devem ser realizadas sob a concepção crítica de uma educação libertadora, a fim de promover a formação de sujeitos reflexivos, e que utilizem estratégias ativas para o desenvolvimento da autonomia e do empoderamento. A capacitação dos indivíduos e comunidades para refletir sobre suas condições de saúde e determinantes de vida é capaz de mobilizar o Estado e a própria sociedade civil para propor estratégias e ações que visam a promoção da saúde. Assim, sendo espera-se que sejam garantidos também as condições básicas e fundamentais para a saúde em suas multidimensões.

Refletir e estudar a educação em saúde em uma perspectiva emancipatória que seja capaz de empoderar os sujeitos, impõe-se como um exercício para compreender e transformar as práticas de atenção interdisciplinar e intersetorial no campo da saúde e da educação. Novos conhecimentos e uma ação proativa se impõe na atualidade, a fim de gerar uma consciência coletiva e um compromisso frente aos problemas de desigualdade, exclusão e discriminação, realidade em nosso contexto histórico e social.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, ao Programa de Pós Graduação Enfermagem em Saúde Pública e ao Grupo de Pesquisa Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico (SEBAHC).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Saúde. Sistema Único de Saúde: Coleção para Entender a Gestão do SUS. **Brasília**, DF: CONASS, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Brasília**: Ministério da Saúde, 2015.

CARVALHO, F. F. B.; COHEN, S. C.; AKERMAN, M. Refletindo sobre o instituído na Promoção da Saúde para problematizar ‘dogmas’. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, p. 265-276, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/xV7FHZBmscvF7J3Xt85Yc9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 jun 2023.

DE PAULA, D. M. P.; DE FARIA, M. A.; DE ALMEIDA, J. D. L. Cooperação multilateral em saúde: a Oitava Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. *Caderno IberAmericano de Direito Sanitario*, Brasília, v. 2, p. 860-869, 2013. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/127/169>. Acesso em: 11 jun 2023.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. P. L.; MORAES, E. P.; SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 19, p. 847-852, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kCNFQy5zkw4k6ZT9C3VntDm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun 2023.

FEIO, A. Confluências e divergências conceituais em educação em saúde. *Revista Saúde Sociedade*, São Paulo, v. 24, p. 703-715, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/gnZXGHdRjfLvGhkY4Jgg6Nz>. Acesso em: 07 jun 2023.

FITTIPALDI, A. L. M.; O'DWYER, G.; HENRIQUES, P. Educação em saúde na atenção primária: as abordagens e estratégias contempladas nas políticas públicas de saúde. *Interface*, Botucatu, v. 25, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/t5MyrjCKp93sxZhmKTKDsbd/>. Acesso em: 10 jun 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARBOIS, J. A.; SODRE, F.; DALBELLO-ARAUJO, M. Da noção de determinação social à de determinantes sociais da saúde. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, p. 63-76, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/ymxpLJDTkd5vPh5QL9YGJzq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun 2023.

HEIDMANN, I.T.S.B.; ALMEIDA, M.C.P.; BOEHS, A.E.; WOSNY, A.M.; MONTICELLI, M. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, p. 352-8, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/W4mZfM69hZRxdMjtSqcQpSN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr 2023.

LOPES, R.; TOCANTINS, F. R. Health Promotion and Critical Education. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v. 16, p. 235-46, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/6dR6MvCvyHKBkzbYJnFY9jb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun 2023.

MACHADO, M. F. A. S.; GUBERT, F. A.; Meyer, A. P. G. F. V.; SAMPAIO, Y. P. C. C.; DIAS, M. S. A.; ALMEIDA, A. M. B. et al. The health school programme: a health

promotion strategy in primary care in Brazil. **J Hum Growth Dev**, v. 25, p. 307-312, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.96709>. Acesso em: 19 jun 2023.

MONTEIRO, P. H.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **Revista História, Ciência, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 411-428, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pd6KN8hjtZQ5fcs5Yxkr47L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mai 2023.

SALCI, M. A. et al. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, p. 224-239, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/VsDJRgcjGyxnhKy8KvZb4vG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jun 2023.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A. Dilemas na promoção da saúde no Brasil: reflexões em torno da política nacional. **Interface**, v.11, p.223-38, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/Hz8jTdHS6hVzFL5xRB9pRJj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun 2023.

WHO/UNICEF. Bangkok charter for health promotion in the a globalized world. Geneve: WHO; 2005. Disponível em: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/hpr_050829_%20BCHP.pdf. Acesso em: 19 mai 2023.

