SUJEITOS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS

OLHARES DISCURSIVOS, INTERDISCIPLINARES E CRÍTICOS

Bruna Beatriz da Rocha
Klebson Souza Santos
Rebeca Freitas Ivanicska
Renata Francisco Dias
Rodrigo Milhomem de Moura
(Organizadores)

EDITORA SCHREIBEN

Bruna Beatriz da Rocha
Klebson Souza Santos
Rebeca Freitas Ivanicska
Renata Francisco Dias
Rodrigo Milhomem de Moura
(Organizadores)

SUJEITOS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS:

OLHARES DISCURSIVOS, INTERDISCIPLINARES E CRÍTICOS

EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: darkmooondesgin - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 27/03/2024
Termo de publicação: TP0132024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Sujeitos e espaços educacionais : olhares discursivos, interdisciplinares e críticos. / Organizadores: Bruna Beatriz da Rocha... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024. 362 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-236-1
DOI: 10.29327/5386422

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – formação. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Santos, Klebson Souza. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Dias, Renata Francisco. VI. Moura, Rodrigo Milhomem de.

CDU 376

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Sumário

PREFÁCIO.....7
Rodrigo Milhomem de Moura

APRESENTAÇÃO.....9

LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA.....11
Rodrigo Milhomem de Moura
Ricardo Regis de Almeida

PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
NA SOCIEDADE.....23
Sabrina da Silva Machado Trento
Michell Pedruzzi Mendes Araújo
Rogério Drago

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....33
Claudimar Paes de Almeida
Denise de Almeida Pereira
Marizeth Aguiar do Carmo
Rose Belite Cardozo Aguiar
Tatiane de Aguiar Romano

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DOS
CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....45
Alekcia Pereira dos Anjos Silva
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA:
O CONTEXTO ESCOLAR E A DISCIPLINA DE QUÍMICA.....55
Fábio Júnior Dorneles dos Santos
Camila Aguilar Busatta

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
É PRECISO ENXERGAR PARA AJUDAR.....70
Dulcineia Beatriz Oliveira
Lidiane Ap. Alvim Araújo

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COMO FACILITADOR DA
INCLUSÃO DE DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....80
Valdete Teles Xavier Soares
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

¿VAMOS A HABLAR ESPAÑOL?, O CINEMA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO.....89
Joel Cardoso
Antônio Carlos Braga Silva
Júlio César da Silva Corrêa

COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA MEBÊNGÔKRE NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA: IMPACTOS E DESAFIOS.....100
Elizandra Maria Gonçalves Amaral

LÍNGUA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: PERCEPÇÕES SOBRE O BILINGUISMO DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA TERENA EM MATO GROSSO.....113
Jislaine da Luz

O ESPAÇO ESCOLAR E OS SILENCIAMENTOS PELA NORMA: O PROFESSOR EM MEIO À CONFUSÃO DE LÍNGUAS.....124
Luiz Paulo dos Santos Monteiro
Marília Etienne Arreguy

O ATRAVESSAMENTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE.....137
Ana Clésia de Oliveira

O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES.....146
Claudimar Paes de Almeida
Denise de Almeida Pereira
Marizeth Aguiar do Carmo
Rose Belite Cardozo Aguiar
Tatiane de Aguiar Romano

ENSINO HÍBRIDO E O DESAFIO DA ATUAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PARA O SÉCULO XXI.....160
Vagner Oto Bienemann

A CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE NO CONTEMPORÂNEO: REFLEXÃO A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EXPERIENTES.....166
Giovana Boicko
Odilon Luiz Poli
Circe Mara Marques

FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DE EDUCAÇÃO.....178
Lidiane Ap. Alvim Araújo
Dulcineia Beatriz Oliveira

SALA DE AULA EM FOCO: COMPREENSÕES DE DOCENTES ACERCA DA EXPERIMENTAÇÃO POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....185
Lohana de Oliveira Santos
Klebson Souza Santos
Alan Garcia Cardoso da Silva
Luciana Bagdeve de Oliveira dos Santos

A ARTE DE CONTAR E LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....202
Denize Leite Ferreira

DINÂMICAS EM SALA DE AULA.....217
Shirley Fabíola Oliveira de Souza Santos

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PARA OS ANOS INCIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: SUPERAÇÃO OU ADAPTAÇÃO?.....229
Edilson de Araújo dos Santos
Merly Palma Ferreira

CURSO DE FORMAÇÃO SINDICAL E POPULAR: ENCRUZILHADAS DA EXTENSÃO DO IFBA NO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO-BAHIA.....241
Daiane Silva Oliveira
Henrique Oliveira de Andrade
Hudson Silva dos Santos
Tiago Chagas Silva Santos

CURRÍCULO LOCAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE: O CASO DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 17 DE SETEMBRO EM QUELIMANE.....254
Cristiano Vieira
Dorcas Maurício
Kátia Coelho
Sidney Lobo

O CAMPO DO CURRÍCULO E SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS: PENSANDO A DIMENSÃO DA TEORIA EM DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....269
Renata Francisco Dias
Matias Eduardo Montero

UMA PROPOSTA DE INTERDISCIPLINARIDADE PARA AS DISCIPLINAS DE MATEMÁTICA E QUÍMICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....277
André Ferreira e Pereira
Gilberto José de Amorim

PESQUISAS QUALITATIVAS, QUANTITATIVAS E MISTAS EM EDUCAÇÃO.....286
Giovana Boicko
Jordana Wruck Timm

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E UBIRATAN D'AMBROSIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA.....299
Eliézer Reis Vicente
Igor Gonzaga Lopes
Douglas Pereira Azêvedo

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS.....309
Gilcimara Santana Cunha

O PAPEL DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....313
Stephanie Louise Marin de Almeida

PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DE FISIOTERAPIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....318
Anairtes Martins de Melo
Jian Henrique Carneiro Oliveira
Antônio Willian Araújo Ferreira
Vega Vitória Maciel Lopes
Valéria Corriça de Freitas da Cunha

A MASSOTERAPIA COMO ESTIMULO PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E ESCOLAR DOS ALUNOS.....329
Fabio de Pádua Ribeiro

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO.....335
Zaira Aparecida Castro dos Santos
Maria Alzira Leite

CONTRIBUIÇÕES DA REESCRITA NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....343
Vanessa Nyland
Vaima Regina Alves Motta

POSFÁCIO.....355
Klebson Souza Santos

ÍNDICE REMISSIVO.....357

PREFÁCIO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves).

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
(Paulo Freire).

A vida humana autêntica é um diálogo aberto. A vida, por sua própria natureza, é dialógica. Viver significa participar do diálogo: fazer perguntas, dirigir, responder, concordar e assim por diante. Neste diálogo a pessoa participa integralmente e ao longo de toda a sua vida: com os seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o seu corpo e as suas ações. Ela investe todo o seu ser no discurso, e esse discurso entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio mundial.
(Mikhail Bakhtin).

Se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro. A educação só tem sentido na "mutualidade", numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo.
(Ivani Fazenda).

Quando recebi a missão de prefaciar esta obra "**Sujeitos e espaços educacionais: olhares discursivos, interdisciplinares e críticos**", tive que refletir, questionar, problematizar e engajar-me em um processo complexo de escrita e reescrita, elaboração e reelaboração, encontros e desencontros. Tive que analisar cada termo: sujeitos, espaços educacionais, discursos, interdisciplinaridades e criticidades, assim como os textos que compõem esta obra e que vão, cada um à sua maneira, mostrando olhares outros para os sujeitos e para os espaços formais de Educação. Espaços esses que permeiam a escola, a universidade e os modos outros de fazer-sentir-viver-letrar-se-realizar pesquisa.

Ao escolher como epígrafe quatro trechos que tratam de diferentes temáticas e formas de encarar o conhecimento, o que para um leitor/a apressado/a

poderia ser algo desnecessário e acessório, para mim, significa o pulsar vivo deste livro, o qual ecoa a complexidade do ambiente educativo e convida à reflexão sobre a sua natureza, as dinâmicas que o constroem e o processo constante de des/re/construção de identidades.

Por isso, os trechos selecionados buscam demonstrar metaforicamente a dualidade entre espaços educativos que aprisionam e aqueles que libertam e inspiram a bater as asas e voar. Nestes últimos espaços, entende-se que o sujeito é inacabado e que se des/re/constitui cotidianamente a partir do diálogo autêntico com os outros, como bem nos ensina Paulo Freire. Compreende-se, ainda, que a vida é dialógica por natureza e, nessa interação ininterrupta da língua[gem], os sujeitos constroem seus enunciados concretos e seus discursos na comunicação discursiva, conforme vimos em Mikhail Bakhtin.

Tudo isso não pode ser pensado sem criticidade, já que ela nos conduz a lutar contra as injustiças sociais e a compreender o nosso espaço geopolítico (Freire, 2015). De igual modo, devemos encarar essa produção do conhecimento longe da fragmentação que permeia nossa sociedade desde as postulações cartesianas, pois, como pontua Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade pode nos ajudar a promover o encontro e a mutualidade, fundamentais para uma educação autêntica, inclusiva, significativa e menos fragmentada.

Para encerrar este prefácio, gostaria de salientar que imersos/as na complexa teia dos sujeitos e espaços educacionais, este livro convida você, leitor/a, a uma jornada de reflexão sobre os conhecimentos produzidos em espaços formais de educação em tantos cantos deste país de proporções continentais, como o Brasil, mas também a uma jornada de descoberta sobre si mesmo/a. Sob a lente dos olhares discursivos, interdisciplinares e críticos, desvendamos as intricadas relações que moldam e transformam o cenário educacional contemporâneo. Cada página é um convite a explorar as interseções entre as múltiplas vozes que ecoam e os múltiplos encontros que ocorrem nos corredores das escolas, das universidades, das comunidades e das mentes e corpos dos/as educadores/as compromissados/as com o fazer-educacional. Com uma abordagem interdisciplinar, crítica e discursiva, esta obra visa somar esforços a tantas outras que têm emergido no cenário educacional, inspirando novas perspectivas e diálogos críticos e, quiçá, transformadores.

Desejo a todos/as um excelente percurso de aprendizagens outras que apresentamos ao longo deste livro para sua práxis pedagógica, para sua forma de encarar pesquisa ou, ainda, como forma de autodescoberta e de crescimento pessoal e profissional.

Rodrigo Milhomem de Moura

Apresentação

A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

O poema de Carlos Drummond de Andrade que introduz esta obra nos conduz inevitavelmente ao quão impenetrável pode ser a ideia da verdade sob um único sentido, uma verdade perene. Pensar sujeitos e espaços é entregar-se ao múltiplo, se permitir ser mais complexo. É neste decurso que esta obra se constrói. Sob olhares plurais, ansiosos mais pela busca que pela resposta, trazendo possibilidades tantas para se pensar a educação a partir do complexo.

Em uma sociedade que se modifica tão rapidamente e que está, muitas vezes, sujeita às contingências que se apresentam, a educação nunca foi tão (re) pensada. Neste contexto torna-se central compreender de que educação falamos e para onde vamos a partir daqui.

É neste movimento que os autores e autoras desta obra discorrem sobre os mais variados temas, que vão desde se pensar a educação básica e a identidade docente, até se discutir a diversidade de sujeitos que são parte deste processo.

Temas como currículo escolar, o letramento digital, a formação crítica e as possibilidades de resistência, firmam com o leitor o compromisso de se debater a educação na sua integralidade.

Ao longo de cada capítulo que faz parte desta coletânea, você será convidado a uma reflexão mais profunda sobre a educação contemporânea. Esperamos verdadeiramente que esta obra organizada coletivamente, seja capaz de suscitar em você o desejo de ir além! Na pesquisa, no conhecimento e na ação!

LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Rodrigo Milhomem de Moura[1]
Ricardo Regis de Almeida[2]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O advento da internet, das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) e das redes sociais modificou profundamente as relações sociais, culturais, afetivas, educacionais, assim como as práticas de consumo em nossa sociedade. Atualmente, não possuir um dispositivo com acesso à internet faz com que o sujeito seja excluído do contexto digital e de diversas práticas de letramento presentes nesse (ou a partir desse) universo.

Por outro lado, possuir um celular, um computador, um tablet ou qualquer outro aparato eletrônico e usá-lo, cotidianamente, não assegura ao indivíduo agir crítica e efetivamente no contexto digital, ou seja, isso não lhe garante compreender, processar e compartilhar informações de modo ativo, ético e responsável (Bakhtin, 2010). É, pois, nesse momento, que comungamos do pensamento de Moran (2000), ao ressaltar o papel de mediação do/a professor/a.

De acordo com Vygotski (1987), a mediação é essencial no processo de aprendizagem. Para ele, a interação entre os seres humanos e o mundo é uma relação mediada pelos aparatos tecnológicos e pelos signos que conseguimos desenvolver e mobilizar. A aprendizagem, dessa ótica, ocorre a partir da interação, e os sujeitos desenvolvem a aprendizagem sob a égide de três níveis: a) *Zona de Desenvolvimento Real,* que representa as etapas já alcançadas pelo indivíduo, isto é, aquilo que ele já sabe/aprendeu; b) *Zona de Desenvolvimento Potencial,* que se refere àquilo que ele é capaz de desenvolver com a mediação adequada; e c) *Zona de Desenvolvimento Proximal,* que se relaciona "àquelas funções que ainda não

1 Professor Substituto do Magistério Superior na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), campus Óbidos. Doutor em Letras e Linguística. E-mail: milhomemmoura@gmail.com.

2 Professor EBTT de Língua Inglesa no Instituto Federal do Pará, campus Óbidos. Doutor em Letras e Linguística. E-mail: ricardo.almeida@ifpa.edu.br.

amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário" (Vygotski, 1987, p. 97). Quando atuamos como mediadores/as na Zona de Desenvolvimento Proximal de nossos/as estudantes, contribuímos para que esses sujeitos aprendam outros conteúdos que estão em estado embrionário. Desse modo, seja na sala de aula física ou na virtual, no contexto presencial ou digital, a mediação deve ser um dos pilares da prática pedagógica.

Feitas essas considerações, neste trabalho temos como objetivo: discutir sobre os letramentos em contextos digitais e o papel do/a professor/a, como sujeito histórico, dialógico e crítico, na construção de uma práxis ativo-responsiva e mediadora em sua sala de aula. Este texto é de cunho bibliográfico (Lakatos; Marconi, 2003), tendo sido organizado em: a) os letramentos e os contextos digitais; b) o papel do/a educador/a frente à sociedade neoliberal e aos letramentos digitais; e c) perspectivas para o trabalho com os letramentos digitais.

OS LETRAMENTOS E OS CONTEXTOS DIGITAIS

Soares (2009, 2020) nos explica que o letramento está relacionado aos usos sociais dos saberes de leitura e escrita. Logo, mais do que dominar o sistema de escrita alfabética (alfabetização), o sujeito precisa saber utilizar os múltiplos recursos que a língua oferece (Bagno, 2012) para construir o seu projeto de dizer (Sobral, 2009) e agir perante sua família, sua escola e sua comunidade.

A discussão sobre o termo letramento no Brasil teve início nas décadas de 1980-1990, o que pode ser considerado bastante recente quando comparado ao processo de sistematização da alfabetização em nosso país, o qual teve início a partir do momento histórico que Mortatti (2006, 2019) denomina de "metodização da leitura", ocorrido em 1876.

Segundo Soares (2009, p. 15), o termo letramento tem sua origem no inglês *literacy* e está relacionado às práticas sociais. Em nosso país:

> [...] uma das primeiras ocorrências [do termo letramento] está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta 'é consequência do letramento' (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.

Nesse contexto, faz-se necessário frisar que, embora Paulo Freire não tenha chamado seu processo de alfabetização de adultos de letramento, seus escritos têm contribuído sobremaneira para pensarmos os saberes de leitura e escrita como atos políticos que ocorrem a partir das diversas práticas socioculturais. Afinal, como bem postulou o educador, "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989). Por conseguinte, antes de ler a palavra o sujeito precisa aprender a ler seu mundo, sua vida, enfim, seu contexto de modo crítico e participativo, em busca de uma conscientização para lutar contra as opressões de classes hegemônicas relacionadas à sexualidade, à raça, à classe social e ao gênero, por exemplo. Desse modo, a alfabetização na perspectiva freiriana se relaciona a "construir sua própria autoria, ter consciência do mundo em que vive e agir para transformá-lo. Uma alfabetização nesta perspectiva concretiza-se na medida em que toma como ponto de partida a prática social do educando seja ele criança, jovem ou adulto" (Macedo; Almeida; Dezotti, 2020, p.5). Logo, relaciona-se diretamente às premissas dos estudos dos letramentos.

Face aos contextos digitais, os estudos freirianos nos permite compreender que o sujeito atual precisa aprender a ler esse mundo bombardeado pelas novas tecnologias para poder agir (e sobreviver) nele, sobre ele e com ele. Assim, Soares (2002, p. 151) pondera que o letramento digital é tido como "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel".

De acordo com a estudiosa (2020), a sociedade mudou e, com as novas tecnologias, surgiram outros contextos de letramento. Por isso, nossas práticas têm sido influenciadas de diferentes formas na sociedade das TDICs, tendo em vista que o suporte mudou, há novos gêneros discursivos em disputa (Bakhtin, 2016), denominados digitais, e o ambiente de interação é outro. O sujeito submergido nessas complexas interações é interpelado por diversas relações ideológicas (Volóchinov, 2019) em decorrência do excesso e da facilidade de acesso às informações disponíveis na "rede", algo que Pierre Lévy (1999) chama de *ciberespaço*.

Na percepção de Lévy (1999, p.16), o ciberespaço "especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo". Dito de outro modo, essa rede oceânica de informações é alimentada a todo tempo pelas pessoas, o que antes era de um para todos, agora é de todos para todos, tendo em vista que todos podem consumir, mas também criar conteúdo. Essa revolução tecnológica redefiniu muitos papéis sociais, a ponto de fazer surgir os ditos influenciadores digitais – profissionais que trabalham com as TDICs, produzindo e influenciado as pessoas a aderirem

a determinados comportamentos, valores e ideias, bem como a consumirem produtos e serviços, entre outros aspectos.

À medida que esse ciberespaço se complexifica e se desenvolve, também novos modos culturais vão se desenvolvendo, fazendo surgir a cultura digital ou cibercultura, a qual "especifica aqui o 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" (Lévy, 1999, p. 17). Essa cultura digital relaciona-se, então, aos costumes, valores, crenças, comportamentos, interações, reações e práticas que se valem das TDICs como um dos principais meios para sua construção.

Nessa linha de debate, Moita Lopes (2010) defende os novos letramentos digitais como práticas socioculturais e como espaços para a construção de ativismo político. Ressalta ele:

> Essa característica da tecnologia como uma prática de ação sociopolítica é ainda estranha para muitos que entendem que a técnica é essencialmente neutra, tendo a ver, no caso da tecnologia da informação, somente com aprender a usar programas de computação, manejar várias mídias convergentes na tela do computador, transferir arquivos de lá para cá etc., separadamente de nossos desejos e sonhos sociais e políticos como se a técnica existisse em separado de quem somos como seres sociopolíticos (Moita Lopes, 2010, p. 395).

Ao encarar a tecnologia como algo que não se separa dos sujeitos, ele demonstra o caráter ideológico e radicalmente contingente que esse aparato assume em nossas vidas, longe, pois, de ser algo neutro.

> Mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente por que tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados socio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas (Wenger, 1998) no mundo digital. A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente [...] (Moita Lopes, 2010, p. 398).

Face ao exposto pelo autor, essa introdução de instrumentos multissemióticos e a criação de comunidades no ambiente digital ampliam as nossas possibilidades de interação, consequentemente de construção e contestação de significados. Com isso, "a politização da vida social está agora mobilizada continuamente nesses novos letramentos digitais e nos usos variados e transgressivos que as pessoas quiserem deles fazer" (Moita Lopes, 2010, p. 400). Há agora

uma mudança nos papéis sociais e rompe-se o local fixo daquele produz, pois os interactantes passam a ser agentes e produtores de conteúdos ao mesmo tempo, podendo, ainda, responder ativamente ao conteúdo produzido pelos outros.

> Ao desprezar, dessa forma, o lugar sagrado do produtor/autor e ao prestigiar a ação conjunta em espaços de afinidades, qualquer usuário na Web 2.0 pode, potencialmente, operar do ponto de vista pragmático com a possibilidade de agenciamento, de atuar politicamente e de ser, portanto, um ativista político, ou seja, de defender seus pontos de vistas ou de agir no mundo para transformá-lo de uma forma ilimitada e ampliada [...] (Moita Lopes, 2010, p. 400).

Contudo, é válido citar que essa multiplicidade de significados também pode ser acompanhada da falta de criticidade na triagem e no consumo desmedido de informações e discursos. Isso pode ocasionar na aceitação passiva de conteúdos e na reprodução, por exemplo, de *fake news*. Dessa ótica, os comentários, as reações e os compartilhamentos são formas de medir o engajamento que determinada postagem gerou e, ainda, quanto de lucro gerou. Afinal, as premissas neoliberais voltam-se para a capacidade de gerar lucro (Geraldi, 2015), e isso vale para produtos e para pessoas. Logo, compreender as nuances do desenvolvimento tecnológico presentes na sociedade contemporânea, chamada por Castells (2000) de sociedade da informação, nos permite enxergar o seu viés notadamente mercadológico, por exemplo. Diante disso, coloca-se em questão o papel do/a professor/a frente à sociedade neoliberal.

LETRAMENTOS DIGITAIS:
O papel do professor frente à sociedade neoliberal

A sociedade neoliberal na qual vivemos busca a participação mínima do Estado, a responsabilização do sujeito pelo ônus e bônus advindos de suas ações, inclusive, pelo fato de ser pobre, estar desempregado e passar fome, e busca-se o lucro a todo e a qualquer custo (Geraldi, 2015), onde as vidas pouco importam. Nesse regime, o sujeito é levado a ser um empresário de si mesmo, projetando-se em uma rede de concorrência mundial (Dardot; Laval, 2016). Nessa ordem discursiva vigente (Foucault, 2014), são construídas estratégias cada vez mais elaboradas com o fim de vender produtos, ideias, curtidas, compartilhamentos e uma falsa sensação de bem-estar nas pessoas, uma falsa sensação de integração a dada bolha social, ou melhor, virtual.

Soma-se a isso a velocidade com que as informações são criadas, disseminadas e respondidas. Em muitos casos ou na maioria deles, as informações falsas, desatualizadas, fora do contexto original ou com dados incorretos ganham proporções hiperbólicas e movimentavam a opinião pública. Assim, como

educadores/as conscientes de nosso papel crítico (Pennycook, 2001, 2004) na sala de aula, devemos formar alunos/as capazes de navegarem criticamente pelos ambientes digitais, visto que a escola é a principal agência de letramento e o/a professor/a é o principal agente desse processo (Kleiman, 2005).

No entanto, o que ainda vemos em muitos espaços escolares e nas aulas de línguas são práticas tradicionais de ensino que excluem ou veem as tecnologias digitais apenas como inimigas do processo de educação linguística, os/as chamados/as tecnofóbicos/as: aulas expositivas sobre conceitos gramaticais, trabalho que se norteia apenas pelo livro didático impresso, falta de capacitação dos/as profissionais e ausência de infraestrutura básica nas escolas para trabalhar algum gênero discursivo do universo digital. Quando há nas instituições artefatos que podem ser usados na práxis pedagógica, tais como computadores, datashow, lousas interativas, entre outros, em muitos casos, "encontram-se trancados em armários ou em salas e laboratórios isolados, sem conexão à internet e longe do manuseio de alunos e professores que não conseguem ou não podem integrá-los em suas atividades diárias" (Corrêa e Dias, 2016, p. 242).

Por outro lado, há aqueles/as, como dito anteriormente, que utilizam as TDICs de modo redencionista ou messiânico, os/as chamados/as tecnofílicos/as. Estes/as tendem a não avaliar criticamente o uso das tecnologias em suas aulas e acreditam que as TDICs possuem em seu bojo a salvação para o problema histórico da educação brasileira. Nesse caminho, como agentes de letramento, os/as educadores/as, ao integrarem os aparatos tecnológicos em sua prática, não devem utilizá-los de maneira acrítica ou apolítica. Por isso, devem levar em consideração os vieses social e político presentes na inserção desses dispositivos no ambiente escolar. Para tanto, é crucial que tenham acesso a discussões teórico-acadêmicas que lhes permitam debater com os/as alunos/as as implicações das TDICs em suas vidas pessoais, profissionais e comunitárias, assim, possibilitando a prática de letramento digital (crítica).

Nosso papel, como professores/as, é o de buscar outras estratégias educativas que se alinhem às pautas dos letramentos digitais (Moita Lopes, 2010) e também pela pedagogia dos multiletramentos defendida pelos estudiosos do grupo de Nova Londres, desde meados da década de 1990. Segundo Rojo e Moura (2012), os multiletramentos ganham o prefixo "multi" dos termos multiculturalidade (diversas culturas que são percebidas e com as quais convivemos a partir das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação) e multimodalidade (diversos modos de se comunicar: cores, sons, imagens, formas, desenhos, letras, gêneros...). A autora e o autor ressaltam que os multiletramentos se relacionam à "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (Rojo; Moura,

2012, p. 13). Assim, a educação linguística acompanhada dos multiletramentos tem o objetivo de tornar os/as estudantes mais críticos/as, (re)criadores/as de histórias, vídeos, fotografias e questionadores/as de suas realidades.

Entender isso passa a ser fundamental para a práxis na sala de aula. Silva, Anecleto e Santos (2021, p. 3) defendem que:

> A formação docente tem como desafio a construção de propostas que consideram aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construírem saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD [Tecnologias Digitais], a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribui para ressignificar práticas de letras na Educação Básica.

Ante o exposto, urge pensar em uma formação capaz de preparar os/as educadores/as para um contexto educacional cada vez mais digital e interconectado. Isso porque percebemos a escassez e até mesmo a inexistência de discussões críticas acerca do letramento digital e das suas implicações sociais e políticas nas mais diversas licenciaturas espalhadas pelo nosso país. Vale salientar ainda que o ciberespaço e a cibercultura (Lévy, 1999) precisam ser encarados de maneira crítica, agentiva e responsável, de modo a construir um letramento digital que compreenda e construa essa rede de modo menos excludente, racista, gordofóbico, homofóbico e violento.

A esse respeito, Silva (2022) publicou um livro sobre *racismo algorítmico*. Ele defende que os algoritmos direcionam os interactantes da rede para olhares discriminatórios. Dessa forma, o autor pontua que é uma forma de racismo estrutural atualizado, o qual perpetua privilégios para um grupo dominante, ponderando, ainda, que o desenvolvimento de tecnologias "algorítmicas se alimenta do histórico social para oferecer uma pretensa inteligência artificial, que é comprometida com o patriarcado e o colonialismo. Mas essa *desinteligência artificial*, que atualiza opressões como o racismo estrutural, é vendida como neutra" (Silva, 2023, online).

Nosso papel na docência nos convoca a problematizar o alcance e o poder dos algoritmos em nossa vida, na vida de nossos/as educandos/as e na vida de pessoas de grupos minoritários, porque como bem pondera Freire (1989), educar é um ato político. Letrar digitalmente é uma forma de combater o racismo estrutural e tantas outras formas de violência e preconceitos. Outrossim, é um meio para nos tornamos consumidores/as mais críticos/as e responsáveis de informações, bens e serviços que nos são ofertados diariamente em nossas redes sociais.

Diante disso, o letramento digital encarado de modo crítico poderá favorecer uma leitura outra das relações que acontecem no ambiente virtual, levando o interactante a ter um olhar mais crítico para aquilo que foi postado.

O TRABALHO COM OS LETRAMENTOS DIGITAIS NA SALA DE AULA E PARA ALÉM DELA

Antes de adentrarmos à parte mais prática desta discussão, gostaríamos de ressaltar com Kleiman (2005) que a escola não é a única agência de letramento (há tantas outras como a igreja, a família, a comunidade, as ruas), mas deve ser a principal responsável por letrar os sujeitos. Por isso, cabe à escola e aos/às professores/as a responsabilidade de trabalhá-los de modo crítico e responsável. É necessário, portanto, que essa agência e esse agente estejam preparados e minimante letrados. Além disso, é imperativo que as escolas tenham os recursos físicos, materiais e estruturais necessários para abrigar os letramentos digitais em suas rotinas. De igual modo, faz-se mister que as famílias façam seus deveres constitucionais de educar e não deixar apenas para a escola a função de ensinar valores básicos. Em tempo, é preponderante que os/as educandos/as também estejam dispostos/as a ouvir, a aprender e a contribuir com os/as docentes.

Quanto ao processo de preparação dos/as educadores/as, além das atuais reinvindicações de formação continuada, podemos pensar com Sabota (2017) o trabalho com os percursos didáticos, os quais poderão guiar a prática pedagógica dos/as docentes. Podemos, ainda, pensar com Moura (2023) na construção de espaços dialógicos para a discussão de temas críticos, com vistas a trabalhar o letramento digital na sala de aula. Além disso, podemos compreender com Almeida (2023) a importância de reinserção das corpovivências subalternizadas, em especial nos ambientes digitais, como forma de resistir, lutar e provocar fissuras na colonialidade. Desse modo, o sujeito educando/a no processo de letramento na escola teria, então, suas vivências e corpos respeitados e reinseridos no processo educacional.

Além disso, é necessário investimento massivo em políticas públicas para reformar, ampliar e comprar materiais para as escolas. Caso isso não seja respeitado, corremos o risco de continuar letrando os/as nossos/as estudantes apenas pelo livro didático impresso que, como vimos, no atual contexto da sociedade da informação, é uma ferramenta produtiva, mas "passa longe" de conseguir fomentar o letramento necessário para a atuação discente no contexto digital.

Uma outra importante perspectiva nessa rede de colaboração, como dito anteriormente, é a de que a família cumpra seu dever constitucional. Afinal, a educação é dever da família e do Estado. Porém, segundo Moura (2020), temos visto uma forte tendência da família em tornar a escola "um depósito humano". Consequentemente, o/a educador/a tem assumido responsabilidades que não lhe competem. A família, dentro de seu contexto, também é responsável por letrar e instruir seus/suas dependentes a compreenderem a sociedade em que vivem, os perigos das redes sociais, dentre outros aspectos.

Por fim, é importante citar o papel dos/as próprios discentes como agentes de sua aprendizagem e de sua trajetória de vida. O ditado popular "uma andorinha sozinha não faz verão" e um trecho do poema de João Cabral de Melo Neto "um galo sozinho não tece uma manhã" evocam o sentido da coletividade, da dialogia e da colaboração, visto que se os/as educandos/as não estiverem dispostos a se letrarem criticamente, continuarão a consumir, compartilhar e curtir informações sem exame crítico. Desse modo, continuaremos vivendo em uma sociedade em que o lucro vale mais do que as vidas e, dessas vidas, as negras e as indígenas continuarão a importar menos ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos o nosso capítulo ressaltando que os objetivos foram atingidos, tendo em vista que discutimos a importância dos letramentos nos contextos digitais frente a uma sociedade globalizada e neoliberal. Diante disso, compreendemos que todas as esferas sociais: escola, família, igreja, entre tantas outras, são afetadas diretamente pelas questões abordadas em nosso texto e precisam ter acesso a um tipo de discussão crítica que não demoniza ou vangloria as TDICs, mas as compreende como ferramentas potencializadoras de construção e disseminação de diversos conhecimentos.

Além disso, apresentamos o nosso papel, como educadores/as, frente às demandas digitais e a necessidade de um trabalho crítico na escola, principal, agência de letramento (Kleiman, 2005). Entendemos, ao longo do texto, que estar letrado digitalmente é fundamental para compreender as armadilhas dessa sociedade conectada, o racismo velado nos ditos algoritmos e demais formas de discriminação que também circulam nela. Por isso, cabe a nós, educadores/as, implementar em nossa prática pedagógica o digital, como forma de interpelar e incentivar nossos/as educandos/as a serem mais críticos/as, participativos e dialógicos, a fim de que exerçam sua cidadania em ambientes digitais e físicos. Ademais, esperamos que nossos/as aprendizes sejam capazes de cobrar mais justiça social para aqueles/as que estão nas margens da sociedade e excluídos do processo de letramento digital.

Enfim, continuemos lutando, esperançando do verbo agir, como diz Paulo Freire. A educação é um caminho concreto e o trabalho com os letramentos (digitais, raciais, matemáticos, críticos etc.) precisa ser um objetivo comum a todos/as nós, professores/as ou não.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de letras**: **português e inglês**. 2023. 236f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** (Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 241-262, 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal.1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Cortez editora, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 487-517, 2008.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e29785, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 393-417, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Ed. UNESP, 2019.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **Por uma educação linguística dialógica: práticas, reflexões e narratividades**. 2023. 244f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

PENNYCOOK. Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical moments in a TESOL praxicum**. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (org.). Critical pedagogies and language learning. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multileramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABOTA, B. Formação de professores de língua estrangeira: uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa. *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-ação & formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. 1. ed. Anápolis, Editora da UEG, 2017. p. 43-65.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. Edições Sesc SP, 2022.

SILVA, Tarcízio. "O racismo algorítmico é uma espécie de atualização do racismo estrutural". **Entrevista concedida a Daiane Batista**. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz, Publicado em 30 março 2023. Disponível em: https://cee.fiocruz.br/?q=Tarcizio-Silva-O-racismo-algoritmico-e-uma-especie-de-atualizacao-do-racismo-estrutural. Acesso em: 6 mar. 2024.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.31, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Sabrina da Silva Machado Trento[1]
Michell Pedruzzi Mendes Araújo[2]
Rogério Drago[3]

INTRODUÇÃO

Considerando que o atendimento destinado às pessoas com deficiência acompanhou a própria história da evolução da civilização, este capítulo se propõe a apresentar um breve percurso histórico das conquistas desses sujeitos até os dias atuais, salientando a existência desses desde os primórdios da humanidade e evidenciando as diferentes trajetórias que culminaram em políticas públicas educacionais no que se refere à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Estudos como os de Garcia (2010), Silva (1987), Curraladas e Trevisam (2014), Gugel (2008) e Laraia (2009) revelam que pessoas com deficiência sempre se fizeram presentes desde a Pré-História. Vestígios arqueológicos encontrados em

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Mestra em Educação (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com.

2 Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio-ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

3 Realizou estágio de pós-doutoramento em educação (PPGE/ UFES). Doutor em Ciências Humanas - Educação (PUC- RJ). Mestre em Educação (UFES), Licenciado em pedagogia (UFES). Professor associado 4 do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão - GEPEI/CE/PPGE/UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

cavernas onde os homens primitivos habitavam demonstram a existência dessas pessoas desde os primórdios da civilização. A esse respeito, o autor Silva destaca:

> [...] seja pelos dedos amputados, que podem ser notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo de incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos na Pré-História pessoas deficientes que sobreviveram por muitos anos (SILVA, 1987, p. 18).

Ainda de acordo com Silva (1987, p. 11), "Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade". Nesse sentido, o referido autor também salienta que a paleopatologia, ciência incumbida de estudar os ossos pré-históricos, afirma que "a doença e a deficiência física são tão antigas quanto a própria vida sobre a Terra" (p. 19).

Curraladas e Trevisam (2014, p. 3) afirmam que as deficiências e as doenças acompanharam os estágios inaugurais da história da humanidade "[...] manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, quer em razão da própria limitação quer em razão do tratamento de exclusão que experimentavam dentro da própria sociedade a que pertenciam".

Corroborando o exposto, Garcia (2010) revela que indivíduos com deficiência sempre existiram. Para o autor, desde o princípio da civilização até os dias atuais, sempre houve pessoas que nasceram com alguma deficiência ou que por algum infortúnio durante a vida deixaram de andar, ouvir ou enxergar. Sendo assim, ainda evidencia que "[...] tragicamente, durante muitos séculos, a existência destas pessoas foi ignorada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas" (p. 11).

Apesar dos estudos anteriormente evidenciados, Silva (1987) revela a carência de maiores dados que possam retratar como as primeiras pessoas com deficiência que já habitaram o planeta Terra eram consideradas perante à sociedade. Contudo, considera um erro simplesmente generalizar que essas pessoas eram exterminadas por representarem um fardo para o seu grupo, pois esse não era um procedimento unânime nas culturas primitivas. Sendo assim, o referido autor aponta que haviam dois tipos de atitudes para com as pessoas com deficiência: "[...] uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e uma outra, de eliminação, menosprezo ou destruição" (p. 22).

Tendo em vista os progressos e o desenvolvimento do homem primitivo, o advento da escrita impulsionou ainda mais o processo de evolução das civilizações. Com a invenção da escrita no Egito Antigo (por volta de 2.500 a. C.), foi possível ao homem documentar sua evolução e transmitir conhecimentos

acumulados aos seus pares. Dessa forma, com a aquisição da escrita, há registros mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência.

> Se de um lado os ossos pré-históricos nos asseguram quanto à existência de males ou situações incapacitantes nos muitos milênios de vida do homem primitivo, os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito seguros não só da antiguidade de alguns males, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a sobrevivência de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial. (GARCIA, 2010, p. 12)

No que tange ao tratamento destinado às pessoas com deficiência na civilização egípcia, Silva (1987) aponta que os diversos papiros encontrados contam com numerosos pequenos tratados que revelam sobre a medicina daquela época e de que forma que ela cuidava dos sujeitos com alguma deficiência. Sendo assim, o autor destaca o Papiro de Ebers, Edwin Smith e o de Brugsch. Neles, constam registros que versam sobre a surdez, doenças oculares que levavam à cegueira e problemas ósseos que causavam limitações físicas.

O autor também revela que existem inúmeras passagens históricas egípcias que retratam sobre as deficiências, tais como: os cegos do Egito e ao seu trabalho artesanal; o faraó Akhenaton que sofria constantes ataques epiléticos; os faraós cegos: Anísis, Sesóstris e Phéron; os anões músicos (SILVA, 1987).

No entanto, também acrescenta casos concretos de corpos mumificados de faraós e nobres do Egito que apresentavam distrofias e limitações físicas, como Amon (séc. XI a. C.) e Siptah (séc. XIII a. C.). Dessa forma, os estudos arqueológicos, os registros escritos e as artes egípcias, evidenciam que no Egito Antigo as pessoas com deficiência não eram alvo de discriminação.

> Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. [...] papiros contendo ensinamentos morais no Antigo Egito, ressaltam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências. (GUGEL, 2008)

Ao analisar a civilização hebraica, que tem início há aproximadamente 2000 anos a. C., Silva (1987, p. 46) aponta que "para os antigos hebreus tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado".

Nesse sentido, revela que a discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência era velada, sendo respaldada nas próprias leis desse povo e em algumas passagens bíblicas. Corroborando com o exposto, no Antigo Testamento encontramos a seguinte passagem sagrada:

> Homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o Bíblia pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura do pé ou da mão, corcundas ou anões, os que tiverem uma mancha no olho, ou a sarna, um dartro, ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Aarão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico". (LEVÍTICO, cap. 21, vs. 16-19)

Apesar do referido texto refletir todo um contexto histórico, ritos e costumes de um povo que viveu há muitos séculos, a relação da deficiência com a religiosidade manifestou-se de formas diferentes ao longo da história (solidária, caridosa, discriminatória), exercendo grande influência sobre as civilizações (GARCIA, 2010).

Nesse sentido, Mazzotta (2001) afirma que

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (p. 16).

Na Antiguidade Clássica, período compreendido entre os séculos VIII a.C. e V d.C., particularmente em Esparta, cidade-estado grega cuja organização política era essencialmente militar, cultuava-se um ideal de homem belo, forte e saudável, e, em detrimento disso, as leis espartanas previam que crianças frágeis, malformadas ou com algum tipo de deficiência deveriam ser eliminadas.

Segundo Pessotti,

> [...] em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 7).

As leis vigentes de Esparta obrigavam aos pais a levarem o bebê recém-nascido, independentemente da deficiente ou não, a uma comissão de anciãos,

que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão. Após os exames realizados pelos anciãos, caso o bebê fosse considerado normal e forte, ele era devolvido e cabia à sua família criá-lo até os sete anos de idade, e depois disso, cabia ao Estado educá-lo para a arte de guerrear. No entanto, se o bebê fosse considerado frágil, disforme e franzino, os anciãos ficavam com a criança e a levavam para um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, de onde ela era lançada (SILVA, 1987). Esse mesmo autor também acrescenta que, em Esparta, o abandono e o afogamento também eram formas de eliminar as crianças com deficiência.

No que diz respeito aos costumes em Atenas, face às pessoas com deficiência, Silva (1987) nos ensina que

> [...] quando nascia uma criança, o pai celebrava uma festa conhecida como 'amphidromia' [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho (p. 86).

Na Grécia, o extermínio das pessoas com deficiência era algo tão corriqueiro que os maiores filósofos daquela época concordavam com tal costume. Platão, em sua obra "A República", ao idealizar sobre uma nova organização para a Grécia, afirmou que "[...] no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...] quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto" (PLATÃO, *apud* SILVA, 1987, p. 84).

Aristóteles, de acordo com os pensamentos de Platão, escreveu o seguinte em sua obra "Política": "Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (ARISTÓTELES, apud SILVA, 1987 p. 84).

Porém, ainda segundo Silva (1987), tanto em Esparta quanto em Atenas havia uma conduta na qual o Estado devia prestar assistência aos soldados feridos em guerra. Aqueles que sofriam alguma mutilação/deficiência em detrimento de acidentes próprios da guerra e seus respectivos familiares eram alimentados às expensas do Estado, situação considerada justa pelo povo, tendo em vista que esses heroicamente prestaram serviços à Pátria.

No Império Romano, as leis também não eram favoráveis às pessoas que nasciam com alguma deficiência. Os recém-nascidos considerados muito diferentes dos normais, que apresentassem alguma deformidade ou anomalia, eram considerados "monstros" e não tinham direito à vida, sendo outorgado ao pai o direito de exterminar o seu próprio filho.

> Entretanto, a prática do infanticídio legal não era regular. Os pais, abrindo mão desse direito, deixavam essas crianças em cestos colocados às margens do rio Tibre, ou outros locais considerados sagrados pelos romanos. Esses bebês, algumas vezes, eram recolhidos por exploradores que, mais tarde, os utilizavam como esmoleiros (CURRALADAS; TREVISAN, 2014, p. 7).

Sobre isso, Silva (1987) ainda acrescenta que em Roma era bastante comum a utilização de pessoas com deficiência em prostíbulos ou no entretenimento dos mais abastados,

> [...] em séculos mais sofisticados e menos bárbaros, deficientes mentais, em geral tratados como "bobos", eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do "pater famílias". Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividade dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade. [...] Foi extremamente notória em Roma também a utilização de meninas e moças cegas como prostitutas, além de rapazes cegos como remadores, quando não eram usados simplesmente para esmolar (p. 89).

Com o advento do Cristianismo, inúmeras concepções que prevaleciam em Roma foram condenadas, principalmente no que tange ao tratamento destinado às pessoas com deficiência, que de acordo com as leis e costumes romanos, deveriam ser eliminadas ao nascer. A doutrina cristã, baseada na caridade, humildade e amor ao próximo tornou-se mais sólida na sociedade romana, ressaltando a devida importância de cada ser criado por Deus, portanto, veio a beneficiar grupos anteriormente marginalizados, como as pessoas que possuíam alguma doença ou deficiência. (GARCIA, 2010).

De acordo com Pessotti (1984), com o advento da doutrina cristã as pessoas com deficiência passaram a escapar do abandono ou da exposição, tendo em vista que, possuidores de uma alma, tornaram-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos.

Durante a Idade Média, compreendida entre os séculos V e XV, as pessoas com deficiência, agora sendo consideradas cristãs e providas de uma alma, passaram a ser culpadas pela própria deficiência (PESSOTTI, 1984). Sua condição era reflexo dos seus pecados ou de seus ascendentes, era sinal da ira celestial, castigo de Deus. Acreditava-se que essas pessoas eram possuídas por maus espíritos, que detinham poderes associados a demônios, feitiços, bruxarias e divindades malignas. De acordo com Silva,

> [...] a crença generalizada nas maldições e nos feitiços, na existência das doenças e das deformidades físicas ou mentais como indícios da ira de Deus, ou como resultado da atuação de maus espíritos e do próprio demônio, sob o comando direto das bruxas, era às vezes levada a extremos. Acreditava-se, por exemplo, que a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura (1987, p. 153).

A própria Igreja Católica "[...] adota comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição aqueles que fugiam de um 'padrão de normalidade' [...]" (GARCIA, 2010, p. 18). Sendo assim, com a crença de que um corpo defeituoso era abrigo de uma mente diabólica, a prática de eliminar crianças nascidas com membros disformes difundiu-se novamente. Para aqueles que conseguiam sobreviver, o destino também era um tanto cruel: ou eram segregados/isolados, sendo mantidos em hospitais ou asilos; ou marginalizados, necessitando recorrer à mendicância para garantir seu sustento diário; ou humilhados, servindo de diversão para os mais ricos, tais como os anões e corcundas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar do resgate histórico da pessoa com deficiência possibilitou-nos compreender um panorama no qual esses sujeitos, durante séculos, foram tratados de maneira extremamente arbitrária.

Mazzotta (2001) destaca que até o século XVIII, a compreensão que se tinha a respeito da deficiência era alicerçada no misticismo e ocultismo. Corroborando o exposto, Drago (2011) ressalta que as pessoas com deficiência "geralmente eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo a imagem e a semelhança de Deus, como os outros homens considerados próximos da perfeição divina" (p. 60).

Sendo assim, a escassez de conhecimentos sobre as deficiências foi determinante para a segregação desses sujeitos, contribuindo para que fossem maltratados, negligenciados, estigmatizados e postos à margem do processo educacional ao longo da história.

No entanto, na Idade Moderna (compreendida entre os séculos XV e XVIII), com o advento do Renascimento, importante movimento renovador de cunho artístico, cultural e científico, cujos ideais e valores humanísticos não correspondiam com os costumes e superstições típicos do pensamento medieval, passou-se à grande valorização do homem, e esse conquistou liberdade para aprender, descobrir e criar. Com isso, as grandes transformações advindas da Renascença, foram fundamentais quanto ao tratamento destinado às pessoas com deficiência.

Ao analisarmos o processo histórico de inclusão escolar e/ou social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação[4], constatamos avanços significativos nas últimas décadas, principalmente provenientes de lutas sociais dos grupos que constituem "minorias" em nosso país. Essas lutas culminaram em políticas públicas, conferências, convenções que foram promulgadas no Brasil. Quanto aos avanços que tivemos no que concerne às legislações e encontros internacionais da inclusão escolar e social, devido à abertura democrática, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº. 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Não foi nosso objetivo, nesse texto, discorrer detalhadamente sobre todas as legislações nacionais em favor da inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial. No entanto, é importante destacar a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento destaca que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos e de suas liberdades fundamentais.

Mesmo com os avanços anteriormente destacados, cabe salientar que o paradoxo exclusão/inclusão nos remete a um processo permanente de embates e negociações entre grupos excluídos e parcelas hegemônicas de nossa sociedade que originam uma série de avanços e retrocessos e reconfigurações no processo de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Os avanços e retrocessos na legislação brasileira no que tange à educação especial e inclusiva exemplificam o embate a que estamos nos referindo, talvez oriundo de uma incompatibilidade entre a inclusão social e os interesses de um determinado grupo político governante e do modo de produção capitalista, que impera sobre várias esferas da sociedade, sobretudo sobre a elaboração de políticas públicas.

Finalmente, apesar de a concepção de Educação Inclusiva ser considerada recente no contexto educacional brasileiro, podemos constatar que, em se tratando de dispositivos políticos inclusivos, avançamos bastante. E tal movimento vem, pouco a pouco, adentrando os espaços escolares brasileiros, e esses,

4 Esses termos estão em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

em contrapartida, timidamente vêm se posicionando contra práticas excludentes e valorizando a diversidade no processo educativo como forma de aprendizado.

No entanto, há de se convir que a inclusão escolar ainda encontra muitas barreiras, sejam elas pedagógicas, atitudinais, políticas ou arquitetônicas. O desafio é imenso, ainda há muito que se avançar. Na verdade, é necessário avançarmos sempre, pois uma escola só se faz inclusiva se dia após dia evoluir, se perceber dinâmica, mutável, efêmera, capaz de se permitir ser desconstruída, redefinida e ressignificada perante os desafios que emergem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015, 7 jul.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

CURRALADAS, M. A. D. V. C. R.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência:** Inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. Paraíba: CONPEDI, 2014. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=211.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: Salamanca, 1994.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho:** Histórico e o contexto contemporâneo. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** AMPID, 2008**.** Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos.php.htm. Acesso em: 14 abri. 2019.

LARAIA, M. I. F. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho.** 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - São Paulo, 2009.

LEVÍTICO. In: BÍBLIA SAGRADA - **Antigo Testamento**: O terceiro livro de Moisés. Trad. para o português por João Ferreira de Almeida. 2.ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. 127 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada:** A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Claudimar Paes de Almeida[1]
Denise de Almeida Pereira[2]
Marizeth Aguiar do Carmo[3]
Rose Belite Cardozo Aguiar[4]
Tatiane de Aguiar Romano[5]

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A prática inclusiva desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades mais justas e equitativas. Ao adotar uma abordagem inclusiva não apenas nas escolas, mas em todos os aspectos da vida, reconhece-se e valoriza-se a diversidade presente na sociedade. Essa diversidade não se limita a diferenças de habilidade, mas abrange também aspectos como raça, gênero, origem, minorias e orientação sexual. A prática inclusiva promove a ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, têm o direito fundamental de participar plenamente do ambiente no qual estão inseridas.

Além de ser uma questão de justiça social, a prática inclusiva possibilita o enriquecimento dos tecidos social e cultural. Ao proporcionar oportunidades iguais para todos, cria-se ambientes mais ricos em perspectivas e em experiências, promovendo a compreensão mútua e a empatia. A inclusão não beneficia

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. denisepereira041@gmail.com.

3 Especialista em Libras pela Faculdade Cândido Mendes – UCAM Prominas. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. Marihumaita@hotmail.com.

4 Mestra em Ensino de Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. belitecardozo@gmail.com.

5 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pedagoga vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). tatianeromano2015@gmail.com.

apenas aqueles que podem enfrentar desafios específicos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais coesa e resiliente, na qual todos se sintam valorizados e respeitados.