WHO/UNICEF. Carta de Ottawa. Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde; novembro de 1986; Ottawa; Ca. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 19.

WHO/UNICEF. Declaração de Adelaide. Segunda Conferência Internacional sobre promoção da saúde; 5-9 de abril 1988; Adelaide; Au. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 35.

WHO/UNICEF. Declaração de Alma-Ata. Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde; 6-12 de setembro 1978; Alma-Ata; USSR. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 33.

WHO/UNICEF. Declaração de Jacarta. Quarta Conferência Internacional de promoção da saúde; 21-25 de julho 1997; Jacarta; Au. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 49.

WHO/UNICEF. Declaração de Sundsvall. Terceira Conferência Internacional de promoção da saúde; 9-15 de junho 1991; Sundsvall; Su. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 41.

WHO/UNICEF. Declaração do México. Quinta Conferência Internacional sobre promoção da saúde; 5-9 de junho 2000; México; Au. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 29.

WHO/UNICEF. Declaração Santafé de Bogotá. Conferência Internacional de promoção da saúde; 9-12 de novembro 1992; Bogotá; Au. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2001. p. 45.

WHO/UNICEF. Nairob Call to Action. 2009. Disponível em: www.gesundheitsfoerderung.ch/pdf_doc_xls/e/GFPstaerken/Netzwerke/Nairobi-Call-toAction-Nov09.p. Acesso em 25 mai 2023.

A HISTÓRIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE COM SEUS PROGRESSOS E DESAFIOS APÓS 20 ANOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Flavia Feron Luiz, Cristianne Maria Famer Rocha

RESUMO: Apesar dos progressos registrados na formulação de uma Política Pública destinada a concretização de metodologias educativas aos trabalhadores da área da saúde, ainda se percebe desafios para sua efetivação. Este artigo tem como objetivo descrever a trajetória da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) por meio de uma revisão de escopo norteadas pelo questionamento: como originou-se e como permanece a PNEPS após duas décadas de sua implementação, bem como, os conceitos difundidos de Educação para os profissionais da Saúde? Os resultados e discussões estão pautados nas publicações ministeriais e em artigos científicos que tratam da trajetória desta política e nos conceitos de Educação Permanente em Saúde (EPS). Percebeu-se desafios para efetividade desta Política Pública em todos níveis de complexidade e setores da saúde apesar dos progressos. Outro destaque encontrado foi o uso crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos de EPS.

Palavras-chave: Política Nacional da Educação. Educação para a Saúde. Educação Continuada. Educação Permanente.

F. F. Luiz. <http://lattes.cnpq.br/4301354775670604>. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: flaviaferon@hotmail.com

C. M. F. Rocha. <http://lattes.cnpq.br/6227320473881539>. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2023, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora.

CONTEXTUALIZANDO CONCEITOS FUNDAMENTAIS

O conceito de Educação na Saúde, de acordo com o glossário temático do Ministério da Saúde (MS), “consiste na produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular” (Brasil, 2013, p. 20). Também conhecida como educação no trabalho em saúde, a educação na saúde apresenta duas modalidades: a Educação Continuada (EC) e a Educação Permanente em Saúde (EPS).

No Brasil a EC foi conceitualmente concebida na área da administração de recursos humanos para produção e desenvolvimento organizacional em um escopo voltado à qualificação profissional e técnica. Ela se caracteriza basicamente pela formação formal vinculada às instituições de ensino com pressuposto pedagógico aonde o conhecimento norteia a prática (PIZUTTI; ALMEIDA; MILÃO, 2016). Possuem período definido para execução e relaciona-se às atividades educacionais que visam promover a aquisição sequencial e acumulativa de informações técnico-científicas pelo trabalhador, por meio de práticas de escolarização de caráter formal, bem como de experiências no campo da atuação profissional (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

No que concerne à EPS, a definição assumida pelo MS se configura como aprendizagem no trabalho, aonde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações, baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais no cotidiano do trabalho (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). A EPS sugere ultrapassar as fronteiras da academia e valorizar a educação que ocorre no cotidiano dos serviços com ruptura do modelo das capacitações verticalmente reproduzidas, pois propõe a realização de uma análise coletiva, reflexão crítica do processo de trabalho, elencando problemas reais e buscando estratégias de enfrentamento segundo particularidade das pessoas, lugares e saberes (PIZUTTI; ALMEIDA; MILÃO, 2016).

O uso dos termos EC e EPS são discutidos desde meados dos anos 70 com a criação de um Programa Docente-Assistencial que utilizava recursos do governo federal para aproximar o ensino e os serviços a partir de uma proposta de planejamento de saúde e educação com ajuste das necessidades sociais e tecnológicas (BRASIL, 1981).