Na educação, a prática inclusiva é especialmente essencial. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, não apenas fortalece as habilidades individuais, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade diversificada. A inclusão na escola promove a igualdade de oportunidades e cria uma base para a acessibilidade da diversidade desde cedo, moldando a próxima geração de cidadãos.

Além disso, a prática inclusiva tem resultados positivos nas saúdes mental e emocional dos indivíduos. Cria-se um ciclo positivo, no qual a sociedade, como um todo, se beneficia do potencial total de seus membros. A prática inclusiva não é apenas um valor aspiracional, mas uma necessidade imperativa para a construção de comunidades mais justas e resilientes.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo norteador realizar uma discussão teórica acerca do que se discute no que concerne as perspectivas da importância do processo de inclusão no contexto escolar e quais são os principais desafios encontrados para que essa inclusão ocorra de forma efetiva. Para atingir tal objetivo, o capítulo discutirá os seguintes tópicos: inclusão na sociedade, educação e inclusão: perspectivas, a inclusão na educação, Base Nacional Comum Curricular e a inclusão escolar, educação e inclusão: desafios, e Dificuldades enfrentadas na escola e em sala de aula para a inclusão

1 . A INCLUSÃO NA SOCIEDADE

A inclusão na sociedade é um princípio fundamental que visa garantir que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades e acesso aos recursos necessários para uma vida digna. Para promover a inclusão, é necessário combater a discriminação em todas as suas formas, seja com base na raça, gênero, orientação sexual, deficiência ou qualquer outra característica. Isso implica em criar leis e políticas que protejam os direitos de minorias e de grupos marginalizados, além de promover a conscientização sobre a importância da diversidade.

A inclusão implica em proporcionar educação de qualidade para todos, independente de origem ou condição socioeconômica. A educação inclusiva é essencial para capacitar as pessoas a participarem plenamente da vida em sociedade, desenvolvendo suas habilidades e seus conhecimentos. Além do mais, a inclusão no mercado de trabalho desempenha um papel importante, permitindo que as pessoas contribuam ativamente para a economia e que se realizem profissionalmente. Borba e Mata-Lima (2011, p. 222) destacam que:

> A inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. A cidadania social preocupase com a implementação do bemestar das pessoas como cidadãos.

A acessibilidade é outro aspecto fundamental da inclusão na sociedade. Isso envolve tornar os ambientes físico e digital acessíveis a pessoas com deficiências, garantindo que todos tenham a oportunidade de se locomoverem, de se comunicarem e de utilizarem serviços públicos e privados. A inclusão na sociedade não se limita a uma questão de justiça social, mas também está relacionada ao desenvolvimento sustentável e ao fortalecimento das comunidades que se beneficiam da diversidade e da contribuição de todos os seus membros. Segundo Silva (2014, p. 1),

> A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. O tema sobre a inclusão de pessoas com necessidades nas escolas e na sociedade é um tema da atualidade, porém ainda é um assunto pouco discutido.

No entanto, alcançar a plena inclusão na sociedade é um desafio contínuo que requer o comprometimento de governos, de empresas, de instituições e de toda a sociedade. É um processo que demanda a desconstrução de estereótipos, a promoção do respeito mútuo e a eliminação de barreiras que impedem o pleno exercício dos direitos de todos. Incluir não apenas enriquece a vida de indivíduos, mas também fortalece a coesão social e contribui para um mundo mais justo e equitativo.

2. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PERSPECTIVAS

2.1 A inclusão na educação

A inclusão na educação é um princípio essencial para permitir a diversidade dos estudantes e busca garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais significativas. Essa abordagem vai além da mera integração física de alunos com necessidades especiais, criando um ambiente que respeite e que valorize as diferenças individuais. Ao adotar a inclusão, as escolas promovem a equidade, garantindo que cada aluno tenha potencial único e contribuições valiosas para oferecer ao ambiente educacional.

A implementação bem-sucedida da inclusão requer um compromisso coletivo, envolvendo educadores, administradores, os alunos e suas famílias. Os professores desempenham um papel fundamental ao adaptar métodos de ensino, materiais e avaliações para atender às necessidades variadas dos alunos. Ademais, é fundamental proporcionar um ambiente de apoio que promova a

acessibilidade e a compreensão entre os estudantes, construindo uma comunidade escolar inclusiva. De acordo com Mantoan (2003, p. 12),

> A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

A inclusão não beneficia apenas os alunos que podem enfrentar desafios específicos, mas enriquece a experiência educacional de todos. Ao proporcionar um ambiente diversificado, os estudantes têm a oportunidade de aprender com as experiências uns dos outros, desenvolvendo empatia e habilidades sociais que são essenciais na sociedade atual. Desse modo, a inclusão prepara os alunos para um mundo globalizado, onde a diversidade é a norma.

Entretanto, para que a inclusão seja eficaz, é necessário investir em recursos e em treinamentos adequados para os educadores, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios específicos de uma sala de aula específica. As políticas educacionais devem ser formuladas de maneira a apoiar e a promover práticas inclusivas em todas as instituições de ensino. Brasil (2004, p. 7) destaca o seguinte:

> Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Portanto, a inclusão na educação é um caminho essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Ao reconhecer e ao compreender a diversidade, as escolas não apenas oferecem oportunidades educacionais mais equitativas, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e colaborativos em um mundo diversificado e em constante mudança.

2.2 Base Nacional Comum Curricular e a inclusão escolar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de diretrizes de ensino que tem como objetivo definir o que todos os estudantes devem aprender ao longo da educação básica no Brasil. Ela abrange desde a educação infantil até o ensino médio e tem como finalidade garantir que todos os alunos possam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Um dos princípios fundamentais da BNCC é a inclusão escolar, que busca assegurar a participação de todos os estudantes sem diferenciar suas características, necessidades ou deficiências. A inclusão é um direito de todos e é fundamental para promover a equidade e a igualdade no ambiente educacional.

A BNCC destaca a importância de adaptar a prática pedagógica para atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo suporte adequado, recursos didáticos diferenciados e estratégias de ensino inclusivas, de modo a garantir a participação plena e igualitária de todos. Pode-se dizer que dois fundamentos merecem destaque no documento em questão: a equidade e a igualdade.

O primeiro leva em consideração o trabalho como processo de minimização de exclusão histórica acerca de alguns grupos, dentre esses, as pessoas com deficiência, visto o compromisso de "[...] reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" (Brasil, 2017, p. 11). O segundo aponta a necessidade de ofertar, a todos, o direito de ingressar, de permanecer, de aprender e de se desenvolver, desse modo, "[...] decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 11).

A BNCC também reconhece a importância da diversidade como um valor a ser considerado no processo educativo. Propõe que os conteúdos curriculares abordem questões relacionadas a diferentes culturas, religiões, etnias, gêneros e deficiências, de forma a valorizar e a respeitar a pluralidade presente em nossa sociedade. Conforme Brasil (2017, p. 19), é necessário:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

A inclusão escolar, quando efetivamente praticada, possibilita que os estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais se sintam inseridos na comunidade escolar. Isso promove o desenvolvimento de suas

habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a BNCC e a inclusão escolar caminham juntas na busca por uma educação de qualidade e acessível a todos. Ao valorizar a diversidade e ao promover a equidade, colaboram para a formação de cidadãos críticos, capazes de conviver e de respeitar as diferenças, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Dessa forma, as competências gerais da Educação Básica presentes na BNCC caracterizam e formam a base da estrutura curricular, "[...] portanto, devem ser trabalhadas de forma transversal a todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares. Muitas delas abordam o acolhimento e a valorização da diversidade e, portanto, têm relação direta com uma educação na perspectiva inclusiva" (Mendes 2019, p. 13).

3. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS

3.1 Dificuldades enfrentadas na escola e na sala de aula para a inclusão

A implementação bem sucedida da inclusão na escola enfrenta diversos desafios importantes. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos adequados, tanto financeiros quanto humanos. A inclusão, muitas vezes, exige investimentos em treinamento para professores, em contratação de profissionais especializados em necessidades educacionais especiais e em adaptação de infraestrutura. Escolas com orçamentos limitados podem encontrar dificuldades para atender a essas necessidades, comprometendo a eficácia da inclusão.

Outro desafio central é a resistência ou a falta de compreensão por parte de alguns educadores, alunos e, até mesmo, pais. A mudança de mentalidade em relação à inclusão é essencial, mas, muitas vezes, é um processo gradual. Os professores podem se sentir despreparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e alguns podem resistir à ideia de alterar métodos de ensino estabelecidos. A conscientização e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva são fundamentais para superar essas resistências. Ignácio (2015, p. 11-12) destaca:

> A educação inclusiva em sua jornada caminhou muito, e teve avanços significativos em inúmeras esferas se tratando do processo educacional. No Brasil temos em sua maioria instituições de ensino que prezam por uma educação excludente, segregativo e conservador, assim contribuindo para que este seja repleto de dificuldades levando os sujeitos da aprendizagem a possuírem uma educação diferenciada e não igualitária, partindo desde a base no ensino fundamental até chegar às unidades superiores. Já alguns anos a inclusão educacional vem causando incertezas e duvidas aos profissionais da área da educação, criando em muitos momentos rótulos preconceitos a serem vencidos pelos incansáveis educadores que acreditam no processo e não medem esforços para que o mesmo avance pouco, mas avance.

A diversidade de necessidades dos alunos é um terceiro desafio significativo. Cada aluno tem características únicas e a escola precisa ser capaz de oferecer suporte personalizado para atender essas necessidades. Isso requer estratégias de ensino flexíveis, materiais adaptados e avaliações diferenciadas. A falta de ferramentas e de abordagens personalizadas pode resultar na exclusão involuntária de alguns alunos, comprometendo o princípio fundamental da inclusão.

A burocracia e a falta de políticas educacionais inclusivas são igualmente desafiadoras. Os sistemas educacionais, muitas vezes, operam com estruturas estruturais e burocráticas, tornando difícil a implementação de práticas inclusivas. A ausência de políticas claras e eficazes pode levar à inconsistência na aplicação da inclusão em diferentes escolas, exacerbando as disparidades.

A comunicação e a parceria entre escola, família e comunidade são essenciais para o sucesso da inclusão. A falta de comunicação eficaz pode resultar em mal-entendidos e em desafios na implementação de estratégias inclusivas. A colaboração entre toda a comunidade é vital para superar os obstáculos e para criar um ambiente educacional essencialmente inclusivo, que atenda às necessidades de todos os alunos. Porém, segundo Ignácio (2015, p. 12),

> As instituições de ensino tendem a trilhar um caminho que vai à contramão do processo de inclusão, pois está tendo uma influência da sociedade se posiciona como seletiva, pois este ambiente que deveria promover indistintamente uma educação para qualquer aluno com ou sem deficiência, este ainda permanece com uma postura resistente a possíveis mudanças que possibilite um avanço na educação inclusiva.

A inclusão na sala de aula apresenta desafios importantes para os professores, que precisam lidar com a diversidade de necessidades e de habilidades dos alunos. Um dos principais obstáculos é a falta de preparação e de treinamento específico para lidar com alunos que têm necessidades especiais. Muitos professores se sentem despreparados para adaptar seus métodos de ensino e seus materiais para atender as diversas demandas da sala de aula inclusiva, o que pode resultar em dificuldades na gestão do ambiente de aprendizagem.

Além disso, a sobrecarga de trabalho é uma preocupação constante. Os professores já enfrentam demandas consideráveis em termos de planejamento de aulas, de avaliações e de atividades extracurriculares. A inclusão de uma camada adicional de complexidade exige tempo adicional para adaptação de materiais, de avaliação de necessidades individuais e detalhadas com profissionais de apoio. Essa carga de trabalho adicional pode levar à combustão e pode comprometer a qualidade do ensino. Por esses fatores, conforme Jesus, Santos e Araújo (2021, p. 8):

> A educação inclusiva pode ser compreendida como uma definição de ensino moderna que possui a finalidade de assegurar o direito constitucional de todos à educação. Ela está ligada à igualdade de oportunidades, bem como à valorização das diferenças em todas as esferas imagináveis. Em outras palavras, é possível dizer que a educação inclusiva resulta na modificação da cultura, das práticas e das políticas em vigor, buscando garantir o acesso à educação para todos, sem distinção.

A resistência por parte de alguns professores também é uma dificuldade comum. A cultura escolar nem sempre abraça prontamente a inclusão e alguns professores podem encontrar resistência entre colegas que não unem a mesma visão. A falta de apoio dentro do ambiente escolar pode ser desmotivadora e pode criar um contexto de trabalho menos colaborativo.

A falta de recursos é outro desafio. Salas de aula inclusivas, muitas vezes, requerem materiais educativos adaptados, tecnologias assistivas e apoio de profissionais especializados, como assistentes educacionais e terapeutas. A escassez de recursos financeiros e humanos pode dificultar a implementação efetiva dessas medidas, comprometendo a qualidade da experiência educacional para os alunos incluídos. Destacam Jesus, Santos e Araújo (2021, p. 10):

> Dessa maneira, verifica-se que, apesar do ordenamento jurídico pátrio conter previsões sobre a educação e a inclusão escolar, os desafios para que as pessoas com deficiência tenham acesso à escola regular ainda estão presentes no dia a dia das salas de aula. Devido a esse fato, é imprescindível a realização de uma rápida abordagem acerca dos principais percalços enfrentados pelo processo de implementação da educação inclusiva.

Nesse sentido, a avaliação com os alunos com deficiência pode ser um desafio complexo. Os métodos tradicionais de avaliação podem não ser adequados para todos os alunos, exigindo abordagens mais flexíveis e personalizadas. A falta de orientações claras e de recursos específicos para avaliação inclusiva pode deixar os professores em uma posição difícil para determinar o progresso do ensino e dos alunos.

Não se tem dúvidas de que a inclusão escolar é um tema fundamental na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Todos os alunos têm o direito de receber uma educação de qualidade, levando em consideração as diversas habilidades, características ou necessidades especiais. No entanto, para efetivamente incluir todos os estudantes, é necessário também repensar outra questão, a infraestrutura física das escolas. A acessibilidade é um requisito essencial para garantir que todos os alunos possam desfrutar plenamente do ambiente educacional. Segundo Castro (2023, p. 2),

> A acessibilidade nas escolas não cresceu na mesma proporção que as matrículas. Ainda conforme o INEP, 26,9% das escolas de educação básica ainda não têm nenhum recurso de apoio a pessoas com deficiência, como elevadores, rampas, banheiros específicos, dentre outros. Mesmo entre as escolas que possuem alunos com deficiência matriculados, 19,4% também não têm nenhum desses recursos.

Uma escola inclusiva deve ser projetada levando em consideração as necessidades de todos os alunos. Rampas e corrimãos adequados para cadeiras de rodas ou para pessoas com dificuldades de locomoção são apenas alguns exemplos de adaptações que devem ser implementadas. Além disso, os espaços devem ser amplos o suficiente para permitir a circulação de alunos com diferentes tipos de deficiência.

As salas de aula também devem ser adaptadas para atender alunos com deficiência visual, auditiva ou motora. A disponibilidade de recursos, como computadores adaptados, softwares de leitura em braile, materiais em formatos acessíveis e estruturas adaptadas para cadeiras de rodas, é fundamental. É importante garantir que todos os alunos tenham as ferramentas e as condições necessárias para aprender e para participar ativamente das atividades escolares. Todavia, Lopes e Capellini (2015, p. 93) orientam:

> A acessibilidade física consiste na remoção de barreiras de um determinado espaço para que todos tenham acesso a ele. As condições de acessibilidade física nas escolas são precárias, principalmente, quanto à presença de barreiras arquitetônicas, visto que muitas construções são antigas, construídas quando o paradigma da inclusão ainda não existia. Além disso, não se considerava a presença dos alunos com deficiência, em classes regulares.

É importante oferecer espaços de convivência inclusivos. Áreas de recreação acessíveis, como parques e quadras esportivas adaptadas, permitem que os alunos com deficiência possam desfrutar das mesmas atividades que seus colegas. Isso promove não apenas a inclusão, mas também a integração social e o desenvolvimento de habilidades sociais.

A infraestrutura física da escola também desempenha um papel importante na promoção da acessibilidade dos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência. Rampas de acesso nas entradas, nos estacionamentos reservados e nos banheiros adequados garantem que todos tenham condições de participar ativamente da vida escolar de seus filhos.

Outra situação que é muito presente no contexto da (ex)inclusão é a prática do bullying, o que sempre foi um problema sério nas escolas, afetando a vida de muitos alunos. Infelizmente, essa realidade não é diferente quando se trata de alunos com deficiência. Tais indivíduos, além de enfrentarem desafios diários para realizarem suas tarefas acadêmicas, muitas vezes, também precisam lidar com intimidação e com discriminação. Frisa Rocha (2020, p. 81):

> Apesar da grande repercussão midiática acerca da violência escolar denominada bullying, pouco têm se falado em termos práticos sobre formas de contenção destes atos praticados contra pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais, sejam físicas, intelectuais, cognitivas, relacionais, etc.

É comum crianças com deficiência serem chamadas de nomes pejorativos, serem excluídas de atividades em grupo ou sofrerem agressões físicas. Essas ações cruéis podem ter um impacto devastador em sua autoestima e em seu bem-estar emocional. E o pior de tudo é que, muitas vezes, esses atos de bullying são testemunhados por outros alunos, que ficam em silêncio por medo de também se tornarem alvos.

A inclusão é um conceito importante e necessário para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento. No entanto, a inclusão não deve ser apenas física, mas também emocional. É fundamental que os educadores sejam treinados para identificar sinais de bullying e para promover um ambiente seguro para todos.

É preciso educar os alunos sobre empatia e respeito pelas diferenças. Devem aprender a valorizar e a aceitar as diversas habilidades e características de cada colega. Para isso, é necessário promover discussões e atividades que incentivem a compreensão e a tolerância, pois, entende-se que a educação inclusiva "[...] traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação." (Silva Neto et al., 2018, p. 82).

Os pais e os responsáveis também desempenham um papel importante na prevenção do bullying. Devem estar cientes das dificuldades enfrentadas por seus filhos com deficiência e devem trabalhar em parceria com a escola para encontrar soluções para esses problemas. Além disso, é essencial incentivar os estudantes a comunicarem qualquer tipo de abuso que estejam sofrendo para que as medidas corretivas possam ser tomadas.

Combater o bullying é um desafio diário, mas é um desafio que precisa ser enfrentado para garantir que todos os alunos possam ter uma educação de qualidade em um ambiente seguro e inclusivo. Por isso, Rocha (2020, p. 82) enfatiza:

> A escola não pode omitir-se quando ocorre bullying, pelo contrário deve levar o assunto ao diálogo e precisa discutir o assunto idealizando e executando ações educativas que corroborem para o estabelecimento de uma cultura de paz nas instituições. Isso precisa se dar com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores, alunos e demais membros.

Nessa perspectiva, a luta contra a prática do bullying nas escolas é uma responsabilidade de toda a comunidade educativa, que engloba não apenas os alunos, mas também os professores, os funcionários e os pais. É fundamental promover uma cultura de respeito e de empatia, na qual todos se sintam seguros

e valorizados. A educação sobre o tema, a implementação de medidas preventivas e a pronta intervenção em casos de bullying são ferramentas para garantir um ambiente escolar saudável e acolhedor para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na educação não é apenas uma prática pedagógica, mas um poderoso processo de transformação social que visa redefinir as normas e as estruturas existentes. Ao adotar uma abordagem inclusiva, as escolas desafiam as barreiras que historicamente marginalizaram certos grupos de estudantes. Esse processo de transformação social regula e celebra a diversidade como um ativo, promovendo uma cultura que valoriza as diferenças e que respeita as individualidades.

No âmbito educacional, a inclusão transforma a experiência de aprendizagem ao criar ambientes que atendem as necessidades variadas dos alunos. Essa abordagem não se limita apenas à presença física na sala de aula, mas busca adaptar métodos de ensino, materiais e avaliações para garantir que todos os alunos possam participar ativamente e alcançar seu pleno potencial. Ao fazer isso, a inclusão na educação desafia as estruturas tradicionais e promove uma aprendizagem mais abrangente e significativa.

Além disso, a inclusão na educação funciona como um agente de mudança social ao combater estigmas e preconceitos. Ao criar um ambiente onde a diversidade é valorizada e respeitada, as escolas moldam não apenas o futuro dos alunos, mas também valoriza a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão na educação é, portanto, uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade e para a desconstrução de padrões que perpetuam a exclusão.

Esse processo de transformação social na educação vai além das paredes da escola. Ao preparar os alunos para a interação em uma sociedade diversificada, a inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e comprometidos com a construção de comunidades inclusivas. Ao desafiar as normas determinantes, a inclusão na educação surge como um acontecimento para a mudança social, inspirando uma visão mais progressista e justa para o futuro. Em última análise, a inclusão na educação é mais do que uma prática educacional. É um movimento transformador que impacta positivamente a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Andreilcy Alvino; MATA-LIMA, Herlander. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/m9myrdnWWqsDjph5WRsRHym/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Educação inclusiva, v. 3:** a escola. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

CASTRO, Maria Tereza. **Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs. 2023.** Disponível em: https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 05 mar. 2024.

IGNÁSIO, Tiago. **Os desafios da inclusão no ambiente escolar.** BRASÍLIA, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15533/1/2015_TiagoIgnacio_tcc.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

JESUS, Amanda Caroliny Sena de; SANTOS, Layse Fernanda Dias dos; ARAÚJO, Rosenéri Lago de Sousa. **Os desafios da inclusão escolar na sala de aula.** 2021. Disponível em: https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2021/742_os_desafios_da_inclusao_escolar_na_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

LOPES, Jéssica Fernandes; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

MENDES, Rodrigo. Material complementar para reelaboração dos currículos – Educação Especial/Inclusiva. 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/guia_bncc_complemento_educacao_inclusiva_Rodrigo_Mendes.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

ROCHA, Termisia Luiza. Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.38, p.80-95/2020.

SILVA, Kelly Lourenço Trindade da. **Inclusão social na escola e na sociedade.** 2014. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20551/2/MD_EDUMTE_II_2014_82.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 31, n.60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DOS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI[1]

Alekcia Pereira dos Anjos Silva[2]
Michell Pedruzzi Mendes Araújo[3]

PALAVRAS INICIAIS

Este capítulo busca trazer à tona estudos e reflexões em torno das contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski para a Educação Inclusiva e Especial. Nesse sentido, o principal objetivo deste texto é compreender os conceitos-chave dessa teoria que são importantes para discussões acerca da educação de pessoas que compõem o público-alvo da Educação Especial.

O presente texto está ancorado nos pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski (1989; 1994; 1997; 2000; 2003; 2008; 2011; 2018) e colaboradores. Essa perspectiva se fundamenta no materialismo histórico e dialético, que, para Vigotski (1994; 2003), potencializava o estudo e a compreensão de todos e quaisquer fenômenos em processos de desenvolvimento e transformação.

Ademais, tem como objetivo

> Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo, no qual pressupõe uma natureza social da aprendizagem, valorizando as relações sociais (Vigotski, 1984, p. 21 *apud* Rego, 2001, p. 38).

1 Este texto é oriundo de um capítulo do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado: perspectivas de docentes de uma escola da rede municipal de Goiânia –GO" (Silva, 2024), defendido em 2024, para conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás-UFG, e orientado pelo Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás–UFG. E-mail: alekcianjos@gmail.com.

3 Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio-ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

DESENVOLVIMENTO

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são resultado da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. Nesse diapasão, o sujeito é compreendido como um ser ativo, histórico, biológico e cultural, o qual, mutuamente, se modifica e é modificado por meio da interação com a cultura (Rego, 2001). Nas palavras de Vigotski:

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são denominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 27).

Dessa perspectiva, foram destacados os conceitos de mediação, importância da interação e trocas recíprocas entre indivíduos e o ambiente para a construção dos processos de mediação e as zonas de desenvolvimento (proximal, iminente e real); inclusão, aprendizagem e desenvolvimento e os fundamentos da defectologia. Isso porque ao se referir sobre a educação de estudantes com deficiência, o objetivo central é defender o uso de serviços, instrumentos e intervenções pedagógicas.

Vigotski (1994) considera o biológico como sendo importante para o ser humano, mas ao se pensar sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento dos aspectos culturais e na obtenção das funções psicológicas superiores, o teórico defende que é a vivência e a interação social que propicia que o sujeito aprenda a falar, escrever, formar conceitos básicos, ou seja, a desenvolver as suas funções psicológicas superiores- como memória, formação de conceitos, atenção, fala, pensamento, vontade, emoção, percepção etc. Diante dos estudos realizados, torna-se perceptível que, sob a perspectiva vigotskiana, o homem é visto como alguém que se transforma e é transformado dentre as relações ocasionadas em uma determinada cultura.

Nesse contexto, o homem, segundo Sigardo (2000, p. 73), é "um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo". Outrossim, as características humanas são resultantes das características adquiridas do meio externo, e não de uma junção dos fatores inatos e adquiridos (Vigotski, 1994). Inspirado na teoria de Vigotski, Rego (2001) afirma que as características humanas resultam na interação dialética existente entre o homem e o seu meio sociocultural. Assim, compreendemos que, ao passo que o ser humano transforma o seu meio para que consiga entender, compreender e diferenciar suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Assim, para Vigotski (1994), o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas interações e trocas recíprocas entre os indivíduos e o ambiente, ou seja, as relações experimentadas pelo indivíduo são mediadas pelo mundo ao seu redor, ao qual atribuem-se significados e símbolos para que se possa entender a realidade em que vivem. Sendo assim, o ser humano evolui cognitivamente por intermédio do meio social e da atribuição de significados às coisas.

Segundo Rego (2001), com inspiração na teoria vigotskiana, torna-se impossível considerar o desenvolvimento do indivíduo como um processo que ocorre de forma gradual, universal, linear ou previsível. O desenvolvimento está estreitamente relacionado ao contexto sociocultural. Desde o seu nascimento, a criança está em constante interação com o meio, que, por meio da mediação do adulto, ocorrem as assimilações das habilidades. Consequentemente, ocorre a humanização por intermédio das relações sociais.

Por este prisma, um dos conceitos importantes destacados por Vigotski (2003) e fundamental na teoria histórico-cultural é o de mediação, que, se refere ao "[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (Oliveira, 2002, p. 26).

Importa pontuar o papel do professor como mediador, de acordo com a teoria vigotskiana. Nesse caminho, Rego (2001) declara que são os instrumentos teóricos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, e reforça que é por meio da mediação que o sujeito se relaciona com o ambiente, pois ele não tem acesso direto aos objetos, somente aos sistemas simbólicos que representam a sua realidade. Desse modo, o contato com a cultura só ocorre por meio dos signos, dos instrumentos e da palavra.

Quanto ao exposto, Oliveira (1992) ressalta:

> A ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (Oliveira, 1992, p. 26).

Oliveira (2002) ainda acrescenta que

> O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2002, p. 33).

Para Vigotski (1994), a mediação é conceito central em sua teoria, pois é nesse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Sobre este conceito, o autor expõe que

> Em cada etapa etária, diferentes funções apresentam distintos graus de diferenciação externa e interna. Isso significa, por exemplo, que, na primeira infância, a percepção é mais diferenciada que a memória. Consequentemente: (1) em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas inteiramente em diferentes graus (Vigotski, 2018, p. 101).

De acordo com Vigotski (1994; 2003), o indivíduo se torna um conjunto de suas relações sociais. Nesse ínterim, as funções psicológicas são desenvolvidas por intermédio do meio social, destacando-se aqui as funções psicológicas superiores, que são adquiridas por meio das relações interpessoais relacionando-se com as experiências obtidas durante a vida. Essas funções compreendem a percepção, memória, atenção, fala, vontade, pensamento, consciência, formação de conceitos e emoção.

Vigotski (1994) considera que as funções psicológicas superiores, apesar de se originarem a partir da vida sociocultural do ser humano, só são possíveis porque existem as atividades cerebrais, no entanto, essas funções não têm origem no cérebro, mas não existem sem ele, pois fazem uso das funções primárias que, em última iminência, se ligam aos processos cerebrais.

Outros pontos importantes destacados pelo autor referem-se aos conceitos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão constitui-se em um processo indispensável na vida das pessoas com deficiência, sendo a forma mais propícia e favorável para se alcançar, por intermédio de ações inclusivas e mediadoras, um avanço em todas as áreas que configuram a vida social do indivíduo, em especial a participação de forma igualitária em todos os ambientes que venham a frequentar e os procedimentos que possam vir a ser realizados.

Para Vigotski (2008), algumas barreiras que resultam a partir da própria deficiência impedem, por consequência, as pessoas com deficiência de se desenvolverem, de forma que alcancem a sua independência e igualdade de direitos. Assim, acabam, em inúmeros contextos, sendo excluídas da sociedade, que se encontra despreparada e desumanizada diante do importante processo da inclusão.

O processo de inclusão é, no entanto, a garantia da igualdade de direitos com o objetivo de que se desenvolva uma sociedade justa e sem seletividade. Assim, a área da educação tem a missão de garantir o acesso e a participação de todos os estudantes aos serviços prestados pela instituição escolar, com o preceito de que o isolamento, exclusão e segregação sejam impedidos.

Destarte, compreendemos que "a inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar

o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados" (Mittler, 2003, p. 236).

Segundo Ropoli *et al.* (2010):

> A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8).

Dessa forma, a inclusão pode ser considerada como a espinha dorsal e fio condutor para a construção de uma educação para todos e calcada nos princípios da equidade. Nesse sentido, os profissionais da sala de aula comum de ensino regular e da Educação Inclusiva devem ter a compreensão dos direitos pertencentes a cada estudante com deficiência e a importância da inclusão para que se efetivem esses direitos.

De acordo com Rego (2001), para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento das crianças, sendo "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Oliveira, 2002, p. 57). O aprendizado é o primeiro passo de condução do sujeito ao desenvolvimento, no qual a criança aprende primeiro para depois se desenvolver. Em outras palavras, após internalizar uma habilidade é que ela consegue desenvolvê-la.

Para Oliveira (2002), existe um caminho do desenvolvimento que se define pela maturação individual, mas o despertar de processos, como o desenvolvimento, só é possível a partir do aprendizado, que permite o contato com o meio cultural e social possibilitando a sua ocorrência.

Dessa forma,

> [...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 1994, p. 77).

Assim, importa salientar que a criança inicia o processo de aprendizagem antes de chegar à escola, e, após ser inserida no ambiente escolar, ela começa a introduzir novos elementos ao seu desenvolvimento. Isso porque a aprendizagem é um processo baseado na continuação e a educação é caracterizada pelos saltos avaliativos de aprendizagem, daí a importância das relações sociais (Vigotski, 1994). Nesse contexto, a inexistência de circunstâncias de aprendizado pode ocasionar em um impedimento ao próprio desenvolvimento (Oliveira, 2002).

Para melhor definição dessa relação, segundo Rego (2001), o autor identifica dois níveis para o desenvolvimento do ser humano, sendo eles: o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento real. O primeiro refere-se ao conjunto das atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas com a ajuda de outras pessoas ela consegue resolver, ou seja, se relaciona às capacidades a serem construídas; já o segundo tem relação com o conjunto de atividades que a criança tem a capacidade de realizar sozinha, sem a necessidade de que outra pessoa lhe ajude, ou seja, são as conquistas já construídas.

Segundo Vigotski (2008), o agente externo tem um papel importante, pois sem que o outro intervenha não há desenvolvimento. Nesse contexto, a distância entre o desenvolvimento real e potencial é o que o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente (ZDI). A ZDI concerne àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Deste modo, o que se encaixa em zona de desenvolvimento potencial, pode-se tornar futuramente zona de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança precisa de ajuda para realizar hoje, amanhã ela pode realizar sozinha (Vigotski, 1994).

Considerando o contexto atrelado à importância da mediação do professor em sala de aula, Vigotski (1994) explana que a constituição e a construção da Zona de Desenvolvimento Iminente se dá por meio do processo em que o professor (elemento cultural por excelência) mantém a mediação entre o indivíduo e o conhecimento, ou seja, a ZDI se constitui na capacidade que o estudante tem de realizar algo com a mediação do docente ou de outra pessoa que domine tal ação- pode ser a mediação do colega de sala, inclusive.

Vigotski (2000) caracteriza a zona de desenvolvimento iminente como "[...] um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor" (2000, p. 10), em que o professor deve criar um ambiente que propicie a estimulação das potencialidades dos sujeitos, de forma que consiga transpassar os conhecimentos obtidos em sua vivência, transformando-os em conhecimentos científicos.

Nesse ínterim, parafraseando Mantoan, ao qual pontua que cada estudante constrói e se adapta às trocas de novos conhecimentos, a partir do auxílio docente, compreendendo o mundo em que vive e está inserido como cidadão autônomo, no qual transpassa conflitos cognitivos provocados pelo ensino de um conteúdo, em que são essas trocas de novos conhecimentos que testemunham a sua independência intelectual (Mantoan, 2012).

Assim, a aquisição de novos conhecimentos provém de um processo de autorregulação, ao qual o educando demonstra sua capacidade de relacionar e de incorporar o novo ao que já conhece. Essa regulação ativa é que deve

ser buscada, como um dos objetivos da escola (Mantoan, 2012). Assim como Vigotski (2003) afirma:

> O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança" (Vigotski, 2003, p. 65-66).

Contudo, na época de suas pesquisas, a temática da escola e da Educação Inclusiva não estavam em pauta, no entanto, Vigotski (1989) teve profunda contribuição sobre a questão da deficiência, destacando que "[...], certos elementos do ensino e da educação especial devem ser mantidos na escola especial ou ser introduzidos na escola comum. Mas, como princípio, deve ser criado um sistema combinado de educação especial com geral" (1989, p. 124).

Neste sentido, o autor aborda os problemas da defectologia, que atualmente não é mais indicado, em que a tese principal usada por Vigotski no sentido de combater as ideias defendidas pela defectologia ultrapassada é a de que "a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo" (Vigotski, 1989, p. 3). Assim, vale ressaltar, parafraseando Vigotski (1989), que a criança com deficiência pode aprender e se desenvolver, mas por caminhos alternativos e fazendo o uso dos mecanismos de compensação por intermédio dos sentidos remanescentes.

Nesse sentido, ao se referir à educação de pessoas com deficiência, Vigotski (1989) defendia o uso de intervenções pedagógicas que buscassem e desenvolvessem "caminhos alternativos" e "recursos ditos especiais", que se baseassem nos conceitos anteriormente citados.

Assim, ao refletir acerca do que foi posto por Vigotski (1989), constata-se a importância da Educação Inclusiva e Especial, em conjunto com suas políticas, destacando aqui, como exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que se possa atender todas as especificidades do sujeito com deficiência, especificidades essas que não são totalmente atendidas na classe de aula comum de ensino regular.

Nessa perspectiva, deve-se pensar na mediação do professor para que possibilite, por meio dos recursos ofertados, que o sujeito seja um ser ativo nos processos de ensino e aprendizagem, considerando sua potencialidade. A esse

respeito, Vigotski afirma que "todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (Vigotski, 1989 *apud* Becker; Anselmo, 2019, p. 102).

A Educação Inclusiva contrapõe-se a toda e qualquer forma de exclusão, tendo o objetivo de garantir uma educação de qualidade e que atenda a todas as necessidades, especificidades e singularidades é direito de todos os cidadãos (Ropoli *et al.*, 2010). Dessa forma, ao organizar a prática pedagógica no cotidiano escolar e considerar as habilidades dos educandos com deficiência, é um dever do docente como forma de atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), considerando as particularidades de cada educando, como sujeitos ativos em sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse ínterim, pleiteia-se que

> Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa (Ropoli *et al.*, 2010, p. 13).

Dessa forma, Vigotski (1997) defendia a necessidade de se haver uma reestruturação dos princípios aplicados na escola e promover uma vinculação da pedagogia direcionada ao aluno com deficiência com as bases gerais da educação social. Ainda para o autor, o educador responsável pela educação desses estudantes deve ter o foco voltado para as consequências sociais da deficiência e não para seus aspectos fisiológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto no bojo desse capítulo, os profissionais da educação, tanto da sala de aula comum de ensino regular, no contexto da Educação Inclusiva, quanto o da Educação Especial- a exemplo do professor da sala de recursos multifuncionais, devem apoiar-se no contexto educacional e organizar as situações pedagógicas e culturais utilizando-se de um sistema especial de símbolos e signos que estejam adaptados às especificidades e peculiaridades de cada um dos estudantes com deficiência (Vigotski, 2011).

Em suma, importa salientar que os pressupostos da teoria histórico-cultural subsidiaram o desenvolvimento desse capítulo, uma vez que Vigotski entendia o ser humano a partir de suas relações dialógicas e alteritárias que mantinham com o meio ao qual se insere. Exemplo do exposto é a relação e interação do estudante

com deficiência, suas professoras e o ambiente que está sendo atendido.

Portanto, entende-se que os educandos com deficiência devem ter suas potencialidades evidenciadas e destacadas como uma forma de alcançar e superá-las, não tendo a oportunidade de se tornarem sujeitos submissos às questões que envolvem a sua deficiência, como alguns limites e impossibilidades impostas. Assim, quando o processo de inclusão passa a ser realizado e oferecido no mesmo ambiente, sendo ele um lugar acolhedor, aqui em questão a escola, a aprendizagem tem uma maior chance de ser efetivada, possibilitada e alcançada por todos.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são enxergados, não só pela sociedade, como também por muitas pessoas com deficiência, como algo inacessível e impraticável, principalmente nos ambientes e instituições educacionais, todavia, é algo que vem sendo desestruturado e mudado aos poucos, já possibilitando que os educandos público-alvo da educação especial consigam manter e alcançar bons níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe, por fim, compreender que pesquisar acerca da Educação Inclusiva e Especial, baseando-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural pode favorecer a nossa própria aprendizagem e desenvolvimento como docentes, a respeito de uma temática tão importante e necessária, que é a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva. Por certo, esse conhecimento teórico reverbera(rá) em práticas educacionais inclusivas que podem culminar em processos de aprendizagem e desenvolvimento exitosos.

REFERÊNCIAS

BECER, C.; ANSELMO, A. G. **Modelo Social na Perspectiva da Educação Inclusiva**. RS, 2019. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/download/1854/2457/6247. Acesso em: 25 fev. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Escola dos diferentes ou escola das diferenças?** ComCiência (UNICAMP), v. 1, 2012. Disponível em: http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-difrentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf. Acesso em: 21fev. 2024.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. **La Taille y otros. Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão, p. 23-34, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli *et al.* – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 51p. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43123. Acesso em: 30 nov. 2023.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 21, p. 45-78, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/. Acesso em; 21 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In:___. **Obras completas.** Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Paper, 2018.

PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA: O CONTEXTO ESCOLAR E A DISCIPLINA DE QUÍMICA

Fábio Júnior Dorneles dos Santos[1]
Camila Aguilar Busatta[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão nas escolas precisa estar presente em todos os momentos e espaços, pois, é partindo dela que os estudantes terão suas especificidades atendidas e seus direitos concretizados. Nesse sentido, não é diferente quando se trata de uma disciplina específica no mundo acadêmico, é necessário levar em consideração essas especificidades, assim como assegurar seu direito de estudar e receber atendimento acessível de acordo com seu nível de cognição, mas para isso é necessário compreender o contexto em que o aluno está inserido.

Nesse entorno, ao considerar a crescente demanda de estudantes com deficiência intelectual e múltipla, que estão chegando nas redes básicas de ensino público e privado, se faz necessário enfocar os processos de ensino e aprendizagem destes sujeitos. Muitos precisam de adaptação curricular atrelada a metodologias acessíveis ao seu nível cognitivo (CUNHA e ROSSATO, 2015).

Suas formas de aprender são diferentes. Estes têm seu rendimento acadêmico comprometido, em virtude dos déficits cognitivos que são apresentados pela deficiência. A falta de atenção, concentração e abstração são exemplos de características que podem estar presentes em seu desenvolvimento (CUNHA e ROSSATO, 2015). Sabe-se que a escola foi projetada e articulada para atender a

1 Mestrando no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Bolsista CAPES. Possui graduação em Licenciatura em Química, Pedagogia e Letras pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (2023) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022) e (2024). E-mail: dornelesjunior1999@gmail.com.

2 Possui Mestrado (2011) e Doutorado (2016) em Química pela UFRGS, graduação em Bacharelado (2008) e Licenciatura (2012) em Química pela UFRGS e PUCRS, respectivamente. É professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br.

uma demanda específica de sujeitos, ditos normais, a qual não prevê que alguns terão especificidades a serem atendidas, como por exemplo os estudantes com deficiência intelectual e múltipla (PLETECH e GLAT, 2012).

O ensino dessa, precisa ser compreensível e funcional, e por isso é importante utilizar de recursos que façam sentido aos estudantes, na pesquisa de Santos *et al* (2023), evidenciou que "os professores entendem que o aprender está relacionado a práticas associadas às vivências dos discentes, que se aproximam de maneira direta ao universo da química." (SANTOS *et al*, 2023, p.5). Portanto, evidenciar o contexto dos estudantes para relacionar com as aulas surge da necessidade de um olhar que vai para além das dificuldades dos estudantes, percorre pelas possibilidades a serem exploradas partindo da sua realidade.

Entretanto, vale destacar que metodologias consistem em diferentes formas de construir conhecimento. Uma forma de tornar o ensinar mais significativo, partindo de um método e/ou recurso que atenda às especificidades dos sujeitos envolvidos. Aos leitores, instigar a pesquisar mais e buscar novas práticas de mediar conhecimento, através de fundamentos eficazes, científicos e comprovados. Isso é algo que tem muito a contribuir com o meio científico e tecnológico, pois buscar a imersão de práticas inovadoras, inerentes à aprendizagem é o ponto de partida para a construção de novas aprendizagens.

Este ensaio teórico surge como o objetivo discutir e problematizar como a educação inclusiva tem sido efetivada e percebida nas escolas nos últimos anos, e como podemos desmistificar a ideia de que a química é uma disciplina difícil para os estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla compreenderem. Se trata de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, analisando e interpretando dados sobre tal temática.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos permite compreender fenômenos sociais, os quais estão inerentes ao processo de inclusão dos estudantes nas escolas comuns. A pesquisa, segundo os autores Silveira e Córdova (2019) pode ser definida como:

> A atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (Silveira; Córdova, 2009, p. 31).

Através dos referenciais é possível perceber como a realidade da inclusão escolar vem se desenvolvendo e disseminando nas escolas, e como os profissionais que a ela pertencem percebem os sujeitos inclusos.

Para tanto, o primeiro e único encaminhamento foi a busca por referenciais bibliográficos através do google acadêmicos e livros impressos, os autores

que contribuíram para essa pesquisa foram: Jorge (2017), Melo (2018), Sá (2020), Dornellas (2019), Pretzsch, Rocha, Oliveira (2020), Pletsch e Glat (2012), Melo e Leal (2023), Figueiredo e Poulin (2010) entre outros.

INCLUSÃO ESCOLAR:
O que há para se problematizar?

É sabido que a escola tem recebido diferentes demandas de estudantes com particularidades diferentes, e, os professores precisam repensar suas formas de ensinar e aprender. Destarte, não há um caminho único, muito menos uma receita, mas existem metodologias e recursos que podem ser utilizados para conseguir proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

Em primeiro momento, vamos discutir como tem sido o dia a dia das escolas de maneira geral com estudantes incluídos: Pletsch e Glat (2012) ao pesquisarem sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência com imersão no cotidiano escolar, em uma instituição pública do Rio de Janeiro/RS, relatam a complexidade do processo de inclusão, principalmente na esfera de práticas pedagógicas. Indicam que além da exclusão da parte dos estudantes, a discriminação, a falta de adaptação de materiais, a violência e falta de compreensão, alguns professores continuam trabalhando de acordo com as propostas do modelo tradicional de ensino.

A pesquisa das autoras mostrou que muitos dos professores não assumem uma proposta didática acessível, de acordo com os alunos com deficiência incluídos em suas turmas. Deste modo, o ensino segue padrões homogêneos de aprendizagem desconsiderando os diferentes tempos e modos de ensinar e aprender, elas evidenciaram essa constatação em outras escolas também. Mas o que leva a isso acontecer? Seria pertinente que toda equipe escolar repensasse como tem sido a permanência dos estudantes na escola, se é significativo ou apenas estão ali para cumprir a lei? E hoje, dezoito anos depois, alguma coisa mudou?

Santos e Capellini (2021) desenvolveram uma pesquisa que vem ao encontro do exposto, e na mesma, as autoras constataram que ao analisar os espaços físicos e os recursos inclusivos dos espaços escolares, relacionando com o que seria adequado ter e utilizar para o atendimentos dos estudantes com necessidades específicas e por fim cruzaram esses dados com as evidências que encontraram nos questionários semiestruturados, que aplicaram em gestores de escolas na respectiva região onde procedeu a pesquisa, as autoras levam em consideração o *Manual de Acessibilidade Espacial para escolas: o direito à escola acessíve*l (DISCHINGER; ELY, 2009), e nesse sentido, constaram que a entrada da escola não era muito bem adaptada, os materiais utilizados não eram de boa qualidade,

as salas de aula eram apertadas, e ainda ressaltaram que nenhuma das escolas envolvidas na pesquisa foi projetada para atender a todos, apesar de algumas mudanças estruturais terem sido realizadas nos últimos tempos.

Em consonância com os autores, Melo e Leal (2023) desenvolveram uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, documental e de estudo de caso. Onde a abordagem qualitativa se deu pela análise da prática docente e relação com alunos, também realizaram entrevistas com docentes e gestores, diante disso, constataram que:

> Os docentes e gestores, através dos depoimentos, elucidaram que o melhor para os educandos com NEE é estarem em escolas especializadas, porque aprenderiam mais. Essas colocações evidenciam o retrocesso na educação, isso significa voltar ao período da segregação, onde os educandos ficavam separados dos demais (MELO, LEAL, 2023, p.4).

Não nos causa espanto o que os autores constataram, pois nas pesquisas encontradas para este ensaio teórico, nas entrevistas e referenciais, fica evidente que as escolas têm muito o que caminhar para alcançar o objetivo da inclusão, começando pelo movimento de se despir de sempre enxergar os estudantes pela deficiência e não pela capacidade que tem ou que pode vir a desenvolver.

> Neste aspecto, fica complicado dizer que a escola é inclusiva. O que se percebe é que a escola tem garantido o acesso, porém, à permanência e aprendizagem ainda têm sido oferecidas com muita dificuldade. O que evidência é uma inclusão perversa, onde os educandos público-alvo da educação especial são mais um computa na matrícula. E qual a finalidade disso? Garantir mais dinheiro do FUNDEB, porquanto, segundo o Decreto n° 7611, esses indivíduos têm garantia de dupla matrícula, a da escola regular e do atendimento especializado (MELO, LEAL, 2023, p.4).

Ainda hoje, o pensar o estudante com deficiência na escola precisa passar por uma reavaliação no que tange a suas práticas inclusivas. A escola pode começar refletindo que o próprio movimento de proporcionar metodologias, formas de ensinar e aprender, vão para além do que imaginamos, não é só passar conteúdo. É necessário ter sensibilidade de visualizar o estudante como um sujeito com uma cultura diferente, que apresenta variadas formas de construir conhecimentos, visando assegurar que estes estudantes tenham suas especificidades atendidas, excluir ou querer que ele mude de escola só vai adiar responsabilidades e desconstruções.

A QUÍMICA E A INCLUSÃO:
Compreendendo o contexto pedagógico e cognitivo dos estudantes com deficiência

Como percebemos anteriormente, a escola precisa passar por uma (re) construção de saberes e práticas, mas tão importante quanto, é ter noção de que as disciplinas ensinadas em sala de aula não podem ser vistas como um "bicho de sete cabeças". Sabemos que para mediar o processo de ensinar e aprender não há uma receita, mas existe caminhos os quais os pesquisadores e educadores como Santos, Piccolo, Vilaronga e Mendes (2023), percorrem quando o objetivo é prática pedagógica acessível e centrada no aluno, que é a imersão no contexto sociocultural dos estudantes, iremos nos aprofundar mais a frente sobre isso.

É nesse escopo que os professores e a comunidade escolar precisam se conscientizar e passar a mobilizar seus diferentes saberes: experenciais, curriculares, profissionais, etc. (TARDIF, 2002), a articular sua prática com o dia a dia dos estudantes, para que, tudo for proposto, faça sentido, tornando aquele conhecimento transmitido ou mediado historicamente situado, não somente ao que se transpõe em sala de aula, mas aquilo que acontece no entorno da escola também, assim como as relações (JORGE, 2017).

De acordo com Jorge (2017), o começo dos movimentos de constituição do ser humano se dá por suas vivências/marcas de suas historicidades, acontecimentos e transformações em seu cotidiano. Estes refletem na forma de ensinar e aprender, tornando-se um fator muito relevante quando pensamos em formas diferentes de abordar ou propor algo, seja em ambiente educativo ou não. Por isso, é importante acolher e compreender como trabalhar com os estudantes nas suas mais diferentes particularidades.

Tais estudantes, com deficiência intelectual e/ou múltipla apresentam alguns déficits como já foi mencionado, que devem ser levados em consideração no planejamento de aulas e definição de metodologias, por exemplo, dificuldade de abstração, entendimento, aprendizagem, adaptação a ambientes, falta de interesse nas atividades do dia a dia e da escola, isolamento social (familiares, colegas ou do professor), entre outros. Considerando isso, é importante buscar ensinar algo que faça sentido de acordo com as condições cognitivas dos estudantes, surge então a necessidade de buscar alternativas de conhecer seu contexto sociocultural e seus limitantes, visando planejar estratégias que tragam o contexto do estudante para o espaço pedagógico (MELO, 2018). Mas como seria possível fazer isso se as pesquisas evidenciam que uma parcela da comunidade escolar prefere fugir da realidade?

Por outro lado, tão importante quanto o contexto supracitado, conhecer os estudantes com diferentes tipos de deficiências nos permite (re)direcionar

planejamentos, recursos e serviços para o atendimento das diferentes necessidades específicas, de acordo com cada deficiência. Esses dados nos ajudam a orientar e a designar a promoção de esforços quando nos referimos ao contexto da equidade, inclusão, ensino e aprendizagem, percebendo e garantindo que todos os sujeitos tenham acesso à educação com qualidade.