Em 2004 surgiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), e desde então, há discussões e empenho do MS em demonstrar a efetividade da sua implantação nas instituições de saúde. Este período representa um marco para a formação e trabalho em saúde no país, resultado de lutas e esforços promovidos pelos defensores do tema da educação e dos profissionais de saúde como forma de transformação das práticas do trabalho em saúde (BRASIL, 2018).

Este artigo tem como objetivo descrever a trajetória da PNEPS, no Brasil, por meio de revisão de escopo norteada pelo questionamento: como originou-se e como permanece a PNEPS após duas décadas de sua implementação e quais os conceitos difundidos por tal Política de Educação para os profissionais da Saúde?

A revisão de escopo ou *scoping review* visa mapear a literatura sobre um determinado tópico ou área de pesquisa para identificar conceitos-chave e possíveis lacunas. O principal objetivo é fornecer uma visão descritiva dos estudos revisados e não encontrar a melhor evidência de uma intervenção. Consiste em reunir e mostrar como várias evidências foram produzidas, sem classificá-las, apenas rastreando e antecipando as potencialidades (LEVAC; COLQUHOUN; O'BRIEN, 2010). Portanto, as revisões de escopo diferem das revisões sistemáticas, porque não visam avaliar a qualidade das

evidências disponíveis, mas objetivam mapear rapidamente os principais conceitos que sustentam uma área de pesquisa.

Para a metodologia utilizada procurou-se publicações dos ministérios da saúde e da educação do Brasil e artigos científicos disponibilizados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* que tratavam de tencionar as respostas procuradas nos questionamentos previamente feitos, desde o período de implementação da PNEPS até os dias atuais.

QUANDO TUDO COMEÇOU MESMO ANTES DE UMA POLÍTICA

Desde a Constituição Federal de 1988, a importância da formação na área da saúde é discutida e pautada como atribuição dos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Um exemplo disso é o artigo 200 da referida Constituição a qual atribui ao SUS a competência de ordenar a formação na área da Saúde (BRASIL, 1988).

Posteriormente em 1990 com a criação da Lei Orgânica da Saúde, a partir da Lei Federal nº 8.080/90 que dispunha “sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes (...)” também contém definições para uso de métodos e estratégias para a formação e educação continuada dos recursos humanos do SUS (BRASIL, 1990).

No ano de 2000, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) publicou texto referente às “Funções Essenciais da Saúde Pública”, como parte da iniciativa “A Saúde Pública nas Américas”. A maioria das funções elaboradas tratavam especificamente sobre a educação e capacitação na área de saúde pública, tendo em vista realizar um melhor enfrentamento aos problemas de saúde, bem como avaliar as ações realizadas neste âmbito (OMS/OPAS, 2021). Por haver um entendimento que a população merecia e tinha direito a um atendimento integral, iniciaram nos anos 2000, mais temáticas sobre a EPS com destaque no campo das Políticas Públicas sob a ótica do imprescindível aos profissionais da área da saúde estarem devidamente capacitados e em constante aprendizado, considerando as transformações econômicas, sociais e culturais que se modificam a todo instante na sociedade.

A criação, no ano de 2003, da Secretaria da Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (SGTES), pelo Ministério da Saúde, com o papel de incentivar gestores para a criação de novas políticas públicas regionais para os trabalhadores do SUS, foi um passo importante para se concretizar a educação permanente em saúde (BRASIL, 2018). Este foi o marco que antecedeu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e que merece destaque.

No ano de 2004 foi instituída por meio da Portaria GM/MS nº 198 a PNEPS como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. O primeiro artigo desta Portaria a qual ressalva sua composição, ou seja, “identificar necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores de saúde e construir estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde e fortaleçam o controle social no setor” (BRASIL, 2004).

UNIÃO DOS MINISTÉRIOS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO

As iniciativas de educação para um grupo específico de trabalhadores, ou seja, da área da saúde resultou na aproximação dos Ministérios da Saúde e da Educação, e convocaram para discussão entidades como a Organização Pan-Americana de Saúde, instituições de ensino, conselhos de saúde, entre outros. Iniciou-se uma parceria entre os dois Ministérios, a qual foi formalizada em 2005, com a Portaria Interministerial nº 2.118, que

instituiu a “cooperação técnica entre os dois ministérios, para a formação e o desenvolvimento de recursos humanos na saúde, envolvendo o nível técnico, a graduação e a pós-graduação” (BRASIL, 2005).