Agora, por outro lado, ao observar quais deficiências estão presentes nos ambientes educacionais, pode-se propor um trabalho colaborativo onde pode ser realizada uma busca pelo perfil cognitivo dos estudantes através do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que é um documento composto por uma série de perguntas, que podem ser respondidas e interpretadas com auxílio dos responsáveis, os quais conhecem o cotidiano do estudante e percebem suas questões particulares. Abrangendo coisas que gosta de fazer, o que mais lhe chama atenção, se tem dificuldade de socializar, de compartilhar objetos, se estabelece uma boa comunicação, entre outras questões sociais, culturais, pessoais, pedagógicas, de aprendizagem, e suas relações com a família.

Através deste documento, os profissionais que trabalham com os sujeitos com deficiência terão ciência do que faz parte do contexto dos estudantes, é uma forma de tornar o processo de mediação na escola compreensível aos estudantes. Partindo desse pressuposto, autores como Valadão (2018), Piccolo et al (2022), Pletsch; Rocha; Oliveira (2020) e Gomes; Figueiredo e Poulin (2010), fomentam que os estudantes que estão imersos na escola comum, geralmente acompanham a classe, em suas particularidades gostam de jogos, interagem bem, apresentam boa percepção sobre regras, normas de convívio, respeitando as pessoas e as atividades de sua faixa etária, apresentando até um grau de competitividade entre eles, essas percepções, advindas de sondagens realizadas com os alunos e famílias.

Em uma pesquisa publicada na Revista de Estudos Em Linguagem e Tecnologia *Artefactum,* pela autora Maravalhas (2023), intitulada como "Planejamento Educacional Individualizado: a contribuição da neuropsicopedagogia" a autora comenta que a participação da família no processo de desenvolvimento do educando é primordial, pois este acaba generalizando suas vivências familiares nos demais ambientes, e compreender sua realidade é essencial para perceber como abordá-los em sala de aula.

> Investigar a participação da família [...] é primordial, pois a família exerce papel fundamental na construção do seu conhecimento, pois representa o alicerce que rege toda sua vida, sendo a primeira instância a apresentar o mundo do conhecimento [...]. A família pode ter representação positiva ou negativa no desempenho escolar dos sujeitos. Se a representação for negativa, o indivíduo deixa de se sentir admirado, motivado e deixa de sentir prazer no processo de aprender. Recebemos muitos alunos nessa condição.

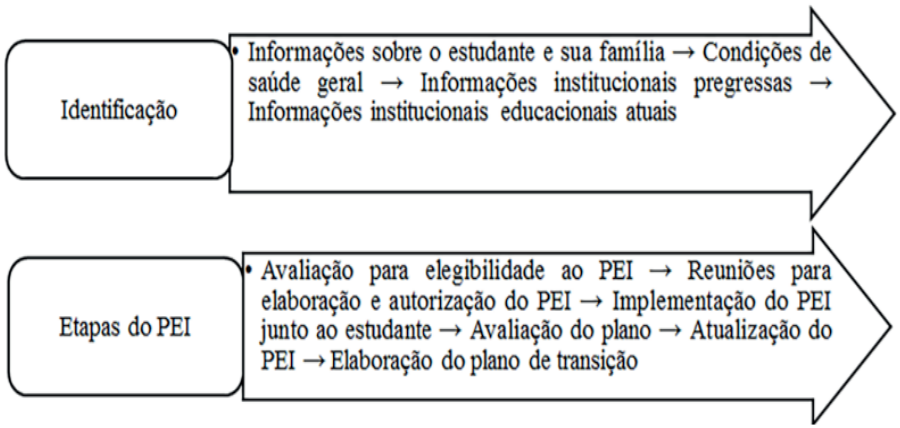
> O ambiente familiar representa o berço do desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos e o clima estabelecido no ambiente familiar se reflete no ambiente educacional podendo tornar a vida acadêmica do sujeito um fracasso. Essa afetividade, iniciada no ambiente familiar, representa a mola propulsora do aprendizado, que por sua vez é determinado pela bagagem genética que o indivíduo herda e pela influência do ambiente que o cerca. (MARAVALHAS, 2023, p.7)

Nesse sentido, "nossos impulsos emocionais têm início no afeto, referimo-nos às sensações que se vivenciam no campo dos sentimentos e que nos trazem experiências reais, boas ou ruins" (CUNHA, 2023, p.8). Tais experiências se tornam responsáveis pelo nosso prazer em viver e, em grande parte, na maioria das vezes, pelo sucesso ou insucesso no mundo acadêmico. Portanto, nossas relações fora das instituições de ensino exercem uma influência muito forte sobre nossas ações e comportamentos. Antes de começar a pensar em como os estudantes aprendem, os professores precisam entender seu contexto através do PEI, percebendo onde esse sujeito está inserido, e, de acordo com Valadão e Mendes:

> Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante com necessidades específicas, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. (MENDES; VALADÃO, 2023, p,6)

Alinhado ao exposto, o PEI trata-se de um documento elaborado pelo professor a partir do perfil de um estudante com deficiência ou necessidade educacional específica, auxiliando na elaboração de atividades e práticas pedagógicas em sala de aula. A figura 4 representa a identificação e as etapas da elaboração do documento supracitado que deve ser levado em consideração.

Figura 4: Identificação e etapas de elaboração do PEI



Fonte: Santos, Piccolo, Vilaronga e Mendes, 2023.

Destarte, segundo os autores, esse documento deve seguir as funções de lógica entre as atividades e avaliações, intervenções individuais e em sala de aula; de coordenar as atuações educacionais de acordo com as direções das necessidades específicas dos estudantes; descrever, alinhar, como será desenvolvida a proposta pedagógica, bem como seus objetivos e justificativas, entre outros. É importante ressaltar que o PEI é um documento onde a família participa e precisa ter conhecimento. Outrossim, as reuniões e planejamentos precisam estar alinhados com a proposta da escola, para que possa ser implementado no plano de ação institucional, e, ainda, sugestões para os outros profissionais trabalharem e refletirem sobre as atividades desenvolvidas e a serem implementadas com o estudante.

Agora, pensar no ensino de disciplinas, por exemplo química, que demanda de diferentes habilidades cognitivas que muitos estudantes com deficiência carecem, é algo desafiador. O PEI se torna um excelente aliado do professor dessa disciplina, pois através desse rastreio que o instrumento possibilita, pode-se perceber que elementos fazem parte do cotidiano do estudante que podem ser atrelados aos conteúdos de química.

O ensino de química precisa e deve ser atrelado ao cotidiano, mas isso se torna difícil quando o perfil do estudante destoa dos demais, como mencionado anteriormente, é comum esperarmos um perfil homogêneo de estudantes. Portanto, esse instrumento é a melhor opção para o docente de química conhecer o dia a dia do aluno, pois através dele pode-se elaborar analogias significativas, mas é uma ação que mobiliza os outros atores da vida dos alunos, não diz somente ao professor e sua formação.

> Isso perpassa, inclusive, pelo estudo da formação de professores de Química, sendo indispensável, mais estudos para investigar, tanto questões relacionadas à área específica da atuação do docente em Química em sala de aula, como também as técnicas que estes usam para garantir um aprendizado significativo de seus alunos, lidando com questões acerca de como pensam os professores e como fazem em sua práxis pedagógica. (SANTOS *et al*, 2023, p.9)

Portanto, essas ferramentas, as quais permeiam o universo da educação e ensino são mecanismos para que o docente e a escola tenham condições de assegurar uma mediação de qualidade, para que os estudantes consigam perceber uma similaridade entre atividades na escola e seu cotidiano. De posse a isso, o instrumento supracitado poderá possibilitar uma ação multidimensional, que permeia o processo de ensino e aprendizagem interseccionado com o contexto sociocultural do estudante, mas para que isso aconteça é necessário realizar planejamentos e ações que envolvam a instituição e os sujeitos envolvidos, questões as quais o quadro 1 aborda.

Quadro 1: Atributos do planejamento centrado na instituição e na pessoa.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Conduzido por um ou poucos profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.
8. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um "mal necessário".	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e paraprofissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/ou responsáveis legais, permanecem.

Fonte: Valadão; Mendes (2018) apud Keyes; Owens-Johnson (2003) PEI: Plano Educacional Individualizado. (grifo nosso).

Para além da exposição, o foco da pesquisa é abordar o planejamento centrado na pessoa, pois é através deste embasamento que os professores e a escola terão subsídios para começar a pensar em uma prática pedagógica acessível. Às vezes, pode acontecer de não ser o professor da área específica que desenvolve o PEI, mas sim, o educador(a) especial da escola que geralmente desenvolve suas atividades na sala de recursos com ajuda de toda equipe escolar. Em virtude disso, um planejamento educacional individualizado bem elaborado pode ser uma excelente ferramenta para os demais professores e profissionais entenderem o contexto sociocultural dos estudantes e seu perfil cognitivo para conseguir

estabelecer relaçõese aprendizagens.

Mediante a isso, ao analisar o perfil cognitivo do estudante, e pensar em possíveis metodologias de ensino, os professores também precisam estar a par de todo o contexto legal e pedagógico escolar, como por exemplo, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem deste público. Conforme Sá (2020), esse processo se refere a uma rotina de avaliação escolar contextualizada a qual é fundamental para orientação pedagógica. Assim sendo, o autor compreende que é fundamental "avaliar para ensinar e ensinar para avaliar" (SÁ, 2020, p.47)".

Desta maneira, quando avaliamos o perfil de um determinado estudante, se faz necessário refletir quais metodologias de ensino irão dar subsídio para a efetivação da prática pedagógica (internalização e transposição didática). Nesse sentido, as metodologias de ensino são ações desenvolvidas pelos docentes que organizam e sistematizam atividades de ensino, no que tange aos alunos, sendo o início de um processo complexo para atingir os objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos relacionados a uma determinada área.

Ressalta-se que as formas de ensinar e aprender variam muito, pois não estamos trabalhando com perfis de estudantes homogêneos. A prática pedagógica em sala de aula em muitas escolas comuns prevalece, como foi inicialmente projetada, não levando em consideração as particularidades dos alunos. Desta maneira, se faz necessário um processo de (re)construção, desde compreender o que o estudante precisa, ao que é obrigatório ensinar e aprender, cabendo ao professor avaliar o que é pertinente o estudante internalizar enquanto conteúdo.

Agora, abordar o ensino de química, para os estudantes com deficiência Intelectual e/ou múltipla, não é uma tarefa fácil. "O aprendizado se dá quando o aluno consegue utilizar o conhecimento adquirido em uma exemplificação ou em situações que ele consegue pôr em prática, com ações ou palavras, os conceitos por ele formulados" (SANTOS *et al*, 2023, p.5).

Nessa linha de pensamento, Dornellas (2019) discorre em sua pesquisa intitulada como *"*Atividades experimentais em Química como estratégias de inclusão para deficientes intelectuais", onde discorre que proporcionar experimentos na aula de química, como ferramenta que auxilia o estudante visualizar em seu dia a dia o que está sendo proposto enquanto teoria científica.

> O trabalho estabeleceu-se através da aplicação de questionários antes e após a realização de atividades experimentais que abordassem determinados conteúdos programáticos, procurando maneiras de auxiliar no ensino e aprendizagem de conceitos químicos de forma mais simples. Durante a realização das atividades, pode-se notar um maior envolvimento e assimilação de parte dos alunos deficientes intelectuais com a disciplina de química, fato esse, que não era notado anteriormente (DORNELLAS, 2019, p.7)

Sabe-se que, geralmente os sujeitos com deficiência intelectual e/ou múltipla apresentam dificuldade em cálculos e memorização de fórmulas. Nos modelos tradicionais de ensino, sua interação da química com o cotidiano é quase inexistente. A pesquisa na aula qualifica o pensamento de que, quanto mais próximo da realidade do aluno, mais significativa a prática pedagógica se torna.

> Em um trabalho conduzido com 95 alunos da 1ª série do Ensino Médio em três escolas estaduais, Santos *et al*. (2013) relatam que as maiores dificuldades de aprendizagem em química decorrem da ausência de base matemática; complexidade dos conteúdos; metodologia dos professores; déficit de atenção e dificuldade de interpretação. Dificuldades essas que para serem minimizadas precisam da elaboração de ações visando à melhoria da qualidade de ensino, como a realização de ações conjuntas entre os professores e interação destes com os alunos, a diminuição de classes superlotadas, espaço adequado para a realização das atividades, apoio das secretarias escolares, investimento na educação e na qualificação dos profissionais, e tempo hábil para que os professores possam preparar suas atividades, visto que muitos precisam se deslocarem em várias escolas para conseguirem cumprir sua carga horária (DORNELLAS, 2019, p.7).

O autor concluiu que muitos dos professores de química, na atualidade, se atêm muito ao modelo tradicional de ensino, utilizando apenas quadro e giz. Ainda que, muitas escolas não dispõem de um laboratório para que sejam realizadas as aulas práticas, mas é sabido que existem experimentos que podem ser realizados em casa e que, dependendo do perfil cognitivo dos estudantes, ensinar cálculos, memorizar fórmulas, não serão funcionais para efetivar a aprendizagem.

É interessante levar em consideração que vivemos em uma era tecnológica, onde os estudantes gostam muito de estar em contato com computadores e smartphones, esse exemplo de tecnologia seria uma alternativa de uma prática pedagógica diferenciada, trazendo o contexto cultural da sociedade. Partindo disso, uma possibilidade é utilizar softwares educacionais como o Phet Colorado (2016) que simula o comportamento de uma substância frente a temperatura, pressão e volume e a Tabela periódica digital, que é uma versão on-line e interativa, fornecendo algumas especificidades dos elementos químicos.

A química é uma área que estuda a composição, estrutura, propriedades da matéria, as mudanças sofridas por ela durante as reações químicas e a sua relação com a energia. Então outras estratégias a serem utilizadas para tornar seu aprendizado atrativo é pensar em possíveis estímulos que instiguem os alunos a debatê-la nas atividades rotineiras, como nos processos que permitem a nossa existência e dos objetos que nos rodeiam.

Ao buscar "desnaturalizar" o medo e o receio sobre as práticas pedagógicas voltadas a esse público supracitado, é necessário buscar compreender o contexto sociocultural do estudante, mobilizar saberes docentes e tornar as práticas

em sala de aula compreensíveis aos estudantes, de maneira que este consiga relacionar o seu dia a dia com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Por isso, é de suma importância adentrar na vida dos alunos e estabelecer uma relação com as linguagens e saberes que permeiam a química, os quais estão no nosso dia a dia. O simples ato de encher de ar um balão de aniversário demonstra a química através de um contexto lúdico, e é nessa perspectiva que o professor deve incorporar a sua aula, com exemplos do dia a dia do estudante.

Não há uma receita para mobilizar o ato de ensinar e aprender, mas podemos encontrar mecanismos para começar a refletir como será o desenvolvimento de uma intervenção ou de uma relação no contexto escolar. Como exposto no texto, há diversas formas de começar a problematizar, mas não saberemos como, se não começarmos de um ponto, e a sugestão constatada é que, devemos partir do estudante, é nele que está o começo de um planejamento educacional especializado, que atenderá as especificidades de determinado sujeito, tornando as propostas educacionais situadas historicamente, fazendo sentido para o sujeito com deficiência, pois ele verá uma aplicabilidade ao longo de sua vida.

A química não é para ser percebida como algo difícil de se compreender, muito pelo contrário, pelo fato dela estar diretamente ligada com nosso cotidiano, por estar em todo lugar, desde a roupa que usamos aos átomos que constituem nossas células, enquanto docentes precisamos realizar essa imersão no contexto do estudante para o auxiliar a enxergar a química no seu dia a dia, a aprendizagem será mais significativa e fará sentido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para concluir, o que há para problematizar sobre a inclusão escolar?

Partindo dos resultados encontrados identificou-se, que as escolas de maneira geral precisam passar por um processo de reconstrução de valores e pensamentos, pois ficou evidente nas pesquisas utilizadas que o universo onde elas foram desenvolvidas a inclusão não se efetiva de maneira esperada.

Ainda assim, entende-se que inclusão, no âmbito escolar, vai muito além de compreender o que são as metodologias de ensino. É algo que precisa quebrar muitos paradigmas na atuação docente, relações e posturas que vão para além do currículo, "respingam" nas relações entre todas as pessoas do contexto educacional. O lugar de todo estudante é onde ele se sente bem e é seu por direito.

Quanto à conceituação da deficiência os referenciais bibliográficos apresentaram a maioria dos participantes das pesquisas evidenciadas compreendem as especificidades do sujeito com deficiência, consultam laudos médicos para suporte da abordagem pedagógica. Por fim, menciona-se que os saberes construídos e percebidos nesta pesquisa pedagógica são de caráter dos saberes da

tradição pedagógica e dos saberes experienciais, contribuindo para uma prática pedagógica ainda melhor.

Outrossim, a química é algo que causa medo e receio em muitas pessoas, mas percebemos com o decorrer da pesquisa e escrita que o caminho da imersão nos contextos socioculturais do estudantes é uma das melhores alternativas para se propor uma aula acessível e que faça sentido para os estudantes, utilizando coisas do seu dia a dia, assim, ela, a química, será percebida como algo inerente a nossa vida, não havendo receitas prontas de ensinar e aprender, mas sim mecanismos de se problematizar e tentar fazer uma metodologia dar certo, tudo depende do contexto do estudante.

REFERÊNCIAS

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Educação Especial E Formação De Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC).* Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138–156, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267. Acesso em: 02 fev. 2024.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A Singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. Revista Educação Especial. v.8, n.53, set./set.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/16288>

DORNELLAS, Tamires. *Atividades Experimentais Em Química Como Estratégias De Inclusão Para Deficientes Intelectuais*. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GOMES, Adriana L. Limaverde, FIGUEIREDO, Rita Vieira de, POLUIN, Jean-Robert. *O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Mental.* Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.1, p. 40-45, jan/jul. 2010. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52425/1/2010_art_rvfigueiredoallgomes.pdf>

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da cunha. *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito a escola acessível*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2009.

MARAVALHAS, Ana Lúcia Gomes. Planejamento Educacional Individualizado: A Contribuição Da Neuropsicopedagogia. *Artefactum – Revista De Estudos em Linguagem e Tecnologia,* Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p. 1-15, 2023. Disponível em <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/ artefactum/article/

view/2194> Acesso em: 13 fev. 2024.

MELO, Laís Venâncio de. *Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).* 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2018.

MELO, Angélica Juliana De, H.; LEAL, Araújo D. Políticas Públicas de Inclusão e Educação Especial: Entre Ranços e Avanços. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, *[S. l.]*, v. 4, n. 10, p. e4104129, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i10.4129. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4129. Acesso em: 5 mar. 2024.

PHET. *Interactive Simulations da Universidade do Colorado*. 2016. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/about >. Acesso em: 14 jan. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/ view/6271>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SÁ, Eloi Caçador Ferreira. *Psicometria E Ensino De Química: Psicometrização Diagnóstica E Estratégias Para A Construção De Rotinas Pedagógicas*. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha 2020.

SANTOS, Adriana Silva dos. *Desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de trabalho com jogos.* 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão Escolar e Infraestrutura Física de Escolas de Ensino Fundamental. *Cadernos De Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p.1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SANTOS, Isaque Pinho dos, *et al*. O Ensino de Química e a Importância da Conexão com a Realidade Discente: Um Estudo Sobre a Percepção de Docentes da Rede Estadual do Ensino Médio no Município de Codó-MA. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, n. 21, p. 323-333, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/174>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VALADÃO, Gabriela Tannús, MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg> Acesso em: 13 fev. 2024.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: É PRECISO ENXERGAR PARA AJUDAR

Dulcineia Beatriz Oliveira [1]
Lidiane Ap. Alvim Araújo[2]

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surge da necessidade de, analisar as dificuldades existentes e conduzir o docente a repensar a prática utilizada. Com objetivo de estudar as possíveis causas da dificuldade da Aprendizagem; identificando os fatores geradores da dificuldade e as consequências e conhecer as condições sócio-econômica da Escola/ Educando. Seguindo as questões pertinentes: Seria um fator determinante para a dificuldade de Aprendizagem, a condição social e econômica? A Escola oferece condições satisfatórias que estimulem e motive o Educando aprender, ou ela a vê como obrigação rotineira sem qualquer satisfação ou realização pessoal? A instituição Escolar, corpo Docente Administrativo

1 Graduanda em Letras UEMG -Unidade Divinópolis, graduação em: Pedagogia- Universidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil (2023); Educação Especial- Centro Universitário Venda Nova do Imigrante, UNIFAVENI, Brasil (2023); Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG (2017); Curso Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Especialização em: Práticas Pedagógicas Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais IFNMG(2023); Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia; Ciência da Religião e Educação especial e Inclusiva (Faculdade Mantenense dos Vales Gerais, INTERVALE, Brasil.2022);Psicopedagogia Faculdades Integradas de Jacarepaguá- FIJ (2007) e Gestão da economia solidaria e desenvolvimento sustentável pela Faculdades de direito Milton campos(2011) especialização Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Discente especial no programa de Pós graduação da UFJF em: História TÓPICO ESPECIAL EM: PODER, MERCADO E TRABALHO (2020); Ciências da Religião-RELIGIÃO E POLÍTICA (2021) e Ciências Socias- TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIA POLÍTICA I(2021). Membro pesquisadora da COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE SOBRE ESCRAVIDÃO NEGRA e TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO OAB/ MG, em parceria com a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS - UEMG. Pesquisa Bullying no Ambiente Escolar: a conscientização como prevenção e Educação Antirracista. Políticas públicas na Educação Regular e Especial com foco em: formação docente e materiais pedagógicos.Oliveira.dulcineia2020@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia e Educação Especial, pós graduada em Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicologia e em Análise do comportamento Aplicada. lidianeapaaaraujo@gmail.com.

o sistema em geral, estaria devidamente habilitados para, contribuir com o desenvolvimento e vencer as barreiras da dificuldade de aprendizagem?

A importância e contribuição desse estudo para as pessoas, que trabalham na área da Educação é primordial, uma vez que poderão refletir, sobre a verdadeira condição e analisar sua prática Pedagógica. O fracasso escolar do aluno e o fracasso da própria escola tem sido objeto de reflexão e da análise crítica da sociedade e de estudiosos. A competência profissional duvidosa dos docentes, o modelo institucional-autoritário, perverso e ultrapassado, e o indivíduo, ainda em formação, sujeitado em sua fragilidade a esse meio compõem, infelizmente, o retrato da educação em nosso país. A qualidade da pedagogia é uma tarefa humana que prescinde de uma visão ampla e crítica em constante evolução, nutrindo-se da interdisciplinaridade e compondo uma visão holística sobre o ato de ensinar e qualificar o sujeito para ser um agente de transformações do seu tempo - e, não adaptá-lo destruindo assim sua subjetividade; qualificando-o, então, a ser escravo do seu tempo. Mais que ensinar ou mais que transmitir conhecimento; ou ainda fazer parte do processo de construção cognitiva; os que se colocam no lugar da transmissão de um suposto saber têm a responsabilidade de aceitarem para si o desafio do lugar ocupado vazio por excelência; já que ainda não concluído que é preenchido pela expectativa, pela esperança de ascender-se a esse espaço privilegiado onde se supõe haver um instrumento, uma ferramenta que abrirá portas internas e externas a esse sujeito - Aprendiz por natureza nomeado: discente essa concepção exige do docente um amplo domínio tanto do conteúdo a ser ensinado quanto um conhecimento pedagógico e aprofundamento do saber das relações humanas e suas vicissitudes, acima de métodos e técnicas, interage pessoas de diferentes formações, afetos, carências e demandas. Onde se insere, na maioria das vezes, totalmente despreparado, a figura do educador como mediador e continente de todos os possíveis conflitos que surgem nos relacionamentos dessa natureza.

Esta visão holística do processo ensino-aprendizagem pressupõe uma reorganização dos conteúdos a serem trabalhados, exigindo uma visão mais ampla do conceito de "disciplinas. A escola passa por um momento grave de transição onde a falência do modelo vigente reflete-se no conflito entre o velho e o novo. Conservar-se o modelo falido, fala-se em novas tecnologias educacionais em mais eficiência, produtividade, adaptação dos sistemas educacionais para os tempos de intensa competição internacional, da necessidade do uso do computador como uma nova metodologia redentora de um passado distante "de cartilhas, quadro-negro, giz e palmatória" que, contudo, perpetua-se ideologicamente sob a máscara da modernidade. Libâneo define educação como:

> Conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

Enfim, corremos o risco de mumificarmos o cadáver com novas tecnologias perdendo a chance do luto, que todo momento de transição oferece, e que propicia a oportunidade de buscarmos novos caminhos, novos encontros, novas saídas e soluções. Sem tomarmos o rumo da história, assumindo as rédeas de nosso próprio destino e todas as transformações que realmente tragam o novo - contanto que o novo seja adequado para o nosso processo de evolução, sem vivermos o conflito da mudança e suas vicissitudes em profundidade; não há chance de sairmos do momento de estagnação A escola; eternificando-a com a máscara da modernidade, mantendo a sua ação destruidora da subjetividade criativa. "Ou a deixamos morrer e re-criamos um novo e genuíno sistema de transmissão do saber e construção do conhecimento". O sistema educacional hoje pode ser comparado a uma organização em processo de falência e faz lembrar até mesmo a tirania dos tempos da palmatória. A educação hoje passa por dificuldades sociais e econômicas. Para transformar radicalmente essa realidade, Escola e família precisam-se unir para criar condições para seus dicentes/Filhos. Que, é a Família? Chinoy define como:

> Uma instituição formada por pais e filhos que moram ou não juntos na mesma casa, ou um grupo de pessoas ligadas pelos laços de sangue podendo incluir tios, tias e primos, como também todos os indivíduos que procedem de um progenitor comum. (CHINOY, 2008, p.545)

Nesse interim a complexidade familiar nos dará apoio no que tange o desenvolvimento e crescimento social para que, a instituição Escolar, corpo Docente Administrativo o sistema em geral, precisa estar preparados e qualificados para o desenvolvimento e vencer as barreiras da Dificuldade Escolar e da Aprendizagem. Com base nessa realidade, a escola não tem condições satisfatórias que estimulem e motivem os educandos e sim vem tratando-os como obrigação rotineira sem qualquer satisfação ou realização pessoal. Gerando então as possíveis Dificuldades de Aprendizagem; embora em pesquisa realizada fosse descobrindo outros fatores que geram essa tal dificuldade, diante de uma realidade cruel e sistemática onde me deparei com situações de crianças/ adolescentes competentes em outras tarefas, mas, saem-se mal na Aprendizagem Escolar. Existem projetos de reforma que infelizmente não trazem soluções que sejam satisfatórias.

Uma criança com deficiência na aprendizagem é aquela dotada de capacidade mental, processos sensórios e estabilidade emocional adequados, que tem

um número limitado de déficits específicos nos processos percentuais, integradores ou expressivos, os quais prejudicam gravemente a eficiência da aprendizagem, incluindo as crianças que sofrem de uma disfunção do sistema nervoso central, onde se expressa primordialmente numa eficiência de aprendizagem prejudicada. Já as crianças com deficiências especiais na aprendizagem mostram distúrbio em um ou mais processos biológicos básicos, dentre a compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Esses problemas podem afetar ou manifestarem-se como distúrbios na concentração auditiva, raciocínio, fala leitura, ortografia ou no raciocínio lógico matemático. Incluindo também condições que tem feito referência como deficiências, perceptuais, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problema de aprendizagem devido primordialmente, as deficiências visuais, auditivas ou motoras, ao retardo mental. Segundo o programa que se destinam especificamente aos déficits comportamentais decorrentes de tais crianças, supostamente causados por prejuízo neurológicos postulado, frequentemente não demonstrável. Fazendo e decompondo acréscimos a lista original de características comportamentais fornecida por Stratus, pesquisadores desse campo enumeraram os mais frequentes: Hiperatividade; Déficits perceptivo-motores; Labilidade emocional; Defeitos na orientação geral e na lateralidade; Distúrbios da atenção, tais como dispersividade e faixa reduzida de atenção; Impulsividade; Distúrbios na memória e no raciocínio conceitual; Defeitos específicos na aprendizagem, particularmente os déficits na linguagem. Esses são os déficits que hoje associamos com as deficiências na aprendizagem. A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social, conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres, humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai, gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vivem. Sendo assim, pode-se definir mais claramente aprendizagem como um processo evolutivo e constante que implica uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico e no meio) que o rodeia (atuante e atuado). Este processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente nova (POPPOVIC, 1968). Por isso, a aprendizagem é considerada um processo integrativo, supõe uma dinâmica interna, mental, ou seja, o indivíduo não acumula simplesmente, conhecimentos, mas passa a entender com mais profundidade as novas, descobertas.

A aprendizagem está sempre se efetuando, é um processo que começa, com o nascimento, ou até mesmo antes dele, e continua de uma forma ou de

outra, durante toda a nossa vida e se acentua na escola, com o processo, sistêmico de escolarização. A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo, aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações. O processo de aprendizagem se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que estabelece com o meio, principalmente escolar: professores e colegas. Nas situações escolares, o, interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento. Essas observações aplicam a qualquer educando, mas reveste-se de particular, importância quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais.

Educadores proporcionam situações de interação tais, que despertem no, educando motivação para interação com o objeto do conhecimento, com seus, colegas e com os próprios professores. Porque, embora a aprendizagem ocorra, na intimidade do sujeito, o processo de construção do conhecimento dá-se na, diversidade e na qualidade das suas interações. Torna-se também indispensável oferecer aos alunos condições para interagir com o "mundo letrado", despertando neles interesses, necessidades e desejo de se, apropriarem do saber e do saber fazer. No contexto do processo de escolarização inúmeros problemas são detectados: dificuldade de coordenação motora, agressividade, falta de atenção, em sala de aula, dificuldade com ordenação e muitos outros. São inúmeros os fatores que possibilitam o insucesso da criança, como, fatores biológicos, sociais, emocionais, pedagógicos, etc. Porém são muito os motivos que levam uma criança ao fracasso escolar: Falta de: amadurecido para motivação, autoestima, problemas fisiológicos; problemas sociais. Podem ter dificuldade de concentração; Podem estar numa escola onde a forma de ensinar não está de acordo com sua forma de aprender; é preciso ter em mente, uma criança não aprende em função do professor, mas dela mesma, de sua auto-estima, porém, tanto o professor quanto a família, são, imprescindíveis para o sucesso da mesma. O professor deve estear atento as dificuldades que eventualmente possam surgir e se for preciso encaminhá-la a um especialista.

COMPORTAMENTO CARACTERIZANTE

O comportamento que caracterize um distúrbio, dificuldade ou problema de aprendizagem pode ter origem na própria criança (fator genético) ou no ambiente (fator social). Para caracterizá-lo, Mielnik afirma que devem ser considerados os seguintes fatores: Idade; Constituição física; Desenvolvimento (período em que a criança se encontra); Ambiente cultural; Conduta e personalidade dos pais e irmãos; Tensões e traumas de vida cotidiana aos quais a criança fica

exposta; Tendências internas e defesas psíquicas do ego infantil; Influencias de pressões internas e externas; Meios de adaptação a essas pressões; Processos envolvidos na maturação da personalidade infantil. Quando o docente detecta alguma anormalidade após a verificação de todos esses fatores, é necessário ainda, que ele faça uma análise com um grupo de especialistas, a respeito das características apresentadas. O discente pode estar vivendo uma fase difícil que será provisória ou não, dependendo de suas, condições em superá-la. Nesse momento é fundamental que o relacionamento entre Docente-Discente tem que ser satisfatório, onde o Docente compreenda o Discente suficientemente bem para lidar com meios que maximizem seu desenvolvimento. Os relacionamentos pessoais adequadamente estruturados formam a base a partir da qual emanam todas as demais estruturas; se for satisfatório esse relacionamento o Discente irá se identificar com o Docente, internalizar seus objetivos e esforçar-se por mostrar-se a altura de suas expectativas.

O cérebro humano é um sistema complexo, que estabelece relações com o mundo que o rodeia. São duas as especificidades: a primeira referem-se às vias que levam da periferia ao córtex, informações provenientes do mundo exterior; a, Segunda diz respeito aos neurônios. São estas características que permitem determinar áreas motoras, sensoriais, auditivas, ópticas, olfativas, etc., estabelecendo noções, exatas e ricas no aprendizado. O termo Problema de Aprendizagem foi usado de forma genérica, para indicar uma perturbação na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas, quando existe uma falha no ato de, aprenderem esta exige uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e, transformação seja por vias internas ou externas ao indivíduo. O termo correto é **TDAH que** significa Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. É um transtorno com causas genéticas, ambientais e biológicos, que, geralmente, se manifesta na **infância**. Além disso, entre as suas principais características estão a: Desatenção; Impulsividade; Inquietude motora ou também conhecida como hiperatividade. Podemos considerar problemas de aprendizagem como um sintoma, no sentido do que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas, ingressa numa constelação peculiar de comportamento, nos quais se destaca como sinal de descompensação. Duas "mudanças-chaves" relacionam-se: à nossa compreensão sobre o porquê das crianças terem problemas na aprendizagem escolar e às formas pelas quais os sistemas educacionais deveriam responder a tais dificuldades. Embora muitas crianças com problemas de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, boa parte delas, desenvolve problemas emocionais. Essas crianças tornam-se tão frustradas tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias

para evitar isso. A escola e os pais, em geral, tentam lidar com uma imensa gama de problemas, pois seus filhos/alunos parecem suficientemente inteligentes, porém, enfrentam todos os tipos de obstáculos na escola. Na verdade, quando o ato de aprender se apresenta problemático, é, preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa, cabendo ao especialista Psicopedagogo fazê-la, a fim de identificar causas, e planejar, possíveis correções. A criança de seis anos que ingressa na escola elementar acha-se confrontada com uma situação nova à qual terá de adaptar-se rapidamente. A leitura é a possibilidade própria que cada uma das pessoas tem de dotar de sentido e de significado seja ela textos escritos, desenhos, comportamentos, expressões e outros. É fato que os indivíduos não nascem sabendo ler, mas também é fato que, não aprendem a fazê-lo apenas quando entram na escola. Com as crianças não é em nada diferente, uma vez que desde muito cedo, elas distinguem seus pertences dos de seus colegas, conhecem sua mãe e, parentes mais próximos, dias de sol, dias de chuva, dentre muitas outras coisas, de nada valerão se essas crianças não dominarem o saber ler e escrever. Ao não saberem lidar livremente com sua língua, sem dúvida alguma sofrerá exclusão, social e ainda pior, serão cidadãos privados de parte de seus direitos, e ainda de, assumirem seus deveres, deixando então de lutar por seus desejos. Não se trata de só trabalhar para que as crianças aprendam a ler, mas sim, trabalhar para que elas façam uso da linguagem em sua plenitude, riqueza e, complexidade em espaços de interlocução permanente. Os aspectos funcionais do aprendizado da leitura, três grandes causas, funcionais nos problemas de leitura - escrita: os déficits da função simbólica atrasos ou os defeitos de linguagem e os problemas essencialmente psicomotores. Problema de orientação com a dificuldade de aprendizado da leitura é algo clássico e que sobressai da evidência, não é necessário que uma criança tenha podido verbalizar sua direita ou sua esquerda para que possa ser confrontada com o aprendizado da leitura. A dificuldade de orientação e o problema de leitura são sintomas ligados à mesma causa: a dislateralidade.

A lateralização é assimetria funcional. Os espaços motores que correspondem ao lado direito a ao lado esquerdo do corpo não são homogêneos. Esta desigualdade vai particularizar-se no decorrer do desenvolvimento e consolidar-se quando os ajustamentos práxicos de natureza intencional. As discordâncias que reterão aqui nossa atenção concorrem às que atingem a organização do olhar e a organização da prevalência manual. A leitura de um texto é feita, graças a uma sucessão de movimentos oculares bruscos e ritmados, orientados obrigatoriamente da esquerda para a direita. A organização desta motricidade ocular é muito precoce. A **Dislexia**: Neurologicamente conceituando, trata-se da incapacidade de compreensão do que se lê, devido à

lesão no sistema nervoso central, neste, caso dislexia poderá ser considerada a condição em que o aluno consegue ler, mas experimenta fadiga e sensações desagradáveis, crianças disléxicas são, maus leitores, uma vez que são capazes de ler, mas não de entender o que leu, de maneira eficiente, em geral são inteligentes, habilidosos, mas apresentam dificuldade desde muito cedo, encontra dificuldade para ler, e essas frustrações, acumuladas podem conduzir a criança a demonstrar comportamentos anti-sociais, agressivos, resultando então em uma situação de marginalização, progressiva da criança. O diagnóstico da dislexia deve ser precoce, ou seja, já nos primeiros anos, de escolaridade da criança, prevenindo assim, futuros problemas de fundo emocional. "*Aprender a ler*", afirma GOODMAN (1992), "*é parcialmente, no mínimo", obter controle sobre estes sistemas e suas interações no contexto dos eventos da "leitura"*. A escrita é antes de mais nada, um aprendizado motor. Antes que a criança aprenda a ler, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma, motricidade espontânea, coordenada e rítmica, melhor aval para evitar os, problemas de escrita. A habilidade manual será desenvolvida, pela utilização modelagem do recorte, colagem, exercício de dissociação ao nível da mão e dos dedos, exercícios de percepção do corpo próprio fazendo atuar a função de interiorização. Na **Disgrafia:** Existem vários níveis, desde a incapacidade de segurar um, lápis e traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não cópias de palavras do quadro. As principais características são: apresentação desordenada do texto, margens, mal feitas ou inexistentes, espaço irregular entre palavras, linhas e entrelinhas, traçado de má qualidade, distorção de formas de letra e separação inadequada, de letras. Já na **Disortografia** Essa dificuldade não implica na diminuição da qualidade do traçado das letras. As trocas ortográficas são normais nas séries iniciais, porque a relação entre, palavra impressa e os sons ainda não estão totalmente dominadas. As características das crianças que apresentam disortografia costumam ser: confusão de letra (consoantes surdas por sonoras: f/v; p/b; ch/j), confusão de sílabas com tonicidades semelhantes, confusão de letras simétricas, (b/d; q/p) e semelhantes (e/a; b/h; f/t). A Discalculia: é a Falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático. Atinge de 5 a 6% da população com problemas de aprendizagem e envolve dificuldades na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina, atividades dos dois hemisférios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, tivemos um grande amadurecimento, e uma oportunidade para analisarmos as possíveis dificuldades que, no entanto, devem existir muito mais. A educação de hoje a cada dia que passa está formando cidadãos com dificuldades, devido à falta de capacitação do corpo docente ou não. Se de um lado temos profissionais capacitados que vivem no modo arcaico acreditando no que foi posto quando ainda estava em sua graduação, do outro temos os engessamentos do sistema, ou seja, docentes capacitados, mas que devem cumprir regras proposta pelo sistema educacional, que cria barreiras impossibilitando de fazer o novo acontecer.

É necessário repensarmos e refletirmos sobre a prática comum em sala de aula e experimentar novas propostas reavaliando-as de forma coerente, e ter ousadia para enfrentar o sistema. É tarefa de todo e qualquer educador, ter com base ética o compromisso de ver desenvolver-se dignamente e afetivamente a aprendizagem de seu (s) educando (s). Observando e buscando nova formas e processos de ensino que possam colaborar, para a inclusão dessas no mundo das letras, porque muitos nasce com dificuldade e outros não, mas elas aparecem ao longo do caminho, é necessário ajudá-los á sobreviver dentro deste único modelo de escola que nos apresenta; é de fundamental importância que abramos nossos olhos, para lutarmos e trazermos novas formas de aprendizagem dentro de nossa salas; buscarmos formas para resgatar e ou restaurar a dignidade humana a nível nacional, só o faremos quando compreendermos as graves consequências sociais que o insucesso escolar provoca, criando uma relação inadequada entre discente e o mundo. Concluímos esse trabalho com satisfação, tendo amplitude da dificuldade de aprendizagem, está no todo abraçando o macro e o micro do campo educacional, não importa de que lado esteja, ainda que busquemos solucionar alguns desafios e ou conceitos, fica claro as brechas que perpassam o meio escolar, seja por um diagnostico ou por profissionais capacitados ou não, é preciso caminharmos juntos dentro do ambiente escolar para assegurarmos o mínimo do máximo que deveriam ofertar nos espaços escolares , mas recomendamos outras pesquisas, pois a vida não para e sempre surge novos conceitos e novos conhecimento, nada está acabado, mas sim em processo continuo, há sempre uma nova descoberta. Nessa jornada é preciso enxergarmos antes de ajudarmos, logo, descortinar o olhar e sair do eu estou vendo, evoluindo para eu estou enxergando e Sermos o diferencial nesta caminhada.

REFERÊNCIAS

CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. 20. ed São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura P. Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê**? 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ELLIS, Andrew W (1995). **Leitura, escrita e dislexia**: uma analise cognitiva. 2 ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre. Artes Médicas.

GARCIA, Jesus Nicassio (1998). **Manual de dificuldades de aprendizagem:** Linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto alegre. Artes Médicas.

SCOL, Bealuz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar.** O problema escolar e de aprendizagem. Problema de aprendizagem. 4 ed. Petrópolis, RJ; Vozes. 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor e aluno.** IN VEIGA. I.P.A (ORG) Repensando a didática. Campinas papirus. P.145-58-1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo. Paz e Terra 1997.

SANTANA, Shirleya Nunes. **Educar é Obra do coração.** Revista Cação Nova. Outubro 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo-Martins Fontes 1993.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira 1992.

CONDERMARIN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys 1989. **Dislexia, manual de leitura corretiva.** 3 ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO DE DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Valdete Teles Xavier Soares[1]
Michell Pedruzzi Mendes Araújo[2]

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como a abordagem investigativa pode facilitar a inclusão de discentes público-alvo da educação especial nas aulas de ciências no contexto do ensino fundamental- anos iniciais e finais.

A abordagem investigativa tem potencializado os processos de ensino e aprendizagem na área de ciências da natureza, pois, nessa abordagem, o estudante é a figura central e ativa do conhecimento. Ela instiga o discente a pensar por si mesmo, tendo o professor como mediador. Assim, o saber é investigado de todas as formas, sempre buscando o desenvolvimento crítico e analítico. Ao contrário das outras abordagens, a investigação não prepara o aluno de forma mecânica para ser apenas um operário, mas o prepara para viver, analisando o mundo à sua volta. (LIMA, 2011).

Nesse sentido, entendemos que o ensino por investigação

> […] extravasa o âmbito de uma metodologia de ensino apropriada apenas a certos conteúdos e temas, podendo ser colocada em prática nas mais distintas aulas, sob as mais diversas formas e para os diferentes conteúdos. Denota a intenção do professor em possibilitar o papel ativo de seu aluno na construção de entendimento sobre os conhecimentos científicos. Por esse motivo, caracteriza-se por ser uma forma de trabalho que o professor utiliza na intenção de fazer com que a turma se engaje com as discussões e, ao mesmo tempo em que trava contato com fenômenos naturais, pela

1 Licenciada em Pedagogia - Faculdade de Educação (UFG). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (IPOG) E-mail: valdetesoares@discente.ufg.br.

2 Doutor e mestre em Educação (UFES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (CESUMAR). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

> busca de resolução de um problema, exercitam práticas e raciocínios de comparação, análise e avaliação bastante utilizadas na prática científica. (SASSERON, 2015, p. 58).

Solino, Ferraz e Sasseron (2015), em consonância ao exposto, destacam que a investigação científica não utiliza processos definidos, mas promove indagações abertas que busquem respostas nas mais diferentes variáveis. Dessa forma, trazem a ideia do aluno como participante do processo de construção do conteúdo curricular, apresentando a ele um tema aberto, promovendo abordagens questionadoras e investigativas, a fim de que chegue ao objetivo comum de compreender o propósito de determinado conteúdo.

Por mais que saibamos dos benefícios advindos da abordagem investigativa para os processos de ensino e aprendizagem da área de ciências da natureza, cumpre-nos indagar: quais são as potencialidades dessa abordagem para o processo de inclusão de discentes público-alvo da educação especial? Ante o exposto, torna-se necessário cartografar os principais estudos desenvolvidos na área da educação que trouxeram à tona possibilidades de inclusão nas aulas de ciências da natureza a partir do ensino por investigação.

METODOLOGIA

Tendo como objetivo cartografar estudos desenvolvidos no Brasil na área da educação acerca da relevância da abordagem investigativa para a inclusão de discentes público-alvo da educação especial nas aulas de ciências, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois

> [...] se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (MARTINELLI, 1999, p. 115).

Quanto ao plano de investigação, compreende uma pesquisa do tipo bibliográfica, haja vista que ela é desenvolvida "[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Essa metodologia apresenta como principal vantagem "[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45). Assim, coloca-se o pesquisador em contato com pesquisas desenvolvidas a respeito da temática que será estudada.

Para melhor conhecer o estado da arte das pesquisas que relacionam o ensino por investigação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação no cotidiano da escola comum, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Capes com os termos "Ensino por investigação e Inclusão Escolar", "Sequência de Ensino Investigativa e Inclusão Escolar" e variações englobando os termos "Educação Especial", "Educação Inclusiva", "Ensino de ciências", "Síndromes Raras", "Transtorno do Espectro Autista" dentre outros.

Também foram pesquisados os sites de periódicos relevantes da área de ensino de ciências, a saber: Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática; Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências; Investigações em Ensino de Ciências; Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas; Revista Actio: Docência em Ciências. Para coleta de dados, consideramos o período de 2010 a 2022.

RESULTADOS

Com base nos critérios descritos na metodologia, como resultados dessa revisão bibliográfica, foram obtidos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quando adicionados os termos "ensino por investigação" e "inclusão escolar", mais de 1449163 estudos. Quando adicionado o filtro ano de 2010 a 2022, obtiveram-se 918186 e, quando adicionada a grande área de Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, o resultado foi de 44776 estudos. Entretanto, para que a busca fosse mais objetiva, optou-se por incluir os termos "aulas de ciências" e "anos iniciais", com essa maior delimitação chegou-se em 5795 estudos. Quando aplicado o filtro ano de 2010 a 2022, obtiveram-se 4802 estudos e quando adicionada a grande área Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, obtiveram-se 1749 estudos, que foram analisados em um primeiro momento pelos títulos e palavras-chave. Com isso, foram selecionados 8 trabalhos, todavia, após a leitura dos resumos apenas 3 se enquadraram nos requisitos e inclusão.

No sítio da Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática foram selecionados três estudos pelo título, porém, após leitura dos resumos e palavras-chave, excluímos 2 estudos seguindo os critérios de exclusão, quais sejam: idiomas, ensino por investigação sem inclusão escolar e inclusão escolar sem ensino por investigação. Seguindo o mesmo critério de exclusão em todos os sítios, obtiveram-se, na Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, 12 estudos dos quais foram selecionados pelo título 2 estudos; no sítio da revista Investigações em Ensino de Ciências,quando adicionados os termos "ensino por investigação e inclusão escolar" obtiveram-se 4 estudos, dos quais dois foram selecionados pelo título, porém, após leitura de palavras-chave e resumo, excluímos 1 estudo, seguindo o critério de exclusão idioma, dessa forma resultando em apenas 1 estudo que seguiu para leitura completa; no sítio Amazônia:

Revista de Educação em Ciências e Matemáticas obteve-se 2 estudos quando adicionados os termos, porém após análise dos títulos e palavras-chave, nenhum foi selecionado; na Revista Actio: Docência em Ciências, quando adicionado os termos "ensino por investigação e inclusão escolar", obteve-se 112 estudos, quando adicionado a área de conhecimento (Educação) reduziu-se para 30 estudos e quando adicionado ao filtro assunto o termo (inclusão) obtiveram-se dois estudos que seguiram para a análise das palavras-chave e do resumo, porém ambos não se enquadraram nos critérios de inclusão.

Cabe salientar que os critérios de escolha dos estudos, em um primeiro momento, foram baseados nos títulos. Posteriormente, os estudos selecionados passaram para análise de palavras-chave e resumos, que resultaram na seleção final dos estudos que seguiram para leitura completa, como está descrito a seguir no quadro adaptado do PRISMA.

QUADRO PRISMA Palavras-chave: "Ensino por investigação AND Inclusão Escolar", "Sequência de Ensino Investigativa AND Inclusão Escolar" e variações englobando os termos "Educação Especial", "Educação Inclusiva", "Ensino de ciências", "Síndromes Raras", "Transtorno do Espectro Autista". Pesquisa realizada nas bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática; Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências; Investigações em Ensino de Ciências; Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas; Revista Actio: Docência em Ciências, considerando o período de 2010 a 2022.								
Total Encontrado nas Bases		RBECM	ENSAIO	AMAZÔNIA	IENCI	ACTION	CAPES	Total
		12	2	4	2	1749	1772	
SELEÇÃO								
Critérios de inclusão	Ensino por investigação e inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	1	2	0	2	0	3	8
Critérios de exclusão	Idiomas, ensino por investigação sem inclusão escolar e inclusão escolar sem ensino por investigação	2	10	2	3	2	1746	1765
ELEGIBILIDADE								
Análise de Título e Resumo		2	2	0	3	2	4	13
INCLUSÃO								
Total Incluído para leitura completa		1	2	0	1	0	3	7

Fonte: *Os autores com adaptação do PRISMA.*

DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS ENCONTRADOS

RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS		
TÍTULO	AUTOR	ANO
O ensino de ciências e deficiência visual: Uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão.	Eliza Marcia Oliveira Lippe	2010
Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de bauru: a voz de um aluno com deficiência visual	Eliza Oliveira Lippe; Fabio de Souza Alves; Eder Pires de Camargo	2012
Diferenças nas salas de aula: conhecendo a prática pedagógica de duas professoras de ciências	Elaine Soares França; Danusa Munford	2012
Ensino de ciências para surdos numa perspectiva de inclusão escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015	Aline Nunes Santos; Edinéia Tavares Lopes	2017
Forças entre nós: o ensino de ciências para alunos com transtorno do espectro autista	Tiago Fernando Alves de Moura	2020
Ensino de ciências e inclusão: representações sociais de professoras do Ensino Fundamental ll	Maíra Souza Machado Maxwell Siqueira	2020
Sequência didática para o ensino inclusivo de estudantes com deficiência visual: abordagem do tema abelhas	Fabiana Gomes Guntzel; Franciele Braz de Oliveira Coelho	2021

Fonte: *Os autores.*

O primeiro estudo analisado intitula-se "Sequência didática para o ensino inclusivo de estudantes com deficiência visual: abordagem do tema abelhas", de Guntzel e Coelho (2021). As autoras buscaram, por meio de abordagem qualitativa com objetivo exploratório e procedimentos de intervenção pedagógica, investigar a pertinência da aplicação de uma sequência didática acerca da temática abelhas no componente curricular de Ciências na educação básica. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, tendo como sujeito de pesquisa uma criança cega. Ao final da pesquisa, as autoras concluíram que a inclusão de crianças cegas na escola comum é uma realidade possível, desde que utilizados materiais e recursos adequados, elaborados e pensados a partir do interesse, necessidade e respeitando a realidade dos sujeitos público-alvo da inclusão, culminando em aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

O estudo intitulado "Ensino de ciências e inclusão: representações sociais de professoras do ensino fundamental ll", de Machado e Siqueira (2020), foi realizado com professoras de ciências do ensino fundamental II que atendem alunos com deficiência em suas salas. O estudo objetivou compreender como os docentes lidam com a inclusão. Como resultado da pesquisa, os autores concluíram que o ensino de ciências já apresenta uma abordagem inclusiva na escola em questão.

Os autores Lippe, Alves e Camargo (2012), no artigo intitulado "Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual", destacam como acontece a inclusão de um aluno cego em uma escola comum e se a proposta de educação inclusiva do governo do estado de São Paulo de adaptação curricular realmente beneficia a inclusão. Para tanto, o estudo buscou compreender como se dá a inclusão sob o prisma de um aluno com deficiência visual matriculado em uma sala comum, tendo chegado à conclusão de que o aluno está apenas inserido na sala de aula e que as políticas públicas não se atentam de fato para a inclusão. Os autores também destacam a importância de formação continuada para os professores.

No estudo intitulado "Diferenças nas salas de aula: conhecendo a prática pedagógica de duas professoras de ciências", os autores França e Munford (2012) buscaram, por meio de um estudo de caso, utilizando como lógica de investigação o estudo etnográfico, investigar os processos de inclusão/exclusão de alunos na disciplina de ciências em uma sala de aula do ensino fundamental, o estudo foi realizado com duas professoras. Como resultados, destacaram que a primeira professora se preocupa em "traduzir" o que os alunos não entendem, demonstra não se importar muito com o conhecimento disciplinar; já a segunda professora entrevistada enfatiza o conhecimento disciplinar, buscando associar o conhecimento científico com o cotidiano dos alunos. Uma fala de destaque no estudo é quando uma professora afirma que o conteúdo é importante e que é muito difícil. Nas palavras da professora, incluir alunos com muitas dificuldades ocasiona apenas que se cobre menos desses alunos.

Os autores Santos e Lopes (2017) realizaram o estudo intitulado "Ensino de ciências para surdos numa perspectiva de inclusão escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015", com o objetivo de realizar um levantamento de pesquisas que abordam a inclusão de alunos surdos no ensino de ciências naturais, tendo por base os anos de 2000 a 2015. Para que o objetivo fosse alcançado, foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa bibliográfica, composta por 16 trabalhos que foram selecionados. Como resultados, os autores inferem que, apesar da existência de leis que asseguram o direito de acesso e a permanência de alunos surdos na escola comum, isso não é o mesmo que dizer que o ensino oferecido tem considerado as especificidades desses sujeitos e tem reverberado em processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo intitulado "O ensino de ciências e deficiência visual: Uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão" se trata de uma dissertação de mestrado de Lippe (2010). Esse trabalho foi desenvolvido com as professoras de ciências e com uma professora da sala de recursos, e teve o objetivo de investigar quais são as percepções das professoras,

no que tange à inclusão de alunos cegos. O estudo utilizou como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa e a análise textual discursiva. Como resultados, os autores destacam a importância do diálogo entre as professoras, a fim de que a aprendizagem seja efetiva. Destaca também que, por uma sobrecarga de trabalho, os professores especialistas negligenciam o processo educativo e realizam apenas um reforço escolar e não o apoio pedagógico necessário.

A dissertação de mestrado de Moura (2020) intitulada "Forças entre nós: o ensino de ciências para alunos com transtorno do espectro autista" teve como objetivo analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sete estudantes, entre 9 e 13 anos, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em duas instituições distintas. Para o alcance dos objetivos, o autor optou pela abordagem qualitativa. Como resultados, os autores destacam a importância da sequência de ensino investigativa como potencializadora do aprendizado e desenvolvimento dos alunos autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa bibliográfica empregada, pudemos constatar a incipiência de estudos que contemplem o ensino por investigação como potencializador da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de ciências naturais. Os estudos encontrados demonstram que a investigação se mostra um diferencial nas aulas, pois, por meio da investigação, os alunos podem ser autônomos e participar efetivamente das aulas, como destaca Moura (2020), quando em seu estudo conclui que, "as sequências de ensino investigativas contribuíram para o desenvolvimento dos alunos - de forma que - as atividades concretizaram-se em desenvolvimentos conceituais, procedimentais e atitudinais" (MOURA, 2020, p. 10).

O estudo de Moura (2020) também suscita a importância de buscar ouvir os alunos que apresentam a deficiência, colocá-los como o centro do processo de ensino, embora isso pareça óbvio, não é o que acontece quando analisamos o estudo realizado por Lippe, Alves e Camargo (2012), que destacam, em entrevista com um aluno cego, que a maioria dos professores não permitem que ele utilize a máquina braille por fazer muito barulho, mas também não adotam nenhum outro meio como material tátil ou mesmo a gravação da aula, para que o aluno possa revisar o conteúdo.

A contrapelo, o estudo de Guntzel e Coelho (2021) evidencia que a inclusão de crianças com deficiência visual é possível, desde que sejam utilizados materiais e recursos adequados que sejam pensados e elaborados a partir das necessidades, interesses e potencialidades dos sujeitos de forma a facilitar a interação nas aulas, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento pessoal e a construção do conhecimento. O estudo em tela evidencia que, com criatividade

e respeito às diferenças, é possível incluir, mas destaca também que não é um caminho fácil, mas um caminho possível. Para que isso ocorra, é preciso unir forças e diálogo efetivo entre os professores do AEE e os professores regentes.

Por fim, cabe salientar que a inclusão é um direito garantido por lei, entretanto, para que esse direito não seja apenas o de estar integrado na sala de aula, é preciso que os professores se atentem para a importância da relação estabelecida com o outro, com o diferente e, quando um professor adapta uma atividade, ele está dando ao estudante a possibilidade de se sentir pertencente ao grupo, se sentir incluído. Nesse caminho, sublinhamos que o ensino por investigação é uma abordagem promissora para potencializar processos inclusivos nas aulas de ciências da natureza.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, E. S.; MUNFORD, D. Diferenças na Sala de Aula: conhecendo a prática pedagógica de duas professoras de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 593–614, 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/173. Acesso em: 10 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas, 2002.

GOMES G, F.; BRAZ O. C., F. Sequência Didática Para o Ensino Inclusivo de Estudantes com Deficiência Visual: abordagem do tema abelhas, **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, 29 jan. 2021. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11099. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, Juliane Souza Ribeiro. **Metodologia no ensino de Ciências.** 2011. 34 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás, Formosa, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/1725. Acesso em: 28 set. 2021.

LIPPE, E. M. O.; ALVES F. S.; CAMARGO E. P. Análise do Processo Inclusivo em uma Escola Estadual no Município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. **Ensaio** Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 81-94, maio 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/34656. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIPPE, E. M. O. **O ensino de ciências e deficiência visual**: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. 109 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90922. Acesso em: 10 jan. 2023.

MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Ensino de Ciências e Inclusão: representações sociais de professoras do ensino fundamental II. **Ensaio** Pesquisa em

Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 22, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/14878. Acesso em: 03 mar. 2023.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MOURA, T. F. A. **Forças entre nós:** o ensino de ciências para alunos com transtorno do espectro autista. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

SANTOS, A. N.; LOPES, E. T. Ensino de Ciências para Surdos e/ou Deficientes Auditivos Numa Perspectiva de Inclusão Escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015. **Debates em Educação**, [S. l] v. 9, n. 18, p. 183, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3144. Acesso em: 10 mar. 2023.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio** Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 17, p. 49-67, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 24 set. 2021.

SOLINO, A. P.; FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Ensino por investigação como abordagem didática: desenvolvimento de práticas científicas escolares. **Anais** do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, p. 1-6, 2015. Disponível em: https://www.cecimig.fae.ufmg.br/images/SolinoFerrazeSasseron2015.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

¿VAMOS A HABLAR ESPAÑOL?, O CINEMA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO

Joel Cardoso[1]
Antônio Carlos Braga Silva[2]
Júlio César da Silva Corrêa[3]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar.*
>
> ***ALMEIDA FILHO.***[4]

O artigo, um relato de experiência docente, toma como ponto de partida o Município de Ananindeua (PA, Brasil, cidade da chamada Grande Belém), e, especificamente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Alberto Gaudêncio Ramos. Nas atividades, envolvemos professores de Língua Espanhola e entre algumas das estratégias aventadas para dinamizar o ensino do idioma, propusemos a utilização do cinema em sala de aula.

1 Professor titular da UFPA, doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SP), mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), graduado em Letras Modernas e Pedagogia (USP-SP) e Direito (Inst. Vianna Jr, MG).

2 Graduado em Letras (Português e Inglês, UFPa) e em Pedagogia (UNINTER); Esp. Língua Portuguesa e Análise Literária, Mestre em Planejamento e Politicas Publicas (UECE/CA). Diretor do Instituto Confúcio na UEPA.

3 Graduado em Pedagogia com Hab. em Administração Escolar - UNAMA /PA. Especialista em Psicopedagogia - UCB/RJ, Especialista em Educação Inclusiva - UCB/RJ, Especialista em Educação Ambiental (UCB/RJ); em Sexualidade, Afetividade e Educação (UCM /RJ) e em Gestão de Sala de Aula (FAAM/PA). Mestre em Ciências da Educação (FURB/SC) e em Ciências da Educação (Universidad Autónoma de Asunción – UAA, Paraguay). Professor do Curso de Pedagogia e Gestão na Estácio Ananindeua, PA. Membro da Ordem Pachakuty e ANFOPE.

4 ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8.

O cinema como possibilidade didática traz benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. Entre eles, destacamos o fato de apresentar aos alunos os mais diversos temas de forma lúdica e, ao mesmo tempo, proporcionar, interdisciplinarmente, uma visão ampla de mundo. Com o cinema, damos asas à imaginação e abrimos espaço para toda sorte de debates, facilitando a compreensão, interpretação e manifestações de opiniões tanto em eventos de oralidade como na produção de textos. Os filmes podem auxiliar o professor no seu fazer docente, não só por implementar, como por incentivar naturalmente a aprendizagem.

A influência das mídias na formação da personalidade das crianças e adolescentes ocupa, nos nossos dias, um espaço maior do que ocupava há pouco tempo atrás. Elas, de um modo geral, intervêm como agentes transformadores, influenciando os valores, os costumes, a moda, a linguagem. Como professores de língua espanhola, temos ciência do que preconiza a Lei de Diretrizes Básicas da Educação nº 9.394/96, quanto ao ensino e utilidade de termos fluência em uma língua estrangeira nas nossas vidas. Ter o domínio de outros idiomas amplia consideravelmente a possibilidade de acesso às informações e ao conhecimento de outros contextos culturais. Assim, o cinema, arte por excelência da Contemporaneidade, por suas características, faculta o contato direto com outras culturas e com falantes nativos de outras regiões.

O cinema é um meio agradável para a abordagem de questões relativas à sociedade, à cultura, à história e à linguagem em todos os aspectos. Sabemos que entre a fala e a escrita há uma distância natural. Os falantes apresentam variações no modo de se expressar. Por conta de diversos fatores, entre eles, os aspectos históricos e geográficos, falamos de forma distinta até mesmo dentro do nosso próprio país. Não se trata, no ensino de uma língua, de observar o certo e o errado quanto à pronúncia, aos sotaques, às sutis mudanças de entonação. Tampouco discriminar ou incentivar preconceitos em relação a falas de quem quer que seja. Ao contrário, queremos conscientizar os alunos de que estas diferenças existem e mostrá-las como processos naturais.

Com o cinema, podemos, ludicamente, assimilar mais facilmente novas informações; podemos também aumentar naturalmente as habilidades de analisar textos, no nosso caso, de analisar os temas e os contextos de filmes; podemos refinar a nossa competência auditiva; e, ainda, captar variações relativas à língua falada, bem como sutilezas e matizes linguísticos dos falantes nativos. O fascínio das imagens, o envolvimento com a trama, com o enredo das narrativas, tudo isso desperta naturalmente, no receptor, desejos, sonhos e oferecem situações que contemplam e estimulam os mais variados interesses. Com o cinema, podemos, de forma leve e criativa, levar para a sala de aula os mais diversos temas.

UM POUCO DO PERCURSO DA SÉTIMA ARTE... DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE...

Nunca é demais voltarmos às origens, conhecermos o surgimento e os primeiros passos dessa arte fascinante. Comecemos, então, pela origem do termo cinema. A palavra "cinema", do grego *kinesis*, significa "movimento", o que de imediato a relaciona à ação, à energia e ao dinamismo. Todas as etapas da produção fílmica envolvem ação, competência e demandam energia criativa.

O cinema, nascido no final do século XIX, em 1895, na França, pelas mãos dos irmãos Auguste e Louis Lumière, foi aperfeiçoado pelas técnicas desenvolvidas nos séculos XX e XXI. Na primeira metade do século XIX a fotografia, invento de Louis-Jacques Daguerre e Joseph Nicéphore Niepce, promoveu a criação revolucionária do cinema no mundo das artes e da indústria cultural. O tempo passou e a arte cinematográfica evoluiu a partir do desenvolvimento da ciência óptica. Desde os primórdios da nossa história, os homens sentiram necessidade de registrar fatos, acontecimentos, lugares, pessoas, através dos mais diversos meios, como, por exemplo, entre outros modos, pela arte pictórica, pelos desenhos nas paredes, pela palavra escrita. Há sete mil anos, os chineses já projetavam sombras de figuras recortadas e manipuladas sobre a parede, criando, intuitivamente, o teatro de marionetes. No século XV, Leonardo da Vinci desenvolveu trabalhos utilizando a projeção da luz na superfície, criou a câmara escura, uma caixa fechada, contendo um orifício com uma lente. A imagem refletida no interior de uma caixa mostrava exatamente o inverso do que se via na realidade. Mais tarde, no século XVII, o alemão Athanasius Kirchner criou a lanterna mágica, um cilindro iluminado à vela, que projetava imagens desenhadas em uma lâmina de vidro[5].

Outro invento importante para a consolidação do cinema foi Praxinoscópio, criado pelo francês Charles Émil Reynaud. O aparelho era basicamente um tambor giratório com vários desenhos colados na sua superfície interior, e, no centro dele, havia vários espelhos. À medida que se girava o tambor, no centro onde ficavam os espelhos, viam-se desenhos que se uniam, formando movimentos harmoniosos. Na sequência dos inventos, surge, com Thomas Alva Edison, o Cinetoscópio, que consistia em um filme perfurado, projetado em uma tela no interior de uma máquina, que refletia apenas uma pessoa em cada apresentação. A projeção só podia ser vista com o auxílio de uma lente de aumento.

Em 1890, Thomas Edison projeta filmes, entre eles e o *Black Maria*, considerado o primeiro filme da história do cinema. Primeiro aparelho qualificado como cinema, o Cinematógrafo era ao mesmo tempo filmador, copiador e projetor. Louis Lumière, o primeiro cineasta a produzir documentários em curta e

5 Estas informações constam do *Livro de história da Arte,* de César Coll e Ana Teberosky (2000).

média metragem na história do cinema, apresentou o seu primeiro filme, *Sortie de L'usine Lumière à Lyon* (Empregados deixando a Fábrica Lumière), com 45 minutos de duração. Ainda em 1895, temos, de Thomas Edison, a sua primeira produção, *Vitascope* (COLL, 2000).

O americano Edwin S. Porter, a partir dos documentários dos irmãos Lumière, produziu filmes de ficção. Usou maquetes, truques ópticos e efeitos especiais de teatrais de Georges Méliès. Produziu, então, *Great Train Robbery* (*O grande roubo de trem*) em 1903, um filme de ação, um sucesso que contribuiu para que o cinema se popularizasse e entrasse para a indústria cultural.

Cinema como arte e como indústria...

Táctica Y Estrategia
Mi táctica es
Mirarte
Aprender como sos
Quererte como sos
Mi táctica es
Hablarte
Y escucharte
Construir con palabras
Un puente indestructible
Mario Benedetti[6]

Mais que arte, o Cinema converteu-se também em indústria, dando início a um mercado próspero, exigente e promissor para profissionais das mais diversas áreas. Não são apenas os atores e as atrizes que brilham nas cenas apresentadas ao público local e internacional. Para a realização de um filme, faz-se necessário o envolvimento de uma grande equipe de profissionais: roteirista; diretor; diretores de fotografia, de arte; músicos; produtores; eletricistas etc. Há, ainda, a equipe de técnicos e de especialistas que trabalham ativamente junto aos profissionais já citados. Temos também os técnicos em efeitos especiais, técnicos de som; o operador de câmera e os editores. Ainda, além destes, outros profissionais são essenciais: coreógrafos, figurinistas, cabelereiros, maquiadores. Tias profissionais são imprescindíveis para a elaboração de um filme nos moldes tradicionais.

Desta forma, o mesmo fascínio que já em 1902 atraía as plateias para assistirem à *Viagem à lua,* de Georges Méliès, permanece e tem público certo também nos nossos dias. É prazerosa a sensação de estarmos na sala escura de um cinema e poder usufruir da magia que o cinema nos proporciona. Atualmente, os filmes surpreendem por se valerem de tecnologias avançadas e pelo uso dos efeitos especiais.

Um filme pode englobar em sua feitura todas as demais manifestações e

6 poeta, escritor e ensaísta uruguaio (1920-2009).

linguagens artísticas: a pintura, a literatura (a palavra escrita, falada), a música, o teatro (performance, mímica e interpretação), a escultura, a arquitetura, a fotografia, os quadrinhos, a dança etc.

Quando no cinema, esquecemos por momentos a nossa lida cotidiana, deixamos lá fora as preocupações, os problemas e nos entregamos à magia do filme a que assistimos. O cinema é, por excelência, a arte do som e da imagem, ou melhor, arte da ilusão da imagem em movimento. Resta-nos questionar: o que é uma imagem? "Hoje, a imagem pode ser tomada como real (sem o ser). Ela ganha um valor social e um valor de recepção não simbólico, não comunicacional (como nas fotos do *Facebook*, espécie de provas do real)", afirma Leonor Areal[7]. Imagens, representações imagéticas, são temas que nos preocupam desde os primórdios da nossa história. Uma das mais antigas conceituações de imagem advém de Platão: "chamo imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida aos reflexos que vemos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género", afirmava Platão[8]. Ainda para Areal, "a imagem óptica: [é] aquela que é independente de um sujeito, pois é o resultado de uma transformação técnica (óptica, fotográfica, videográfica, digital, etc.), tal como a imagem ocular e retiniana é, à partida, um processo fisiológico"[9]. Deixemos, pois, de lado a conceituação do que seria imagem, uma vez que aqui o nosso foco é outro.

O cinema na mediação do processo ensino-aprendizagem...

Caminante

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

Aprender um novo idioma, como dito liricamente no poema, é abrir caminhos onde nunca eles anteriormente existiram... É criar sendas. É possibilitar a evolução e o crescimento.

7 AREAL, s/d. p. 75.

8 In: *A República*, *apud* JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 1999. Lisboa: Edições 70: 13.

9 AREAL, S/D. P. 60-1;

O cinema, ao aliar a palavra, o som e a imagem em movimento, revela, na sua trama, no seu enredo, modos de vida, particularidades culturais, discursos inusitados. Possibilita o encontro entre pessoas das mais distantes regiões, amplia o mundo de cada um; mostra na tela tanto o familiar quanto o estranho, o desconhecido; envolve e estimula tanto o ensinar quanto o aprender. O cinema aguça a percepção e torna mais ágil o nosso raciocínio. Para entender o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos utilizados da linguagem fílmica no desenrolar do espetáculo que se mostra diante dos nossos olhos. Isso envolve atenção e rapidez de raciocínio. Um filme faz com que o conteúdo apresentado adentre mais facilmente na mente do espectador, no nosso caso, do aluno, pois pode se tornar flexível quanto ao modo de apresentar qualquer assunto. Os benefícios são muitos. De conformidade com Beli & Czajka (2016, p. 3),

> a utilização do cinema como recurso didático, permite ao educador despertar em seus alunos o senso crítico e analítico, uma vez que pode desenvolver as noções de permanência e simultaneidade, reconhecendo a importância do papel da memória na história; estas características são necessárias para o entendimento do processo histórico. A adoção do uso de obras cinematográficas é importante para a prática diária do professor, para que este realize a mediação, propiciando ao aluno a oportunidade de relacionar a imagem/som através de contextos históricos permitindo ao mesmo uma reflexão sobre aspectos relevantes do que está assistindo e sua contribuição para a formação de um sujeito crítico com amplas possibilidades de intervenção social.

Vemos o cinema mais que um mero recurso didático, tanto assim, que evitamos usar esta nomenclatura. A colocação dos autores, no entanto, pontua favoravelmente aos professores quanto à utilização de filmes como possibilidade didática na transmissão de conteúdos contidos do currículo escolar, dando condições ao docente de ilustrar melhor os conceitos, os fatos históricos, ou a biografia de pessoas ilustres dentre outras. É um material pedagógico recomendado pelos PCN (BRASIL, 1988). Neste sentido, o cinema, como mediador da aprendizagem na aquisição da língua espanhola, objetiva incentivar o aprendiz a adentrar as fronteiras onde o idioma é falado. Na prática, proporciona aos alunos oportunidades de conhecer novas formas de expressão, de perceber, visual e audivelmente, *in loco,* as variações sociais, históricas, culturais e, principalmente, linguísticas.

No encerramento do I Congresso Democrático Del Cine Español, em 1979, foi dito que "o cinema deve ocupar nos centros educativos o lugar que lhe corresponde como facto cultural de primeira importância, tratando de fazer desaparecer o caráter que se atribui de mero entretenimento e ressaltando os valores educativos e culturais" (FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, 1989, p. 18).

Nas Atas do IX Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (2002) e, de acordo com Llinás (1987), no I Congresso Democrático do Cinema Espanhol,

em dezembro de 1978, foi proposto um conceito sucinto do que é o cinema: "o cinema é um bem cultural, um meio de expressão artística, um feito de comunicação social, uma indústria, um objeto de comercio, ensino, estudo e investigação. O cinema é, pois, uma parte do patrimônio cultural da Espanha, suas nacionalidades e suas regiões". De todos estes fatores relevantes, o que mais nos interessa é o educativo. Como uma das manifestações mais importantes do século passado e do atual, nos possibilita: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a viver e 4) aprender a ser. Ora, estes são os quatros pilares da educação.

O mundo da comunicação é amplo. Embora a comunicação verbal (falada ou escrita) seja predominante, existem outros meios de comunicação, como através de sons e imagens (formas de comunicação não verbal). No cinema, percebemos claramente isto, assim como o processo de comunicação como linguagem oral, que pressupõe um contato direto com o falante e torna o processo interativo mais concreto e espontâneo, perpassando, inclusive, por algumas variedades linguísticas. O cinema disponibiliza experiências de vida, amplia os nossos parcos horizontes. O espectador, ao se predispor a analisar temas, imagens, diálogos e técnicas utilizadas, angaria uma nova percepção de mundo, abrem-se para ele novas perspectivas.

Cabe, no entanto, ao professor fazer as escolhas adequadas do filme que deseja levar para a sala de aula. Com escolhas previamente bem selecionadas, o cinema pode ajudar a escola a reencontrar tanto a cultura cotidiana quanto a elevada.

Na realidade, tudo depende do planejamento do que se pretende ensinar e explorar na sala de aula, tendo em conta o perfil dos alunos (faixa etária, nível de língua) e o tempo de que dispõem para realização desse trabalho. E obviamente, tudo deve estar de acordo com o currículo escolar. Um filme traz referências que dizem respeito à vida cotidiana e cultural de uma terra ainda desconhecida para a maioria dos espectadores. Neste sentido, cabe ao professor explorar mecanismos e estratégias para que os filmes não somente sejam apreciados como forma de entretenimento, mas também como objeto de leitura no contexto educacional.

> Especialmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, muitos alunos costumam ver filmes no idioma original, o que é certamente um exercício interessante, mas poucos são os espectadores que percebem que o próprio objeto fílmico pode ser considerado uma "Língua Estrangeira", por ser constituído de uma variedade de signos que são percebidos, vistos e ouvidos, mas nem sempre conhecidos o suficiente para que, a partir da combinação desses elementos, os sentidos sejam construídos. Assim, acredita-se que o cinema auxilia na aquisição do vocabulário, da sintaxe e da pronúncia de uma língua estrangeira e ainda estimula o aprendizado de leitura de um suporte único, em termos de representação e recriação do mundo (THIEL, 2009, p.12).

É necessário que o professor não reduza a atividade de "passar um filme" para apenas saber se os alunos digam se gostaram ou não. Tal postura em nada

contribui para o desenvolvimento do aluno. O texto fílmico requer uma reação por parte do espectador, incita à reflexão, desperta questionamentos e estimula a produção criativa. No Ensino Médio, isso é imprescindível, uma vez que os alunos já têm condições de analisarem os filmes criticamente e de maneira mais elaborada, isto é, com mais profundidade. É óbvio que o prazer de ver um filme deve ser mantido e, aliado a isso, é importante que haja atividades para que o gosto se aprimore pelo reconhecimento dos valores estéticos que tornam a obra única. Neste sentido, o professor atua como um mediador da recepção (leitura) do filme e precisa dialogar com os alunos sobre os elementos básicos do texto fílmico, propondo atividades pertinentes que aprofundem o conhecimento e a percepção do filme.

O cinema em sala de aula...

O cinema é infinito
- Não se mede.
Não tem passado nem futuro.
Cada imagem
Só existe interligada
A que a antecedeu e a que a sucede.
(Vinícius de Moraes -** Livro de Sonetos**)

Iniciamos nossas abordagens a partir de uma sensibilização dos professores e alunos acerca das atividades que teriam como foco o uso do cinema como ferramenta de mediação do processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Médio. Sabíamos, de antemão, que os professores que estiveram conosco na nossa jornada já utilizavam filmes na Disciplina de Espanhol e que este procedimento agradava aos alunos. Um filme para ser levado à sala de aula não pode ser escolhido aleatoriamente. Em relação a esta escolha, os professores sempre precisam estar atentos quanto ao contexto que motivou a seleção, de forma a harmonizar a temática geral do filme às necessidades didático-pedagógicas do momento.

Trabalhar com filme é se divertir juntos, aprender e crescer juntos, refletir juntos. O trabalho com filmes visto dessa maneira torna-se importante para a abordagem de algumas questões polêmicas e também para proporcionar aos estudantes possibilidades de repensarem posturas, conceitos e, principalmente, preconceitos que, às vezes até inconscientemente, trazemos arraigados.

É preciso sempre diversificar as escolhas fílmicas. Sair dos temas mais comuns. Procurar títulos inovadores quer quanto ao conteúdo, quer quanto às inovações estilísticas e artísticas. Filmes antigos podem ter como foco temas polêmicos e atuais. Procurar apresentar filmes a que os alunos não têm possibilidade de assistir pela televisão, tampouco nas salas de cinemas comerciais. Filmes

que valorizam a palavra, a imagem, a história e estimulem à reflexão. Segundo Trevizan (2002, p. 105),

> na recepção de um texto fílmico, por exemplo, o espectador deve preocupar se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa de identificação da perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme.

O estímulo e o interesse da criança, jovens e adultos provocados pelos filmes podem incentivar a assistir outros que tragam temas e contextos mais complexos. O professor deve procurar filmes que façam sentido para o contexto do aluno, filmes que provoquem reflexões que instiguem os alunos a raciocinar mais profundamente, pois aí está a chave da utilização do cinema na sala de aula. A informação nos interessa e que deve ser retirada do filme nem sempre está explícita facilmente nas cenas, pode estar subtendida nas falas, nos cenários, no modo de agir dos personagens, etc. Cabe ao professor direcionar a ligação entre o filme e o conhecimento, ou seja, junto à aquisição da língua espanhola, relacioná-lo com o contexto, com os temas abordados, com a reflexão que se deseja suscitar.

Muitos filmes, nesse percurso, já foram trabalhados com os alunos. Entre outros, citamos *Volver* (Pedro Almodóvar, Espanha/2005), *O Labirinto Do Fauno* (Guillermo del Toro, México/Espanha, 2006), *Contracorrente* (Javier Fuentes-León, Peru, 2009), *Anita* (Marcos Carnevale, Argentina, 2009), *Elefante Blanco* (Pablo Trapero, Argentina-França-Espanha, 2012), *Vestido nuevo* (Sergi Pérez, 2007, Espanha, curta metragem, de apenas 14 minutos), *Frida, Naturaleza Viva* (Paul Leduc, México, 1983), *Dolor y gloria* (Pedro Almodóvar, Espanha, 2019), *Todos tenemos un plan* (Ana Piterbarg, Argentina, 2012*).* Como observamos, uma variada seleção, com diferentes temas e que motivaram os alunos em suas trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

> *Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...*
>
> ***Rubem Alves***[10]

A caminhada empreendida nos oportunizou momentos preciosos para refletir com mais profundidade em relação à nossa prática pedagógica, nos

10 ALVES, R. 1994, p. 4.

mostrando como o cinema pode se tornar uma excelente estratégia didática para o ensino de língua estrangeira nas escolas. Ler legendas exige atenção e rapidez. Ouvir um idioma estrangeiro é sempre um desafio. Temos, que, primeiro, habituar o ouvido, treinar a audição. Trata-se da leitura da palavra e, ao mesmo tempo, leitura de imagens, captação de sons, apreensão de uma trama, de um enredo. Observar o prazer nos olhos dos nossos alunos, ver como se envolvem, como se emocionam, como sugerem, como participam é sempre gratificante. Os resultados também nos emocionam como professores. Muitos filmes perpassam pelos chamados temas transversais e sempre os resultados superam as nossas expectativas. O ensino ideal é o que, além de repassar os conteúdos específicos das diversas disciplinas com eficiência, com metodologia adequada, com leveza, mas que, para além delas, ultrapassa fronteiras delimitadoras e propõe um bem estar prazeroso, atual, conectado com a realidade dos educandos.

Com filmes, podemos identificar variedades linguísticas e contextos histórico-sociais diferenciados. Um filme sempre se presta a vários conteúdos e podem ser trabalhados inter e transdisciplinarmente. Em geral, um filme, como texto, como mensagem, como conteúdo, engloba várias áreas do conhecimento. Do ponto de vista linguístico, histórico e cultural, um filme, ao expor a língua em situações reais de uso (ideia de imagem e movimento), confere sentido à aprendizagem, nos oportunizando acesso a diversos elementos culturais e pragmáticos. Ao mesmo tempo em que adquirimos conhecimentos linguísticos, aliados ao caráter lúdico, um filme pode tornar as aulas mais leves, mais gostosas, mais prazerosas. Não afirmamos, com isso, que os filmes se constituam como estratégia única. Constituem-se, sim, como uma alternativa a mais para ser considerada e trabalhada em sala de aula. Pode ocorrer que o filme selecionado pelo professor não caia no gosto dos alunos, desencadeando, também, neste caso, uma série de dificuldades e inconvenientes, como qualquer outra abordagem didática. Pode, também, ocorrer que a mensagem ou mensagens veiculadas pelo filme não sejam captadas ou entendidas de imediato pelos alunos. Isso é frequente, é natural e comum. Aí entra a intervenção professor contornando possíveis dificuldades que porventura surjam.

De um modo geral, a nossa observação nesta caminhada demonstra como o uso do cinema em sala de aula nos auxiliou positivamente em relação ao ensino do espanhol. Pudemos abordar, entre outros resultados, o desenvolvimento do conteúdo linguístico e gramatical; o trabalho com a escrita (oralidade, ampliação lexical). Um filme pode promover a descoberta do 'outro' (sua cultura, seus costumes, seu modo de agir etc.) e de igual maneira propor questões cuja compreensão, cujas respostas exijam dos alunos a exteriorização de opiniões, ou promovam questionamentos quanto à compreensão e interpretação de

informações explícitas (ou implícitas) a partir do filme apresentado.

Nada impede que um filme seja visto uma segunda vez (ou mais vezes). Numa segunda leitura, como ocorre com qualquer outro texto, temos oportunidade de ter, de um modo geral, um entendimento mais aprofundado; de observar melhor as cenas; de apreender o desenvolvimento da trama; de prestar mais atenção na postura das personagens, de perceber minúcias relativas às falas das personagens; de analisar os procedimentos estratégicos inerentes à elaboração do filme.

Não tenhamos medo de utilizar o cinema em sala de aula. O cinema abre portas, amplia e ultrapassa quaisquer fronteiras, devolve-nos a capacidade de sonhar, dá assas à nossa imaginação, estimula-nos à criatividade, traz-nos de volta o passado e por vezes antecipa o futuro, torna possível o impossível.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. *A alegria de ensinar.* 1994. Disponível em http://www.virtual.ufc.br/Curso UCA/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf.

AREAL, Leonor. "O que é uma imagem?". In: *Aulas Abertas.* s/d. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf.

BELI, Bianca Nhalu; CZAJKA, Rodrigo. "Uma reflexão sobre o uso do Cinema na sala de aula: o contexto da ditadura militar". In: *Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE - Cadernos PDE*. V. 1, Paraná: Secretaria de Educação do Paraná, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, Brasília: 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte, conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Ática, 2000.

DÍAZ P., J. C.. "Del cine y de los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. In: *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes, 2001.

FUENTES ARAGONÉS, J.F. y FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J., *Historia del periodismo español. Prensa, política y opinión pública en la España Contemporánea*. Madrid: Síntesis, 1982.

LEITE, S. *O cinema brasileiro: das origens à retomada.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

THIEL, G. C., J.C. **M***undo das ideias: movie takes, a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymará. 2009.

TREVIZAN, Zizi. *O Leitor e o diálogo dos signos*. São Paulo: Clipe, 2002.

COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA MEBÊNGÔKRE NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA: IMPACTOS E DESAFIOS

Elizandra Maria Gonçalves Amaral[1]

1. INTRODUÇÃO

1.1 Cooficialização de línguas:

A cooficialização de línguas refere-se ao reconhecimento oficial de duas ou mais línguas em um determinado território, região ou país. Isso significa que essas línguas têm igualdade de status perante a lei, administração pública e educação. A cooficialização é frequentemente adotada em lugares onde existem grupos linguísticos ou étnicos distintos, a fim de proteger e preservar a diversidade linguística e cultural.

A cooficialização de línguas é uma abordagem que visa equilibrar a diversidade cultural e linguística com a necessidade de uma língua comum para fins de comunicação e administração. É um instrumento importante na promoção da inclusão e na proteção das línguas e culturas minoritárias.

1. **Igualdade linguística:** Todas as línguas cooficiais têm igualdade de status, o que significa que os cidadãos têm o direito de se comunicar com o governo e em questões legais em qualquer uma das línguas oficiais.
2. **Educação:** As línguas cooficiais são frequentemente usadas na educação, permitindo que as crianças sejam ensinadas em sua língua materna.
3. **Administração pública:** Documentos oficiais, serviços públicos e comunicações governamentais são frequentemente disponibilizados nas línguas cooficiais.
4. **Cultura e identidade:** A cooficialização pode desempenhar um papel na preservação da cultura e da identidade dos grupos linguísticos minoritários.

1 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA /2009), com especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar-Faculdade Rio Sono-(2012), Especialização em EAD e Novas Tecnologias-Faculdade Fael (2020), estudante de Mestrado Acadêmico em Letras-POSLET/UNIFESSPA (2022). E-mail:Elizandra.amaral@unifesspa.edu.br.

A cooficialização de línguas é uma forma de reconhecer a diversidade linguística e cultural de um país ou região e, muitas vezes, é acompanhada por políticas de bilinguismo ou multilinguismo em instituições governamentais, educação e serviços públicos. Isso ajuda a garantir que todos os grupos linguísticos tenham acesso a serviços em sua língua materna e possam preservar sua identidade cultural.

A cooficialização de línguas é definida por um processo pelo qual um determinado idioma é oficialmente reconhecido como língua adicional ou cooficial em um determinado território, juntamente com outra língua já existente. Um município em que a maioria da população fala uma determinada língua, pode fazer com que ela seja cooficializada. Esse reconhecimento oficial garante que a língua cooficial tenha status jurídico e seja utilizada nos setores públicos, como na administração governamental, educação, justiça e meios de comunicação garantindo direitos linguísticos, promovendo a igualdade linguística e preservando a diversidade cultural e linguística de uma determinada região ou país (MAYWORM, 2020).

A Constituição Federal de 1988 não traz nenhuma menção aos processos de cooficialização de línguas, porém ao longo do tempo e redemocratização do Brasil ações foram criadas para garantir o direito linguístico dessas populações, como por exemplo: a implementação ser feita por normas municipais ou estaduais (OLIVEIRA, 2018). Mesmo com a falta da menção, houve diversos incentivos através de políticas públicas, em tentativa de começar a encontrar uma resolução a essa situação, como bem observa Oliveira (2015):

> Desde a Constituição Federal de 1988 temos, entretanto, o esboço, bastante modesto ainda, de políticas públicas que atuam contra a discriminação dos grupos étnicos específicos, e que inclui aspectos linguísticos, na medida em que lhes assegura direitos enquanto cidadãos não-falantes de português, processo iniciado na luta do movimento indígena organizado nos anos 70 e especialmente nos anos 80. (OLIVEIRA, 2015, p. 24)

Além disso, segundo Oliveira (2015), a melhor forma para a cooficialização de uma língua é que seja realizada pelo município:

> A oficialização de uma ou mais línguas em nível municipal (conforme a situação sociolinguística), através da ação das Câmaras Municipais de Vereadores, é o caminho mais direto, e sobre o qual temos mais experiência internacional acumulada, no sentido de sabermos dos efeitos benéficos obtidos como desdobramentos. (OLIVEIRA, 2015, p. 28)

Observa-se que o intuito da cooficialização de línguas é um mecanismo que busca reconhecer a diversidade linguística e garantir direitos linguísticos em uma determinada região ou país. É uma forma de promover a igualdade e a inclusão, permitindo que as pessoas se expressem e sejam atendidas nos serviços

públicos na língua que falam, preservando, assim, a riqueza cultural e linguística de uma população.

Existem dois tipos de categorias para as línguas que são oficializadas: as línguas que são faladas por povos imigrantes são denominadas alóctones e as línguas faladas por povos indígenas são denominadas de línguas autóctones (DAMULAKIS, 2017). Segundo o IPOL (2022), no Brasil encontra-se cerca de 09 línguas imigrantes faladas em 41 municípios, como por exemplo o alemão foi cooficializado em São João do Oeste (SC) em 2016. No caso das indígenas, cerca 13 línguas são cooficializadas em 10 municípios brasileiros, como por exemplo a língua Baniwa que foi cooficializada em São Gabriel da Cachoeira (AM) em 2002, sendo assim a primeira cooficialização no Brasil.

1. 2 Impactos da cooficialização na comunidade:

A cooficialização de uma língua é um marco significativo para uma comunidade. Quando uma língua é reconhecida oficialmente, isso implica em uma série de mudanças e benefícios para aqueles que a falam. A cooficialização confere à língua um status legal e institucional, significando que a língua ganha reconhecimento oficial por parte do governo e das instituições públicas.

Partindo disso, a língua cooficializada é utilizada em documentos oficiais, legislação, sistemas educacionais e serviços públicos, a língua deixa de ser considerada apenas um dialeto ou uma forma de comunicação informal, e passa a ser valorizada como um patrimônio cultural. Essa mudança cria um ambiente propício para a preservação e promoção da língua, garantindo que ela não seja marginalizada (DAMULAKIS, 2017). Além disso, existem leis que determinam que ninguém pode ser discriminado por conta da língua oficial ou cooficial que use (BRASIL, 2002). Além disso, a cooficialização da língua tem implicações no âmbito cultural e identitário da comunidade. A língua é uma parte intrínseca da cultura de um povo, e quando ela é cooficializada, há um fortalecimento da identidade cultural da comunidade como explica Oliveira (2015):

> Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possiblidade de não terem que mudar a língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspecto de sua vida civil. (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Também é importante destacar o impacto econômico da cooficialização da língua que impulsiona sua presença no mercado, abrindo portas para oportunidades de negócios, turismo e intercâmbio cultural. Por exemplo, a tradução de materiais comerciais, a oferta de serviços de interpretação e a produção de conteúdo em diferentes setores se tornam mais relevantes e demandados. Isso pode levar ao crescimento econômico local, ao aumento do emprego e ao

fortalecimento da infraestrutura linguística da comunidade.

Em relação a educação, a cooficialização de uma língua é enriquecedora para comunidade pois as escolas podem incorporar a língua cooficializada em seus currículos, permitindo que os alunos a estudem e se desenvolvam nela. Isso garante a transmissão intergeracional do idioma, evitando sua erosão ou extinção. Além disso, a cooficialização incentiva realização de programas de formação de professores e recursos educacionais adequados, promovendo a qualidade do ensino da língua. Conforme informa a LDB:

> "[o] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (art. 210; § 2o).

A cooficialização de línguas pode ter vários impactos significativos na comunidade e na sociedade em geral, dependendo da forma como é implementada e das circunstâncias específicas de cada região ou país. Alguns dos principais impactos incluem:

1. Preservação da identidade cultural: A cooficialização de línguas pode desempenhar um papel fundamental na preservação da identidade cultural de grupos linguísticos minoritários. Ela permite que esses grupos continuem a usar sua língua materna em contextos oficiais, como educação e administração pública, fortalecendo assim sua cultura e herança.
2. Acesso igualitário a serviços públicos: A cooficialização garante que os membros de diferentes grupos linguísticos tenham acesso igualitário aos serviços públicos, como assistência médica, educação e justiça, na língua de sua escolha. Isso melhora a inclusão e a equidade na sociedade.
3. Promoção da diversidade linguística: A cooficialização promove a diversidade linguística, incentivando o uso de várias línguas em uma sociedade. Isso enriquece a cultura e a vida cultural, oferecendo diferentes perspectivas e formas de expressão.
4. Melhora na comunicação e compreensão intercultural: A cooficialização pode facilitar a comunicação e a compreensão entre grupos linguísticos, uma vez que promove a aprendizagem e o uso de diferentes línguas. Isso pode contribuir para a coesão social e a redução de mal-entendidos e conflitos interculturais.
5. Desenvolvimento econômico: Em regiões onde a cooficialização é implementada, pode haver um impulso no turismo e na economia, à medida que os visitantes e investidores são atraídos pela diversidade cultural e linguística da região.

6. Desafios e custos administrativos: A implementação da cooficialização de línguas também pode apresentar desafios e custos administrativos. Isso inclui tradução de documentos oficiais, treinamento de pessoal bilíngue e acomodação de diferentes línguas em instituições governamentais.
7. Desenvolvimento de habilidades linguísticas: Para a população em geral, a cooficialização pode exigir o desenvolvimento de habilidades linguísticas em mais de uma língua. Isso pode ser benéfico para a educação, mas também pode ser um desafio para algumas pessoas.
8. Questões políticas e culturais: A cooficialização de línguas também pode levantar questões políticas e culturais complexas, como debates sobre a identidade nacional, autonomia regional e equidade linguística.

Os impactos da cooficialização de línguas variam dependendo do contexto específico em que ela é implementada. Em última análise, a cooficialização visa promover a coexistência pacífica e respeitosa de diferentes grupos linguísticos em uma sociedade, garantindo que cada um tenha a oportunidade de se expressar e participar plenamente na vida social, econômica e política do país ou região.

1. 3 Os desafios no processo de cooficialização de uma língua:

O processo de cooficialização de uma língua pode ser complexo e enfrentar vários desafios, dependendo do contexto político, cultural e linguístico em que ocorre. Alguns dos desafios mais comuns incluem:

1. Resistência cultural: A cooficialização de uma língua muitas vezes enfrenta resistência cultural de grupos que veem isso como uma ameaça à língua dominante ou à sua própria cultura. Isso pode levar a tensões interculturais e disputas políticas.
2. Recursos financeiros: A cooficialização pode exigir investimentos significativos em infraestrutura linguística, como tradução de documentos oficiais, programas de educação bilíngue e treinamento de pessoal bilíngue. Isso pode ser um desafio financeiro para as autoridades governamentais.
3. Implementação de políticas linguísticas: Desenvolver e implementar políticas linguísticas eficazes para garantir a cooficialização bem-sucedida é um desafio. Isso inclui a criação de legislação, regulamentações e diretrizes para promover o uso igual de todas as línguas cooficiais.
4. Competição de línguas: Em algumas situações, a cooficialização pode criar competição entre línguas, levando a um possível declínio do uso de uma delas. Isso é especialmente relevante quando uma língua dominante e uma língua minoritária são cooficializadas.

5. Adaptação da administração pública: A cooficialização requer que a administração pública e os serviços governamentais sejam acessíveis em todas as línguas cooficiais. Isso pode ser um desafio logístico e administrativo.
6. Conflitos políticos: A cooficialização de línguas pode ser uma questão politicamente sensível e levar a conflitos entre grupos linguísticos, partidos políticos e autoridades governamentais. A negociação de acordos e compromissos é muitas vezes necessária.
7. Recursos educacionais: Para implementar a cooficialização de uma língua, é preciso desenvolver recursos educacionais, como livros didáticos, programas de ensino e professores qualificados nas línguas cooficiais.

Superar esses desafios requer diálogo, comprometimento político, educação e esforços para promover o respeito mútuo entre os grupos linguísticos envolvidos. Cada situação de cooficialização é única e exige uma abordagem adaptada ao contexto específico.

A cooficialização de uma língua pode ser um processo complexo e para ser efetivado se enfrenta vários desafios. Esse processo tem um objetivo importante para os povos, mas a implementação desse reconhecimento oficial pode encontrar obstáculos que vão desde questões políticas e legais até desafios práticos e sociais. A implementação de uma língua cooficializada geralmente requer ação por parte do governo e das instituições políticas. No entanto, diferentes partidos políticos, grupos de interesse e instituições podem ter visões divergentes sobre o assunto. A cooficialização pode se tornar um tema polêmico e faz-se necessário diversos debates que geralmente ficam intensos, atrasando ou impedindo o progresso nesse sentido, pois diversos partidos têm uma visão preconceituosa em relação a cooficialização, e questionam com argumentos vazios em prol só de atrasar o processo.

Além disso, a cooficialização envolve uma série de desafios práticos. A infraestrutura linguística precisa ser estabelecida, o que implica na criação de recursos educacionais, materiais didáticos, programas de formação de professores e serviços de tradução e interpretação. Isso requer investimentos altos, tanto financeiro, como para capacitação e tempo de se criar estratégias em prol de sanar as dificuldades. Com isso, fica explicito o desinteresse governamental, então isso gera a falta de recursos adequados, assim dificultando a implementação efetiva da cooficialização e prejudica sua viabilidade a longo prazo.

Outro obstáculo é a necessidade de promover a conscientização e a aceitação da língua cooficializada pela comunidade em geral. A mudança de mentalidade e a superação de preconceitos linguísticos são desafios significativos. É fundamental educar a população sobre a importância da diversidade linguística,

os benefícios da cooficialização e a valorização de todas as línguas presentes em uma determinada região. A falta de apoio e engajamento da comunidade pode dificultar a implementação efetiva da cooficialização.

Por fim, é importante mencionar que cada situação é única e apresenta suas próprias dificuldades específicas. O contexto político, social, cultural e histórico de cada comunidade influenciará os desafios enfrentados ao cooficializar uma língua.

1. 4 A língua Mẽbêngôkre (Kayapó)

A língua Mebêngôkre, também conhecida como língua Kayapó, é uma língua indígena pertencente à família linguística Jê, falada por diferentes grupos étnicos Kayapó na região amazônica do Brasil. Ela é conhecida por sua riqueza e complexidade, sendo uma língua tonal e aglutinante, o que significa que as palavras são formadas pela adição de muitos morfemas.

Como todas as línguas indígenas, o Mebêngôkre enfrenta desafios significativos em termos de preservação e revitalização devido à pressão cultural e linguística. No entanto, esforços estão sendo feitos por linguistas, antropólogos e organizações indígenas para documentar e preservar a língua Mebêngôkre, bem como para promover o seu uso nas comunidades Kayapó. Esses esforços são essenciais para manter a diversidade linguística e cultural do Brasil e garantir que línguas como o Mebêngôkre não sejam perdidas.

Os Kayapó são um grupo indígena que habita principalmente na região amazônica do Brasil. A língua Mebêngôkrê, falada pelos Kayapó, é uma língua Tupi-Guarani. Aqui estão algumas informações sobre a língua Mebêngôkrê:

1. Família Linguística: Mẽbêngôkre pertence à família linguística Tupi-Guarani, que é uma das maiores famílias linguísticas indígenas da América do Sul.
2. Número de Falantes: A língua Mebêngôkrê é falada por várias comunidades Kayapó no Brasil. O número de falantes varia, mas estima-se que existam alguns milhares de falantes.
3. Escrita: Mebêngôkrê não possui uma forma escrita padronizada amplamente reconhecida. No entanto, existem esforços de documentação e revitalização da língua por linguistas e organizações indígenas.

É importante reconhecer a importância de preservar línguas indígenas como o Mebêngôkrê, pois elas desempenham um papel crucial na preservação da diversidade cultural e na transmissão de conhecimento ancestral.

A língua Mebêngôkrê é um elemento fundamental da cultura e da identidade dos Kayapó, pois é uma ferramenta para a transmissão de conhecimentos tradicionais, histórias e rituais dentro da comunidade. No entanto, como muitas línguas indígenas em todo o mundo, o Mebêngôkrê enfrenta desafios devido à

pressão do contato com a sociedade dominante, a expansão da língua portuguesa e mudanças nas práticas culturais.

A preservação da língua Mebêngôkrê é importante não apenas para a comunicação cotidiana das comunidades Kayapó, mas também para a preservação de sua cultura, conhecimento tradicional e identidade. Diversas organizações indígenas, linguísticas e de direitos humanos têm se esforçado para documentar e revitalizar línguas indígenas como o Mebêngôkrê, criando materiais educacionais, promovendo o ensino da língua nas comunidades e trabalhando para fortalecer o papel das línguas indígenas na vida cotidiana.