A união dos Ministérios supracitados culminou em diversas discussões e determinações que permitiram aprimorar a formação de profissionais da saúde, a partir das chamadas “ações estruturantes interministeriais”. Elas são responsáveis pela criação do Programa Nacional de reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde, entre outros. E também há o apoio às Residências Multiprofissionais em Saúde, especialmente pelas mudanças curriculares nos cursos ligados à área da saúde (BRASIL, 2006a). Esses programas de educação pelo trabalho diferenciam a prática profissional em saúde desenvolvida pelos profissionais que a vivenciam, uma vez que a metodologia da troca de saberes e a reflexão sobre o fazer profissional, visando à construção coletiva de saberes sobre a saúde, se bem executada, pode contribuir qualitativamente a todos os profissionais envolvidos.

No entanto, segundo o Ministério da Saúde (2006b), as diretrizes de implementação da PNEPS de 2004 foram publicadas somente em 2007 na Portaria GM/MS nº 1.996. Os motivos foram que essa última normativa se adequou à implantação do Pacto pela Saúde - conjunto de reformas institucionais do SUS pactuado entre as três esferas de gestão (União, Estados e Municípios), a partir da Portaria nº 399 de 22 de fevereiro de 2006, com o objetivo de promover inovações nos processos e instrumentos de gestão, visando alcançar maior eficiência e qualidade das respostas do SUS. Ao mesmo tempo, o Pacto pela Saúde redefine as responsabilidades de cada gestor em função das necessidades de saúde da população e na busca da equidade social promovendo uma ampla discussão no sentido de fazer reformulações nos marcos regulatórios pelos atores do SUS nos territórios, incluindo os aspectos relacionados ao financiamento das ações de EPS.

HISTORICIDADE E RESPALDO METODOLÓGICO DESTA POLÍTICA

A proposta da educação permanente não é recente e nem iniciou no Brasil. Primeiramente ela foi elaborada na Europa no campo da educação, nos anos 30 e, depois, com muito mais força nos anos 60, sempre associada a iniciativas que envolviam a aprendizagem de adultos em momentos de reestruturação produtiva e necessidade de reposicionar grandes contingentes de pessoas no mercado de trabalho em função da intensificação da industrialização e da urbanização. Nos anos 60, o filósofo, antropólogo, pedagogo e escritor Pierre Furter fortemente defendeu a ideia do homem em permanente construção e em suas relações no cotidiano sempre produzem conhecimentos/sabedoria que interferem em suas possibilidades de conduzir a vida, reconhecendo, portanto, várias das formulações em torno da educação permanente (FEUERWERKER, 2014).

Em 2017, após 10 anos de implementação das diretrizes da PNEPS, o Ministério da Saúde registra novamente uma Portaria com número 3.194 a qual dispõe sobre o “Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde - PRO EPS-SUS” (BRASIL, 2017). Neste momento, o objetivo geral é estimular, acompanhar e fortalecer a qualificação profissional dos trabalhadores da área da saúde para a transformação de suas práticas em direção ao atendimento dos princípios fundamentais do SUS, a partir da realidade local e da análise coletiva dos processos de trabalho.

A condução da PNEPS está ancorada nos marcos teóricos e metodológicos da EPS, compreendida como uma estratégia político-pedagógica que pressupõe a integração

entre o ensino, o serviço, a gestão e o controle social tomando como objeto os problemas e as necessidades do processo de trabalho em saúde. Contudo, há desafios a serem superados como a própria adoção de medidas para a implementação da PNEPS e a elaboração de estratégias para sua atualização, que se fazem necessárias diante das novas exigências da área da saúde (BRASIL, 2018).

O Ministério da Saúde em 2018 publicou um título, com certo tom de questionamento, apresentando a “Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?” Essa publicação teve por objetivo abordar os aspectos relevantes do movimento da PNEPS, juntamente com possibilidades de atualização, integração ensino-serviço, programas para o fortalecimento e reconhecimento da EPS e incorporação de novas abordagens nos processos de EPS como um convite ao leitor para conhecer e refletir sobre o que se tem produzido para fortalecer a PNEPS no país (BRASIL, 2018).