No entanto, a língua Mebêngôkrê, como muitas outras línguas indígenas, enfrenta desafios significativos em relação à sua preservação e vitalidade. A pressão da sociedade dominante, o contato com a língua portuguesa e a mudança nas práticas culturais têm contribuído para o declínio do número de falantes fluentes da língua Mebêngôkrê.

Muitas organizações indígenas e linguísticas, bem como pesquisadores, têm trabalhado para documentar, preservar e revitalizar línguas indígenas, incluindo o Mebêngôkrê. Esforços são feitos para criar materiais educacionais, dicionários e gramáticas, além de promover o ensino da língua nas comunidades. A revitalização da língua é fundamental para manter vivas as culturas e identidades indígenas.

A língua Mebêngôkre, também conhecida como Kayapó, é falada pelos povos indígenas Kayapó no Brasil. É classificada como uma língua Jê, pertencente à família linguística Macro-Jê. A língua Mebêngôkre é falada por aproximadamente 9.000 pessoas, principalmente na região amazônica do estado do Pará. A língua Mebêngôkre é conhecida por sua complexidade e riqueza fonética. Possui um sistema de sons característico, com sons produzidos no ponto de articulação entre lábios, dentes e palato. Também apresenta um sistema tonal distinto, em que a entonação é utilizada para distinguir o significado de palavras diferentes.

Em relação à gramática, a língua Mebêngôkre apresenta uma ordem básica de sujeito-verbo-objeto nas sentenças. Além disso, possui um sistema de classe de substantivos, em que os substantivos são agrupados em classes gramaticais com características específicas. No que diz respeito ao vocabulário, a língua Mebêngôkre possui uma grande diversidade de termos relacionados à natureza, animais, plantas e elementos da cultura dos povos Kayapó. Essa riqueza lexical reflete a estreita conexão dos Kayapó com o meio ambiente em que vivem.

A língua Mebêngôkre, falada pelo povo Kayapó, é um importante componente da identidade cultural dessa etnia. Por meio da língua, são transmitidos conhecimentos, valores, tradições e modos de vida únicos. A preservação da língua Mebêngôkre é, portanto, essencial para a perpetuação dessa cultura única e sua transmissão para as futuras gerações.

1. 5 Cooficialização da língua Mẽbêngôkre (Kayapó) no município de São Felix do Xingu-Pá:

A cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) é um processo pelo qual se estabelece o reconhecimento oficial dessa língua indígena em contextos administrativos, educacionais e legais. Isso implica na adoção de medidas que busquem promover sua preservação, uso e ensino nas comunidades indígenas onde é falada. A língua Mebêngôkre (Kayapó) pertence à família linguística Jê, sendo falada por diversos grupos indígenas que vivem nas terras indígenas Kayapó, localizadas principalmente nos estados do Pará e Mato Grosso. Essa língua é considerada ameaçada devido à perda de falantes e à pressão do idioma dominante, o português. A cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) irá garantir direitos linguísticos aos falantes e contribuir para a manutenção de sua identidade cultural. Isso inclui a possibilidade de utilização da língua em documentos oficiais, a preservação e transmissão dessa língua nas escolas indígenas, além do desenvolvimento de políticas linguísticas que assegurem sua revitalização e fortalecimento.

A cooficialização da língua Mebêngôkre permite que seja garantido o seu ensino nas escolas, o acesso a serviços públicos na própria língua, além de valorizar e fortalecer a cultura e identidade do povo Kayapó. Também facilita a comunicação entre os membros da comunidade, contribuindo para a preservação da língua e a transmissão de conhecimentos ancestrais.

Nesse sentido, a cooficialização da língua Mebêngôkre no município de São Félix do Xingu é um importante passo para a promoção da diversidade linguística e cultural, além de ser uma forma de combater a discriminação e a exclusão dos povos indígenas.

No entanto, é importante ressaltar que a cooficialização não deve ser vista como um processo isolado, mas como parte de um conjunto de ações para garantir os direitos dos povos indígenas e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. É necessário investir em políticas educacionais e linguísticas, valorizar as línguas indígenas em todos os níveis de ensino, além de estimular o respeito e o diálogo intercultural.

Assim, a cooficialização da língua Mebêngôkre no município de São Félix do Xingu representa um passo importante na luta pelos direitos dos povos indígenas e pela promoção da diversidade cultural e linguística

Em reconhecimento à importância cultural e linguística dos povos indígenas, a língua Mebêngôkre foi oficializada como primeira língua indígena no estado do Pará em 2019. Isso significa que a língua Mebêngôkre pode ser usada oficialmente em documentos, publicações, educação e outros meios de comunicação.

Segundo registros da Câmara Municipal de São Félix do Xingu, houve extensas discussões com as comunidades, audiências públicas e consultas à população do município, líderes indígenas, instituições e organizações. Um dos grupos de professores indígenas da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e não indígenas da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) apresentaram, em 26 de agosto de 2019, ao Vereador Raylson de Sousa Teixeira, uma sugestão de iniciativa legislativa. Essa sugestão deu origem ao Projeto de Lei que trata da cooficialização da língua Mebêngôkre (kayapó) no município de São Félix do Xingu. O projeto foi protocolado na Câmara Municipal, endereçado ao Vereador Raylson de Sousa Teixeira e ao presidente da Câmara Municipal, Evaldo Lemes de Oliveira.

O vereador Raylson de Sousa Teixeira, depois de receber a sugestão, elaborou um documento que continha a justificativa da importância da cooficialização da língua Mebêngôkre (kayapó) no município. Esse documento foi levado à plenária durante a 5ª sessão ordinária do 2º período Legislativo da 3ª sessão anual para ser apreciado pelos demais vereadores. Durante a sessão, o professor e líder indígena Bepdjà Kayapó fez um discurso expondo o desejo de todas as comunidades indígenas de São Félix do Xingu em cooficializar a língua Mebêngôkre, visando fortalecer e preservar a cultura e a língua do povo. O discurso foi complementado pelo professor e linguista Clébson Oliveira Alves, que ressaltou a importância de valorizar a língua Mebêngôkre e proteger o patrimônio cultural e local desse povo, que são os habitantes originários do município. Após essas exposições, ocorreu uma votação favorável à aprovação do projeto de lei, com o consenso e reconhecimento da relevância por parte de todos os vereadores presentes. A sessão contou com a presença da sociedade civil, líderes indígenas, autoridades e instituições públicas que apoiaram a criação do projeto de lei.

Na 8ª sessão ordinária do 2º período Legislativo da 3ª sessão anual, realizada em 18 de setembro de 2019, o Plenário da Câmara Municipal deliberou pela aprovação, por unanimidade, da proposição tramitada naquela casa legislativa, sob o processo 023/2019 CMSFX. Em seguida, o projeto de lei foi enviado à prefeitura municipal em 02 de outubro de 2019 para ser sancionado pelo poder executivo, a prefeita Minervina de Maria de Barros Silva.

A Lei de nº 571/2019, no qual dispõe sobre a cooficialização da Língua Mebêngôkre (Kayapó) no Município de São Félix do Xingu – PA e o incentivo da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, na rede municipal de ensino localizada nas regiões em que predominam a população descendente do município, foi aprovada e sancionada em 13 de novembro de 2019, pela prefeita Minervina de Maria de Barros Silva. Segue o inteiro teor:

> **Art. 1o.** A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.
> Parágrafo único – Fica instituído o Mebêngôkre (Kayapó) como língua cooficial no Município de São Felix do Xingu-PA.
> **Art.2o.** A cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) obriga o Município a:
> **Art. 1o.** A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.
> Parágrafo único – Fica instituído o Mebêngôkre (Kayapó) como língua cooficial no Município de São Felix do Xingu-PA.
> **Art.2o.** A cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) obriga o Município a:
> **I.** Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua cooficializada.
> **II.** Produzir a documentação pública as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas, indicativas de ruas,
> praças e prédios públicos e as comunicações de interesse publicam na língua oficial e na língua cooficializada.
> **III.** Incentivar o aprendizado e o uso da língua Mebêngôkre (Kayapó), nas escolas da rede pública e nos meios de comunicação.
> **Art.3o.** São válidos e eficazes, todos os atos da administração publicam editados na língua Mebêngôkre (Kayapó).
> **Art 4o.** O uso da língua Mebêngôkre (Kayapó) não será motivo de discriminação, no exercício dos direitos de cidadania, assegurados pela Constituição Federal.
> **Art.5o.** As pessoas jurídicas estabelecidas no município de São Félix do Xingu deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele oficializado por lei.
> **Art.6o.** A administração pública municipal terá um prazo de 05 anos para adequação de suas entidades e departamentos.

No entanto, a cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) também enfrenta desafios. Entre esses desafios estão a falta de recursos e apoio governamental para a implementação efetiva da cooficialização, a resistência por parte de alguns setores da sociedade e a necessidade de desenvolver materiais educacionais e capacitar professores para o ensino da língua Mebêngôkre (Kayapó).

Cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó) no município de São Felix do Xingu, foi uma medida importantíssima para garantir o reconhecimento e a preservação da língua e cultura desse povo indígena. No entanto, é necessário enfrentar desafios e superar obstáculos para implementar efetivamente essa cooficialização e garantir o respeito aos direitos linguísticos dos Mebêngôkre (Kayapó).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó). É um passo importante para a valorização e preservação dessa língua indígena. Essa medida reconhece a importância cultural e histórica do povo Mebêngôkre (Kayapó), garantindo o direito deles de utilizar sua língua nas esferas públicas.

A cooficialização também é um reconhecimento do pluralismo linguístico, promovendo a diversidade linguística e cultural do país. Além disso, facilita o acesso a serviços públicos e a participação política para os falantes da língua Mebêngôkre (Kayapó). A língua é um elemento fundamental da identidade de um povo, e a cooficialização é uma forma de proteger e fortalecer essa identidade.

Ao assegurar o uso e o ensino da língua Mebêngôkre (Kayapó) , é possível transmitir conhecimentos tradicionais e valores culturais para as gerações futuras. No entanto, a cooficialização por si só não é suficiente para garantir a sobrevivência da língua Kayapó. É necessário investir em políticas de revitalização linguística, como programas de ensino e materiais didáticos, além de incentivar o uso da língua no cotidiano das comunidades.

Também é importante destacar que a cooficialização da língua Mebêngôkre (Kayapó). Deve ser acompanhada por ações de respeito e promoção da cultura, território e direitos dos povos indígenas. A preservação da língua está intrinsecamente ligada à preservação da cultura e do modo de vida dessas comunidades.

É necessário um esforço conjunto entre os povos indígenas, as instituições governamentais e a sociedade como um todo para garantir a cooficialização efetiva da língua Mebêngôkre (Kayapó). E a revitalização de outras línguas indígenas ameaçadas.

Em resumo, a cooficialização da língua Mebêngôkrê (Kayapó) ou de qualquer outra língua indígena é um processo complexo que pode ter impactos significativos na preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas. É fundamental que tal processo seja conduzido com respeito, sensibilidade cultural e em colaboração com as comunidades indígenas envolvidas. Além disso, a documentação e revitalização da língua são igualmente importantes para garantir sua sobrevivência a longo prazo.

REFERÊNCIAS

Art. 210, § 2 da Constituição Federal - Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3/1999: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: 1999.

Câmara Municipal de São Félix do Xingu –PA. CMSFX/PA, 2019.Disponível

em:https://www.cmsaofelixdoxingu.pa.gov.br/arquivos/449/LEIS%20ORDINARIAS_571_2019_0000002.pdf. Acesso em: 07dez. 2022.

Constituição, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: Acesso em: 31 ago. 2020.

DAMULAKIS, G. **Cooficialização de Línguas no Brasil: Características, Desdobramentos e Desafios.** UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

IPOL. **Lista de línguas cooficiais nos municípios brasileiros.** Brasil, 2022. Disponível em: http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios--brasileiros/ Acesso em: 10 fev. 2023.

Lei nº 145, de 11/12/2002. Dispõe sobre a co-oficialização das **Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa**, à Língua Portuguesa, no município de **São Gabriel da Cachoeira**/Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=83>.**Municípios Brasileiros: Uma Perspectiva** à **Luz do Direito Linguístico.** UFF. Niterói, 2020.

OLIVEIRA, G. M. **A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania.** In: MORELLO, Rosângela. (org.). **Leis e Línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades.** Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, C. B. J. **O Direito** à **Língua: O Procedimento de Cooficialização de Línguas no Brasil.** UFRR. Guajará-Mirim, 2018.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Lei nº 571, de 13 de novembro de 2019. Dispõe sobre a cooficialização da Língua Mebêngôkre (Kayapó) no município de São Félix do Xingu-PA e o incentivo da disciplina de estudo da língua no currículo escolar, nas escolas da rede municipal de ensino localizadas nas regiões em que predominam a população descendente no município. Pará, São Félix do Xingu, 13 nov. 2019.

SÃO FÉLIX DO XINGU. **Lei Municipal 571/2019**.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei Municipal 145/2002**.

SESAI KAYAPO. http://www.saudeindigena.net.br/.

LÍNGUA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: PERCEPÇÕES SOBRE O BILINGUISMO DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA TERENA EM MATO GROSSO

Jislaine da Luz[1]

1. INTRODUÇÃO:
Línguas, memórias e emudecimentos

Durante séculos de colonialismo, ambicionou-se o processo de assimilação e integração das populações nativas à ideia de uma unidade nacional impulsionando dolorosamente o apagamento de línguas, povos e memórias linguísticas outras, que não fossem compreendidas no ideal de homogeneidade nacional, dentro do espectro europeu em que a língua fora arma primeira de dominação, para posterior controle e poder sobre os diferentes, os outros, sucumbidos aos arrais históricos que direcionaram seus destinos.

Eis o nosso propósito de debate: contrapontos acerca de imagens cristalizadas no que tange às identidades construídas e por quem(social e linguística); língua materna e cultura ante ao cenário resultante na atualidade, em que emerge a língua Terena falada nas comunidades do norte de Mato Grosso, recorte utilizado o qual transcende, enquanto problemática que remete à realidade doravante vivida em muitos outros casos de línguas minorizadas.

Objetivando aclarar cada vez mais a linha de pensamento a qual nos propusemos à escrita deste capítulo, que nos leva a compreender os processos que caracterizam o bilinguismo de memória (DUNCK-CINTRA, 2007) na comunidade Terena Kopenoty, abordaremos os discursos do sujeito colonizador e das relações de poder estabelecidas nesse percurso sócio-histórico, enviesados pelos conceitos de memória e identidade, a fim de evidenciar seus entrelaçamentos polissêmicos e vivências no uso da(s) língua(s) pelos sujeitos em comunidade.

Para tanto, emendaremos a historicidade do caminho com os apagamentos e silenciamentos que decorreram na atual situação de muitos povos indígenas no

1 Jislaine.luz.2015@gmail.com Mestra pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Sinop – MT. Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso- MT.

Brasil, dentre eles, o povo da etnia Terena de Mato Grosso, como assim se autodefinem. Evidenciaremos em toda a tecitura as vozes indígenas, como também elucidaremos a formação de sentidos acerca da importância da língua materna indígena na constituição das identidades, oriundas das trocas culturais e discursivas com indígenas e não-indígenas, muitas vezes, à margem do considerado nacional.

Trazemos à baila, inicialmente, as estratégias de apagamento/ silenciamento das vozes primeiras que se tornaram outras, cujo poder já não lhes poderia ser atribuído, pois nessa seara dominante, a língua é poder que amplia e solidifica a partir da destruição existencial dos dominados. Ora, a formação das identidades sociais (HALL, 2000), pensada na interação com o outro e com os outros "eus" existentes em diferentes contextos (BRANDÃO, 1986), ambienta as diferentes vozes (polifonia) em um aparente caos aos alheios, os quais constroem a nova nação a partir de um ideal homogeneizante, unificador, pacificador em que pese o calar, silenciar, apagar o que causa essa aparente desarmonia, e que destoa do modelo pensado pelo colonizador "salvador" civilizado.

2. IMPOSIÇÃO E SILENCIAMENTO DAS LÍNGUAS OUTRAS: A formação do sujeito nacional e a prospecção do ensino escolar indígena

Os silenciamentos deram-se pela premissa da proibição dos costumes e do uso de outras línguas minoritárias, perpassando pela negação do antes e do agora que pudesse representar algum vestígio de memória cultural e tradições ancestrais, assim como também da sabedoria dos povos da floresta e da magia do falar, arrastando os sobreviventes a uma onda de imposição desumanas, envoltas em um discurso que trazia a ideologia do "salvamento" das populações indígenas como justificativa de "unir" a nação brasileira através do uso de uma única língua, atravessada por uma única crença, a europeia, alargada aos costumes mesmo que tudo aquilo destoasse da paisagem. Diante do colonizador, o "diferente" ameaçando a união, deveria ser combatido e por fim, eliminado.

Nesse viés, Arruda (2003) pondera que o ensinar, o processo de escolarizar foi fulcral e representou uma das melhores estratégias de dominação adotada pelo Estado ainda em construção, uma dominação sistematizada e formalizada pelo ensino das bases ditadas pela sociedade dominante, uma vez que cumpria seu papel de moldar e enquadrar o comportamento do indígena, seus pensamentos, seus modos de vida, tido como um "selvagem" que necessitava ser "civilizado".

Segundo Rodrigues (2005), a gênese da Nova República, a partir de 1985, suscitou a discussão em torno dos direitos civis, ampliando a visibilidade da situação multicultural e linguística no Brasil, assim explícita posteriormente, em 1988, no artigo 231 da Constituição Federal (CF) em que "são reconhecidos [...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários

sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p. 152-153)".

Apesar de tardio, o processo de reconhecimento da identidade pluriétnica no Brasil representou um avanço significativo na história de luta por espaços de representação dos povos indígenas, trazendo à luz uma ideia de educação linguística que respeitasse o indivíduo e suas marcas eleitas por ele, visto que, mesmo com o forçoso aprendizado da língua portuguesa, a língua ainda era a "mãe", a raiz, pois trazia consigo a dignidade humana, a identidade ancestral dos povos indígenas. Diante desse contexto, o Estado passou a ser obrigado a contemplar em seu escopo esse direito, conforme Rodrigues destaca no artigo 210 da CF:

> No que se refere ao aspecto educacional, também ocorreram avanços para os índios. Segundo o artigo 210, parágrafo segundo, da Constituição brasileira, "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Constituição Federal, 1988). É obrigação do Estado respeitar as diversidades culturais e estruturar políticas que assegurem e legitimem os direitos indígenas. (RODRIGUES, 2005, p. 243).

Entretanto, os rumos pós-Constituição continuaram nebulosos na prática, tendo que ser iluminada constantemente a face do reconhecimento da importância da manutenção e fortalecimento das línguas originárias no processo de ensino-aprendizagem instituído pela educação bilíngue e endossado como orientação pedagógica pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, tendo as seguintes recomendações:

> a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros -formal, coloquial, etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (BRASIL, 1994, p.11-12).

Uma outra proposta de escola nascia no contexto das Aldeias, em que coube às comunidades a flexibilização no modo da valorização dos saberes e da cultura de cada povo, de como direcionar as novas gerações para que pudessem compreender outras formas junto à sua cultura, sendo ela mesma tão diferente para os que vieram antes. Mas era necessário entender sobre o que tratava esse ensino bilíngue, por exemplo, e quais suas consequências na realidade da educação indígena como

um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe uma definição guia acerca do ensino bilíngue, o que diferenciou a escola indígena das demais escolas do sistema educacional brasileiro, dando destaque às peculiaridades que ela deveria ter e manter, sendo uma educação escolar bilíngue, comunitária e intercultural, que ainda vigora, podendo também ser organizada por meio de territórios étnico-educacionais[2].

O currículo também se caracterizou como um fator de diferenciação à educação escolar indígena, mas acarretou à comunidade indígena a adesão de um outro calendário em suas rotinas, o período escolar, com a carga horária das aulas e espaços pré-determinados para o ensino, porém, a orientação dos documentos se pautava nessas especificidades no sentido de proporem a coexistência temporal dialógica à organização da comunidade.

Por outro lado, essas inovações e intersecções na realidade das comunidades evidenciaram a necessidade da formação dos professores indígenas visando atenderem a diversidade linguística que se anunciava nas escolas indígenas, mesmo tendo apenas 15% das línguas indígenas com número de falantes nas Aldeias brasileiras. Acerca dessa situação Rodrigues afirma que:

> Com respeito a esses 15% de línguas que se mantiveram, cabe ao estado brasileiro reconhecer o valor de sua especificidade linguística e cultural, não só declarando-as patrimônio imaterial da nação, mas apoiando as pesquisas e ações educacionais apropriadas para documentá-las e analisá-las cientificamente e fomentando programas educacionais específicos, que, com professorado indígenas bilíngue, assegurem a aprendizagem de novos conceitos, hoje necessários, sem perda das línguas nativas e dos valores culturais que elas traduzem. (RODRIGUES, 2008, p. 6).

O ensino formal de línguas maternas indígenas e da língua portuguesa estavam então instituídos em uma relação alegadamente de concomitância, na qual o conhecimento de uma segunda língua, no caso da língua portuguesa brasileira (BAGNO, 2009), foi implementada enquanto direito a ser aprendido na escola, a língua em suas modalidades oral e escrita. Nesse contexto é previsto o ensino baseado em concepções multiétnicas e multilinguísticas, nas quais as práticas de linguagem ensinadas na escola se agregaram às práticas de linguagem comuns na rotina das aldeias. Entretanto, a dicotomia entre as línguas e o ensino priorizado em língua portuguesa, somado à formação tardia de professores

2 Conforme foi definido no Decreto nº 6.861, em 27 de maio de 2019, o território etnoeducacional é composto por representantes dos indígenas, um por etnia, e por profissionais das secretarias de educação de estados e municípios, de universidades públicas, de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, da Fundação Nacional do Índio (Funai), de organizações não governamentais com atuação na área e do Ministério da Educação, que por meio de formação de colegiados com atribuições consultivas e deliberativas, as etnias dizem aos governos que tipo de educação querem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34109.Acesso em: 29 set 2019.

indígenas, fizeram com que as abstrações das leis vigentes não se realizassem, culminando em muitas generalizações e equívocos.

O processo de assimilação da língua portuguesa, por sua vez, ficou como uma excruciante herança dos contatos com o colonizador, a exemplo da língua Terena, que está, dentre tantas outras, ameaçada em sua vitalidade linguística por ser considerada de baixa transmissão, conforme apontam estudos constantes no Acervo de Línguas Indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi[3]. A língua portuguesa, dessa forma, foi validada pelos falantes Terena na condição de língua predominante em suas práticas linguísticas cotidianas as quais extrapolaram os limites das suas relações sociais até mesma nas comunidades mais isoladas.

3. IDENTIDADE, BILINGUISMO E MEMÓRIA: Conceitos e processos de educação não formais existentes no cotidiano

A necessidade de se compreender o contexto linguístico atual em que se encontram comunidades indígenas com falantes da língua portuguesa, sendo tomada como língua primeira, se faz urgente e necessária para que os equívocos, tanto do ponto de vista discursivo quanto da perspectiva das práticas pedagógicas, não tomem um caráter de continuidade, no que se refere aos prejuízos (herdados e construídos) à educação dita bilíngue imersa na conjuntura aplicada à autorização e existência das escolas indígenas específicas em cada aldeamento.

Para tanto, é preponderante salientar a importância quanto a clareza do não isolamento científico ou da construção unilateral para uma política linguística tão abrangente, é preciso contexto e interação, somados a confiança e a diferenciação nos atos de ver e escutar, intercalados entre o falar e o calar dos sujeitos que sofrem essa ação, pois no caso dos indígenas brasileiros, o termo sofrimento retrata exatamente o sentido literal proposto. Sendo assim, questões indagadoras referente aos aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem as práticas linguísticas e as formas indígenas de ensinar e aprender no contexto educativo intercultural, ecoam em sentidos produzidos pelos sujeitos indígenas que formulam, nessa interação, a percepção de si, enquanto identidade, inserido em sua coletividade.

Iniciando os contrapontos, trazemos à reflexão o conflito diglóssico influenciado pelos aspectos territoriais, linguísticos e sociais na formação da identidade indígena do povo Terena, enfocando para a comunidade Kopenoty, semelhante ao que apontam os estudos de Dunk Cintra (2006), a qual assinalou em sua pesquisa o termo bilinguismo de memória com relação ao povo Chiquitano. Ambos possuem vários pontos em comum em sua trajetória sócio-histórica, principalmente no que diz respeito aos deslocamentos, trabalho, modos de vida

3 Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/linguas-indigenas-amazonicas-em-destaque>. Acesso em: 20 dez de 2019.

e sobrevivência na adaptação ao não-indígena.

Essas ações desencadearam uma forte tendência ao desuso da língua indígena em um movimento que levou à quase total substituição e adoção da língua de dominação, a língua portuguesa, impactando fortemente nas comunidades e no seu porvir, que em uma nova organização social, se subdividiram em núcleos familiares que se distribuíram nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo.

As vozes Terena que conduziram essa escrita às memórias, interligadas diretamente ao conceito de identidade de si e do povo, se entrelaçam aos registros de Bittencourt e Ladeira (2000), que classificaram em fases de cada etapa da trajetória histórica, a transformação do povo Terena, sendo desenhada em uma linha do tempo composta por: tempos antigos, tempos de servidão e tempos atuais. A questão da identidade baseada em Hall (2006), nos direcionou ao conceito de "identidades culturais" como fatores que emergem de uma visão sistêmica de "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, contrário a um conceito estático, pois:

> Para Hall (2006: 13), os sujeitos, em meio ao mundo moderno, tendem a assumir identidades variadas de acordo com o momento, podendo ser estas contraditórias. O contraditório é que frente à liquidez das identidades, como diria Bauman, há movimentos de reconhecimento identitário, como é o caso da comunidade em estudo. Bauman (2005: 84) reconhece que para buscar uma identidade "você precisa submeter os seus interesses pessoais em benefício da solidariedade de que o grupo necessita para resistir a um grupo ainda maior". (BODART; MARCHIORI, 2011, p. 79).

A assimilação de traços, ou mesmo a integralidade de uma língua por um povo indígena, como os Terena, geraram, sem dúvidas, um choque cultural com danos irreparáveis, porém, é necessário compreender que esse movimento, dialético e dialógico, a partir de um constructo de fatores envolvidos para a transformação sociocultural na relação com esse "outro", não-indígena, dominador, com o ambiente fora da aldeia e mesmo dentro dela, representa simbolicamente esse espaço que também sofreu alterações quanto aos sentidos para aquele que saía/sai trabalhar e voltava/volta para dormir em casa, na comunidade, e para aqueles que permanecem ali, com as funções da cultura originária:

> Não se vive da Reserva, mas na Reserva: em Cachoeirinha, por exemplo, das 484 famílias nucleares (pai-mãe-filhos menores) recenseadas por nós em 1999, cerca de 87 viviam exclusivamente do trabalho interno nas roças (cerca de 18%); outras 268 combinavam o trabalho nas roças e o trabalho externo eventual (55%); as restantes 129 (cerca de 27%) portanto viviam somente do trabalho externo. Daí a constatação feita por Cardoso de Oliveira, já nos anos 1950, de que "a Reserva Indígena, na área Terena, tem uma significação definida na consciência regional: ela representa uma reserva natural de mão-de-obra". (LUZ, 2020, p. 37).

A premissa do trabalho e as experiências vivenciadas com os *purutuyé*[4], fizeram com que se estabelecesse uma relação de "urbanização indígena" ou um indígena "urbano e citadino" entre os Terena, perpassado pelo discurso cultivado de dependência e de sobrevivência, outrossim apoiado por políticas integracionalistas, contrárias ao incentivo pelo desenvolvimento do trabalho interno nas Aldeias e real manutenção da cultura. Os indígenas Terena se tornaram, assim, uma importante fonte de mão de obra para o descampamento das florestas e desenvolvimento de seus projetos agropecuários, fator que trouxe ao terena uma nova relação com o ambiente e seu desenvolvimento voltada à sua utilização.

Esse processo de urbanização dos indígenas Terena, intensificado a partir da década de 1980, ocasionou também um novo sentido referente à identidade indígena em transição, ou seja, o indígena que fala português e trabalha na cidade, adverso ao indígena que mora e depende da reserva. Por outro lado, esse fato fez com que sua autonomia política e social como povo indígenas e sobressaísse para que voltassem a morar áreas como uma forma de demarcação não só territorial, mas de reafirmação de uma identidade coletiva indígena, sendo que os idosos e líderes culturais, guardadores da ancestralidade antes ocultada, ficassem encarregados de levarem adiante as identidades apagadas e, por conseguinte, encontrarem seu lugar na contemporaneidade. Mas o percurso para essa ressignificação também movimentou as memórias entre os mais jovens, dos que esperavam sem muito entender o que faziam ali, como relata um jovem professor indígena Terena da Aldeia Kopenoty:

> Com certeza essa transição foi muito sofrida e foi uma luta muito longa. Eu sou um fruto dessa luta que se inicia com a vinda de meus avós e família para o Estado de Mato Grosso, e daí em diante uma árdua procura por um lugar, um pedaço de chão para que ali essa família pudesse fazer o que mais eles sabiam.... plantar, colher, construir. Mas isso demorou muito a se concretizar, foi necessário ver e ouvir que se retirassem das terras do povo minha mãe. Foi necessário que esse povo perambulasse por periferias de Rondonópolis até de se organizarem e partirem para os bloqueios de rodovias, com objetivo principal de que a imprensa divulgasse que naqueles dias existia famílias indígenas sem um bem, que naquele momento seria o mais precioso, o mais necessário para a continuação de suas gerações, no qual é um pedaço de chão de terra talvez. E esse bem só veio a nós depois de muito lutar, como passar dias em rodovias, de muito se decepcionar com políticos que diziam que iam resolver o problema. Depois de inúmeras reuniões, depois de ver famílias retornarem à terra de origem, depois até de perdemos companheiros de luta, pais de famílias, finalmente conseguimos um lugar, uma terra, que hoje tem dado a oportunidade a nossos irmãos de ter dignidade, onde podemos criar os nossos filhos e educar, de revitalizar a nossa cultura, de poder plantar colher, construir nossas casas e de viver como indígenas, verdadeiros indígenas, pois conseguimos nosso objetivo conseguimos, uma reserva para vivermos. (Depoimento coletado em 18 de novembro de 2019). (LUZ, 2020, p. 39).

4 Designação para o não-indígena na língua Terena.

No entanto, essas transformações provocaram um inevitável distanciamento do *habitus* (BOURDIEU, 1983), sendo a identidade indígena prescrita para o não-indígena, questionada repetidas vezes, até mesmo por outros indígenas, especialmente os anciãos tradicionais oriundos de uma coerência social mais fechada, com menos contato com o mundo moderno, a exemplo de algumas etnias dos povos da Amazônia, os quais dependem exclusivamente do trabalho na reserva para a sobrevivência das famílias.

Nesse caso, o bilinguismo, corroborando ao proposto por Wei (2000) em convergência com Dunck-Cintra (2007), agregou fatores que caracterizaram o bilinguismo de memória assim definido e mais adequada ao contexto de lembrantes ou de línguas em revitalização, considerando as interações sociais e os diversos pontos de vista oriundos do sujeito que fala, e de sua autopercepção diante das práticas linguísticas consideradas por ele em suas vivências, como sendo bilíngues ou não. Assim, segue uma síntese de estudos científicos ao longo do tempo que pode subsidiar outras definições:

> A definição de Bloomfield, no início do século XX pode ser considerada o ponto de partida para outras definições posteriores. Para o autor, ser bilíngue é ter o domínio igual a de um nativo para as duas línguas (BLOOMFIELD, 1933). Já nos anos 1960/1970, Macnamara (1966) define o bilíngue como aquele que tiver uma das habilidades (falar, escrever, ler, ouvir) em língua diferente de sua língua materna. Outros estudiosos como Mackey (1962), que tratou da diversidade de situações bilíngues ao redor do mundo; Lambert (1967), que desenvolveu pesquisas com técnicas da psicologia social; Paradis (1978) que estabeleceu o elo entre o bilinguismo e a neolinguística; Grosjean (1982), para quem o bilíngue é o falante que usa duas ou mais línguas (ou dialetos) em sua vida diária. Estes estudos sinalizam para a evolução da noção de bilíngue, trazendo para o campo novas concepções ao passo que os estudos vão se desenvolvendo e novas pesquisas se agregam às já existentes, revelando diferentes aspectos do fenômeno, até visões mais amplas, como a de Wei (2000), para quem o termo bilíngue descreve alguém que utilize dois idiomas, independentemente de seu nível de proficiência. (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, 403-404).

O bilinguismo de memória na Aldeia Kopenoty ensinado vai do registro escrito à oralidade, contemplando convergências e divergências entre seus falantes, em que a língua materna indígena ora é reservada às ocasiões e contextos festivos, ora alude à rituais religiosos, como também se faz presente em alguns diálogos pontuais ou palavras alternadas com as práticas em língua portuguesa, predominante entre os Terena do norte de Mato Grosso.

Outrossim, os sentidos atribuídos ao olhar do indígena Terena da comunidade Kopenoty acerca dos pressupostos da importância da continuidade e da revitalização que a língua materna indígena traz para o seio da comunidade é concorrente ao uso língua portuguesa nas interações cotidianas em um índice

de 78% de respostas oriundas da comunidade, em relação a 21,4% que afirmam a utilização das duas línguas alternadamente em suas interações (LUZ, 2020). Assim, Dunck-Cintra (2015) explica que:

> Ao acionar o bilinguismo de memória, ocorre a busca pelo espaço da memória, que invoca os saberes dos ancestrais que se constituem como resistência [...]. Por isso, a memória individual e coletiva é importante. Evocar a memória, os saberes ancestrais e a tradição vitalizam o povo e reafirma seu lugar de pertencimento. (DUNCK-CINTRA, 2015, p. 30 – 31).

Não somente os costumes indígenas Terena mudaram, mas a percepção social, coletiva e individual em relação à cultura e, inserida nela, a língua, que não é mais a primeira, mas que ainda é nomeada como língua materna indígena, língua da cultura, que fala da identidade do ser mesmo que não haja constância em seu uso, ela está e existe.

A língua enquanto identidade, portanto, transcende o campo meramente linguístico ou ocupante de uma "vaga" no repertório escolarizado, mas sua existência representa o povo Terena específico em suas memórias e trajetórias, com visões e vivências discursivas diferentes em cada comunidade, em cada contato em que se agregou ou se perdeu, conviveu ou foi quase substituída, mas a salvo em memórias de palavras quase perdidas pela força do tempo em que estiveram adormecidas. Nesse âmbito, a identidade linguística está pautada em sentidos subjetivos, de cada eu construído para uma reação à emergência do sujeito indígena na/pela manutenção da língua originária.

4. EFEITO DE FECHO:
Das vozes aos espaços

A definição de vozes e espaços em que cada língua ocupa nas interações sociais demonstra que, mesmo a língua indígena Terena estando em uma condição de bilinguismo de memória, com um número relativamente baixo de falantes fluentes, a língua continua sendo chamada de língua materna e ensinada às gerações que transitam ao longo dos tempos, com os seus mais diversos sentidos os quais não podem ser atrelados ao número de falantes ou ao aprendizado como língua primeira, mas à sua significação, geradora de identidade cultural do povo Terena de Mato Grosso. Assim, seguimos a premissa bakhtiniana de que:

> [...] para entender como funciona em seu pensamento uma questão particular, por exemplo a da palavra sonora, convém recorrer a sua concepção geral de mundo para situar adequadamente o conceito da voz e do sentido. O homem e seu fazer em uma intensa interação com outro homem está, como já dissemos, no centro de sua "primeira filosofia". Percebemos nosso mundo não só por meio de sentidos físicos, mas também morais, que são as valorações geradas por meus atos que sempre se realizam em

> presença e em cooperação com o outro ser humano, por intermédio de uma tríplice ótica na qual vemos o mundo: eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolve nossa atividade, concebida sempre em uma estreita participação do outro. (BUBNOVA, BARONAS E TONELLI, 2011, p. 272).

Os papéis sociais, assim como a busca ao acesso às tecnologias e conhecimentos das sociedades com as quais têm contatos e se relacionam, parecem convergir para uma dicotomia simbólica de usos linguísticos (LUZ, 2020). Para Bakhtin (2005, p. 106) "o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo", e essa mesma referência pode ser percebida na transformação entre o presente e seu passado da língua em cada enunciado.

Os rituais da pesca, do canto, da dança, de se dar um nome em língua indígena, da brincadeira, da caça ou nas rodas de histórias cantadas ou contadas na tradução de cada palavra "nova" ensinada a uma criança da aldeia, como o significado da palavra *Terenoe,* ali está a memória, os saberes ancestrais que vivem e não serão esquecidos, mas que talvez poderão ganhar uma versão na língua portuguesa, em um movimento compartilhado de regras existenciais as quais ainda permitam manter os saberes sagrados somente entre os indígenas Terena do norte de Mato Grosso, os quais (re)existem ao abismo provocado entre as línguas faladas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, L. C. **Posto Fraternidade Indígena**: Estratégias de Civilização e Táticas de Resistência 1913-1945. Dissertação (Universidade Federal de Mato Grosso, Departamento de História Instituto de Ciências Humanas e Sociais Programa de mestrado em História). Cuiabá, 2003.

BAGNO, M.**Não é errado falar assim**! Em defesa do português brasileiro. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitárias, 2005.

BODART, C. das N.; MARCHIORI, C. da R. Memória, identidade e resistência: o desenvolvimento econômico como ameaça. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 76–86, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645730. Acessado em: 04 abr. 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>. Acesso em 12 out 2019.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-**

nal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei n9394.pdf>. Acesso em: 30 Ago 2019.

___. Lei n. 6001/73, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1973. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.>. Acesso em: 15 out 2019.

___. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso: 15 out 2019.

___. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de2001.In: Diário Oficial, ano CXXIX – n º 7 – Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 out 2019.

BUBNOVA, T.; BARONAS R. L.; TONELLI F.Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 23 abr. 2022.

CINTRA, E. M. D. Vozes silenciadas: um estudo sociolinguistico dos chiquitanos do Brasil. **Signótica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 269–282, 2007. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2787. Acessado em: 14 abr. 2022.

___. Letramento como uma ação de vitalidade sociolinguística. IN: BARROS, Déborah Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs). **O ensino em quatro atos**: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

JR., O. V.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. Revista do GELNE, [S. l.], v. 15, n. 1/2, p. 399–416, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10283. Acesso em: 3 mar. 2022.

LUZ, J. **O caminhar indígena por uma pedagogia (inter)culturalmente sensível**: interações sociolinguísticas na escola estadual indígena Élio Turi Rondon "Terena". Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop, 2020.

RODRIGUES, A. Sobre línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura** v. 57, n. 2, 2005, p. 35-38. Disponível em:<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Arodrigues-2005/rodrigues_2005.pdf> Acesso em: 08 nov 2019.

SOERENSEN, C. A Profusão Temática em Mikhail Bakhtin: Dialogismo, Polifonia e Carnavalização. Travessias, Paraná, v. 03, n. 01, 2009. In: CARDOSO, C. E.; SOUSA, A. P. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM. fólio - **Revista de Letras**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3400. Acesso em: 3 mar. 2022.

O ESPAÇO ESCOLAR E OS SILENCIAMENTOS PELA NORMA: O PROFESSOR EM MEIO À CONFUSÃO DE LÍNGUAS

Luiz Paulo dos Santos Monteiro[1]
Marília Etienne Arreguy[2]

Refletir sobre o papel do professor no espaço escolar, tendo por base os escritos de Ferenzci, é pensar o fazer docente em uma perspectiva distanciada da imagem da escola tradicional, que reduz a função do docente àquela de aplicador da norma escolar. Entendemos, assim, que é necessário, *a priori*, rompermos com a concepção de escola como um lugar capaz de instituir um modo único de educar a todos. Essa forma de ensinar tende ao silenciando das individualidades e prioriza uma noção de uniformidade, a qual se impõe por meio das normas escolares, determinando a adequação dos indivíduos às regras do espaço escolar. Desse modo, a escola surge como um local responsável pela docilização dos corpos (Foucault, 2022/1975), onde crianças e jovens teriam suas pulsões controladas e, com a ação castradora de seus agentes, estariam prontos para o ideal de uma vida em sociedade.

Mesmo entendendo as funções sociais da escola, nossas reflexões nos conduzem a uma percepção do espaço escolar, no qual, seus agentes interpretem a educação como resultado de um processo de aculturamento. O processo de ensino e aprendizagem se processa, então, em consonância com o mal-estar gerado pelo recalcamento das pulsões que são ali reprimidas (Freud, 2020/1930). Aceitar esse mal-estar[3] é desmistificar a noção de que a escola seria um espaço de equilíbrio pleno e de bem-estar contínuo. Essa plenitude idealizada só se consumaria, na prática,se desvinculássemos a escola do contexto social em que está inserida.

Todavia, é esse contexto que integra a comunidade escolar à sua

1 Professor EBTT do Colégio Pedro II, lotado no campus Realengo II. É Mestre e Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ e, atualmente, realiza seu estágio de pós-doutoramento em Educação pela UFF. E-mail:lupamont@gmail.com.

2 Professora Associada III da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora do Grupo Alteridade Psicanálise e Educação (GAPE) / UFF - CNPq. E-mail:mariliaetienne@id.uff.br.

3 Cf. ARREGUY, M. E. & MONTES, F. F. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. *Estilos de Clínica*, V. 24, nº 2, 2019, p. 246-261. Disponível em https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160938/156566 (acesso em 30/12/2023).

comunidade externa, na qual, seus agentes também constroem suas trajetórias (Bourdieu, 2007/1974). Imaginar a escola como um espaço cujo modelo prioriza a unidade é desconsiderar, então, a construção de trajetórias individuais distintas e subestimar a origem social de cada estudante. Nesse sentido, questionamos até que ponto a concepção de uma escola cujo ensino é aplicado de um único modo para todos, não legitima apenas um modo de agir, o previsto na norma.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE LUTAS SIMBÓLICAS

Sendo assim, o esforço pela manutenção da ideia de unidade na escola faz com que seja desconsiderada a diferença existente, entre seus estudantes, no que se refere ao acesso dos discentes aos bens culturais valorizados pela cultura escolar. Negar essa diferença seria corroborar, assim, com a noção de que os estudantes membros de classes mais pobres teriam a mesma facilidade de acesso aos bens culturais que os estudantes oriundos de classes privilegiadas financeiramente. Acrescenta-se a isso,a disparidade na estrutura material entre as escolas públicas e privadas e sua interferência no processo educativo. Esse desequilíbrio não está desatrelado e é fomentado pela disposição do sistema escolar, que alimenta a diferenciação social entre os indivíduos pelo período de permanência na escola e, também, através dos diplomas conquistados. Pierre Bourdieu comenta:

> Quanto maior for o reconhecimento das competências avaliadas pelo sistema escolar, e quanto mais "escolares" forem as técnicas utilizadas para avaliá-las, tanto mais forte será a relação entre o desempenho e o diploma que, ao servir de indicador mais ou menos adequado ao número de anos de inculcação escolar, garante o capital cultural, quase completamente, conforme ele é herdado na família ou adquirido na escola; por conseguinte, trata-se de um indicador desigualmente adequado deste capital. (2011, p.19)

Entendemos a escola como um espaço de lutas simbólicas (Bourdieu, 1989) que norteiam a estrutura das relações escolares e de seus agentes. Um ambiente onde o nível de cultura escolar contribuirá para a tomada da palavra ou para o silenciamento de um determinado de grupo de estudantes, tendo como parâmetro o modo de comportamento previsto pela norma. E os encarregados da aplicação da norma também estarão imersos nessa dinâmica de lutas simbólicas, e na tomada da palavra no cotidiano escolar. Na dinâmica democrática das instituições de ensino federal, por exemplo, há disputas eleitorais entre profissionais pela direção de determinada instituição e a indicação de determinados profissionais para cargos que constituem os espaços de comando.

Essas disputas estão previstas e são parte de um conjunto de lutas simbólicas que se instauram no espaço escolar. Desse modo, a escola é compreendida

tal qual um campo, conceito também definido por Bourdieu como: "microcosmos sociais, campos que têm a sua própria estrutura e suas próprias leis"(1994, p.68). E são tais leis que definirão o protagonismo ou a falta de poder em determinadas decisões, assim como estabelecerão os tensionamentos no campo, os quais variam de acordo com os interesses de cada agente ou de cada grupo. A disposição de cada campo dependerá da distribuição de capital dentro de seu interior, sendo definidor daqueles que ocuparão a posição de dominadores ou a de dominados.

Os conceitos apresentados no decorrer deste texto contribuem para que possamos distanciar a nossa visão daquela que aproxima a escola de um espaço devocional, no interior da qual cada profissional exerceria seu ofício por devotamento. É necessário ponderarmos, em que medida, essa representação devocional projetada sobre o professor acomete o seu senso crítico e seu lugar de ação. Destacamos que nossas considerações acerca do espaço escolar são frutos das reflexões nascidas e fomentadas pelos debates e pelas leituras feitas no Grupo Alteridade Psicanálise e Educação, da Universidade Federal Fluminense. E nesse grupo, do qual este pesquisador é membro, surgiu o projeto de pós-doutorado *As linguagens da ternura e da paixão como componentes do espaço escolar: o professor para além da função normativa,* supervisionado pela Professora Doutora Marília Etienne Arreguy, docente desta mesma instituição de ensino.

Nosso estudo tem como base a escuta do professor e a forma como o docente se identifica nas lutas que compõem as relações no espaço escolar. Nosso interesse é investigar em que medida a autoridade do docente se constitui no dia a dia da escola. Levamos em conta a complexidade que envolve o trabalho do docente, no qual o professor é cobrado para ser aquele que possui o bom domínio de turma, na qual os estudantes são silenciosos e se comportam de acordo com uma tradição escolar espelhada em hábitos do passado.

Entretanto, é importante considerarmos em que medida essa cobrança implícita interfere na prática do docente e até que ponto, esse dito "controle de turma" avalisa e mede a qualidade de seu trabalho, diante da comunidade escolar. Faz-se importante ressaltarmos que a reprodução dos traumas do docente, enquanto sujeito, também estão em voga na sua relação com o estudante. Até porque, para organizar o espaço da sala de aula, o professor dispõe de um conjunto de violências simbólicas, previstas pela norma escolar, para que possa desempenhar seu trabalho.

O PROFESSOR COMO SUJEITO A NÃO SER NEGLIGENCIADO

A inclusão do professor como sujeito a não ser negligenciado em seu modo de sentir, conduz-nos a noção de que a relação de ensino-aprendizagem

na escola envolve uma confusão de línguas mencionada por Sándor Ferenczi e que fundamentam nossa pesquisa. Enquanto a criança e o adolescente tem o domínio da linguagem da ternura, o professor, um adulto, em seu mundo, detêm a linguagem da paixão, que lhe é própria (Ferenczi, 1932/2011). E nesse conflito de linguagens, que se faz de modo natural no exercício da docência, o controle dos comportamentos no espaço escolar se concretiza por meio da norma, pensada pelo adulto e fundamentada na linguagem da paixão.

E o professor é colocado, assim, em meio a um desafio na sua prática. Se, por um lado, as novas metodologias impulsionadas, sobretudo, pelas novas tecnologias parecem conduzir o trabalho docente a um novo dinamismo pedagógico, por outro lado, a educação tradicional precisa ser mantida no nível comportamental para que o tão desejado controle de turma seja preservado por métodos punitivos já conhecidos, tais como: advertências, retirada dos estudantes de sala, suspensões e até mesmo, transferências de alunos para outras escolas. Marília Etienne Arreguy e Fernanda Ferreira Montes, no artigo *Ferenzci e a educação: desconstruindo a violência desmentida* (2019) destacam a imponência da linguagem da paixão no exercício de controle dos estudantes:

> É fato que a transformação da mentalidade do mundo adulto pouco mudou, e os meios educacionais, em geral, ainda portam a sombra de um excessivo conservadorismo. Por outro lado, denega-se a função coercitiva da escola através de um fetichismo educacional em que se prega a ideia de aprender com prazer e a criatividade no uso de novos métodos didáticos, ao passo que, continuamente, tenta-se dominar crianças e jovens com a linguagem da paixão, naquilo que representa um traumático inerente ao ensino. (2019, p.249.)

Com nosso projeto de pós-doutoramento, propomos um estudo clínico-político da prática docente de professores do *campus* Realengo II, do Colégio Pedro II[4], a partir de um trabalho de interlocução da psicanálise com o quadro sóciopolítico e com a filosofia crítica, enfatizando os conceitos de "linguagem da ternura" e de "linguagem da paixão" de Sándor Ferenczi (1932).Buscamos, com esse trabalho de pesquisa, aprofundar os estudos em psicanálise, tendo por base os conceitos desenvolvidos por Sándor Ferenczi e outros pensadores de interlocução com a psicanálise. Desta maneira, pretendemos investigar de que maneira a "linguagem da ternura" e a "linguagem da paixão" integram a prática docente, diante das exigências normativas que regulam o trabalho dos professores do CPII. E, finalmente, observar em que medida o professor do referido campus, conserva seu pensamento e sua autonomia crítica frente aos traumas produzidos no espaço escolar.

Como ponto de partida de nossa pesquisa, apoiamo-nos no texto de Sándor

4 O projeto de pesquisa será submetido aos comitês de ética da UFF e do Colégio Pedro II.

Ferenczi *Psicanálise e pedagogia*[5], escrito em 1908,onde temos um desdobramento dos estudos do teórico sobre Freud. Ferenczi entende a educação como um processo defeituoso, visto que ela ocorre em desacordo com as tendências naturais do ser humano, por mais que estejamos revestidos das melhores pretensões: "(...) mesmo a educação guiada pelas mais nobres intenções e efetuada nas melhores condições – uma vez que esteja baseada nos princípios errôneos geralmente em vigor – influencia de forma nociva e de múltiplas maneiras o desenvolvimento natural" (1908/2011, v. 1, p.39).

Nesses termos, a sala de aula pode ser compreendida como um espaço de desprazer, sendo o ensino um processo impositivo. Paralelamente a isso, é importante destacarmos que, na escola, o saber científico prevalece sobre outros saberes, desconsiderando, na maioria das vezes, aquele trazido pelo estudante e que faz parte de seu dia a dia. Com o silenciamento do saber trazido pelo estudante, percebemos a insistência da escola na busca por uma transmissão de conhecimentos moldada para um coletivo de sujeitos. Essa sistemática põe em xeque o princípio de que a escola seria um espaço de acolhimento por excelência, e de que as relações na sala de aula seriam regidas, em sua primazia, por um contexto de sócio-afetividade (Freire, 1996).