Em muitos estudos encontra-se ainda uma confusão dos conceitos de Educação Continuada e Permanente por parte dos pesquisados, como encontrado por Jesus e Rodrigues (2022) e Iglesias et al. (2023). Também conhecida como “educação no trabalho em saúde, a educação na saúde apresenta duas modalidades: a educação continuada e a EPS” (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo o Glossário Temático do MS, define a **Educação Continuada** como “processo de aquisição sequencial e acumulativa de informações técnico-científicas pelo trabalhador, por meio de escolarização formal, de vivências, de experiências laborais e de participação no âmbito institucional ou fora dele” (BRASIL, 2013, p.19). Para o termo **Educação na saúde**, apresentada aqui para melhor entendimento dos outros termos, o glossário define como: “produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular” (BRASIL, 2013, p.20). Já para o conceito de **Educação Permanente em Saúde** a definição está pautada nas “ações educativas que têm como objetivo promover, na sociedade civil, a educação em saúde, mediante inclusão social e promoção da autonomia das populações na participação em saúde” (BRASIL, 2013, p.20).

A EC se caracteriza basicamente pela educação formal vinculada às instituições de ensino, que ocorre de forma sequencial à formação básica profissional, com formato curricular estruturado em formato de cursos. Ainda, contempla as atividades que possui período definido para execução e utiliza, em sua maior parte, os pressupostos da metodologia de ensino tradicional. Relaciona-se também com aquisição acumulativa de informações técnico-científicas pelo trabalhador, por meio de práticas de escolarização, bem como, de experiências no campo da atuação profissional, no âmbito institucional ou até mesmo externo a ele (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018; PIZUTTI, ALMEIDA, MILÃO, 2016).

Pelo Ministério da Saúde a definição assumida para o termo EPS se configura como aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais e acontece no cotidiano do trabalho (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Caracteriza-se por uma pedagogia que parte de uma demanda emergida nos serviços e/ou territórios, possibilitando uma discussão de problemas identificados. Estes problemas são resolvidos de forma articulada entre atenção, gestão, educação e controle social, com vertente educacional que repense nas potencialidades ligadas a mecanismos e temas a fim de uma reflexão sobre o processo de trabalho, autogestão, mudança institucional e transformação das práticas em serviço (BRASIL, 2018). A proposta é tecer mecanismos do aprender a aprender, de trabalhar em

equipe, de construir cotidianos e eles mesmos constituírem-se como objeto de aprendizagem individual, coletiva e institucional.

As concepções de EC e EPS diferem quanto ao objetivo, pressupostos pedagógicos e público alvo. Na EC os objetivos são voltados à atualização de saberes específicos, o conhecimento norteia a prática e suas atividades são elaboradas para um público específico de profissionais. Enquanto na EPS os objetivos estão voltados totalmente para transformações de práticas, por isso são levados em consideração conhecimentos prévios, valores pessoais e institucionais, organização do processo do trabalho e estrutura do serviço com ações que partem do pressuposto da integração entre equipes e gestores de qualquer instância do sistema de saúde, incluindo o controle social (MERHY; FEUERWERKER; CECCIM, 2006).

Segundo a proposta do MS (2009, p. 40-41) publicada na série de textos: “Pactos pela saúde: política nacional de educação permanente”, além da ação educacional propriamente dita, espera-se que os componentes da capacitação sejam parte essencial da estratégia de mudança institucional. Foram levantadas naquele momento três questões principais associadas à capacitação e à educação permanente do pessoal de saúde que ainda são problemas atuais, que precisam ser melhor abordados:

- 1) nem toda ação de capacitação implica um processo de educação permanente. Embora toda capacitação vise à melhoria do desempenho do pessoal, nem todas estas ações representam parte substantiva de uma estratégia de mudança institucional, orientação essencial nos processos de educação permanente;
- 2) a educação permanente, como estratégia sistemática e global, pode abranger em seu processo diversas ações específicas de capacitação e não o inverso. No âmbito de uma estratégia sustentável maior, podem ter um começo e um fim e serem dirigidas a grupos específicos de trabalhadores, desde que estejam articuladas à estratégia geral de mudança institucional;
- 3) todo processo de educação permanente requer elaboração, desenho e execução a partir de uma análise estratégica e da cultura institucional dos serviços de saúde em que se insere. Vários novos programas de capacitação significaram um importante avanço em seus enfoques e experiências, considerando estas questões. A maioria, entretanto, mantém um atraso significativo nos estilos e práticas de capacitação, repetindo sempre a mesma fórmula.

Desse modo, desde 2004, a EPS constitui o conceito norteador de uma política transversal de educação e formação dos trabalhadores do SUS.

PROGRESSOS E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Os conceitos foram acima apresentados para que, além da formulação de uma linha lógica da historicidade da PNEPS no Brasil, possibilitasse a compreensão dos preceitos da Educação Continuada e Permanente em Saúde, dando subsídios ao leitor para entendimento das relações dos **progressos** e **desafios** que ocorreram/ocorrem dessa Política, juntamente com reflexões de alguns autores que pesquisaram a temática e tais dicotomias, a qual serão descritas a seguir.

Em estudo qualitativo desenvolvido em 2019 com 14 participantes, das três esferas do governo, dentre eles gestores, técnicos, profissionais, coordenadores, docentes

e conselheiros foram coletados dados a partir de um roteiro com cinco questões que buscou conhecer: os fatores que favorecem e que dificultam a implementação da PNEPS e as proposições para a implementação da política pública no Brasil (SILVA; SCHERER, 2020). O referido estudo demonstrou que para a implementação da PNEPS ainda requer um conjunto de medidas que precisam ser mantidos e fortalecidos, enquanto outros precisam ser revistos e reconfigurados. Entre os elementos que precisam ser assegurados estão o financiamento, que assegura o repasse de recursos aos municípios e estados, e os espaços colegiados de gestão. De outro lado, a fragmentação das ações e das áreas que compõem a política foram considerados desafios que precisam ser superados.

No ano de 2022 um estudo intitulado “Trajetória da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil” objetivou discutir a trajetória de institucionalização da PNEPS. Os resultados obtidos mostraram que a Política se encontra frágil quanto à sua implantação. No entanto, as ações de EPS acontecem na micropolítica do trabalho, desde que as equipes a adotem como ferramenta de gestão dos seus processos educativos e percebam-se como protagonistas desses movimentos. A conclusão foi de que o aspecto mais importante para produzir impactos positivos quanto à execução dessa Política é a “necessidade de que haja uma melhor compreensão acerca da essência da EPS”, ou seja: que exista um estreitamento das relações entre os serviços de saúde e as instituições de ensino para efetivação de mudanças significativas nos processos de trabalho em equipe (JESUS; RODRIGUES, 2022, p.11).

Uma pesquisa realizada por Iglesias et al. (2023) com profissionais da gestão e dos serviços apontou que existem equívocos de entendimentos em relação ao que seja realmente a EC e a EPS, bem como as concepções sobre a efetivação da EPS nos serviços. O entendimento da EPS como sinônimo de EC, tem implicado em práticas formativas voltadas a ideia de transmissão de conhecimento, que, segundo os autores, apresenta pouca potencialidade de produzir transformações requeridas pelo SUS. Ainda, este estudo permitiu uma análise da EPS como proposta política com forte função de resistência aos desmontes do SUS, aproveitamento dos espaços já existentes de encontro para reafirmar o papel também da solidariedade social por uma sociedade democrática.

A importância da EPS é notória nos diversos estudos atuais e as várias fragilidades merecem ser corrigidas. Essas conclusões também são de um estudo publicado no ano de 2022 em uma revista da área de saúde coletiva, no qual os autores reafirmam que as atividades de formação devem adquirir um sentido prático para serem mais bem assimiladas pelos trabalhadores, que conseguirão assim visualizar os benefícios da EPS para sua empregabilidade. Além disso, faz-se necessário aos gestores responsáveis pela PNEPS repensarem e priorizarem a EPS e o trabalho em equipes multiprofissionais como fundamentais para esse processo (ALMEIDA et al., 2022).

Para Figueiredo et al. (2022) é extremamente importante discutir a PNEPS não apenas para tratar de capacidades intelectuais, metodologias e transmissão de informações, mas também, para discutir sobre as forças que atravessam os espaços da educação e da saúde. Neste mesmo estudo, o qual objetivou refletir sobre a interprofissionalidade da EPS, os autores concluíram que pensar em EPS diz respeito também sobre como organizar e criar espaços que aumentem as possibilidades e as capacidades de afetar e ser afetado da coletividade. Os “lugares de encontro” prescindem da sensibilidade e compreensão dos profissionais sobre a importância da circularidade dos afetos como princípio para a EPS. Outrossim, com base nesse pressuposto, os pesquisadores deste entendem que compreender os afetos que circulam ali é de suma importância para a operacionalização da PNEPS no SUS. Nesse sentido, a EPS é uma política interprofissional e afetiva.

Em entrevistas realizadas com enfermeiros e técnicos de enfermagem, entre anos

de 2018 e 2019, a fim de compreender como estes profissionais percebem a EPS em um ambiente hospitalar os autores descobriram que a compreensão de EPS para a equipe de enfermagem vai muito além de uma política ou cronograma de atividades periódicas. A noção de aprendizagem significativa e permanente em Enfermagem está relacionada com o sentido que cada profissional atribui ao seu ser e fazer cotidiano. Sugerem, ainda, que cada serviço/ instituição considere as particularidades de seus atores tornando-os protagonistas do processo da aprendizagem contínua e permanente (BACKES et al., 2022).