Apoiados nos conceitos de Ferenczi, definimos a sala de aula como um espaço conflituoso em sua essência. O teórico húngaro menciona o termo "muralha" (1908/2011) em menção ao conglomerado cultural construído pela escola baseado no recalcamento de noções baseadas na moral e com o qual os estudantes se chocam. Esse choque se instaura e provoca, pela inadequação dos procedimentos educacionais, distúrbios psíquicos que poderiam ser evitados (Ferenczi,1908/2011). Cabe, então, observarmos se o empenho da escola na imposição de um conteúdo desconectado da realidade do estudante e imerso em uma cultura de resultados não contribuem para uma lógica de educação meramente eficiente que não compreende o estudante como um ser em formação.

É imprescindível admitir que o professor é, enquanto agente do espaço escolar , apenas um dos eixos da "engrenagem educativa" e seu poder é relativo. Ainda no que diz respeito ao exame, que fará parte da rotina da escola tradicional, esseagirá na perpetuaçãoou acentuará a diferenciação entre os estudantes. Assim, o professor, consciente de sua ação no campo da educação, poderá reagir para atenuar essa diferenciação. Em certos casos, há a reserva de datas para a celebrada ou temida semana de provas.Foucault versa sobre o exame, destacando seu caráter normalizante (2022/1975, p.181):

5 Cf. FERENCZI, SÁNDOR. Psicanálise e pedagogia. In ___. *Obras Completas – Psicanálise I*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2011.

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

E a função normativa determinará ao corpo docente: a preparação, a aplicação e a correção dos instrumentos avaliativos que culminarão com os resultados por meio dos quais os estudantes serão classificados como bons ou ruins, fracos ou fortes etc. Entretanto, os resultados não definirão apenas os estudantes. As notas estão envolvidas na construção da representação dos professores diante da comunidade escolar. Seguindo uma estrutura binária tradicional, os resultados classificarão os docentes em: rígidos ou tranquilos, legais ou detestáveis ou até mesmo, excelentes ou ruins. Logo, o professor precisa estar atento, em certa medida, a essas variáveis, a fim de que sua correção não se torne instrumento de punição aos estudantes.

As pretensas categorizações de perfil implementadas pelo sistema escolar, na maioria dos casos, não levam em conta os traumas produtivos[6] ou não. Porém, esses traumas,que compõem a história do estudante, estarão relacionados à obtenção de um resultado, seja ele exitoso ou insuficiente. Entendendo o trauma como parte integrante do processo educativo, é necessário ponderarmos de que maneira as práticas dos docentes contribuem para a ampliação desses traumas e como os preceitos normativos também violentam e traumatizam os professores. A produção intelectual do professor integra um contexto neoliberal de educação, conduzida por parâmetros quantitativos.

O conceito de trauma é ponto importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa pelo fato de a representação do professor,tal qual se apresenta diante dos discentes, compreende projeções dos próprios estudantes na relação professor e aluno. Desse modo, é importante articularmos o trauma ao conceito de angústia e de que modo esse sentimento pode se manifestar e ser recebido por seu professor. Para Ferenczi, a angústia sucede ao evento traumático e está relacionada ao desprazer (1934/2011, v. 4, p.127):"Esta consiste num sentimento de incapacidade para adaptar-se à situação de desprazer: (1º) subtraindo seu Si mesmo à irritação (fuga); (2º) eliminando a irritação (aniquilamento da força exterior). O salva-mento não chega e até mesmo a esperança de salvamento parece excluída".

Segundo as atitudes do docente diante do que lhe é apresentado, ele poderá

6 Cf. ARREGUY, M. E. & MONTES, F. F. (debatedoras). Catástrofe e educação: desvendando os mecanismos de produção do trauma social. *4ª conversa com a FEUFF – live*realizada em 20/05/2020, com mediação de PENNA, F. . Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=12GIJ22DAP0&t=674s (acesso em 12/11/2023).

ser uma testemunha desse sujeito, acolhendo a dor ali manifesta ou caso não perceba um ato de angústia como uma dor, pode desconsiderá-la, produzindo um desmentido em relação ao ocorrido. O desmentido pode agravar a dor alheia, se manifestada de forma concreta, seja verbalmente ou por expressões físicas. Ferenczi descreve o desmentido como aquilo que pode ser entendido como a pior ação diante da manifestação do ato traumático pela vítima (1933/2011, v. 4, P.91): "O pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até mesmo ser espancado e repreendido quando se manifesta a paralisia traumática do pensamento ou do movimento (...)".

Admitir que a escola está ligada ao contexto social de seu entorno é entender que atos violentos, simbólicos ou concretos, fazem parte da constituição do espaço escolar, mesmo se desmentidos. Nesses termos, recorremos às palavras de Jô Gondar:

> Dois traumas principais são responsáveis por diversas facetas da cultura e da sociedade brasileira. O primeiro deles é o processo de colonização, responsável pelo genocídio da população indígena; o segundo é a experiência da escravidão (Janine Ribeiro, 1999). Esses dois traumas não ficaram no passado, não foram superados e continuam sendo reatualizados – e essa é a lógica do funcionamento traumático, a da compulsão à repetição –, estando presentes em toda a estrutura das relações sociais do país. Eles se mostram ainda atuantes, tanto no plano da macropolítica, na clara desigualdade econômica e jurídica que existe entre brancos e negros e entre brancos e índios[sic][7] (...) (2017, p.47).

Nesses termos, podemos considerar que o espaço escolar se constitui, assim como a sociedade brasileira, convivendo com violências desmentidas para as quais o professor precisa estar atento. Acreditamos que o docente, tendo consciência de seu papel no campo da educação, pode tomar seu lugar enquanto um agente responsável por conservar a escola como um espaço democrático, inclusivo e laico.

O PROFESSOR E A CONFUSÃO DE LÍNGUAS

Nossa proposta surge da necessidade de aliarmos o pensar e o sentir do professor no espaço escolar, e tal aliança se fundamenta nos conceitos de "linguagem da ternura" e de "linguagem da paixão" de Ferenczi. As duas linguagens são compreendidas, em nosso estudo, como componentes do espaço escolar. Cremos na existência de uma relação entre aquilo que é peculiar aos adolescentes, detentores da linguagem da ternura e aquilo que concerne aos adultos, detentores da linguagem da paixão. Sandor Ferenczi, destaca os aspectos da distinção entre as duas linguagens, em *Confusão de línguas entre os adultos e a criança*, texto de setembro de 1932, quando de sua exposição no XII Congresso

7 Leia-se, nesta citação: "povos originários" ou "povos indígenas".

Internacional de Psicanálise, em Wiesbaden:

> Esta série de reflexões não fez mais do que abordar de que modo descritivo o que existe de terno no erotismo infantil e o que há de apaixonado no erotismo adulto; em suspenso ficou o problema da própria essência dessa diferença. A psicanálise pode sustentar o conceito cartesiano que faz das paixões o produto do sofrimento, mas talvez possa responder à questão de saber o que é que, na satisfação lúdica da ternura, introduz o elemento do sofrimento, portanto o sadomasoquismo. Essas contradições fazem-nos pressentir, entre outras coisas, que o sentimento de culpabilidade, no erotismo adulto, transforma "objeto de amor em objeto de ódio e de afeição, ou seja, em objeto ambivalente (1932/2011, v. 4, P.121).

O teórico húngaro estabelece um paralelo entre elementos do erotismo infantil e do erotismo adulto. Ao contrário das criança, os adultossão capazes de transformar o "seu objeto de amor", em objeto de desamor, em uma estrutura de dualidade. A criança encontra sua satisfação na ludicidade da ternura (Ferenczi, 1932/2011, v. 4, p.121), visto que, para ela, o dualismo diante de seu objeto de amor não existe, pois é possuidora da linguagem da ternura. É a expressão do que é demasiado, por parte do adulto, que faz com que criança se veja diante daquilo que desconhece de modo surpreendente, traumatizando-a. Ferenczi destaca, levando em conta o ódio do adulto: "Esse ódio transforma um ser que brinca espontaneamente, e com toda inocência, num autômato, culpado do amor, e que, imitando ansiosamente o adulto, esquece-se por assim dizer de si mesmo" (1932/2011, v. 4, P.121).

Com a intenção de lançarmos um olhar para o professor para além de sua função normativa, é razoável analisarmos de que modo o papel normativo que reveste o professor de autoridade disciplinar colabora para que sua representação, por parte dos estudantes,esteja em consonância com imagem de um agente escolar opressor. Sándor Ferenczi alerta para a relevância de destituirmos o estudante daquilo que chama de "amor opressivo" (1932/2011, v. 4, P.119): "Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como nós, analistas por trás do amor de transferência, submissão ou adoração de nossos filhos, pacientes, alunos, o desejo nostálgico de liberação desse amor opressivo".

A "transferência tirânica" mencionada por Ferenczi, conduz nosso estudo a ressaltar a importância do professor entender a diferença entre as linguagens da "ternura" e "da paixão". Cremos que tal compreensão contribuirá para que o docente se distancie dessa figura temida por oprimir, lançando mão de seus instrumentos normativos. Com o apoio do conceito de "linguagem da ternura", acreditamos ser essencial o esforço do docente em distanciar-se da figura do opressor.

A escolha pelo estudo do papel do docente e seu fazer pedagógico frente aos instrumentos normativos surge de acordo com nossa forma de interpretar o

espaço escolar, sendo este um espaço de lutas pelo reconhecimento individual e recíproco. Para tanto, nossa pesquisa se baseia no texto de Axel Honneth, *Luta por reconhecimento* (2003). É cabível, então,interrogarmos se a autoridade do professor estaria reduzida tão somente à sua atuação disciplinar. Acreditamos que, assim como o discente busca legitimar-se no espaço escolar, por meio de suas notas ou de seu comportamento dócil ou rebelde, por exemplo, vemos, ao mesmo tempo, o professor como alguém que necessita do reconhecimento dos estudantes, de seus pais, da Direção em vigência, dos órgãos pedagógicos e, também, de seus pares. Honneth versa sobre o reconhecimento recíproco, citando Hegel:

> A estrutura de uma tal relação de reconhecimento recíproco é para Hegel, em todos os casos, a mesma: na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está conciliado com ele, um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente como um particular. (2003, p.47)

Honneth relaciona o conflito à luta pelo reconhecimento e descreve o reconhecimento de si mesmo como uma deteriozação de sua própria subjetividade (2003, p.47): "(...) só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma *totalidade*".

Os conflitos que envolvem o fazer pedagógico compreendem não só os embates internos, mas também aqueles que dizem respeito ao espaço extramuros. O professor da escola pública federal herda, da gestão anterior, uma série de cortes na pasta da educação, que podem ser lidas como parte de um projeto de sucateamento da educação pública no país. Tais cortes, promovidos por um governo de extrema direita, provocaram uma série de transtornos para os gestores da rede federal de ensino, no que diz respeito à manutenção estrutural dos colégios, das universidades e dos institutos federais.

Em uma coluna publicada no site UOL, em 28/11/2022, e assinada pelo jornalista Chico Alves, a situação é descrita por diversos reitores como "dramática"[8]:

> Enquanto o Brasil inteiro estava de olhos voltados para o jogo de hoje da seleção nacional contra a Suíça, na Copa do Mundo, o governo federal fazia novo corte de R$ 1,68 bilhão no orçamento do MEC (Ministério da Educação), sendo R$ 220 milhões das universidades públicas e institutos federais de educação. Segundo vários reitores, a decisão torna ainda mais dramática a situação das instituições, que ficarão sem dinheiro para pagar serviços básicos, como limpeza e segurança. (Santos, 2022)

8 Reportagem disponível em https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2022/11/28/governo-faz-corte-de-r-17-bi-na-verba-do-mec-em-meio-a-jogo-da-selecao.htm (acesso em 08/01/2024).

A segurança é um ponto que chama atenção dos professores, atualmente. Com a ascenção da extrema direita ao poder e a disseminação do discurso de ódio às instituições, a autoridade institucional do professorado também passou a ser posta em xeque. O aumento da escalada de ataques nos últimos anos, gerou, inclusive, por parte da atual gestão do MEC, a elaboração de um relatório que apresenta, conforme descrito em seu subtítulo, uma "análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental"[9]. Nos dados que servem de base para a publicação, estão em destaque o "extremismo", a "misoginia" e o "racismo", expostos como elementos fomentadores dos ataques de violência extrema, tanto contra os professores como contra os estudantes (Brasil, 2023).

A luta pela inclusão e por uma escola que conceda voz a diversos grupos e que se estabeleça enquanto democrática é sinônimo de luta por parte daqueles que a desejam assim. Estamos diante de um cenário político no qual a democracia sofreu um abalo, ocasionado por uma tentativa de um golpe anti-democrático, planejado e executado por parte do grupo político derrotado nas eleições de 2022. Esse mesmo grupo desafiou a legitimidade das instituições brasileiras e dos poderes constituídos mediante a Constituição de 1988. É essencial incluirmos em nossas reflexões, a existência de uma tensão instituída na relação de parte dos estudantes e de seus familiares, contra os profissionais de ensino,- que representam uma figura de autoridade na escola.

Em meio às atitudes de membros do governo anterior, que adotavam os professores como propagadores de tendências políticas, os docentes passaram a ser vistos por uma parte da sociedade brasileira, como pessoas capazes de doutrinar seus estudantes e transformá-los em "militantes de esquerda". Os estudantes brasileiros seriam, então, estimulados, ideologicamente, a tornarem-se combatentes de um suposto exército comunista que jamais existiu em nosso país. Ao contrário do que foi imaginado pela extrema direita, em relação aos educadores, foi posto em prática, por uma parcela de seus partidários, quando da invasão aos prédios dos três poderes, em Brasília, em 08/01/2023.

O patrulhamento ideológico mostra seus avanços recentes sobre os professores do Colégio Pedro II, sobretudo após a ampla divulgação do projeto *Escola sem partido*, projeto de lei[10] datado de 2019, que tramitou no congresso nacional. Com o passar do tempo, observou-se que o projeto de uma escola que defendia uma escola sem nenhum partido, revelou-se como um projeto ligado a adeptos

9 BRASIL. *Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília – DF: MEC, 2023. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf.

10 Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037(acesso em 29/10/2023).

da extrema direita, sobretudo, aos simpatizantes dos ideais do bolsonarismo.

Os discursos dos professores, para nossa análise, serão obtidos por meio de entrevistas gravadas presencialmente, com autorização por escrito e sem a identificação do professor entrevistado. Todavia, deixaremos claro de que se trata de uma pesquisa e que as conversas serão transcritas e constarão de um trabalho. Como método para a escuta adotaremos dez perguntas introdutórias, porém a prioridade será a escuta livre de qualquer impedimento, que admita as expressões do corpo, as pausas, as digressões, o gestual, e possibilite ainda, ao entrevistado, liberdade para se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta de pesquisa, do papel do professor para além de sua função normativa, busca colaborar com reflexões que considerem o docente como um sujeito imerso em um sistema escolar, moldado por uma estrutura de códigos normativos que tangenciam violências desmentidas, como o racismo e o machismo, por exemplo. O poder exercido pelo desmentido age na desqualificação da realidade que é negada e, com efeito, faz com que não sejam percebidos os sofrimentos psíquicos, dos quais, tanto os estudantes quanto os professores são vítimas (Arreguy & Montes, 2019). Em realidade, nosso trabalho de pesquisa busca lançar luz à questão da saúde mental do professor, em relação às tentativas de silenciamento as quais está submetido no exercício de sua profissão.

Cremos que a compreensão, por parte dos educadores, de que o sistema escolar é constituído em meio a uma "confusão de línguas", na qual a "linguagem da ternura" e a "linguagem da paixão" (Ferenczi, 1932/2011) devem ser entendidas como componentes do espaço escolar, pode contribuir para que sejam amenizados sofrimentos referentes aos traumas produzidos na escola ou fora dela e, que se manifestam, diante do professor. É fundamental, também, que o docente esteja consciente de seu papel enquanto construtor de um espaço escolar acolhedor e não perpetuador de paradigmas conservadores de uma estrutura excludente. É necessário, ainda, que o educador atente para o fato de que o conjunto de normas disciplinares de que dispõem, classificam os sujeitos de acordo com um modelo de comportamento legitimado por uma tradição escolar.

Ressaltamos a importância de que o professor perceba que a aplicação da norma consiste em um exercício de poder, no qual o docente está envolvido na preservação de um "corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares" (Foucault, 2002/1975, p.180/181). E a distribuição de papéis, por parte do professor,pode sustentar crenças limitantes (Arreguy &Marchon, 2016),as quais provocarão o silenciamento daqueles que não se adaptam à normatização inculcada pela

cultura da escola. E, por outro lado, sua ação pode também conferir aos estudantes, cumpridores das normas, um lugar de prestígio com direito a um lugar de fala mais privilegiado.

Embora o professor seja parte integrante de um sistema e seu poder seja relativo, suas tomadas de posição no campo da educação e, particularmente, no espaço escolar, onde atua, serão fundamentais na luta pela preservaçãoda escola como um espaço laico e democrático, promotora de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS:

ALVES, C.Governo faz corte de R$ 1,7 bi na verba do MEC em meio a jogo da seleção.*Portal UOL*, São Paulo, 28/11/2022. Disponível em https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2022/11/28/governo-faz-corte-de-r-17-bi-na-verba-do-mec-em-meio-a-jogo-da-selecao.htm (acesso em 08/01/2024).

ARREGUY, M. E. & MONTES, F. F. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. *Estilos de Clínica*, V. 24, nº 2, 2019, p. 246-261. Disponível em https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160938/156566 (acesso em 27/10/2023).

ARREGUY, M. E. & MONTES, F. F. (debatedoras). Catástrofe e educação: desvendando os mecanismos de produção do trauma social. *4ª conversa com aFEUFF – live* realizada em 20/05/2020, com mediação de PENNA, F. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=12GIJ22DAP0&t=674s (acesso em 12/11/2023).

ARREGUY, M. E. & COELHO, B. M. Naturalização da diferença enquanto raça: sintomas do racismo coletivo à luz da psicanálise. In: ARREGUY, M. E.; COELHO, B. M.; CABRAL, S. (org.) *Racismo, Capitalismo e Subjetividade*; Leituras psicanalíticas e filosóficas. Eduff, 2018, p. 21-45.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007 (1974).

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011 (1979/1982).

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel,1989.

BRASIL. *Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília – DF: MEC, 2023. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf (acesso em 16/03/2024).

FERENCZI, S.*Diário Clínico*. Trad. de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990 (1932).

FERENCZI, S. Psicanálise e pedagogia. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise I – Obras completas*. Trad. de A.Cabral, Vol. 1, p. 39-44. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1908).

FERENCZI, S. Reflexões sobre o trauma. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise IV – Obras completas*. Trad. de A.Cabral, Vol. 4, p. 125-135. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1934).

FERENCZI, S. Análise de crianças com adultos. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise IV – Obras completas*. Trad. de A.Cabral, Vol. 4, p. 79-95. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1933).

FERENCZI, S. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise IV – Obras completas*. Trad. de A.Cabral, Vol. 4, p. 111-121. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1933).

FERENCZI, S. Thalassa: ensaio sobre a teoria da genitalidade. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise III – Obras completas*. Trad. de A.Cabral, Vol. 3, p. 277-357. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1924).

FOUCAULT, M.*Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: 2022 (1975).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Trad. de Roberto Machado. São Paulo: Paz & Terra, 2017 (1978).

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Trad. de Renato Zwick, Vol. 1. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013 (1889).

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Trad. de Renato Zwick, Vol. 2. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013 (1889).

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Trad. de Saulo Krieger. São Paulo: Cienbook, 2020 (1930).

GONDAR, J. Um racismo desmentido. In: ARREGUY, M. E.; COELHO, B. M.; CABRAL, S. (org.) *Racismo, Capitalismo e Subjetividade*; Leituras psicanalíticas e filosóficas. Eduff, 2018, p. 47-57.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

OSMO, A. & KUPERMANN, D. Confusão de línguas, trauma e hospitalidade em Sándor Ferenczi. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol.17, n.2, p. 329-339, abr./jun., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/zhbBSFMNJdcDJfQnd8pppcP/ (acesso em 08/11/2023).

O ATRAVESSAMENTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Ana Clésia de Oliveira[1]

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de dois mil e vinte se iniciou e pouco tempo depois o mundo se deparou com a presença de um vírus eminentemente contagioso, que de modo sorrateiro, gerou modificações em nossas vidas como um todo, destemperando tempos individuais e coletivos (SANTOS, 2020). Nesse período, ainda sem muitas respostas sobre o vírus, a sociedade viu-se em alerta, sendo forçada a um distanciamento social.

No contexto educacional, com a impossibilidade de contato físico, com vistas à diminuição da proliferação e consequentemente do contágio pelo vírus, foram adotadas medidas, que pudessem, dar continuidade ao ano letivo. Desse modo, o ensino presencial sofreu, inesperadamente, uma transposição para ambientes digitais e em tempo recorde, professores/as precisaram assumir a responsabilidade por dinamizar e conduzir esse deslocamento (MARQUES, 2021). As salas de aula foram transpostas para um ambiente virtual, onde criaram-se novas demandas para a possibilidade de um novo processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, aprender na imprevisibilidade do "novo" contexto da profissão requereu dos/as professores/as esforços, disposições, aberturas e superação de obstáculos, fazendo-os/as enxergar e construir uma identidade multifacetada pelos desafios que a docência lhes impõe na contemporaneidade. A problemática, portanto, que emergiu desse período, demanda uma compreensão mais ampla e necessária de meios de habitar a profissão docente, haja vista a urgência em adaptações em suas aulas em que os/as professores/as foram impelidos. É importante mencionar que em muitos casos, a realidade imposta não fazia parte das construções de suas vivências até ali.

Com vista disso, a presente pesquisa visa lançar o olhar sobre o atravessamento pandêmico na prática docente de uma professora de Língua Inglesa, que atuou durante o ensino remoto emergencial, que se deu em meio a tantas

1 Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

mudanças e adaptações. Partindo dessas considerações iniciais, tendo em vista que o ensino remoto emergencial trouxe mudanças nos sujeitos e nas práticas educacionais que vão além do período pandêmico, o presente estudo pretende investigar como esse período, marcado pelas novas formas de conceber a sala de aula e pensar a educação impactou na identidade docente, estabelecendo diálogos sobre o pós-pandemia e suas urgências.

Com o intuito de organizar a leitura, partimos de uma breve conceituação teórica, advinda de distintos olhares sobre identidade docente. No segundo tópico, apresentamos o percurso metodológico dos dados; e em seguida, a apresentação dos dados relacionados a identidade docente e o contexto pandêmico. Por fim, mas não menos importante, tecemos as considerações finais, revelando os achados e as prospecções para a prática docente no que tange ao presente momento, o período pós-pandêmico.

2. PROCESSOS IDENTITÁRIOS E AS MUDANÇAS CONSTANTES

Há muitas questões que pairam sobre os sujeitos pós-modernos, principalmente questões que envolvem as suas identidades e a construção das mesmas em um mundo tão estilhaçado e repleto de transformações. No caso da identidade docente, talvez a mais pertinente das questões seja a de que forma e quando se constitui o ser-professor.

A premissa básica para se entender esse complexo constructo, como nos alerta Hall (2006), é compreender que toda identidade é construída, não se limitando a um espaço ou período específico. É algo que transcende as suas formações iniciais (OLIVEIRA, 2013; ROSA, 2013; GUIMARÃES, 2018; PIMENTA, 2005), passando por sua entrada na profissão (NÓVOA, 1992), sendo transversalizada pelas experiências vivenciadas no âmbito pessoal e da profissão. Em outras palavras, a identidade profissional docente constitui-se em um processo que é fluído e, por isso, é constantemente retroalimentado pelos movimentos experienciais que professores/as passam ao longo de seus percursos de vida e/ou profissionais.

Nesse sentido, podemos nos apoiar na constatação sobre identidade que Hall (2006), nos apresenta que se ancora no movimento de mudanças constantes que as sociedades passam ao longos dos séculos. As transformações, vindas de diversos lugares, sendo positivas ou negativas, influem diretamente nas identidades. O sujeito que em algum período da história da sociedade, acreditava ser integrado, centrado, uno, dotado de uma identidade unificada e estável, cede lugar ao indivíduo descentrado, fragmentado, composto por várias identidades e instável no que se diz respeito ao seu lugar sociocultural. Para Woodward (2000), "a identidade tem se tornado um problema em pauta porque está em crise e, por isso, precisa ser rediscutida" (WOODWARD, 2000, p. 9). O termo "crise" não deve ser visto aqui

de um espectro pejorativo, mas sim como um processo natural e necessário e aliado a algo mais amplo de mudança, "que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2000, p.7)".

Desse modo, pode-se dizer que o processo de construção do "ser-professor" é angariado no decorrer de um longo caminho de experiências pessoais e profissionais, e está imbricado com a subjetividade de cada sujeito, que produz, da mesma forma, singulares experiências no movimento de viver a profissão. A experiência aqui é tomada no sentido de acontecimento, de algo que acontece com uma determinada pessoa, que a toca, que a transforma e que a mobiliza a desenvolver aprendizagens (LARROSA, 2002). Sobre essas percepções, Nóvoa (1992) nos traz o seguinte entendimento do processo de construção de identidade de professores:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Nóvoa ressalta que o uso do termo "processo identitário" ao invés de identidade, se apresenta como uma boa escolha ao tratar, por exemplo, da constituição do ser/professor, pois corrobora com a ideia da identidade e seu caráter fluido sem um fim em si mesma, impedindo a ideia dessa construção tão profusa e ampla como algo concreto, estabelecido e não passível de mudanças.

Nesse mesmo sentido, o conflito gerado por essa pluralidade de identidades é inevitável. Os sujeitos são compelidos a estar em constante modificação e adaptação e são confrontados em cada momento, com cada uma dessas díspares identidades. Assim, as identidades, alinhadas às transformações institucionais, estruturais e culturais mudam o tempo todo. Um sujeito, interpelado pelos sistemas culturais, pelas necessidades insurgentes e emergentes de momentos de crise, como por exemplo, uma pandemia mundial, não constroi uma identidade essencializada em si, mas uma identidade transitória e muitas vezes ambivalente. Portanto, cada professor, como um ser humano único em suas vivências, inter-relações e construções de saberes irá compor a sua identidade de forma diversa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho é de natureza qualitativa, pois buscou mapear os sentidos do vivido, e de compreender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como essa experiência adquire significado (DENZIN; LINCOLN 2006). O

estudo aqui apresentado é um recorte de uma dissertação[2] que é um estudo de caso Lüdke; André (1986) e inspirou-se nas vivências docentes de uma professora em tempos pandêmicos, a fim de compreendermos a forma como as identidades foram afetadas frente às rápidas mudanças e adaptações.

De forma a preservar sua privacidade, a identidade e as informações que pudessem levar à sua identificação são mantidas em sigilo, podendo-se dizer que a participante possuía à época, 53 anos e trabalhava em uma escola privada na cidade de Goiânia - Goiás. A coleta de dados foi realizada por meio de vários instrumentos, mas para fins deste estudo, destaca-se os dados gerados nas sessões reflexivas (MAGALHÃES *et. al*, 2007), guiadas por textos que possibilitaram a reflexão sobre a sua construção identitária e atuação no período pandêmico, visando a possibilidade um olhar retrospectivo e prospectivo sobre a sua prática docente, levando em conta acontecimentos marcantes e que possam, de certo modo, contribuir positiva ou negativamente em sua identidade e atuação docente.

4. A IDENTIDADE DOCENTE EM (RE)CONSTRUÇÃO

Para Pimenta e Anastasiou (2008), a identidade deve ser atrelada às experiências dos sujeitos. É justamente pela historicidade dos sujeitos em seus eventos diversos que podemos considerar que as identidades configuram-se como múltiplas e socialmente constituídas. Assim, não compreendemos que as identificações em relação às experiências sejam "certas" e que, portanto, convergem sempre para os caminhos demarcados pelas experiências e pelo próprio destino. Pelo contrário, conforme Hall (2006) aponta, tais interações são dinâmicas, permeadas de outras questões, como relações de poder, de lutas, rupturas e declínios também, pois o/a professor/a, enquanto profissional, expressa diferentes inquietações e interesses durante a construção de sua carreira. Em vista disso, ao longo dos anos podem ocorrer fatos negativos ou positivos que contribuem direta ou indiretamente para a sua afirmação enquanto professor/a.

Entende-se que a pandemia foi um marco expressamente forte na construção identitária de qualquer professor/a. Cláudia, a professora participante da pesquisa, possui alguns anos de atuação docente e viu-se nesse período impelida a realizar alterações em sua prática que consequentemente a afetou de diversas formas, pois apesar de preservar as/os profissionais da educação dos riscos diretos de contaminação pelo Covid-19 no trabalho, a adoção do ensino remoto emergencial foi realizada às pressas, e afetou a vida e o labor das/dos docentes submetidas/os a este novo regime de trabalho, provocando mudanças significativas em suas

2 OLIVEIRA, A. C. "Ser professora de inglês" na pandemia da covid19: diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

rotinas (CALDERARI; VIANNA; MENEGHETTI, 2022).

Nesse ínterim, a transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem em tempo recorde de tempo, ocasionou distintas dificuldades. A participante da pesquisa, relata sobre as intempéries enfrentadas por ela em relação à transposição para o ambiente digital e sobre como as adaptações foram dificultadas pelo curto tempo de preparo:

> [1] Foi muita coisa para aprender de uma vez só. Eu principalmente não sabia muita coisa. Nossa, se eu precisar editar um vídeo [...] Eu não sei fazer isso. Gastei muito dinheiro tentando melhorar a qualidade da internet, aqui não dava certo [...] (SESSÃO REFLEXIVA 2, Jan. 2022).

Para Fernandes (2022), toda essa reviravolta na vida pessoal e profissional dos professores fizeram com que as mudanças fossem vividas de forma improvisada, suas casas transformaram-se em salas de aula e o seu tempo de trabalho aumentou de forma considerável. O trabalho docente foi atravessado por um desafio de aprendizagem que deslocou o/a professor/a de certas posições identitárias que antes ele/ela ocupava e que agora já não é mais realidade.

Além dos olhares de outros, como o da própria comunidade, pais e familiares, o/a docente se depara com o desafio de construir novos modos de habitar a docência em que o trabalho só aumentou. O número de ações e preocupações se eleva, sobretudo pelo pouco apoio que os/as professores/as encontraram no poder público e nas instituições, que mais cobraram do que auxiliaram.

> [2] No começo da pandemia, eu jurava que os professores iam ser reconhecidos, eu, particularmente, tinha aquele pensamento de esperança em relação às aulas e tudo mais [...] Fomos julgados demais (SESSÃO REFLEXIVA 2, Jan. 2022).

É dentro da emergência de um novo tempo, de um tempo que torna o/a professor/a ainda mais protagonista de suas ações educativas, colocando-o/a numa condição desafiadora, onde discursos de reinvenções imperavam, assim como o de criar novos modos de constituir seu processo de identidade docente. O trabalho docente que antes já não era visto e/ou reconhecido, encontra uma certa ponta de esperança, que logo é dilacerada pelos discursos que ecoam na sociedade e pela própria experiência frente à uma sala de aula virtual.

Percebe-se que na necessidade de adaptação, o identitário do/a professor/a foi convocado a novas aberturas, a constituir-se por outros desafios, antes não vivenciados na profissão. Porém, do outro lado da moeda, o trabalho do/a professor/a, em certas medidas, foi ameaçado, e a guerra por justiça social foi reduzida a batalhas por reconhecimento como aponta Bauman (2005). Para o autor, os processos de globalização têm forte influência sobre o trabalho, sobre a vida e a identidade dos sujeitos, o que caracteriza a docência como uma profissão em constante crise identitária.

Outro ponto a ser destacado é sobre como professores tiveram a sua saúde mental afetada mediante as transformações e incertezas, o aumento significativo de trabalho, tempo e energia que foram exigidos pelo ensino remoto (CUNHA; SILVA, 2020; SANTANA 2020; PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020; SOUZA *et al.*, 2021; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2020). A participante da pesquisa, traz em outro trecho da sessão reflexiva:

> [3] Olha, coisas que nunca imaginei passar, eu passei. [...] O processo todo me deixou destruída emocionalmente, muita desvalorização, sabe? [...] Momentos de eu chegar a chorar, de passar pela minha cabeça: eu não aguento mais um dia sequer, vou abandonar isso aqui [aulas remotas]. (SESSÃO REFLEXIVA 2, Jan. 2022).

O formato virtual, criou representações de desvalorização e de muita crítica. Tal situação criou angústia, tristezas, incertezas, e por vezes, pondo em xeque a própria imagem e construção identitária que o/a professor faz de si. Esses sentimentos definiram o que é ser professor em tempos de pandemia e demonstraram enfaticamente como a identidade docente é mutável diante de situações desafiadoras. Isso implica reconhecer que a constituição da identidade docente é articulada entre o individual e o social, o que na pandemia, numa cruel pedagogia do vírus, como considera Santos (2020), desvela-se sobre o olhar do outro e sobre o seu próprio olhar.

> [4] As coisas eram mais difíceis, porque não é só o conteúdo né? A interação professor-alunos, alunos-alunos, isso é muito importante para a vida da pessoa [...]. Eu senti muita falta de lidar com meus alunos, de ouvir eles também e os alunos não ligavam a câmera [...] (SESSÃO REFLEXIVA 3, Jan. 2022).

As aulas no contexto de ensino remoto tomaram configurações que se distanciam muito as aulas presenciais. A fala da docente coloca em evidência aspectos já discutidos aqui, como a adaptação em tempo recorde à necessidade de o fazer docente existir em um meio em que as ferramentas digitais imperam, com aulas síncronas que dependem da internet, a transmissão de conteúdo e interação online, além do próprio contexto incerto que gera medos e angústias, exacerbando as dificuldades enfrentadas no nesse período (ANTUNES, 2020; SANTOS, 2020; MELO et al., 2020).

O individual e o social se entrecruzam e se entrelaçam num movimento relacional que faz com que a produção de uma identidade profissional seja atravessada pela dimensão do pessoal e pelo sistema social de que se faz parte. "O saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema é um dos componentes que formam a sua identidade" (TARDIF, 2007, p. 16).

Posto isso, percebemos que a atuação docente em tempos pandêmicos foi um acontecimento que marcou profundamente a identidade docente da

professora participante desta pesquisa. Contudo, vemos que os dados apontam as expectativas iniciais geradas pela participante quando a pandemia se iniciou, no que concerne ao papel social dos professores para a efetivação das aulas remotas, já que a classe não mediu esforços para que o ensino remoto acontecesse. Professores tiveram que, primeiramente, acolher o seu alunado tentando impactar menos a sua ausência física, transformaram as suas casas em salas de aula, investiram em recursos, aperfeiçoaram seus saberes pedagógicos etc.

Contudo, as expectativas da professora foram frustradas, haja vista que houve pouco ou nenhum reconhecimento por parte da comunidade escolar ou da sociedade no que diz respeito a esses esforços que ultrapassaram em muito o limite das possibilidades. A professora salienta em muitos excertos sobre como discursos vindos de pais e sociedade em geral a afetaram em níveis pessoais e profissionais. Constata-se então, uma professora que talvez, pela primeira vez, sentiu-se eminentemente desmotivada em relação ao seu fazer docente, considerando por esse e por outros motivos, como por exemplo, o seu cansaço físico e mental, deixar as turmas que havia assumido no ano de 2020, demonstrando, com efeito, uma identidade docente estremecida.

Um dos pontos mais perceptíveis foi a de que a docência em tempos de crise foi, de fato, um ato de resistência, de resiliência e de muita coragem. Podemos inferir de diversos excertos que apesar de todos os problemas e dificuldades a professora participante manteve-se resiliente e incessante em sua tentativa de se aperfeiçoar em relação às suas práticas pedagógicas, mas acompanhá-la de "perto" por meio das sessões e conversas revelou a força transformadora que a educação e os seus sujeitos possuem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nóvoa (1992) nos diz a que identidade docente (ser e sentir-se professor) não é um dado, um produto, mas um lugar de conflitos, disputas, portanto um espaço de ser e estar na profissão. Logo, o processo identitário docente, marcado por uma pandemia e suas variáveis, demanda uma compreensão ampla tendo isso como base. A percepção inicial é a de que a identidade, na condição de construto, perpassa diferentes âmbitos e é influenciada por diferentes acontecimentos. É fato que com o atravessamento pandêmico nas identidades dos/as professores/as, muitas coisas foram, (re)construídas, no movimento de uso de estratégias para continuarem sendo professores/as em espaços que não eram salas de aula conhecidas tradicionalmente, imbricados com alunos, colegas, famílias, em ambientes diferentes e sob olhares diversos.

As considerações, apesar de finais, não podem ser conclusivas. Isso porque ainda descobriremos muitos movimentos acerca dos efeitos do período

pandêmico na educação e em seus sujeitos. A professora Cláudia, por sua vez, é a voz que ecoa as vivencias de professores/as em cada canto do Brasil. Nesse sentido, as percepções apontadas por meio dos dados gerados nos permitiram, mesmo situados no momento da pesquisa, direcionar o nosso olhar em relação ao processo identitário da professora participante, e constatar que a sua experiência atuando no ensino remoto emergencial, a moldou para assumir novas posturas em relação ao ensino/aprendizagem.

Muito embora tenhamos a compreensão de que não há a possibilidade de se considerar a redução do processo de construção identitária a um ou outro ponto marcante da vida de um sujeito, sabendo que há, na verdade, uma junção de várias experiências que circundam diferentes espaços e tempos que modificam os sujeitos, que assumem diferentes identidades em diferentes momentos, constata-se o período pandêmico como marco para mudanças expressivas.

Tais fatores favorecem a multiplicidade identitária defendida por Hall (2006), e seu caráter de mutabilidade influenciada continuamente em relação aos contextos sócio- históricos e culturais que nos rodeiam. Aprender na imprevisibilidade do cotidiano da profissão requereu dos/as professores/as esforços, disposições, aberturas e superação de obstáculos, fazendo-os/as enxergar e construir uma identidade multifacetada pelos desafios que a docência lhes impõe na contemporaneidade.

Para a professora participante, como vimos, processo de ensino no ERE foi extremamente laborioso. Com base nos dados, constatamos que a participante lidou com muitas intempéries com os aparatos tecnológicos, a adaptação abrupta e o escasso incentivo à formação e preparo dos docentes para atuar com as ferramentas digitais, o que consequentemente proporcionou para docentes no Brasil, experiências angustiantes e desgastantes em relação à sua atuação, as quais interferiram diretamente em sua saúde mental, trazendo marcas que ficarão por toda a vida. Para Duboc (2019, p. 133), "a identidade docente é formatada e desformatada no devir da vida". Concordo plenamente com ela, mas suponho que não apenas a identidade docente, mas nossas identidades como sujeitos que estão inseridos em contextos sócio- históricos unos. Somos eternas considerações nunca acabadas e nunca finalizadas.

Diante dos desafios impostos pelo período pandêmico há de se considerar que há um fazer docente antes e durante a pandemia que consagram-se por suas distinções. Mas agora, há a necessidade de lançar o olhar para o contexto educacional pós-pandemia, bem como para os sujeitos que o compõem. É preciso agora mais do que nunca, afirmar e redefinir o papel do professor, assumindo as diferenças que foram estabelecidas no ensino e a implicação direta se dá em um projeto de formação continuada e permanente que vise o olhar atento e crítico a todos os déficits de aprendizagem gerados no período pandêmico.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALDERARI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. *Professores o tempo todo*: um estudo sobre as condições materiais físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do Covid-19. REAd. Rev. Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 28, p. 487-524, 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, C. J. da S. C.; MERCADO, L. P. L. *Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido:* reflexões em tempos de pandemia mas para além dela. ETD - Educação Temática Digital, v. 24, n. 1, p. 113–132, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665573.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ., v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: ago. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, R. *O Professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19*. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 06-14, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4642898. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271. Acesso em: 9 mar. 2023.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org*.). Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES

Claudimar Paes de Almeida[1]
Denise de Almeida Pereira[2]
Marizeth Aguiar do Carmo[3]
Rose Belite Cardozo Aguiar[4]
Tatiane de Aguiar Romano[5]

PALAVRAS INICIAIS...

As tecnologias, quando bem direcionadas e utilizadas, são ferramentas importantes e de grande utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo e possibilitando, aos alunos, novos conhecimentos. Além disso, permite a sua inclusão nesse novo contexto social que se apresenta. Conforme Baldin (2008), a presença da tecnologia dentro do contexto educacional proporciona o seu uso como meio de comunicação de informação, de vídeos, de filmes, de projetores, de computadores, dentre outros. São a instrumentalização concreta.

A influência desses recursos tecnológicos tem grande relevância na prática educacional e a sua utilização contribui significativamente na aprendizagem das mais diversas áreas do conhecimento. A aprendizagem, por meio dos dispositivos tecnológicos, ainda é algo muito novo no ambiente escolar. Na história,

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. denisepereira041@gmail.com.

3 Especialista em Libras pela Faculdade Cândido Mendes – UCAM Prominas. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. Marihumaita@hotmail.com.

4 Mestra em Ensino de Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. belitecardozo@gmail.com.

5 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pedagoga vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). tatianeromano2015@gmail.com.

por exemplo, o dispositivo pode ser utilizado como recurso pedagógico para se realizar pesquisas, se construir linhas do tempo de forma mais elaborada, se elaborar jogos e se baixar aplicativos sobre adivinhações de questões relacionadas à história geral e à história do Brasil, dentre outros, facilitando, assim, a aprendizagem. A construção do conhecimento ocorre de forma diferenciada e oportuniza o desenvolvimento e o entendimento de conceitos mais dinamicamente.

Nessa perspectiva, entende-se que a utilização da tecnologia em sala de aula possibilita a aprendizagem significativa e colaborativamente. Para Masini e Peña (2010), atualmente a utilização da tecnologia, tanto de informação quanto da comunicação, quando utilizadas para o ensino e para a aprendizagem, oferece uma relação democrática, na qual o conhecimento é o fator mediador e que permite, ao aluno, acesso a conhecimentos de forma ilimitada. Assim, quando há uma ação colaborativa entre educação e tecnologia, constrói-se mais efetivamente o conhecimento e a apropriação de saberes.

A inserção da tecnologia em sala de aula faz com que o docente dinamize sua aula, oferecendo um ensino mais inovador. O ensino tradicional deixa de ser uma prática marcante das aulas, o professor passa a ser mediador e o aluno, um ser participativo, questionador e contribuidor na construção da aprendizagem. Nesse ambiente interativo, ocorre o processo de reciprocidade, no qual o aluno aprende com o professor e vice-versa. Essa troca de conhecimentos proporciona o crescimento de todo o grupo.

Nesse sentido, a pesquisa em pauta tem como objetivo discutir a importância dos recursos educacionais digitais no campo da educação, fazendo ressalvas das possibilidades e das limitações que circundam o contexto escolar, dentre essas, a formação limitada dos professores, a ausência de subsídios tecnológicos e a falta de infraestruturas das escolas.

1. TECNOLOGIA: APONTAMENTOS

1.1 Tecnologia e Educação

A realidade tecnológica atual é marcada por avanços e por inovações que estão ampliando profundamente a maneira como vivemos, vencemos e nos relacionamos. A rápida evolução da tecnologia digital tem gerado impactos em todos os aspectos da sociedade, desde a forma como nos comunicamos até como lidamos com questões complexas, como saúde, meio ambiente e educação.

Uma das tendências mais marcantes da realidade tecnológica atual é a crescente interconectividade entre dispositivos e sistemas, conhecida como Internet das Coisas (IoT). Com a IoT, objetos do dia a dia, como eletrodomésticos, veículos e equipamentos industriais, estão se tornando inteligentes e capazes

de se comunicar entre si, criando um ambiente digital que permeia todas as esferas da vida cotidiana. Segundo Silva e Correa (2014, p. 25),

> Ninguém pode negar que o homem é um sujeito que vive em evolução e esse processo constante tem trazido consigo uma série de questionamentos, especialmente aqueles voltados para a "informação" e sua relação com o desenvolvimento. Na verdade, essa expansiva e massiva bola de informações nasce em meados da revolução industrial, quando não se tinha acesso a livros, a conhecimentos diversos e de uma hora para outra se passou a fornecer e receber uma produção intelectual de diversas partes para diversas pessoas.

Outro aspecto dentro desse contexto é a inteligência artificial (IA). Essa está se tornando cada vez mais presente em nossas vidas, com sistemas capazes de aprender e de tomar decisões de forma autônoma. Essa tecnologia vem sendo aplicada em uma variedade de campos, desde assistentes virtuais até carros autônomos, revolucionando a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor. Outra tendência importante é a computação em nuvem, que vem mudando a forma como armazenamos, compartilhamos e processamos informações. Com a computação em nuvem, é possível acessar dados e aplicativos de qualquer lugar do mundo, facilitando a colaboração e o trabalho remoto.

No entanto, essa realidade tecnológica também traz desafios e questões éticas importantes, como a privacidade dos dados, o impacto da automação no mercado de trabalho e a necessidade de garantir que a tecnologia seja usada para o bem da sociedade como um todo. Por isso, para Silveira e Bazzo (2009, p. 183), "é necessário fazermos uma avaliação crítica sobre a tecnologia, sua constituição histórica e sua função social, no sentido de não só compreender o sentido da tecnologia, mas também de repensar e redimensionar o papel da mesma na sociedade"

A realidade tecnológica atual é revelada por avanços rápidos e disruptivos que estão moldando o futuro de forma profunda e irreversível. Para acompanhar essas mudanças e aproveitar ao máximo as oportunidades que oferecem, é fundamental estar sempre atento e aberto às novas possibilidades que a tecnologia pode nos oferecer.

Nesse prisma, compreende-se que a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais significativo na transformação da educação em todo o mundo. Com o avanço da tecnologia digital, as salas de aula estão se tornando cada vez mais interativas e dinâmicas. Ferramentas, como computadores, tablets e smartphones permitem que os alunos acessem uma quantidade incrível de informações rápida e facilmente. Além disso, a tecnologia possibilita novas formas de aprendizado, como a educação à distância e os cursos online, que permitem que os alunos estudem em seu próprio ritmo e no conforto de suas casas. Essas novas formas de aprendizagem estão democratizando o acesso à educação, permitindo que pessoas em todo o mundo tenham acesso aos conteúdos educacionais de

alta qualidade. Conforme Cordeiro e Gomes (2012, p. 10):

> Esse paradigma manifesta-se por meio da penetração dessas TICs em todos os domínios das atividades humanas como elemento estruturante destas atividades, pela convergência de tecnologias específicas para os sistemas integrados e por sua aplicação na geração de conhecimentos e de dispositivos. Com isso, temos um processo de reconfiguração das redes sociais no qual permanentemente ocorre a aprendizagem, que implica a redefinição e a apropriação das inovações em seus contextos reais de uso.

Por isso, outro aspecto importante da tecnologia na educação é a personalização do ensino. Com o uso de algoritmos inteligentes, os professores podem adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e engajadora. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia é apenas uma ferramenta e não pode substituir o papel fundamental dos professores no processo educativo. Os professores desempenham um papel crucial na orientação e no apoio aos alunos mesmo em um ambiente digital.

Logo, a tecnologia tem o potencial de revolucionar a educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficaz. No entanto, é fundamental que essa transformação seja feita de forma consciente e responsável, garantindo que a tecnologia seja usada para enriquecer e para complementar a experiência educativa, e não para substituir o papel dos educadores.

1.2 Inclusão digital

A inclusão digital é um conceito que se refere à capacidade das pessoas de acessar e de utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz. Em um mundo cada vez mais conectado, a inclusão digital se tornou uma questão crucial, pois afeta não apenas o acesso à informação, mas também as oportunidades de emprego, de educação e de participação cívica.

A inclusão digital é importante, porque a tecnologia desempenha um papel fundamental em muitos aspectos da vida moderna. Por exemplo, a capacidade de usar a internet e as ferramentas digitais é essencial para procurar emprego, para realizar transações bancárias, para acessar serviços governamentais e para participar da vida social e cultural. Apontam Almeida e Silva (2011, p. 4):

> A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital.

No entanto, a inclusão digital nem sempre é fácil de alcançar. Existem muitos fatores que podem dificultar o acesso das pessoas à tecnologia, como falta de infraestrutura, custo elevado dos equipamentos e falta de conhecimento técnico. Além disso, questões, como alfabetização digital e segurança cibernética também são importantes para garantir que as pessoas possam utilizar uma tecnologia de forma segura e eficaz.

Para promover a inclusão digital, é necessário adotar uma abordagem abrangente que leve em consideração todos esses fatores. Isso inclui a expansão da infraestrutura de tecnologia da informação, a redução dos custos dos equipamentos e dos serviços digitais, a promoção da alfabetização digital e a garantia de que a segurança cibernética seja uma prioridade. Destacam Silva e Correa (2014, p. 29):

> O uso dessas tecnologias passa a receber um novo olhar, ou pelo menos deveriam receber esse novo olhar a partir do educador e da escola, na incumbência de permitir estabelecer conexões entre contextos distintos, entre seres sociais diferentes, promovendo a aceitação, a convivência e logo a aprendizagem, que não é mais que uma troca de conhecimentos diversos adquiridos na sua trajetória de vida e que partem de um para o outro nesse processo de interrelação.

A inclusão digital é essencial para garantir que todas as pessoas possam aproveitar os benefícios da tecnologia digital e que possam participar plenamente da sociedade moderna. É um desafio complexo, mas também uma oportunidade para promover a igualdade, a diversidade e o desenvolvimento sustentável em todo o mundo.

Na educação, a inclusão digital, é um tema cada vez mais relevante e urgente. Com o avanço da tecnologia, o acesso à internet e aos dispositivos digitais se tornou essencial para garantir uma educação de qualidade e igualitária para todos os estudantes. Tal assunto não se resume apenas ao acesso a computadores e à internet, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades digitais e o uso eficaz da tecnologia para melhorar o processo de aprendizagem. Isso significa que os alunos não precisam apenas ter acesso a recursos tecnológicos, mas também devem receber orientação e apoio para utilizá-los produtiva e criativamente.