Mesmo com os reiterados esforços do Ministério da Saúde em endossar a eficácia da EC e da EPS para a formação profissional, pode-se dizer que ainda existem obstáculos para sua aplicabilidade, como: falta de tempo para reunir a equipe durante o horário de trabalho; variações de interesse pessoal dos profissionais envolvidos; e, principalmente, falta de compreensão dos profissionais quanto à pertinência de tal forma de educação em serviço (OLIVEIRA et al., 2021). Entretanto, observa-se o uso crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos educativos na saúde, sobretudo as digitais, justificados pelo potencial de ampliar a flexibilidade, a acessibilidade, a capilaridade nos serviços de saúde e de ter grande alcance territorial (LEMOS; DUTRA; REZENDE, 2021).

O advento da pandemia mundial do coronavírus (COVID 19), o qual teve seu auge de infecções nos anos de 2020 e 2021, resultou nestes dois anos pandêmicos, em orientação expressiva pelos órgãos sanitários, aos setores tanto de esferas públicas como privadas, para que as pessoas executassem mundialmente o isolamento social. Estabelecimentos comerciais e instituições de ensino obrigatoriamente tiveram que se adequar à nova ordem restritiva, contribuindo para o dito distanciamento social. Neste momento, provavelmente as TICs ganham especial atenção no contexto da saúde devido às especificidades dos profissionais atuantes nesse campo, principalmente quanto à disponibilidade para dedicação às atividades de formação.

Em 2022 Meirelles, Teixeira e França descrevem o uso do aplicativo *WhatsApp* nas ações de EPS, em especial, nas experiências que demonstraram a relação entre instituições de ensino, serviços de saúde e comunidade, como um espaço de aprendizagem e prática profissional com intuito de melhoria nos serviços e qualidade do cuidado e da atenção à saúde. As mesmas autoras ainda apresentam a difusão dos aplicativos *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *Messenger* e *Twitter* como reconhecidos meios de TICs capazes de facilitar as conexões e visibilidades dos processos educativos para os profissionais, possibilitando de forma mais direta, por exemplo, na publicação de uma informação recebendo o retorno com mais agilidade e facilidade na divulgação de informações, produtos e serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da PNEPS começa antes mesmo da Constituição Federal de 1988, porém começa a ser implementada apenas a partir de 2004 e efetivada aos poucos com muitos obstáculos em sua trajetória.

Os desafios da aplicabilidade da EPS no Brasil configura-se ainda como uma necessidade de esforços públicos para ressignificar como Política capaz de mudar práticas profissionais no cotidiano do trabalho, pois a formação dos recursos humanos está atrelada não apenas às políticas de saúde, mas também as políticas de educação e trabalho, que extrapola a governabilidade do setor saúde, subordinado às regras da sociedade incluindo as influências tecnológicas de informação e comunicação o que inclui a internet com suas mídias sociais.

Poucos são os estudos que tratam da avaliação e aplicabilidade dos programas de Educação na Saúde nas instituições e seus resultados frente as ações educativas. A maioria dos estudos correspondem apenas aos níveis de satisfação dos participantes em relação a programação e ao desenvolvimento da ação educativa do instrutor. Porém, a literatura apresenta evidências sobre o desenvolvimento e o uso das tecnologias da internet para o ensino, mas há lacunas no conhecimento no que se refere à apropriação das mídias e das plataformas digitais já existentes no campo da EC e EPS.

O que se percebe é ainda uma confusão no uso dos termos de EC e EPS e uma tendência ao uso da internet, com importante ascensão das TICs, no rico vislumbre de ser o melhor recurso para captar de forma mais rápida e ampla profissionais da saúde para receberem suas formações e atualizações em serviço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína Rocha de Souza; BIZERRIL, Davi Oliveira; SALDANHA, Kátia de Gois Holanda; FORTE, Franklin Delano Soares; ALMEIDA, Maria Eneide Leitão de. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e sua relação com a odontologia. **Cad Saúde Colet**, v. 30, n. 4. p. 507-16, Out/Dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202230040398>. Acesso em: 25 maio 2023.