A tecnologia pode desempenhar um papel transformador na educação, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem, de colaboração e de engajamento. Por exemplo, aulas online, vídeos educativos, plataformas de ensino à distância e aplicativos educacionais podem enriquecer o ensino e permitir que os alunos aprendam de forma mais personalizada e interativa. Assinalam Borges e França (2011, p. 3):

> Esses letramentos precisam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e expressar-se usando as novas modalidades de comunicação, como: processador de texto, internet, web, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, vídeo *blog*.

No entanto, a inclusão digital na educação também apresenta desafios. Nem todos os alunos têm acesso igualitário à tecnologia e muitos enfrentam barreiras, como falta de infraestrutura, custos elevados e falta de conhecimento técnico. Além disso, é necessário garantir que o uso da tecnologia na educação seja inclusivo e que não excluam aqueles que não têm acesso aos recursos digitais.

Para promover a inclusão digital na educação, é fundamental que governos, escolas e comunidades trabalhem juntos para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias digitais e que recebam o suporte necessário para utilizá-las de forma eficaz. A inclusão digital na educação não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas também para garantir que todos os alunos possam se beneficiar das oportunidades que a tecnologia oferece para melhorar sua educação e seu futuro.

1.3 BNCC e os recursos educacionais digitais

Os recursos educacionais digitais estão transformando a maneira como aprendemos e ensinamos. Com a ascensão da tecnologia, temos à nossa disposição uma ampla gama de recursos que tornam o processo educacional mais dinâmico, interativo e acessível.

Esses recursos incluem plataformas de aprendizagem online, como cursos e tutoriais em vídeo, aplicativos educacionais, jogos educativos, simuladores e, até mesmo, realidade virtual e aumentada. Eles oferecem a oportunidade de aprender em seu próprio ritmo, de explorar temas de interesse pessoal e de acessar conteúdos de alta qualidade de qualquer lugar do mundo.

Além disso, os recursos educacionais digitais podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, oferecendo experiências de aprendizagem personalizadas. Eles também facilitam a colaboração entre alunos e professores, permitindo a troca de ideias e o trabalho em equipe mais eficientemente. Frisa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –que é necessário na competência 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 7).

No entanto, é importante lembrar que, apesar de todos os benefícios, os recursos educacionais digitais não substituem a importância do papel do professor. Eles são ferramentas que podem enriquecer e complementar o ensino tradicional, mas o papel do professor como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem continua sendo fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua formação. Ela serve como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país, garantindo uma educação mais equitativa e de qualidade. Frisando esse aspecto, a BNCC destaca o seguinte:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 7).

Os recursos educacionais digitais desempenham um papel fundamental na implementação da BNCC, pois ajudam a tornar o ensino mais alinhado com as competências e com as habilidades propostas no documento. Eles oferecem uma maneira dinâmica e interativa de explorar os conteúdos curriculares, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades de forma mais eficaz.

Além disso, os recursos educacionais digitais podem ser uma ferramenta poderosa para promover a diversidade e a inclusão na educação. Eles podem ajudar a adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando uma educação mais personalizada e acessível a todos. Daí, a atenção ao compromisso da educação com a formação integral do indivíduo, visto que este está inserido também em um diversificado contexto cultural digital.

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 12).

No entanto, é importante ressaltar que os recursos educacionais digitais devem ser utilizados de forma crítica e responsável para que realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Eles devem ser escolhidos com base

em critérios de qualidade e de adequação ao currículo, e devem ser utilizados de forma a complementar e a enriquecer o trabalho dos professores, e não o substituir.

2. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS

2.1 As tecnologias digitais no contexto escolar

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante no contexto escolar, transformando a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. Essas tecnologias incluem computadores, tablets, smartphones, softwares educacionais, aplicativos, plataformas online e recursos de realidade virtual e aumentada, entre outros.

Uma das principais vantagens das tecnologias digitais na educação é a possibilidade de personalização do aprendizado. Com o uso de softwares e de aplicativos educacionais, os alunos podem aprender em seu próprio ritmo, de acordo com seu nível de habilidade e de interesse. Isso torna o ensino mais eficaz e engajador, pois os alunos se sentem mais motivados a aprender quando têm controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Por isso, a escola deve ser vista, de acordo com Baladeli, Barros e Altoé (2012, p. 162), como:

> [...] espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Assim, recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada. Dito de outro modo, a escola, como espaço sui generis para de formação humana, não pode estar alheia aos acontecimentos e da realidade vivenciada na sociedade, isso porque ela própria compõe essa sociedade.

Além disso, as tecnologias digitais permitem o acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações e de recursos educacionais. Os alunos podem acessar livros, artigos, vídeos e outros materiais de estudo de qualquer lugar e a qualquer momento, o que amplia significativamente suas oportunidades de aprendizado.

As tecnologias digitais também facilitam a comunicação e a colaboração entre alunos e professores. Plataformas online e redes sociais educacionais permitem que os alunos compartilhem ideias, que discutam temas, que trabalhem em projetos em grupo e que recebam feedback dos professores mais rápida e eficientemente. Colaboram Bortolini et al. (2012, p. 142), quando dizem que:

> É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem.

No entanto, é importante que o uso das tecnologias digitais na escola seja feito equilibrada e conscientemente. Os professores devem receber formação adequada para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, garantindo que realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, é importante garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias digitais, para que ninguém seja abandonado no processo de aprendizagem.

2.2 As limitações no uso das tecnologias digitais na escola

Embora as tecnologias digitais ofereçam muitos benefícios para o ambiente escolar, também apresentam algumas limitações que precisam ser consideradas. Uma das principais limitações é a questão da exclusão digital. Nem todos os alunos têm acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e à internet em casa, o que pode criar uma divisão digital entre aqueles que têm acesso às tecnologias digitais e aqueles que não têm. Além disso, o uso excessivo das tecnologias digitais na escola pode levar à distração e à falta de concentração dos alunos.

A presença constante de dispositivos eletrônicos pode dificultar a manutenção do foco nas atividades de aprendizagem, prejudicando o rendimento escolar, por isso a importância de saber administrá-los. Outra limitação das tecnologias digitais é a questão da qualidade do conteúdo disponível online. Nem todos os recursos educacionais digitais são de alta qualidade ou precisão, o que pode levar a informações incorretas a serem disseminadas e a prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos. Ademais, o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode levar ao isolamento social, pois os alunos podem se tornar menos propensos a interagirem pessoalmente com seus colegas e com seus professores. Entretanto, reconhece-se, segundo Borges (2021, p. 6), que:

> O século XXI acarretou transformações expressivas para a sociedade, com várias mudanças em todas as estruturas sociais. A mais notável transformação foi a ascensão das Tecnologias Digitais, que revolucionou a forma de nos organizarmos, interagirmos e nos colocarmos no mundo de forma social e também profissionalmente. Com estas novas tecnologias todo o processo de interação social tomou caminhos inovadores, a comunicação, as interlocuções e relações interpessoais romperam os limites da proximidade física e geográfica, tornando não somente o processo de comunicação mais fácil como a produção de conhecimento.

É importante lembrar que as tecnologias digitais são ferramentas que devem ser utilizadas de forma complementar e equilibrada no ambiente escolar. Os professores devem estar atentos às limitações das tecnologias digitais e devem buscar formas de superá-las, garantindo que seu uso contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

No contexto escolar, a integração efetiva das tecnologias digitais, muitas vezes, esbarra na falta de profissionais habilitados para utilizá-las plena e significativamente. A formação adequada dos professores é fundamental para que possam explorar todo o potencial das tecnologias digitais em sala de aula. Por isso, Borges (2021, p. 13) afirma o seguinte:

> Para os futuros professores é interessante haver uma reconfiguração do currículo das licenciaturas, para que seja abordado o uso pedagógico das novas tecnologias, e não meramente como ferramentas técnicas e auxiliares, mas como recurso pedagógico. Ainda que a formação inicial seja carente de abordagens tecnológicas-pedagógicas, é na formação continuada que o professor deve encontrar tal saberes, tendo em vista que o ensino superior ainda forma para um método tradicional de ensino.

Muitos professores não receberam uma formação específica para o uso de tecnologias digitais na educação durante sua formação inicial. Como resultado, podem sentir-se inseguros ou despreparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Compreende-se que a rápida evolução das tecnologias digitais também representa um desafio, uma vez que os professores precisam estar em constante atualização para acompanhar as novas tendências e as ferramentas que surgem no mercado.

A falta de infraestrutura adequada nas escolas também pode ser um obstáculo para a integração das tecnologias digitais. Muitas escolas não têm acesso a uma conexão de internet de qualidade ou a dispositivos eletrônicos em quantidade suficiente para atender as necessidades de todos os alunos e de todos os professores. Ela é, nesse contexto, um dos principais desafios para o uso efetivo das tecnologias digitais no ambiente educacional. A falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet de qualidade pode limitar o uso dessas ferramentas e pode prejudicar a qualidade da educação. Assinala Silva (2021, p. 20):

> A falta de infraestrutura das escolas, especialmente das periferias e/ou áreas rurais, se soma as condições precária de estudo dos estudantes de baixa renda para prosseguir com o modelo de estudo 8 que se impôs. É sabido da inexistência de condições que favoreçam aos estudantes adquirir os instrumentos necessários a assistência a uma aula virtual, assim como adquirir e/ou manter pacotes e planos de dados móveis ou até mesmo contratar um pacote de internet banda larga.

Muitas escolas, principalmente aquelas localizadas em áreas rurais ou de baixa renda, enfrentam dificuldades para disponibilizar uma conexão de internet estável ou de alta velocidade, comprometendo a realização de atividades online, o acesso a recursos educacionais digitais e a comunicação entre alunos e professores. A falta de dispositivos eletrônicos em quantidade suficiente também é um problema. Nem todos os alunos têm acesso a um computador ou tablet

em casa, o que pode dificultar a realização de atividades que dependem desses dispositivos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A infraestrutura física das escolas também pode ser inadequada para o uso das tecnologias digitais. Salas de aula superlotadas, falta de espaço adequado para a instalação de equipamentos e problemas de infraestrutura elétrica são alguns dos desafios enfrentados pelas escolas. A ausência de recursos educacionais digitais nas escolas é um desafio que limita o potencial de aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. A falta de acesso a computadores, tablets, internet e softwares educacionais pode dificultar a realização de atividades pedagógicas inovadoras e atraentes, que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Silva (2014, p. 1):

> A infraestrutura tecnológica das escolas públicas, em grande parte, é obsoleta, sucateada ou subutilizada. O acesso à internet costuma ser de qualidade insuficiente para atender à demanda de uso por professores e estudantes. Os softwares educativos são limitados. A formação específica do professor, quando acontece, é pontual e elementar. As propostas pedagógicas não costumam ser uma construção coletiva e participativa de toda a comunidade escolar. Esses aspectos delineiam um cenário propício ao insucesso de qualquer iniciativa nessa área e contribuem para a resistência e o descrédito acerca do uso de computadores para a mediação da aprendizagem.

A falta de recursos educacionais digitais também pode contribuir para a desigualdade educacional, uma vez que nem todos os alunos têm acesso a essas ferramentas fora do ambiente escolar. Isso pode criar uma divisão digital entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm, aprofundando as disparidades educacionais. Além disso, a ausência de recursos educacionais digitais pode limitar a capacidade dos professores de inovarem em suas práticas pedagógicas e de oferecerem uma educação mais personalizada e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

A ausência de políticas públicas efetivas é um dos principais obstáculos para a implementação e para a utilização adequada de recursos educacionais digitais nas escolas. A falta de diretrizes claras e de investimentos específicos nessa área pode dificultar a adoção e a integração dessas tecnologias no ambiente educacional. É importante perceber que esses recursos tecnológicos devem ser ferramentas acessíveis para o ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Pinto e Lima (2020, p. 7):

> [...] o uso adequado das tecnologias é uma exigência da sociedade, onde o mercado de trabalho também exige esse domínio tecnológico e a escola não pode apoiar a segregação e ao analfabetismo tecnológico, mas sim, deve instrumentalizar a equipe educacional afim de buscar uma consciência crítica e adequação das ferramentas para fins pedagógicos.

A ausência de políticas públicas também pode contribuir para a desigualdade no acesso aos recursos educacionais digitais. Escolas localizadas em áreas mais carentes podem ter menos recursos disponíveis para investir em tecnologia, o que pode aprofundar as disparidades educacionais entre diferentes regiões.

Dessa forma, a falta de políticas públicas pode dificultar a formação e a capacitação dos professores para o uso dessas tecnologias. Sem orientações claras e suporte adequado, os professores podem se sentir perdidos ou despreparados para utilizar os recursos educacionais digitais de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS FINAIS...

O trabalho coletivo oportuniza benefícios significativos para a educação. Nesse sentido, o professor, ao trabalhar em conjunto com as tecnologias, contribui para que o aprendiz aprenda divertida e ludicamente. Só é possível perceber o aprendizado quando há correspondência entre professor e aluno, ou seja, o professor, ao partilhar seu conhecimento, espera que o aluno participe de forma ativa. Destaca-se, então, que a tecnologia favorece essa perspectiva colaborativa, já que desperta no aluno a intenção da colaboração.

A inserção das tecnologias no ambiente escolar tende a promover uma prática colaborativa e diferenciada, na qual o ensino tradicional deixa de ser realidade para dar lugar ao ensino dinâmico. As tecnologias às quais nos referimos são todas aquelas que podem ser utilizadas para o aprendizado. A tecnologia da informação e da comunicação não é somente a internet, mas todo o conjunto que inclui as tecnologias de telecomunicações, de microeletrônica e de informáticas que possibilitam a produção, a aquisição, o processamento, o armazenamento e a transmissão de dados, seja por meio do texto, da imagem, do vídeo ou do áudio.

Nesse sentido, a tecnologia envolve recursos que favorecem a aquisição do conhecimento. Por meio desses recursos, se compartilha o conhecimento, os ideais e trocam-se experiências. O ensino, pensado dessa forma, é transformado e o ambiente, além de colaborativo como já frisado, torna-se propício para a aprendizagem significativa. Logo, o professor deve dinamizar suas aulas e torná-las criativas com o intuito de despertar o interesse do aluno pela disciplina e pelo conteúdo ministrado. Nesse prisma, as tecnologias podem contribuir muito com as atividades pedagógicas do ensino e da aprendizagem das mais diversas disciplinas.

É fundamental que os governos desenvolvam e implementem políticas públicas que incentivem e apoiem a integração das tecnologias digitais no contexto escolar. Isso inclui a criação de programas de formação continuada para os professores, a disponibilização de recursos financeiros para a aquisição de

equipamentos e a garantia de acesso à internet de qualidade em todas as escolas. Além disso, é importante promover a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, de forma a garantir que as escolas estejam sempre atualizadas e preparadas para enfrentar os desafios do mundo digital.

Para superar os desafios citados nessa pesquisa, é fundamental que os governos e as instituições educacionais invistam na melhoria das infraestruturas das escolas, garantindo o acesso à internet de qualidade e a disponibilidade de dispositivos eletrônicos em quantidade suficiente. Frisa-se também que é importante oferecer formação e suporte técnico aos professores para que possam utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, maximizando o potencial dessas ferramentas para melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676. Acesso em: 10 mar. 2024.

BALDIN, Wagner. **Programa um computador por aluno (UCA) em São Lourenço do Oeste:** realidade e perspectivas. 2008. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Wagner-Baldin.pdf. A Acesso em: 10 mar. 2024.

BALADELI, Ana Paula Domingues; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, Curitiba. Editora UFPR, n. 45, p. 155-165, jul. – set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/nsRDLKVKrdnDm6RQckRscDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2024.

BORGES, Marilene Andrade F.; FRANÇA, George. O uso do laptop na sala de aula: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **Revista Científica Internacional**, Edição 19, volume 1, 2011. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/o-uso-do-laptop-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BORGES, Dayse. **Tecnologias digitais na educação:** o perfil de professor esperado para o século XXI. 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597437/2/Tecnologias%20Digitais%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20O%20perfil%20de%20professor%20esperado%20para%20o%20seculo%20XXI.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BORTOLINE, Angélica et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais de informações e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/232. Acesso em: 10 mar. 2024.

CORDEIRO, Leonardo Zenha.; GOMES, Eloíza. Estudo sobre o uso e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação na educação Latino-Americana: ensaio sobre um percurso de investigação. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 1, p. 15-29, jan. – jun. 2012. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/273/pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

MASINI, Elcie F. Salzano; PEÑA, Maria de los Dolores J. (orgs). **Aprendendo significadamente:** uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual. São Paulo: Vetor, 2010.

PINTO, Janille Costa; LIMA, Daniela de Jesus. O uso do podtcast para a formação continuada dos professores. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** – Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020.

SILVA, Lebiam Tamar Gomes. **Pensar a educação mediada por tecnologias digitais.** 2014. disponível em: https://www.ce.ufpb.br/leppi/contents/documentos/publicacoes/pensar-a-educacao-mediada-por-tecnologias-digitais.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem,** ano 1, nº 1, Junho, p. 23-35, 2014. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Vera Lucia de Mendonça. Desigualdade Social, Exclusão Digital e Ensino Remoto: Panorama das Condições de Educação no Brasil Durante a Pandemia COVID – 19. In: Taiane Aparecida Ribeiro Nepomuceno. (Org.). **Educação e Pandemia.** 1.ed. - Curitiba – PR, Editora Bagai, 2021, p. 117-20.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mzxknTRyQvxGrsQbSNwXgHt/abstract/?lang=pt#ModalTutors. Acesso em: 11 mar. 2024.

ENSINO HÍBRIDO E O DESAFIO DA ATUAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PARA O SÉCULO XXI

Vagner Oto Bienemann[1]

1. INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, é uma abordagem educacional que combina elementos do ensino presencial tradicional com o ensino online. Nesse modelo, os alunos têm a oportunidade de participar de aulas presenciais em sala de aula, mas também realizam atividades de aprendizagem online, seja de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em horários flexíveis), utilizando recursos digitais e tecnológicos.

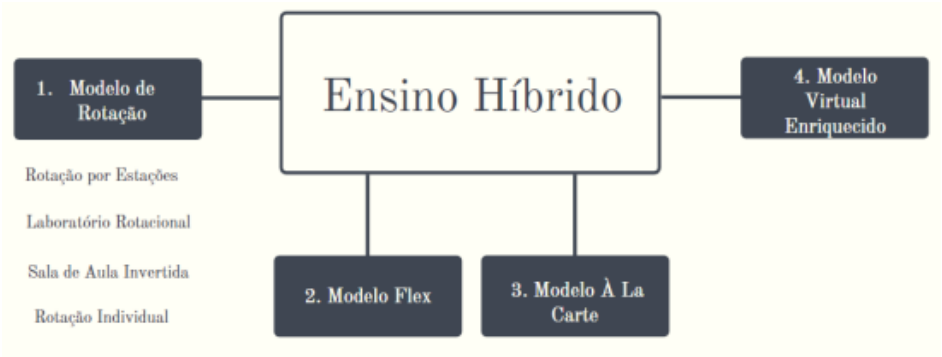


Figura 1: Modelos de Ensino Híbrido

Fonte: Adaptado de Christesen, Horn, Stake, (2013)

O ensino híbrido tem como objetivo aproveitar o melhor de ambos os mundos: o ensino presencial oferece interação direta com o professor e colegas, possibilitando a discussão, colaboração e práticas, enquanto o ensino online oferece flexibilidade de horários, acesso a recursos digitais diversificados e personalização do aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

1 Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciado e especialista em Educação Física Escolar - vagneroto@gmail.com.

Mesmo diante dessas facilidades o ensino híbrido também apresenta complexidades que podem representar desafios para os docentes, entraves esses que vão desde sua atuação a formação pedagógica para tal prática. Nesse sentido, serão tratados aqui alguns tópicos e questões complexas e associadas ao ensino híbrido como: Gestão do Tempo e Recursos, Tecnologia e Infra-estruturar, Engajamento dos Alunos,Equidade Educacional, Desafios de Avaliação, Capacitação dos Educadores, Colaboração e Comunicação.

Santos e Britto (2020), reforçam essa visão afirmando que:

> Qualquer que seja a modalidade de ensino, o docente deve saber explorar e acessar as novas redes de comunicação, buscando inspiração e ideias para desenvolver atividades que possam ser aplicadas na plataforma on-line ou na modalidade presencial.

A crise sanitária da pandemia mostrou ante a necessidade dos ajustes do ensino para os meios de ensino remoto e hibrido que, além da falta de capacitação dos docentes para o uso pedagógico das Tecnologias, também se revelou precário a disposição dos recursos tecnológicos nos espaços escolares, acadêmicos e até de muitos alunos, desnudando a questão da inclusão e carência que muitas pessoas têm no que tange o acesso a esses recursos digitais.

> Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, 2020, p. 3).

2. DESAFIOS NA ATUAÇÃO DOCENTE COM O ENSINO HÍBRIDO

Na atualidade, mesmo com a expansão e facilidade de acesso as tecnologias, a formação escolar-acadêmico docente, ainda enfrenta alguns desafios para atuar de forma hibrida, exigindo desses profissionais:

- Domínio Tecnológico: A transição para o ensino híbrido exige que os professores dominem novas tecnologias e plataformas educacionais, o que pode representar um desafio para educadores menos familiarizados com o ambiente digital.
- Engajamento dos Alunos: Manter o engajamento dos alunos em um ambiente híbrido requer estratégias pedagógicas inovadoras que estimulem a participação tanto nas aulas presenciais quanto nas virtuais.
- Equidade no Acesso: Garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos tecnológicos necessários para o ensino híbrido

é essencial para evitar disparidades de aprendizagem.

- Gestão do Tempo e da Atenção: Os professores precisam gerenciar eficazmente seu tempo e atenção para equilibrar as demandas do ensino presencial e online, garantindo uma experiência de aprendizagem equitativa para todos os alunos.

Frente a esses posicionamentos, nota-se que os centros superiores ainda não preparam os professores para atuarem de forma segura, crítica e diversificada quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Sobre essa visão LOPES, 2017 afirma que:

> Nos cursos de formação de professor das universidades brasileiras não se tem priorizado o uso das tecnologias para a qualificação didática dos docentes, muitos dos profissionais estão se formando sem haverem tido acesso às noções básicas de Informática na Educação (LOPES; et al, 2017, p. 422).

3. ESTRATÉGIAS PARA UMA ATUAÇÃO DOCENTE EFICAZ NO ENSINO HÍBRIDO

Em se tratando das estratégias para a atuação docente eficaz no ensino híbrido, podemos destacar algumas particularidades como:

- Desenvolvimento Profissional Contínuo: Oferecer oportunidades de formação e desenvolvimento profissional para capacitar os professores a integrar efetivamente a tecnologia em sua prática pedagógica e aprimorar suas habilidades de ensino online.
- Colaboração entre Pares: Promover a colaboração e o compartilhamento de boas práticas entre os docentes, criando uma comunidade de aprendizagem que apoie a inovação e o aprimoramento constante.
- Flexibilidade Curricular: Adaptar o currículo para atender às necessidades específicas do ensino híbrido, incorporando atividades e recursos que promovam a participação ativa dos alunos tanto no ambiente presencial quanto no virtual.
- Comunicação Efetiva: Estabelecer canais claros de comunicação com os alunos e suas famílias para fornecer orientação e suporte, garantindo que todos estejam alinhados com as expectativas e os procedimentos do ensino híbrido.

4. CAPACITAÇÃO DO EDUCADOR PARA LECIONAR DE FORMA HIBRIDA

Capacitar educadores para lecionar de forma híbrida requer uma abordagem abrangente que inclua treinamento em tecnologia, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e apoio contínuo durante a implementação do ensino

híbrido. Aqui estão algumas estratégias para capacitar educadores para lecionar de forma híbrida:

- Treinamento em Tecnologia Educacional: Proporcione aos educadores treinamento em ferramentas e plataformas educacionais relevantes para o ensino híbrido, como sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), ferramentas de videoconferência, criação de conteúdo digital e avaliação online.
- Desenvolvimento de Habilidades Pedagógicas: Ofereça oportunidades de desenvolvimento profissional para os educadores aprimorarem suas habilidades pedagógicas no contexto do ensino híbrido. Isso inclui estratégias de ensino online, design de atividades de aprendizagem engajadoras e métodos de avaliação adaptados ao ambiente híbrido.
- Mentoria e Coaching: Estabeleça programas de mentoria ou coaching, nos quais educadores experientes possam orientar e apoiar colegas menos familiarizados com o ensino híbrido. Isso pode incluir compartilhamento de práticas recomendadas, feedback construtivo e apoio individualizado.
- Colaboração entre Pares: Promova a colaboração entre educadores, incentivando-os a compartilhar recursos, ideias e experiências relacionadas ao ensino híbrido. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares de equipe, grupos de discussão online e comunidades profissionais de aprendizagem.
- Apoio Técnico e Administrativo: Forneça suporte técnico e administrativo para educadores durante a transição para o ensino híbrido. Isso pode incluir assistência com tecnologia, acesso a recursos educacionais e orientação sobre políticas e procedimentos institucionais.
- Avaliação e Feedback: Implemente um processo de avaliação e feedback para avaliar o progresso dos educadores na adoção do ensino híbrido e identificar áreas de melhoria. Isso pode envolver observações de aulas, análise de desempenho dos alunos e pesquisas de satisfação.
- Atualização Contínua: Incentive os educadores a continuar se atualizando e aprendendo sobre as melhores práticas de ensino híbrido por meio de cursos de desenvolvimento profissional, conferências, webinars e leitura de literatura especializada.

Ao adotar essas estratégias de capacitação, as instituições de ensino podem ajudar os educadores a se sentirem mais confiantes e preparados para lecionar de forma híbrida, promovendo uma experiência de aprendizagem eficaz e significativa para os alunos, tanto no ambiente presencial quanto online.

5. AS VANTAGENS DO ENSINO HÍBRIDO INCLUEM

- Flexibilidade: Os alunos têm a flexibilidade de acessar materiais de aprendizagem online de acordo com seu próprio ritmo e horário, permitindo uma maior personalização do processo de aprendizagem.
- Acesso a Recursos Digitais: O ensino híbrido permite o acesso a uma variedade de recursos digitais, como vídeos, simulações, jogos educacionais e plataformas de aprendizagem online, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos.
- Colaboração e Interação: As aulas presenciais fornecem oportunidades para interação direta com o professor e colegas, promovendo a colaboração, discussão e troca de ideias.
- Autonomia do Aluno: Os alunos têm mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, podendo escolher quando e como acessar os materiais de aprendizagem online, de acordo com suas necessidades e preferências individuais.
- Eficiência de Recursos: O ensino híbrido permite uma utilização mais eficiente dos recursos educacionais, otimizando o tempo e espaço disponíveis na sala de aula e aproveitando os benefícios das tecnologias digitais.

6. CONCLUSÃO

O ensino híbrido apresenta desafios significativos para os docentes, mas também oferece oportunidades únicas para promover uma educação mais flexível, inclusiva e adaptada às necessidades do século XXI. Ao enfrentar esses desafios com determinação e implementar estratégias eficazes de adaptação, os professores podem desempenhar um papel fundamental na promoção do sucesso educacional dos alunos no ambiente híbrido de aprendizagem.

Embora o ensino híbrido apresente complexidades, muitas delas podem ser superadas com planejamento cuidadoso, investimento em recursos adequados e colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional. Ao enfrentar esses desafios de frente, as instituições de ensino podem aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pelo ensino híbrido para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Em resumo, o ensino híbrido busca proporcionar uma experiência de aprendizagem mais flexível, personalizada e eficaz, combinando as vantagens do ensino presencial e online para promover o sucesso acadêmico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M, E, B. **Educação a Distância e Tecnologia:** contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. Workshop em Informática na Educação, 2003.

BRASIL, **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais.** Conselho dos Secretários de Educação da Bahia (**CONSED**). 2020. BRASIL, Parecer nº 19/2020 do Conselho Nacional de Educação. 2020.

LOPES, A. P. B.; BUENO, J. L. P.; MASCARENHAS, S. **A formação do professor frente às tic**. Revista Amazônica, a. 10, v. XIX, n.1, Jan-Jun, 2017.

SANTOS, A, M, R., BRITTO, S, M, A, C, R. **Formação de professores para atuação em Educação a Distância:** Experiência em uma Instituição de Ensino Superior com foco em saúde e gestão. Série Educar- Volume 14 – Tecnologia. Editora Poisson. Cap.16. Belo Horizonte, 2020.

A CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE NO CONTEMPORÂNEO: REFLEXÃO A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EXPERIENTES

Giovana Boicko[1]
Odilon Luiz Poli[2]
Circe Mara Marques[3]

1. INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, nos últimos anos, em experiências de docência, de assessoria e de gestão escolar na educação básica, foi possível constatar a dificuldade da escola e dos professores em lidar com temas intrínsecos da docência, tais como número excessivo de alunos por sala, transferência de responsabilidades das famílias para os professores, indisciplina, preparação de aulas e avaliações, dentre outros. Assim, observamos que o *stress* faz parte da rotina escolar e da vida de muitos docentes, provocando situações de angústia e dissabor que afetam tanto os professores quanto, também, os estudantes.

O cenário mundial, com o advento da modernidade tardia, vem experimentando transformações profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas. A educação que, por muito tempo, era apenas acessível às classes mais abastadas, passou a ser obrigatória para todos. Essa massificação trouxe à escola alunos com diferentes perfis, desafiando o padrão escolar instituído. Todo este movimento, provocado, também, pelo processo de globalização, pelo predomínio do neoliberalismo no campo das políticas sociais e econômicas e pelo acentuado desenvolvimento tecnológico, tem influenciado, profundamente, a educação escolar.

Essas transformações, por sua vez, vêm incidindo significativamente sobre o trabalho dos professores. São muitas as adversidades encontradas no cotidiano

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Graduada em Graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

2 Doutor e Mestre em Educação Universidade Estadual de Campinas.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestra em Teologia pela Escola Superior de Teologia; Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade do MINHO; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

escolar, visto que esse espaço reúne estudantes em situações das mais diversas (pobreza extrema, uso indevido de drogas, violência, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, dentre outras) com as quais o professor precisa lidar diariamente. Nessa perspectiva, existem diversas situações difíceis que fazem parte da rotina da docência, como: sobrecarga de trabalho, excesso de regras burocráticas, precarização do trabalho, convivência difícil com colegas, desvalorização social do professor, excesso de alunos em sala de aula, falta de recursos materiais, problemas familiares e sociais dos alunos, frequentes alterações na definição do papel e estatuto do professor, falta de participação efetiva dos responsáveis pelas crianças na vida escolar (Picado, 2009; Silva, 2019). Diante disso, observa-se que, por vezes, muitos professores manifestam atitudes que podem ser sintomas de ansiedade e infelicidade que podem caracterizar o mal-estar docente.

Porém, para alguns professores, essas situações difíceis não desembocam, necessariamente, em momentos de sofrimento. Existem pessoas que, a partir do *stress*, conseguem desenvolver soluções para os problemas que enfrentam e, até mesmo, atingir algum crescimento pessoal. Dessa forma, o bem-estar docente se desenvolve quando o profissional consegue tomar os obstáculos como desafios e, opostamente, o mal-estar docente se instala quando ocorre uma interpretação negativa das dificuldades vividas (Esteve, 1992). Assim, constata-se que, apesar do complicado cenário delineado, existem professores que conseguem reagir e desenvolver o bem-estar docente e manter o prazer no exercício da profissão.

A percepção de que existem professores que conseguem manter condições de bem-estar docente, mesmo após longos anos de atuação na docência, nos leva a indagar sobre a existência de fatores que favorecem e/ou que dificultam o desenvolvimento do bem-estar docente. Assim, a presente pesquisa buscou compreender os fatores pessoais e sociais que contribuíram para construção da identidade de professores que atuam ou atuaram por mais de vinte anos no Ensino Fundamental, levando-os a construir uma condição de bem-estar docente.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, cuja produção das materialidades empíricas foi realizada por meio de relatos de histórias de vida. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras com mais de vinte anos de atuação no magistério da educação básica e que preservam características que indicam viver um estado de bem-estar docente. Essa amostra, de tipo intencional, foi definida por meio de um levantamento junto à comunidade escolar, envolvendo direção, coordenação pedagógica e professores, de cinco escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas nas regiões nordeste e leste da cidade de Chapecó (SC). Após a realização das entrevistas para a coleta das histórias de vida, estas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, de acordo com as definições de Bardin (2011).

2. MAL-ESTAR E BEM-ESTAR NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, a massificação da escolarização trouxe para a escola vários grupos até então excluídos, os quais passaram a ter o direito à educação escolar. Dentre eles, destacamos, por exemplo, crianças com doenças graves e crianças oriundas de classes menos privilegiadas, dentre outros. Ocorre que os problemas sociais existentes podem interferir, de modo muito efetivo, no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, os professores passaram a lidar com problemas novos e complexos (Enguita, 2004). Além disso, atribuições antes desempenhadas por outras instituições foram sendo transferidas para as escolas, como a mudança dos agentes de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais).

Ocorre, porém, que as transformações em curso modificam a perspectiva dos envolvidos sobre a escola. A crise econômica atual faz com que a educação básica não seja mais garantia de se conseguir uma boa colocação no cenário econômico, como ocorria há algumas décadas, muito embora os conhecimentos e saberes conceituais sejam muito importantes para a inserção no novo contexto. Por outro lado, a escola já não é a única fonte de socialização de conhecimentos. Estes fatores, por vezes, acabam incidindo na motivação dos estudantes pela escola (Gonçalves, 2007). E esse desestímulo pode estar relacionado com o aumento dos índices de tensão e violência no contexto escolar.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na modernidade tardia provocaram mudanças substanciais no sistema educacional, com novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais aos professores, provocando uma crise de identidade, devido às profundas mudanças que ocorreram no seu papel (Cunha, 2015).

Atualmente, podemos identificar várias consequências desse processo, as quais podem causar sofrimento e adoecimento. Dentre elas, flexibilização de contratos e direitos trabalhistas, demissões, fragilização de sindicatos e de outras formas de organização política da classe trabalhadora, intensificação do trabalho, terceirizações, redução de gastos públicos com saúde, transporte, educação, redução ou não realização de concursos públicos, dentre outras (Soldatelli, 2011; Silva, 2019)Estas condições, por vezes, tornam-se um peso emocional grande e, aliadas à cultura de competitividade e a necessidade de superação diária de si mesmo, faz com que muitas pessoas se sintam infelizes, podendo ocorrer adoecimento físico ou psicológico. Esteve (1992) afirma que a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas.

O termo mal-estar docente surgiu para definir o conjunto de reações dos docentes diante das mudanças ocorridas, devido à nova conjuntura social

(Esteve, 1992). Este termo se refere aos sentimentos negativos (desmoralização, desmotivação e desencanto) que, a partir das transformações sociais e das novas exigências educacionais, passaram a fazer parte da vida de muitos professores (Picado, 2009).

Contudo, o *stress* que, para muitos, leva a efeitos patológicos, em outros provoca uma adaptação a ele, aumentando, inclusive, a sua capacidade de suportar os desafios e os problemas que surgem no decorrer da vida, o que é denominado como *euestrés* (Esteve, 1992). Este, por sua vez, é oposto do *distress*, que é a dificuldade de se lidar com o *stress*e que pode ter consequências patológicas, como a ansiedade. Ou seja, existem professores que não se deixam abalar diante do cenário escolar e conseguem se manterem felizes na profissão docente.

Assim, felizmente, existem professores que transformam seu *stress* em *euestrés*, desenvolvem resiliência e conseguem crescer e se fortalecer diante dos problemas e desafios. Estudos comprovam que, em contraponto à existência de *Burnout*[4], felizmente, há o fenômeno positivo *engagement*, no qual o *stress* profissional é contornado com atitudes positivas de vigor, eficácia, dedicação e prazer. O valor social da profissão; apresentam grande interesse na aprendizagem dos estudantes; cultivam relações saudáveis com seus alunos e familiares, bem como com seus pares e desejam prosseguir no exercício da docência.

Enfim, como vimos, um conjunto de fatores pode influenciar o desenvolvimento do mal-estar ou do bem-estar docente.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: ASPECTOS PESSOAIS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

O momento das entrevistas foi importante, pela possibilidade de conhecer a trajetória de vida das professoras que participaram da pesquisa, captar as emoções e os significados de muitos momentos por elas relatados. Inspirados em suas importantes histórias, optamos por atribuir às entrevistadas nomes de personagens significativas da literatura brasileira, a saber: Iracema, Capitu, Gabriela, Emília e Ana Terra. Este foi o modo que encontramos de, ao mantermos o sigilo sobre a identidade das entrevistadas, prestigiar suas histórias de vida, relacionando-as a personagens marcantes da literatura nacional.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino[5], possuem experiência de mais de vinte anos no magistério e atuaram como professoras efetivas na rede

4 Segundo Picado (2009), a síndrome de *Burnout* é um processo lento e gradual, resultante do *stress* prolongado, que compreende a exaustão emocional, a despersonalização (atitude de indiferença face ao outro) e a perda da realização pessoal.

5 O fato de serem todas do sexo feminino não foi intencional e dependeu, tão somente, das indicações feitas pelas escolas, ante o perfil descrito, o qual foi definido por meio do método Delphi.

pública estadual de Santa Catarina, com carga horária de 40 horas semanais. Todas chegaram a ocupar outros cargos administrativos dentro da educação, como secretária da escola, direção escolar, assessora de direção, cargo na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e gestora de escola particular, o que contribuiu para que desenvolvessem uma visão mais ampla da educação, para além da prática em sala de aula. O tempo de serviço das professoras entrevistadas fica entre21 e 40 anos. A faixa etária, no momento da entrevista, situava-se entre 45 e 59 anos.

Quanto à formação acadêmica, a situação das entrevistadas era bem diversa: Pedagogia, Artes, Matemática, Estudos Sociais e Geografia. Todas possuem também curso de pós-graduação *lato sensu* e uma fez mestrado. Das cinco entrevistadas, apenas uma ainda não se aposentou. As demais estão aposentadas, mas duas continuam trabalhando na educação. Os relatos apontam, inclusive, para o desejo de não se afastar da escola e continuar trabalhando como educadoras, mesmo depois de aposentadas.

Assim, os elementos empíricos obtidos nos depoimentos indicam que, efetivamente, essas professoras se sentem realizadas com o seu trabalho e por isso, mesmo aposentadas, continuaram atuando como educadoras, não pensando em buscar outras ocupações de trabalho que não fosse à docência.

O trabalho com as histórias de vida das professoras nos possibilitou analisar diversos aspectos, do ponto de vista pessoal e social e suas relações com o processo de construção da identidade docente e com o desenvolvimento de uma condição de bem-estar docente. Em primeiro lugar, destacamos a condição das professoras, do ponto de vista do seu estado civil, da constituição familiar e da experiência da maternidade. Nesse aspecto, cabe registrar que a situação das entrevistadas se caracterizou como bem diversificada. O ponto comum entre elas é a experiência da maternidade, visto que todas são mães.

A partir desse fato, podemos inferir que a forma como organizam suas relações afetivas, do ponto de vista do casamento ou outra forma de constituição familiar, no caso das participantes desta pesquisa, não influenciou na questão do bem-estar docente. Vale registrar que duas das professoras entrevistadas tiveram que assumir sozinhas a criação dos filhos, tendo, portanto, uma grande sobrecarga de responsabilidade, além do seu trabalho como educadoras. Do que pudemos observar, o que importa, ao que parece, é a condição de realização e bem-estar afetivo, independentemente do casamento ou da quantidade de responsabilidade e/ou de trabalho desempenhada em função da casa e dos filhos.

Timm, Stobäus e Mosquera (2014) argumentam que o sentimento de satisfação com a vida faz parte dos elementos da teoria do bem-estar. Assim, podemos inferir que o fato de ter uma vida pessoal feliz pode influenciar na

condição de bem-estar docente. Essas relações felizes podem estar vinculadas às amizades, aos filhos ou ao suporte familiar que o professor pode ter, dentre outros tantos possíveis fatores. Ana Terra, por exemplo, nunca se casou e criou sozinha sua filha. Mas, ainda assim, destaca que possui uma vida social intensa e que interage muito com suas amigas e amigos, participa de muitos jantares e outros momentos de interação social. Capitu, por sua vez, ficou viúva muito jovem e criou sozinha as suas meninas, então com 5 e 7 anos. Seus familiares moravam longe e a ajuda que teve foi de vizinhos. Mas também destaca que tem seu grupo de amizade e interação, o que parece confirmar que a manutenção de bom relacionamento social, independentemente do tipo ou forma dos grupos de interação, pode colaborar para dar suporte no enfrentamento das mazelas enfrentadas no dia a dia.

Outro aspecto que chamou a atenção nas histórias de vida dessas professoras é a questão do lazer e do cuidado consigo mesmas. Isso tanto no que se refere ao cuidado com o próprio corpo, por meio das atividades físicas, como exercícios, caminhadas ou pilates, quanto na forma de outras atividades de lazer (viajar, ir ao cinema, encontro com amigos e outras). Constatamos que apenas uma das entrevistadas (Ana Terra) não fazia, regularmente, atividades físicas. Esta, porém, além de trabalhar na rede estadual de ensino, ainda era gestora de uma escola particular, mantendo uma vida social intensa. Observamos assim que, invariavelmente, todas, de algum modo, dedicam algum tempo e energia para atividades de lazer e cuidado com seu bem-estar.

De acordo com Gonçalves (2007), muitos profissionais conseguem equilibrar sua vida profissional com sua vida particular, incluindo, na sua rotina, exercícios físicos e outras formas de lazer. Observa-se, assim que, geralmente, essas atividades surtem efeitos positivos que refletem em sua vida profissional. Diante disto, concluímos que, nos casos em estudo, as atividades físicas e os momentos de lazer parecem contribuir para amenizar as tensões inerentes aos problemas vividos no cotidiano da atividade profissional e, consequentemente, ajudam a prevenir o mal-estar docente.

No mesmo sentido, devemos considerar a questão do tempo de deslocamento até o trabalho. Os relatos indicam que todas as entrevistadas moravam próximo de suas escolas. Pelo fato de serem efetivas, puderam organizar-se para isso. Podemos, assim, inferir que este fator pode, de algum modo, influenciar no bem-estar das professoras, em função da diminuição dos transtornos relativos ao deslocamento (gastos, desperdício de tempo, diminuição do tempo livre no intervalo para o almoço etc.). Soldatelli (2011) em seus estudos, pontuou que fazer um grande deslocamento diário para ir trabalhar acaba sendo uma sobrecarga a mais na vida do professor. Assim, a realização de concursos públicos para

possibilitar a efetivação dos professores pode ser uma estratégia importante para facilitar a organização da vida pessoal.

Outro aspecto que constatamos, na trajetória dessas professoras, é o quanto o início da carreira docente foi angustiante para elas. Enfatizaram que, quando saíram da graduação para escola, se sentiam despreparadas e inseguras. Quatro delas, inclusive, pontuaram que, nos primeiros anos, perderam noites de sono preocupadas com a preparação de suas aulas.

Partindo da abordagem de Tardif (2014), podemos compreender que, ao sair de um curso de licenciatura, o professor, de fato, pode ainda não estar totalmente preparado para o exercício da docência, uma vez que o saber da experiência é, segundo o autor, um dos saberes essenciais a esse exercício profissional. E tal saber só pode ser construído, realmente, no contexto da prática profissional, ao longo dos anos. Portanto, essa insegurança parece ser comum a todos os professores iniciantes.

Nesse sentido, é importante lembrar que, segundo Tardif (2014), o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que são condicionantes para a atuação do professor. Aprender a lidar com tais condicionantes faz parte do processo de formação, que ocorre por meio da experiência. Portanto, "[...] somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática), que lhe permitirão, justamente, enfrentar os condicionantes e os imponderáveis da profissão" (Tardif, 2014, p. 49). Tal momento pode ser decisivo para o desempenho ulterior da carreira e pela própria permanência nela, uma vez que, não raro, pessoas abandonam a carreira dado a experiências pouco gratificantes nesse momento inicial. Por outro lado, experiências gratificantes nesse momento inicial podem favorecer, em grande medida, um desenvolvimento ulterior na carreira também gratificante. Nesse sentido, a forma como a escola acolhe o professor, a relação entre seus pares e as condições para o exercício da docência são decisivos na construção da identidade docente e, também, podem desencadear sentimentos negativos ou positivos, dependendo das experiências vividas.

Ainda assim, é possível pensar que, talvez, existam lacunas no processo de formação dos professores. Nóvoa (2022) chama a atenção sobre a importância da interação dos licenciandos com as escolas e com os professores experientes, durante o seu processo de formação inicial, antecipando a apropriação de um certo saber experiencial, de modo a facilitar a sua entrada na escola. Isso em vista de que o início da carreira não seja um período de tanta angústia, insegurança e sofrimento.

Outro fator importante na percepção das professoras participantes da pesquisa foi o fato de terem a oportunidade de ser ouvidas. Todas destacaram esse

ponto como algo significativo. Enfatizaram o quanto isto pode fazer falta quando se está com algum problema; o quanto o fato de dispor de alguém com sensibilidade de olhar para a pessoa, com disposição para escutar e ter empatia pelo momento que a pessoa está passando, pode ajudar a prevenir o adoecimento e o mal-estar docente. Pelo que pudemos constatar, as professoras entrevistadas estavam em espaços que contavam com pessoas solidárias, com um clima de amizade, que contribuía para promover o bem-estar docente.

Um aspecto importante que pudemos observar analisando a trajetória dessas professoras é que, dadas as precárias e desafiadoras condições de exercício da docência no país, objeto de diversos estudos (Silva, 2019), é comum que os professores enfrentem situações de adoecimento e até mesmo de sofrimento. Contudo, em seus depoimentos, destacam que, sem desconsiderar a importância fundamental das lutas por melhores condições de exercício profissional, bem como da necessidade premente de políticas públicas voltadas às melhorias das condições de exercício da docência no país, é importante que os professores disponham de elementos que lhes possibilitem elaborar tais experiências e o significado desses episódios no contexto de sua carreira. Ou seja, desenvolver uma condição de bem-estar docente não significa que, em algum momento de sua trajetória, o professor não venha a enfrentar problemas. Ao contrário. Ao serem questionadas se, ao longo da carreira, tiveram problemas de saúde física ou psicológica, três das cinco professoras responderam afirmativamente. Capitu informou que precisou de dois anos de tratamento psicológico e, também, procurou um centro espírita. Ela atribui esta época que não esteve bem psicologicamente ao excesso de trabalho, junto com o fato de ter ficado viúva, tendo sido este um período de acentuado sofrimento. Iracema, por sua vez, relatou que, num determinado período, sofreu crises de ansiedade, mas não sabe ao certo o motivo que desencadeou essa crise. Emília, por sua vez, disse que teve depressão, porém, associa esse adoecimento às suas perdas familiares. Por fim, Gabriela e Ana Terra declararam que nunca tiveram nenhum tipo de adoecimento psicológico.

Diante deste quadro, foi possível perceber que episódios de adoecimento, durante um período determinado, podem ser registrados mesmo entre professores cuja carreira seja caracterizada pela experiência de bem-estar docente. O bem-estar docente, assim, não significa que o professor não possa, em algum momento adoecer, mas sim que essas professoras demonstraram capacidade de superar seus momentos de *stress* e sofrimento, sem que isso se transformasse numa condição permanente em suas vidas. De acordo com os depoimentos, pudemos observar que as professoras em questão buscaram tratamento médico e procuraram alternativas de lazer, de atividades físicas e outras para ajudar a superar a crise. Além disso, as professoras em questão demonstraram ter

resiliência, utilizaram-se de estratégias diversificadas para fazer frente aos problemas que foram surgindo no decorrer de suas vidas (*coping*), tanto de ordem pessoal quanto profissional.

Quando questionadas se já pensaram, inclusive, em sair da profissão, três professoras responderam afirmativamente que, em alguns momentos, pensaram em desistir da docência. Para Iracema, o motivo foi baixa remuneração. Capitu ponderou que isso lhe ocorreu nos momentos em que participava das greves, devido ao desgaste que esse movimento representava (exposição à crítica da opinião pública, risco de descontos salariais, prejuízos na progressão na carreira, desgaste emocional, perda de dias de férias e finais de semana para reposição das aulas, dentre outros) na luta por mais valorização profissional. A percepção de que nem todos os professores ou até, por vezes, uma minoria dispunha-se a lutar para a obtenção de melhorias para toda a categoria a desagradava muito e a levava a experimentar uma sensação de desânimo. Emília, por sua vez, destacou, num dado momento da carreira, que a falta de estrutura física das escolas públicas e o fato de estar submetida a um ambiente (no entorno da escola) de muita violência e marginalidade, levou-a a sentir-se desamparada, indo trabalhar, durante um certo período, com medo e insatisfeita com a profissão.

Observamos, assim que, mesmo sendo entusiasmadas com sua profissão, esses fatores representavam motivo de sofrimento e até de desânimo, a ponto de pensarem, mesmo que por um momento, a desistir da docência. Essa percepção encontra respaldo em dados de pesquisa de vários outros autores, os quais observaram que as crescentes exigências da profissão, os baixos salários e o desprestígio social, agravados a partir das políticas educacionais de orientação neoliberal, são motivos causadores de frustrações. Contudo, como já vimos, mesmo sem negar ou desconsiderar a importância e a necessidade de buscar, no âmbito político, melhorias nas condições do exercício da docência, as estratégias utilizadas para superar os desafios (*coping*) revelam-se importantes, visto que, por meio de estratégias diversas, essas professoras conseguiram encontrar meios de superar os obstáculos, logrando êxito em se manter bem e, também, de manter o prazer no exercício da profissão.

Inferimos, durante a pesquisa, que a resiliência é uma característica presente em todas as professoras que participaram da pesquisa. É importante citar, inclusive, o fato de que Iracema e Gabriela afirmaram ter aprendido a lidar com situações difíceis e conflituosas, sem se abalar profundamente. Gabriela, inclusive, explicitou que essa capacidade de superação e de autocontrole é fruto de uma construção longa, difícil e conquistada com muita persistência e determinação.

A questão da afetividade foi outro tema recorrente nos depoimentos das professoras entrevistadas. A importância de ter um bom relacionamento com os

alunos e familiares foi algo comum entre as participantes da pesquisa, sendo indicado, inclusive, como os pontos positivos da carreira docente. Mendes e Baccon (2015) argumentam que o trabalho docente, por envolver pessoas, exige muito desprendimento e afetividade, porque não há como não envolver sentimentos quando há uma interação tão grande com seres humanos como em uma sala de aula. Nessas experiências podemos inferir que a afetividade e os bons sentimentos, geralmente, são recíprocos. Manter um bom relacionamento com os alunos e suas respectivas famílias pode, então, ajudar a manter o bem-estar docente.