BACKES, Dirce Stein; BÄR, Karen; COSTENARO, Regina Gema Santini; BACKES, Marli Terezinha Stein; SOUZA, Francisca Georgina Macedo de; BÜSCHER, Andreas. Educação permanente: percepção da enfermagem à luz do pensamento da complexidade. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v. 35, 2022; 35:eAPE01906.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Integração Docente-Assistencial IDA**. Brasília, MEC/SESU/CCS, 1981. 32 p. Cadernos da Ciência da Saúde, n.3.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acesso em: 21 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198/GM/MS**, de 13 de fevereiro de 2004. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>. Acesso em: 01 Jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Portaria interministerial nº 2.118**, de 03 de novembro de 2005. Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institucional/portaria_interministerial_2118.pdf. Acesso em: 01 Jul 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios**. Brasília: 2006a.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 399 de 22 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006b. Divulga o Pacto pela Saúde 2006 – Consolidação do SUS e aprova as Diretrizes Operacionais do Referido Pacto. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0399_22_02_2006.html. Acesso em: 29 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 1996 de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. 2 ed. 2 reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 3.194, de 28 de novembro de 2017**. Dispõe sobre o Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde - PRO EPS-SUS. Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.: il.

FEUERWERKER, Laura C. M. (org.). **Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014, p. 92.

FIGUEIREDO, Eluana Borges Leitão de; SOUZA, Ândrea Cardoso de; ABRAHÃO, Ana; HONORATO, Gitonam Lucas Tavares; PAQUIELA, Eliane Oliveira de Andrade. Educação Permanente em Saúde: uma política interprofissional e afetiva. **Rev. Saúde Debate**. v. 46, n. 135, p. 1164-73, Out/Dez. 2022.

IGLESIAS, Alexandra; GARCIA, Daniella Caldas; PRALON, Johnatan Antonioli; BADARÓ-MOREIRA, Maria Inês. Educação Permanente no Sistema Único de Saúde: concepções de profissionais da gestão e dos serviços. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 43, e255126, 1-14, 2023.

JESUS, Josefa Maria; RODRIGUES, Waldecy. Trajetória da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, 2022. e001312201. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs1312>. Acesso em: 30 Jun 2023.

LEMOS, Ana Silvia Pavani; DUTRA, Evelyn de Britto; REZENDE, Maria de Jesus. Tecnologias digitais para a educação permanente em saúde: uma revisão de escopo de experiências nacionais. *In*: GUIZARDI, Francini Lube; DUTRA, Evelyn de Britto; PASSOS, Maria Fabiana Damásio (org.). **Em mar aberto**: perspectivas e desafios para uso de tecnologias digitais na educação permanente da saúde. 1 ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. 338 p.

LEVAC, Danielle; COLQUHOUN, Heather; O'BRIEN, Kelly. Scoping studies: advancing the methodology. **Implementation Sci**, v.5, n. 69, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>. Acesso em: 30 Jun 2023.

MEIRELLES, Fátima; TEIXEIRA, Vânia Maria Fernandes; FRANÇA, Tânia. Uso do WhatsApp para suporte das ações de educação na saúde. **Saúde Debate**. v. 46, n. 133, p. 432-446, Abr/Jun. 2022. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0581>. Acesso em: 18 Abr. 2023.

MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; CECCIM, Ricardo Burg. Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. **Salud Colectiva**. v. 2, n. 2, p. 147-160, 2006.

OLIVEIRA, Ingridy Karoline Pereira; CASTRO, Larissa Gomes Freitas de; SOUSA, Byanca Santana; BATISTA, Jefferson Felipe Calazans. Educação permanente em saúde: desafios e aplicabilidade. **Rev. Ciências Biológicas e de Saúde**. v.7, n.1, p. 82-102, Out. 2021.

OMS/OPAS. **As funções essenciais de saúde pública nas Américas**: uma renovação para o século 21. Marco conceitual e descrição. Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde; 2021. <https://doi.org/10.37774/9789275722657>. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55678/9789275722657_por.pdf. Acesso em: 21 Maio 2023.

PIZUTTI, Paola Lucca; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; MILÃO, Luzia Fernandes. Educação permanente em saúde: 10 anos de uma política instituída para fortalecer o SUS. *In*: ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino (org.). **Ensino na Saúde**: desafios contemporâneos na integração ensino e serviço. Porto Alegre: Moriá, 2016. p. 29 - 45.

SILVA, Cláudia Brandão Gonçalves; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. A implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde na visão de atores que a constroem. **Interface** (Botucatu). 2020; 24: e190840. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190840>. Acesso em: 30 Jun 2023.

Educare - Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

ISBN: 978-65-85105-12-5

Organizadora:

Eliza Carminatti Wenceslau



Reconnecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Rua Silva Jardim, 1329 – Parque Industrial.

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.