Por outro lado, existe a autoestima, além do olhar de si próprio, também perpassa pelo olhar do outro sobre si. A imagem veiculada pelos meios de comunicação, a valorização da sociedade e de toda a comunidade escolar, assim como o reconhecimento (dos estudantes, dos familiares, dos colegas e, também, do próprio Estado), é importante para que sentimentos positivos prevaleçam. Todas as entrevistadas deram ênfase ao reconhecimento do seu trabalho como aspecto fundamental para o seu bem-estar e sua satisfação com o exercício da profissão. Assim, evidencia-se a importância do reconhecimento do trabalho do professor. Este reconhecimento pode vir de diversas esferas: famílias, alunos, direção escolar, governantes e sociedade em geral. Dessa forma, estariam contribuindo para a disseminação de sentimentos que geram o bem-estar docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar aspectos pessoais e sociais na construção do bem-estar docente. Partindo do reconhecimento das difíceis condições em que ocorre o exercício da docência no país, focou-se em identificar as estratégias mobilizadas por 5 professoras, com mais de 20 anos de magistério, para desenvolver e preservar a condição de bem-estar docente, mesmo diante de grandes adversidades. Não pretende, contudo, negar a premência da busca de soluções que possibilitem a superação dos processos de precarização do trabalho, agravados com o advento das políticas educacionais de orientação neoliberal.

Os resultados desta pesquisa nos indicam, contudo, que o trabalho docente pode ser, sim, uma fonte de realização, prazer e alegria. Algumas estratégias revelaram-se importantes na trajetória das professoras que participaram desta pesquisa. No entanto, ainda assim, os professores precisam do apoio de outras esferas sociais, tendo em vista a complexidade e a importância do seu trabalho, como argumentam Timm, Stobäus e Mosquera (2014, p. 238): "Destacamos uma vez mais que o trabalho docente pode ser promotor de felicidade e bem-estar, principalmente quando exercido com os suportes necessários para sua realização".

Desta forma, observamos que várias estratégias podem ser mobilizadas para a prevenção do mal-estar e o desenvolvimento do bem-estar docente. A

trajetória dessas professoras que conseguiram manter o prazer pela sua profissão, mesmo depois de um longo tempo de atuação se constitui num testemunho vivo dessa possibilidade. Acreditamos que seu exemplo pode contribuir para que um número maior de professores consiga manter sua saúde física e mental, e assim cumprir seu importante papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.**Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incerto***s*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. M. S. S. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 93-124.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão docente: o que é ser professor? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais…** Curitiba: PUC-PR, 2015.

NÓVOA, António. Três teses sobre o terceiro: para repensar a formação de professores. *In*: ___. **Escolas e professores proteger transformar valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 75-90.

PICADO, L. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com.pt**.: O Portal dos Psicólogos,Lisboa, p. 1-32, 2009. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf.Acesso em: 2 maio 2019.

ROZADOS, H. B. F. O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 64-86, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.19132/1808-5245213.64-86. Disponível em:https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/58422. Acesso em: 4 fev. 2023.

SANTOS, J.R.; FERREIRA, L. G. FERRAZ, R. C. S. N. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar,** Belém-Pará, n. 8, p. 347-370, Jan./Abr. 2020. Disponível em: https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053. Disponível em:https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse**

processo. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95398/300907.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Acesso em: 15 maio 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.Psicologia Positiva e bem-estar docente: Estado de Conhecimento (CAPES, 2011-2012).**Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-239, jul./dez. 2014.DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.17805.Disponível em:https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/17805. Acesso em: 4 fev. 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DE EDUCAÇÃO

Lidiane Ap. Alvim Araújo[1]
Dulcineia Beatriz Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da necessidade contemporânea de buscar alternativas eficazes para uma educação justa e igualitária e com o desejo de compreender e encontrar soluções categóricas e efetivas no processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos.

Sabe-se que no Brasil a questão da preparação de professores afloram de forma indubitável. Após a independência, quando se pensa em organização da instrução popular, surgem divergências entre teoria e pratica, a partir daí, analisando- se a questão pedagógica em colaboração com as transformações que se

1 Graduada em Pedagogia e Educação Especial, pós graduada em Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicologia e em Análise do comportamento Aplicada. lidianeapaaaraujo@gmail.com.

2 Graduanda em Letras UEMG -Unidade Divinópolis, graduação em: Pedagogia- Universidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil (2023); Educação Especial- Centro Universitário Venda Nova do Imigrante, UNIFAVENI, Brasil (2023); Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG (2017); Curso Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Especialização em: Práticas Pedagógicas Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais IFNMG(2023); Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia; Ciência da Religião e Educação especial e Inclusiva (Faculdade Mantenense dos Vales Gerais, INTERVALE, Brasil.2022);Psicopedagogia Faculdades Integradas de Jacarepaguá- FIJ (2007) e Gestão da economia solidaria e desenvolvimento sustentável pela Faculdades de direito Milton campos(2011) especialização Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Discente especial no programa de Pós graduação da UFJF em: História TÓPICO ESPECIAL EM: PODER, MERCADO E TRABALHO (2020); Ciências da Religião-RELIGIÃO E POLÍTICA (2021) e Ciências Socias- TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIA POLÍTICA I(2021). Membro pesquisadora da COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE SOBRE ESCRAVIDÃO NEGRA e TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO OAB/MG, em parceria com a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS - UEMG. Pesquisa Bullying no Ambiente Escolar: a conscientização como prevenção e Educação Antirracista. Políticas públicas na Educação Regular e Especial com foco em: formação docente e materiais pedagógicos. Oliveira.dulcineia2020@gmail.com.

processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos anos, na qual incluem um novo corpo discente, podemos distinguir períodos na história da formação de professores no Brasil e evidenciar questionamentos e ações que precisam ser repensadas. Podemos então, entender que as influências advindas da sociedade contribuem para as demandas que estão surgindo no processo educativo, envolvendo a comunidade escolar. Libâneo, define educação como:

> Conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

ASPECTOS HISTÓRICOS

A carência da formação docente já fora preconizada no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a necessidade da formação de professores exigiu uma resposta institucional após a Revolução Francesa, quando foi colocado a polêmica da instrução popular. A partir desse tempo surge o processo de criação de Escolas físicas como instituições encarregadas de preparar professores.

O primeiro espaço físico para a formação de professores, foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. A partir desse período introduziu a diferença entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para formar professores do ensino primário. No Brasil o assunto sobre a formação dos professores aparece de forma explícita após a independência, quando fala -se em organização da instrução popular. Então, examinando-se o debate da ação pedagógica em articulação com as nuances que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos, podemos diferenciar os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (19321939), cujos marcos

são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo t paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

EXPANSÃO DO PADRÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1890-1932)

Considera-se que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi determinado com a iniciativa da instrução pública do estado de São Paulo sendo fixada em meados do ano de 1890.Com a falta de professores bem preparados, fornecendo a ideia de que, instruídos nos modernos processos pedagógicos e embasados com métodos científicos adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. E mestres assim especializados "só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los" (Reis Filho, 1995, p. 44). Entretanto, uma vez que a Escola Normal existente não alcançava êxito "por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos" (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos.

Essa transformação foi evidenciada por dois vetores: aumento dos conteúdos curriculares anteriores e destaque nas atividades de ensino, da qual a marca característica foi a criação da escola-modelo entrelaçada à Escola Normal – que é a principal inovação da reforma. Reconhecendo o preço de sua instalação e focando na qualificação dos novos professores nas atividades em loco, os revolucionários compreenderam que, sem garantir de maneira intencional e metódica por meio da organização didática a organização pedagógica e curricular, não alcançaria o objetivo principal que é a, formação de professores.

Essa transformação da Escola Normal do Estado de São Paulo, ampliou para as principais cidades do interior do estado mencionado e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seu corpo docente para estagiar em São Paulo ou recebiam "tarefas" de professores paulistas. Desse modo, o padrão da Escola Normal expandiu por todo o país.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Habermans (2012) faz uma crítica a racionalidade instrumental, focando, por exemplo, o modo capitalista de produção, direcionando os sujeitos a simples reprodutores do sistema. Por meio da oralidade, propõe a ideia de descredenciar a sociedade da razão preponderantemente instrumental, em decorrência da emancipação e razão humana. Segundo ele, a sensatez da comunicação está presente na imparcialidade dos sujeitos. O senso comum, normalmente temporário modificam-se mediante situações e contextos em que os sujeitos se encontram.

Nesse cenário, a autoanálise crítica que direciona as normas formativas, numa perspectiva da sensatez comunicativa, é consequência epistemológica e metodológica possível para sustentação de grupos onde participantes visem superar e transformar práticas educacionais e sociais, por meio da conversa, da cooperação e da autoanálise. Esta última, de acordo com Habermas (2006, p. 140), "está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento". Os interesses orientadores do conhecimento constitutivos da espécie humana dividem-se em três: interesse técnico, prático e emancipatório (Habermas, 2014).

Norteados nos pressupostos habermasianos, confirmamos a pesquisa-ação, em sua acepção cooperadora-crítica, como instrumento de pesquisa embasada na emancipação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, findados em processos por Carr e Kemmis (1988), que operam mediante crítica emancipatória, com bases epistemológicas e instrumentais permeadas na colaboração entre pesquisadores e parceiros e em Barbier (2007, p. 106), que se apoia na investigação participante, almejando mudar atitudes, ações e situações dos envolvidos, que também "[...] exprime sempre um sistema de valores, uma teologia de vida, individual e coletiva, supondo que isso é melhor do que a que preside à ordem mencionada".

Com base nessas implicações oriundas dos processos formativos considerando as funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013). Para o autor:

> "A mediação entre teoria e práxis pode ser esclarecida apenas se, de início, considerarmos conjuntamente três funções que podem ser medidas com base em diferentes critérios: a formação e o aperfeiçoamento de *teoremas críticos* que resistem aos discursos científicos; além disso, a *organização de processos de esclarecimento* em que tais teoremas podem ser aplicados e comprovados de uma maneira peculiar na dissolução de processos de reflexão em determinados grupos destinatários; e, finalmente, a escolha de estratégias mais adequadas, a solução de questões táticas e a *condução da luta política*. Trata-se de enunciados verdadeiros, na primeira dimensão; de discernimentos verossímeis, na segunda; e de decisões prudentes, na terceira". (Habermas, 2013, p. 69, grifos nossos).

AVALIAÇÕES ELABORADAS A PARTIR DA ESCUTA ATIVA

Analisando diversas situações e questionamentos a respeito da didática da maioria dos profissionais da educação, atuando ativamente ou passivamente na educação especial, encontramos diversos desafios .Professores, gestores, enxergam inúmeras dificuldades para implementar, e não somente implementar, mas se fazer participante desse movimento, de uma política formativa e efetiva nas redes de ensino, há milhares de fatores que contribuem para a sensação de uma prática inferior ao objetivo que traçamos. Quando chegamos numa sala de aula e nos deparamos com uma criança com grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ou até mesmo com uma deficiência, buscamos soluções rápidas ou nos sentimos sem apoio pedagógico condizente com a realidade pela qual estamos vivenciando.

É fato que todo professor passa por um longo período de formação acadêmica, depois vem as complementações e especializações em seus diversos níveis, não podemos deixar de citar as horas de estágio a qual obrigatoriamente todo profissional tem que agregar em seu currículo, horas obrigatórias que transmite a ideia para o sistema de que o profissional está apto para enfrentar todo e qualquer desafio que encontrar pela frente, robotizando assim, o ser humano, passando a ideia de que uma criança em pleno processo de formação é padronizada e todo esse processo ocorrerá de maneira sistémica e dialética sem considerar efetivamente as possíveis transformações e nuances da mente humana.

Embora, o período pelo qual todo professo dedica-se ao estudo e pesquisa, observa-se que nem sempre esse tempo é proveitoso e eficaz, muitas vezes o socorro surge da troca de experiência e toda teoria torna-se vaga e inatingível, levando-nos a compreender que toda teoria só tem fundamento quando associamos a prática e que muitas vezes aprendemos através do fazer. È sabido que muitas das estratégias utilizadas em sala de aula não funciona para todos, é preciso compreender que cada criança/aluno tem seu tempo e que não existe prática perfeita ou elaborada para todos de comum acordo. Cada ser humano é único, cada um possui suas particularidades.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1995, p. 21), quando argumenta que a formação continuada "[...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Além disso, ela "[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente" (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Visão sobre a deficiência intelectual e possibilidades de aprendizagem e a metodologia adotada em sala de aula

As estratégias pedagógicas são intrínsecas ao trabalho docente, que "[...] é uma atividade intencional, planejada conscientemente, visando atingir objetivos de aprendizagem" (LIBÂNEO, 1994, p.96). Desta maneira, o ambiente pedagógico deve ser um atraente, inventividade e prazer porque a aprendizagem é, antes de tudo, um processo corporal (ASSMANN, 2007).

È importante compreender as limitações de cada aluno, entendendo que todos são capazes de aprender e evoluir, considerando que cada um tem uma maneira única de evolução, sem negligenciar o marco do desenvolvimento humano normalizando situações que conduzem a ideia de atraso no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, agregamos também adequações curriculares como componentes da prática pedagógica, uma vez que "[...] os professores precisam modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos" (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 243).

Para Boneti (1997, p. 169-170), "[...] a adaptação do ensino [...], entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados a nova situação [...]".

Ao fazermos uma análise, essa colocação de Boneti (1997), no que se refere às adequações curriculares, percebemos a sua importância para todos os alunos, pois são entendidas como um conjunto de estratégias que permitem a flexibilização do conteúdo de modo a possibilitar a todos a oportunidade de estabelecerem relações com o saber (CARVALHO, 2008).

Fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem [...] Para executar essa ideia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instrui-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível se eleve (PERRENOUD, 2000, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, no tocante às estratégias pedagógicas para atendimento à diversidade dos educandos, em particular para favorecer os alunos com Deficiência Intelectual e dificuldade de aprendizagem, que urge a modernização do ensino, de modo que professores aperfeiçoem a sua prática, reestruturando as condições atuais do ensino. Desta forma, a inclusão de pessoas com deficiência

aconteceria naturalmente (MANTOAN, 1998).

É necessário a utilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com Deficiência e dificuldade de aprendizagem, repensando na maneira que beneficiem a todos, a fim de que as situações de ensino sejam conduzidas para que os alunos possam

[...] ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade (**FIGUEIREDO, 2009**, p.42).

REFERÊNCIAS

GARCIA, Jesus Nicassio (1998). **Manual de dificuldades de aprendizagem:** Linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto alegre. Artes Médicas.

BRASIL. *Escola inclusiva:* reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor e aluno.** IN VEIGA. I.P.A (ORG). Repensando a didática. Campinas papirus. P.145-58-1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo. Paz e Terra 1997

SANTANA, Shirleya Nunes. **Educar é Obra do coração.** Revista Cação Nova. Outubro 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo-Martins Fontes 1993.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira 1992.

CONDERMARIN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys 1989. **Dislexia, manual de leitura corretiva.** 3 ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

TEOLFORD, Charles W. SAWREY, James M. **O Indivíduo Excepcional.** 5 ed. Ed. Guanabara.

IGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-78.

SALA DE AULA EM FOCO: COMPREENSÕES DE DOCENTES ACERCA DA EXPERIMENTAÇÃO POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Lohana de Oliveira Santos[1]
Klebson Souza Santos[2]
Alan Garcia Cardoso da Silva[3]
Luciana Bagdeve de Oliveira dos Santos[4]

1. INTRODUÇÃO

Apesar de se falar muito sobre metodologias ativas de aprendizagem atualmente, na prática elas ainda representam um desafio para a grande maioria dos professores. Muitos autores abordam a importância delas para a formação de estudantes críticos e participativos. Entre as estratégias ativas de aprendizagem, o presente texto evoca a experimentação, principalmente devido aos inúmeros benefícios educacionais que ela oferece aos alunos.

Nas últimas décadas, o uso da experimentação tornou-se imprescindível para o ensino das ciências, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Primeiramente, as atividades experimentais possibilitam a aproximação entre teoria e prática, permitindo ao estudante compreender a conexão entre os conteúdos propostos nas aulas de Química e outras ciências naturais e sua aplicação.

Outra vantagem desse método para o ensino está na mudança do papel do aluno em sala de aula. Em vez de assumir uma atitude passiva e receptora do

1 Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

2 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atuando como professor da área de Química – Curso de Agroecologia da Universidade Estadual Bahia – UNEB. Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais. Klebsonsantos@uneb.br.

3 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professor da área de Química no Curso de Agroecologia da Universidade Estadual Bahia – UNEB. Tem experiência em pesquisa na área de Formação de Professores em Química e Química Ambiental, com ênfase em análises de água de chuva no semiárido baiano. E-mail: agcsilva@uneb.br.

4 Doutora em Química pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua como coordenador do curso de Licenciatura em Química. lbagdeve@uefs.br.

conhecimento transmitido pelo professor, o discente se torna o agente, tornando-se mais responsável à medida que se percebe como sujeito em seu próprio processo de aprendizagem. Tal atitude contribuirá não apenas para a vida estudantil, mas também para a vida em sociedade.

Além disso, a utilização do método experimental durante a formação acadêmica inicial e continuada dos professores de Ciências e Química é indispensável para o preparo desses profissionais na atuação docente. Segundo Krasilchik (2008), o uso do laboratório para experimentação motiva o estudante a aprender e colabora para a assimilação e fixação de conhecimentos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o laboratório apresente condições mínimas de funcionamento. Assim, pode-se deduzir que o espaço, os equipamentos, os objetos necessários para os experimentos, os reagentes, entre outros, são fatores determinantes para a formação de professores de Ciências e de Química.

Em vista disso, um laboratório para as práticas experimentais é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes das Ciências Naturais, pois possibilita que o professor adquira os conhecimentos técnicos necessários para o manuseio adequado dos instrumentos de laboratório. As práticas no laboratório ainda proporcionam ao acadêmico a assimilação entre a teoria aprendida em sala de aula e sua aplicação prática, promovendo, dessa forma, maior interação do aluno com a práxis.

Outra contribuição importante do método experimental para o docente em formação é a aprendizagem por investigação, orientada pelo professor. Nessa estratégia de aprendizagem, o professor universitário auxiliará o processo investigativo que será realizado pelos professores em formação. Estes terão de propor suas teorias e hipóteses para explicar as reações e ainda pesquisar meios que as validem ou as refutem.

A educação básica em escolas públicas apresenta desafios aos professores das Ciências Naturais para a implementação da experimentação na escola. Um deles está na falta de espaço adequado onde o docente e os alunos possam realizar as atividades experimentais com segurança. O outro diz respeito à formação acadêmica do professor, pois é comum nas instituições públicas de ensino brasileiras que professores com outras formações assumam esses componentes curriculares para completar a carga horária em uma mesma escola.

Dessa forma, o presente texto busca compreender um pouco mais sobre como se constitui a experimentação na formação inicial e continuada de professores de Ciências e de Química. Além disso, visa entender como essa metodologia pode influenciar a aprendizagem desses estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que é experimentação e por que utilizá-la em sala de aula?

Para compreender de que forma a experimentação influencia a formação do acadêmico de Química e a formação do discente na Educação Básica, primeiro faz-se necessário conceituar a experimentação. Aqui serão consideradas ainda as proposições de alguns autores, a fim de esclarecer a essencialidade da experimentação para a aprendizagem tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Andrade e Massabni (2011) apresentam uma definição de atividades no ensino das ciências. Segundo os autores, na atividade prática é preciso que haja a interação física com os materiais, isto é, faz-se necessária a experiência física com o objeto. Seja pela manipulação realizada pelo aluno, o qual pode testar o objeto; ou pela atividade prática executada pelo professor de forma demonstrativa, nessa situação o estudante forma suas conclusões por meio da observação. Os autores anteriormente citados afirmam que:

Krasilchik (2004) é outra autora que busca conceituar as aulas práticas. Para ela, as experiências demonstrativas não se enquadram como atividades experimentais, uma vez que não há a participação ativa do estudante. É importante ressaltar a importância da experimentação como metodologia ativa de aprendizagem, pois, por muito tempo e ainda hoje, as metodologias de ensino utilizadas nas escolas brasileiras foram baseadas no modelo expositivo, no qual o professor transmitia o conhecimento para os alunos que o recebiam de forma passiva.

Seguindo essa metodologia, os conceitos eram passados pelo professor enquanto o estudante deveria apenas recebê-los. Essas metodologias tradicionais focadas na transmissão do conhecimento estão sendo revistas devido à imensa quantidade de conhecimentos desenvolvidos. Esse fato gerou uma necessidade de mudança quanto aos métodos utilizados até então.

> Dois fatores modificaram o processo de transferência do conhecimento de uma geração para outra. O primeiro deles foi o aumento exponencial do conhecimento produzido - não é mais possível ensinar tudo a todos. Passou-se a privilegiar mais conhecimentos fundamentais, dando atenção ao processo de obtenção desses conhecimentos. Valorizou-se a qualidade do conhecimento a ser ensinado e não mais a quantidade. O segundo fator foram os trabalhos de epistemólogos e psicólogos que demonstraram como os conhecimentos eram construídos tanto em nível individual quanto em nível social (CARVALHO, p. 1, 2020).

Ao considerar os dois fatores citados por Carvalho (2020), repensar o que é necessário para o contexto de vida do estudante é primordial a fim de promover uma educação de qualidade e relevância.

2.2 Experimentação no Ensino de Ciências e de Química

A partir do século XVII, a experimentação passou a ter uma representação fundamental para o estudo das ciências da natureza, pois os fatos que eram considerados verdadeiros tinham que ser averiguados por meio de observações e experiências que comprovassem essa veracidade.

Essas observações e experiências eram organizadas em uma sequência lógica de hipóteses propostas, que por sua vez, tinham que ser provadas como consistentes. Ainda naquela época, houve um rompimento entre as atividades investigativas correntes, que explicavam os acontecimentos segundo a vontade divina, o que fazia com que essas investigações fossem pautadas no senso comum. Após a ruptura, a experimentação passou a ocupar um lugar de privilégio como método científico baseado no pensamento racional, assim como na dedução e indução (GIORDAN, 1999).

Antes de definir uma estratégia de ensino-aprendizagem, é crucial perceber os interesses dos estudantes para a vida e, principalmente, o que eles já sabem, para então determinar o que será aprendido e qual será o melhor método a ser empregado. Isso garantirá que o processo de aprendizagem do estudante seja mais significativo e construtivo, evitando apenas a acumulação de conteúdos que logo serão esquecidos.

Embora as atividades experimentais estejam inseridas nas metodologias ativas de aprendizagem, muitos docentes as empregam apenas como uma atividade diferenciada de ensino, sem ultrapassar as ações já previamente definidas. Dessa forma, os estudantes acabam por seguir um roteiro, e embora a experimentação com roteiro possua finalidades educacionais importantes, como a aproximação entre a teoria e a prática e a facilitação da compreensão de conceitos, ela ainda fica aquém quando se trata da potencialidade das atividades experimentais em sala de aula.

No ensino de Química e de outras ciências, a experimentação possibilita o estudo e a resolução de problemas reais baseados no contexto de vida de uma turma. Permite, ainda, que o professor crie situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam formular suas teorias e hipóteses, testando-as em busca de soluções. Nesse cenário, o conteúdo (ou conteúdos) a ser estudado será definido após a determinação da problemática.

Para o uso eficiente dessa metodologia, é necessário que a atividade experimental não seja baseada apenas em prescrições e observação; o discente deve ter espaço para criar e expor suas próprias suposições. Nessa situação, o auxílio do professor é essencial para que a atividade se desenvolva de forma assertiva, pois será ele quem norteará a construção do aprendizado.

Segundo Souza (2013), um bom experimento é aquele que agrega

aprendizagens importantes ao estudante, e compete ao professor ter habilidade para mediar a problematização dos fenômenos, fazer questionamentos, interligar e contextualizar os conteúdos.

A função da experimentação em sala de aula como metodologia no processo de ensino-aprendizagem deve ir muito além de simplesmente despertar o interesse dos alunos. Ela necessita partir de um problema que leve os alunos a raciocinarem e levantarem diferentes hipóteses a fim de resolvê-lo.

Para tanto, é preciso que o professor, ao fazer uso da experimentação, planeje a aula de maneira que torne possível essa racionalização, instigando os alunos a propor novas hipóteses. Neste contexto, a organização e a implementação do plano de aula tornam-se muito mais desafiadoras para o professor do que a preparação de uma aula expositiva. Isso acontece em razão das várias percepções que poderão surgir.

2.3 A importância da experimentação na formação dos professores de Ciências e de Química

A articulação entre teoria e prática é imprescindível na formação de professores de Ciências e de Química, para a construção de sua autonomia docente. É essa articulação que possibilita ao docente em formação atribuir significado real aos conhecimentos abstratos e teóricos aprendidos em sala de aula.

Ao fazer uma recapitulação da história recente do ensino de ciências, percebe-se que a experimentação tem se mostrado indispensável para a formação de professores de ciências. Apesar de, mais tarde, por um período, ter assumido uma função mais tecnicista em determinado momento da história de nosso país, em decorrência de fatores políticos, o que ocasionou um verdadeiro retrocesso para a educação brasileira. De acordo com Krasilchik, 2004:

> [...] nos anos 60 a formação dos professores de ciências tinha como base as atividades experimentais como fonte de conhecimento, isto é, as teorias seriam descobertas a partir de dados empíricos originados pela observação. Dos anos 70 aos 80 as atividades experimentais na formação didática seguiram o modelo do "mito da racionalidade técnica" como o único método capaz de contribuir efetivamente para a construção do conhecimento. (Krasilchik (2004) apud. SANTOS, p.12, 2013)

Ainda assim, a experimentação continua sendo uma metodologia inovadora para a formação acadêmica de professores de ciências mesmo atualmente, e merece ser estudada com profundidade em respeito às inúmeras vantagens que oferece para o crescimento do profissional licenciado nas áreas das ciências.

As atividades experimentais presentes nos cursos de ensino superior permitem ao estudante desenvolver suas habilidades técnicas e cognitivas. Por isso,

é necessário que as instituições de ensino superior disponham dos recursos básicos para oferecer um ambiente adequado para os estudos práticos, como um laboratório equipado com os elementos básicos para seu funcionamento.

Para Fernandes e Silva (2004), a experimentação na formação inicial do docente proporciona os meios para que ele esteja sempre construindo e reconstruindo seu conhecimento. Isso acontece porque essa metodologia possibilita que o estudante, à medida que experimenta, faça suas observações e elabore suas teorias e hipóteses acerca delas. Após esse processo de reflexão e criação, permite ainda que busque caminhos e soluções para testá-las de modo que possa atestá-las ou refutá-las a fim de chegar a suas próprias conclusões. Outro fator importante que as atividades experimentais possibilitam ao docente em formação é o diálogo com os demais colegas com a finalidade de construir hipóteses mais sólidas.

Ademais, para Silva et al. (2009), quando as atividades experimentais são desenvolvidas sob uma ótica contextualizada, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, dentre outros fatores intrínsecos do grupo de licenciados em formação, a aprendizagem será mais significativa do que orientar a experimentação por conteúdos pré-determinados.

Nóvoa (1992) aborda que uma boa formação de professores está relacionada aos espaços de formação. Nesse sentido, as instituições de ensino superior devem buscar formas de ampliar os espaços para oferecer uma formação mais completa, do que somente aquela em um único lugar.

> É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. (NÓVOA, p.7, 1992).

De acordo com o autor, é necessária a interação entre os professores, as universidades e as instituições escolares. O que normalmente acontece é a contraposição entre universidades e escolas, enquanto as universidades são as responsáveis pela instrução, as atividades desenvolvidas nas escolas pelos acadêmicos são aplicação desses conhecimentos. No entanto, para o autor, a conexão entre esses elementos é de suma importância.

O mundo está em constante mudança, surgindo a todo momento novas tecnologias e descobertas que impactam diretamente a vida humana. Diante disso, profissionais de diversas áreas precisam se manter constantemente atualizados para acompanhar essas transformações. Para os professores, isso não é diferente.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas ao buscar acompanhar o desenvolvimento necessário da sociedade.

Novas transformações emergem continuamente, e os docentes precisam estar atentos a essas inovações para não se tornarem obsoletos. Para evitar tal cenário, os professores devem compreender que a formação deve ser contínua, ou seja, a formação inicial, como o próprio termo sugere, representa apenas um prefácio da formação docente, que deve estar sempre em processo de construção.

A formação continuada muitas vezes é utilizada e compreendida como uma maneira de corrigir as deficiências da formação inicial. No entanto, seu propósito deve ser mais amplo do que isso. Segundo Trivelato (2011) apud SANTOS (2013, p. 13), "a formação continuada contribui para o rompimento das práticas tradicionais de ensino e a quebra de paradigmas de um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade social em que alunos e professores estão inseridos." Dessa forma, a experimentação também pode ser um recurso para aproximar o conhecimento científico do contexto social dos acadêmicos.

É importante ressaltar que a formação continuada é imprescindível para a construção de um docente autônomo, que saiba não apenas absorver o conhecimento que lhe é ensinado, mas também compreender sua própria importância como sujeito ativo em sua formação.

No que diz respeito à formação de professores de Química, Maldaner (1999) afirma que:

> Na essência, os professores de ensino médio tendem a manter as concepções da ciência química que lhes foi "passada" na universidade. Entre essas aparece forte a ideia de uma ciência constituída com base na racionalidade técnica que, por sua vez, deriva das concepções empírico-positivistas. Segundo essas concepções, as teorias científicas derivam da atividade experimental desenvolvida com base em observações e descrições da natureza, conduzidas com isenção e neutralidade como se o entorno não existisse, principalmente, as implicações sociais da atividade científica e tecnológica. (MALDANER, 1999)

Isto é, a experimentação desenvolvida nos cursos de formação de professores geralmente é baseada na observação. Entretanto, a forma como normalmente é conduzida não abre brecha para a contextualização, visando apenas o letramento científico do acadêmico.

No entanto, as atividades experimentais, ou qualquer outra atividade com finalidade pedagógica, devem manter conexão entre aquilo que é ensinado e o que é significativo para o discente. Assim, apesar de sua importância para a autonomia docente, a experimentação ainda é pouco utilizada na formação continuada desses profissionais, o que também é evidenciado pela escassez de pesquisas sobre o assunto.

3. METODOLOGIA

Fundamentada metodologicamente no estudo da pesquisa narrativa e no método biográfico para sua construção, conforme os autores Larrosa (1996), Connelly e Clandinin (1995), Ferrarotti (2010) e Gil (2008). Nossa pesquisa busca valorizar a riqueza do material biográfico primário, conforme destacado por Ferrarotti (2010). Por meio de entrevistas, construímos a narrativa de vida dos participantes, que são professores da rede pública e privada na educação básica. Além disso, utilizamos material biográfico secundário, como um livro de memórias, conforme mencionado por Ferrarotti (2010).

Desenvolvemos um questionário, baseado em Gil (2008), para orientar nossas entrevistas. Este questionário foi dividido em quatro grupos de estudos, cada um com questões específicas: (1) Bloco 1 – Identificação; (2) Bloco 2 - Aspecto da formação; (3) Bloco 3 - Estudo do objeto de pesquisa e (4) Bloco 4 - Experimentação na Escola.

Uma abordagem metodológica dividida em duas etapas, sendo que a primeira etapa consiste em uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender a importância da experimentação no ensino de Ciências e Química nas escolas de Educação Básica, bem como para a formação de professores nessas áreas.

A segunda etapa tem como objetivo uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da experimentação na formação de docentes das áreas das ciências. Busca-se entender os métodos utilizados pelos professores da Educação Básica para empregar a experimentação em sala de aula, bem como a frequência desse uso. Além disso, procura-se conhecer as perspectivas desses docentes ao empregar essa metodologia.

Foram entrevistados cinco professores de escolas públicas na região de Formosa, localizada no estado de Goiás. As entrevistas foram realizadas por meio de um questionário estruturado no Google Formulários, contendo perguntas discursivas e objetivas. O intuito foi fazer com que os docentes entrevistados revisitassem sua trajetória acadêmica e docente.

O objetivo principal das entrevistas foi elaborar, a partir das respostas dos docentes, suas narrativas autobiográficas, e, a partir delas, compreender as perspectivas desses professores sobre a importância da experimentação em sua própria formação e para a formação de seus alunos.

Quadro 1: Questionário orientador para a elaboração das narrativas autobiográficas pelos professores:

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO	BLOCO 2 - ASPECTO DA FORMAÇÃO	BLOCO 3 - ESTUDO DO OBJETO DE PESQUISA	BLOCO 4 - EXPERIMENTAÇÃO NA ESCOLA
Idade	Como foi sua formação acadêmica? Pode falar um pouco sobre ela?	No processo de elaboração de suas aulas/ momentos pedagógicos, você incorpora a experimentação?	Como você compreende a experimentação? Isto é, para você, o que é experimentação?
Sexo	Como você percebe a importância da formação inicial para iniciar na carreira docente?	Na realidade que você e seus alunos vivenciam, há espaço para a realização de experimentos?	Você utiliza a experimentação a fim de melhorar a assimilação dos conteúdos ou como finalidade investigativa?
Formação acadêmica	Como você enxerga a relevância da formação continuada para a carreira docente?	Se sim, como você geralmente conduz os experimentos nesse ambiente?	
Tempo de serviço como docente	Quais experiências vivenciadas durante a formação contribuíram para construir sua identidade como docente?	Nos livros didáticos utilizados, como é abordada a questão da experimentação e quais são as sugestões para as aulas?	
	Durante sua formação, você teve experiências práticas de experimentação?		

Fonte: SANTOS (2023)

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa:

Para preservar a identidade dos entrevistados, estes foram identificados neste texto por meio de codificação. No entanto, no Quadro 2, constam as principais informações pertinentes para a pesquisa realizada com os professores.

Quadro 2 - Relação de dados sobre os entrevistados

códigos únicos	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Tempo como docente
Professor 01A	34	Feminino	Licenciatura em Ciências Naturais, Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física	13 anos
Professor 02B	42	Masculino	Doutor	22 anos
Professor 03C	52	Feminino	Ciências biológicas/ Especialização	20 anos
***Professor 0*4D	43	Masculino	Licenciatura Matemática	15 anos
***Professor 0*5E	35	Feminino	Licenciatura Plena em Química.	06 anos.

Fonte: SANTOS (2023)

Professor 01A:

A professora possui quatro graduações na área da educação, além de especializações, conforme evidenciado no quadro acima. Para ela, as graduações foram fundamentais para despertar seu interesse e amor pela educação. Afirma que a formação inicial é a base para a atuação docente e influencia diretamente o grau de competência do professor. Quanto à formação continuada, destaca seu papel na dinamicidade em sala de aula, no planejamento e na contextualização do ensino.

Destaca que as experiências vivenciadas durante suas graduações foram fundamentais para a construção de sua identidade docente. As atividades de experimentação e observação contribuíram significativamente para seu aprendizado. Enfatiza a importância do laboratório, dos professores e suas propostas de ensino, além das novas metodologias durante esse período.

Ao relatar suas experiências com atividades experimentais, a docente menciona que não estabelece um intervalo de tempo específico, orientando as experimentações conforme os conteúdos. Nas escolas onde trabalha, a ausência de laboratórios para esse tipo de atividade não é um obstáculo, pois para ela "a experimentação é criada pelo professor". Isso significa que laboratórios não são indispensáveis. A experimentação pode ocorrer em salas de aula, quadras ou em qualquer outro espaço onde seja possível reunir os alunos, e não requer materiais específicos. O essencial é colocar o aluno como protagonista.

Professor 02B:

O professor possui duas graduações: uma em Licenciatura em Química e outra em Pedagogia, mestrado em Ensino de Ciências e Doutorado em Educação em Ciências. Em sua narrativa autobiográfica, o docente relata que

sua formação inicial não foi adequada e acredita que os cursos de licenciatura precisam melhorar a forma como é conduzida a aprendizagem dos estudantes, a fim de formar professores seguros e competentes. Para ele, estar em sala de aula o ajudou a confrontar o que era ensinado na graduação com a realidade escolar.

O docente discorre sobre a importância da formação permanente para a carreira docente, que se assemelha à formação continuada. E afirma que ambos os tipos de formação são fundamentais para a formação profissional do professor. Segundo ele, a formação permanente contribui para que o docente esteja mais preparado para fazer suas pesquisas e use o conhecimento e as informações com autonomia.

Quanto à experimentação na escola, afirma utilizar o livro didático como uma fonte de consulta que visa auxiliar as atividades experimentais por meio do estudo e consulta, sem necessariamente usar aquelas propostas no livro. Seu intuito ao fazer uso da experimentação é "avaliar a previsibilidade de teorias e ao mesmo tempo discutir os três níveis de conhecimento químico, ou seja, o macroscópico, submicroscópicos e o representacional" a fim de que o estudante possa participar ativamente de discussões e mude, assim, sua visão de mundo.

Professor 03C:

A professora possui formação em Ciências Biológicas. Para ela, a formação inicial possibilita que o professor progrida como profissional da educação. Já as experimentações vividas por ela durante esse período foram importantes para que compreendesse outras perspectivas.

Afirma ainda que, a formação continuada promove a contextualização e dinamicidade do fazer pedagógico. E diz que esta deve acontecer de forma clara e precisa, criando possibilidades "de exploração, pesquisa e análise". No dia a dia escolar, relata que faz uso da experimentação a fim de melhorar a assimilação de conteúdo ou como investigação, o importante é incentivar o protagonismo estudantil e "atribuir sentido ao aprendizado".

Professor 04D:

O professor, apesar de atuar como professor de Química no Ensino Médio, possui formação em Matemática, o que é uma realidade na educação brasileira. Para ele, a formação inicial é imprescindível para a carreira docente e para a competência do professor. Já a formação continuada auxilia o professor em sua atualização e a acompanhar as inovações do mundo.

De acordo com ele, a experimentação sempre fez parte não só da formação docente como do contexto escolar. Afirma que no ambiente escolar faz os experimentos que são "cabíveis e que estes auxiliam na compreensão de

conceitos", mas que a investigação também é possível. O importante é "explorar o conhecimento dos alunos".

Professor 05E:

A professora tem graduação em Licenciatura em Química e diz que apesar de alguns percalços pelos quais passou durante o curso, os professores eram excelentes profissionais. Ela afirma que a graduação prepara o docente "com conhecimentos práticos e teóricos" necessários para as atribuições da profissão.

De acordo com a docente, a formação continuada é importante para que o professor acompanhe as inovações tecnológicas e metodológicas que surgem na sociedade e para que adquira novos conhecimentos. E assim, esteja capacitada para suas atribuições.

Diz que, ao longo da graduação, sempre teve "professores extremamente dedicados", e que hoje em sua carreira docente busca alcançar a excelência ao se espelhar em seus mestres. Discorre ainda que, durante esse período, a experimentação sempre esteve presente.

A escola em que atua como professora de Química possui laboratório e ela o utiliza para as aulas experimentais. Segundo ela, antes de levar os estudantes ao laboratório, explica o conteúdo que será abordado e se certifica que entenderam a proposta do experimento, para que então os alunos se organizem e dividam as funções. Enquanto estes ficam responsáveis pela parte macroscópica do experimento, a professora se responsabiliza pela parte microscópica.

Ela prefere utilizar o livro didático como fonte dos experimentos, que apesar de serem simples, são importantes para os alunos. Segundo a docente, a experimentação estimula a aprendizagem, favorece a assimilação de conteúdos, possibilita a contextualização e o protagonismo dos estudantes. E a depender da série e do conteúdo, a finalidade da experimentação pode ser investigativa.

4.2 Uma análise a partir da literatura e das narrativas autobiográficas

A experimentação é fundamental para o ensino de Ciências e de Química. Ela possibilita ao estudante aproximar os conhecimentos teóricos e a prática, na busca por compreender os fenômenos que acontecem na natureza. No entanto, vê-se que não pode ser limitada somente a isso, pois, enquanto metodologia ativa de aprendizagem, promove diversos benefícios quando se trata da construção da aprendizagem discente.

Para Andrade e Massabni (2011), são consideradas atividades práticas somente aquelas que promovem a interação física do indivíduo com o objeto estudado, seja ele um objeto físico ou um fenômeno. Já Krasilchik (2004) define-as

como as atividades que permitem ao indivíduo ter contato direto com o fenômeno estudado.

Para compreender a importância da metodologia experimental para o ensino das Ciências na Educação Básica e no Ensino Superior, é preciso primeiro compreender a forma como o indivíduo interage com o outro e com o meio, e ainda como se dá o processo de aprendizagem.

Fernandes e Silva (2004) corroboram que a experimentação contribui e muito na formação inicial e continuada de professores, para eles a experimentação auxilia o professor na construção e na reconstrução do fazer docente. Os professores entrevistados apoiam a importância dessa metodologia para a formação docente, conforme é evidenciado por eles em suas narrativas autobiográficas sobre a carreira docente.

> "A proposta do curso era nova. Sempre tive acesso a experimentação, foi algo muito marcante na minha formação. Tudo que a gente aprendia, a gente vivenciava, a gente experimentava para formar o nosso saber de acordo com as observações das experimentações que a gente tinha." (Professor 01A)
> "As experiências vivenciadas por mim foram muito importantes para a minha formação. Principalmente as discussões durante os estágios, tanto biológicos quanto pedagógicos". (Professor 03C)
> "A experimentação no ensino de Ciências sempre fez parte não só das atividades de formação mas, também, da atividade docente (na formação em serviço) no geral."(Professor 04D)
> "Com o passar do tempo novas tecnologias surgem e a sociedade acompanha as transformações. Com isso o professor deve estar sempre atento às novas informações, metodologias e conhecimentos que são imprescindíveis ao trabalho docente." (Professor 05E)

As atividades experimentais de cunho investigativo possibilitam essa interação entre os indivíduos e contribui para desenvolver algumas das funções mentais superiores, como: a atenção e a percepção, pois o estudante precisa estar atento aos fenômenos que ocorrem na experimentação; o pensamento e a fala, que o estudante desenvolve na discussão e elaboração de hipóteses nas atividades investigativas realizadas em grupo; entre muitas outras.

A investigação oportuniza a assimilação dos conhecimentos prévios do estudante aos conhecimentos científicos, produzindo assim uma aprendizagem contextualizada e relevante para a vida do estudante.

Para que isso aconteça, afirma Guimarães (2009) as atividades experimentais não podem ser realizadas como se fosse uma receita de bolo, ou seja, com o início e resultados já pré-determinados, como acontece nas atividades demonstrativas, descritivas e ilustrativas, é preciso ir além.

Oliveira e Soares (2010) confirmam que a investigação promove ao aluno

uma aprendizagem mais significativa ao possibilitar que o educando busque explicações a fim de resolver a situação-problema proposta pelo professor. Além disso, esse tipo de atividade contribui também para a construção da autonomia discente, e ainda para que este se sinta capaz de resolver problemas ou situações para além da escola. Os conhecimentos narrados pelos professores corroboram as ideias desses autores.

> "A experimentação é uma forma de testar ou criar possibilidades para que o aluno enxergue na prática aquele conteúdo, aquela habilidade que a gente esteja trabalhando." (Professor 01A)
> "Experimentação no Ensino de Ciências, para mim, é um momento em que podemos avaliar a previsibilidade de teorias e ao mesmo tempo discutir os três níveis de conhecimento químico, ou seja, o macroscópico, submicroscópicos e o representacional de forma que o/a estudante participe ativamente das discussões e possa, por fim, melhorar a sua leitura de mundo."(Professor 02B)
> "Apesar disso, a experimentação deve ser de forma clara e precisa. Para mim a experimentação é uma possibilidade de exploração, pesquisa e análise. Além de tornar o aluno protagonista e construtor de seu conhecimento". (Professor 03C)
> "Para mim, a experimentação é um processo didático e metodológico que ajuda na compreensão dos conceitos Química. A finalidade do experimento depende do tema abordado, assim é de se observar em qual processo a assimilação ou investigação é cabível. A intenção é sempre explorar os conhecimentos dos alunos." (Professor 04D)
> "A principal finalidade é com certeza a assimilação dos conteúdos, mas dependendo da série e do conteúdo trabalhado, a experimentação se volta para a finalidade investigativa." (Professor 05E)

Percebe-se por meio das falas dos professores, que a experimentação representa um papel importante para a formação do aluno. Possibilita a exploração, incentiva a pesquisa e a análise, auxilia na assimilação de conteúdos e ainda contribui para desenvolver a capacidade investigativa. Os benefícios são diversos, e ainda segundo os docentes entrevistados, o rumo a ser tomado quando o assunto é experimentação depende da finalidade da atividade.

Destaca-se, então, a importância da experimentação para desenvolver a capacidade investigativa do aluno por meio da problematização. Dessa forma, são criadas oportunidades para que o aluno faça suas observações, entre em contato com o fenômeno em estudo, discuta com os colegas e professores, e elabore suas proposições sem receio de errar (SANTOS e MALDANER, 2010).

Apesar de todos afirmarem fazer uso também da investigação, ao considerarmos os tipos de experimentação propostos por Oliveira e Soares (2010), na realidade, apenas um ou outro a emprega de fato no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação desempenha um papel fundamental na formação de professores de Ciências e Química, que vai muito além da simples apropriação de conteúdo. Cabe ao professor dessas áreas buscar aprofundar seus conhecimentos sobre a experimentação, indo além da mera demonstração. É essencial instigar o aluno a pensar, a dialogar com os outros, a discutir e elaborar suas próprias ideias, a interagir com o meio.

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor encare as atividades experimentais não como um roteiro a ser seguido para confirmar um resultado previsível, mas como uma proposta que oferece uma variedade de oportunidades de aprendizado ao estudante.

Torna-se imprescindível que o professor repense a experimentação como algo além de um conjunto de ações pré-determinadas que levarão a resultados previsíveis, mas sim como um processo investigativo no qual as possibilidades são infinitas.

Ao considerar as narrativas autobiográficas sobre a carreira docente dos professores entrevistados, percebe-se que eles estão cientes do papel fundamental da experimentação na educação. Entre os tipos de atividades experimentais mais utilizadas por eles, segundo seus relatos, estão sem dúvida as atividades experimentais ilustrativas e descritivas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de et al. **Ensino de Ciências por investigação**: Condições para implementação em sala de aula. 1 ed. São Paulo. Cengage Learning, 2020.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **Relatos de experiencia e investigación narrativa.** In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CORDEIRO, Márcia Regina; Negri Vaciloto, Naãma Cristina; Sindra Virtuoso, Luciano; Bossolani Kiill, Keila. **O papel da experimentação para professores de ciências**». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, pp. 818-824, https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296501. 2013.

FERNANDES, M. M.; SILVA. M.H.S. O **Trabalho Experimental de Investigação**: das Expectativas dos Estudantes as Potencialidades no Desenvolvimento de Competências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,

v. 4, nº 1, p. 45-58, jan/abr, 2004.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: ___. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 31-57, 2010.

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

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciência**. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 1999.

GUIMARÃES, C. C. **Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos à aprendizagem significativa**. Química Nova na Escola, n. 31. p. 198-202, 2009.

HOFSTEIN, A. **The laboratory in chemistry education**: thirty years of experience with developments, implementation, and research. Chemistry Education: Research and Practice. 5(3), 2004. pp. 247- 264.

KRASILCHIK, M. P. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino em Biologia.** [Biology Teaching Practice] 4th ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: ___. **La experiencia de la lectura** Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

MALDANER, O. A. **A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de Química.** Química Nova. São Paulo, v. 22, n. 2, 1999.

NÓVOA, A .**Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, N. de; SOARES, M. H. F. B. **As atividades de experimentação investigativa em ciência na sala de aula de escolas de ensino médio e suas interações com o lúdico**. In: ENEQ, 15, 2010. Brasília. **Resumos…** Brasília: UnB, 2010. 12.

SANTOS, Paula Regina. **A importância da experimentação na formação inicial e suas implicações no processo de ensino e na práxis dos professores de Ciências** 2011. 91 folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino à Distância (EAD) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otávio Aloisio (Orgs). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. 368 p.

SILVA, R. T. D., AIRES, J. A., e GUIMARÃES, O. M. **Contextualização e experimentação uma análise dos artigos publicados na seção "Experimentação no Ensino de química" da revista Química Nova na Escola** 2000-2008. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v.*11, n.*2, 245-261, 2009.

SOUZA, Fábio Luiz de; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; MARCONDES, Ma-

ria Eunice Ribeiro; CARMO, Miriam Possar do. **Atividades experimentais investigativas no ensino de química**. [S.l: s.n.], 2013.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SANTOS, LOHANA DE OLIVEIRA. **Da sala de aula à bancada do laboratório: uma investigação, a partir da análise de narrativas autobiográficas, sobre o uso da experimentação**. Orientador: Klebson Souza Santos. 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Formosa - GO, 2023.

A ARTE DE CONTAR E LER HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denize Leite Ferreira[1]

1. INTRODUÇÃO

Histórias vão além da arte. Alcançam patamares ainda ditos como insolúveis numa camada mais profunda e subliminar. Na maioria das vezes só nos damos conta da influência da contação de histórias depois. Estamos tão absorvidos pela narrativa/contação que não percebemos.

O fato é que histórias são usadas para educar, treinar, divertir e comunicar. Há muito escrito sobre o uso da narração de histórias na área da saúde (incluindo saúde mental) e contextos de educação em saúde, trazer mudanças positivas para os pacientes, e promover as melhores práticas para profissionais.

A contação de histórias também tem sido usado entre serviços de vendas (Cox, 2003) no mercado coorporativo, nas grandes empresas e instituições. No entanto, há menos avaliação documentada de como os impactos da narrativa na prática e no indivíduo. A evidência disponível sobre o uso de histórias em saúde, educação e mercado coorporativo aplicava-se de uma forma inconsciente. No entanto, hoje com os estudos sobre as narrativas arquétipos e estereótipos a concepção, abordagem e aplicação mudou consideravelmente.

No que diz respeito ao aprendizado, podemos afirmar que a contação de histórias é o maior veículo para se apresentar conceitos, técnicas e ideias. As estratégias educativas por esse processo permitem um grande avanço no ensino-aprendizagem. Um importante mecanismo para o aprendizado de língua estrangeira e, também, absorção da cultura.

A contação de histórias pode comunicar o físico (corpo e linguagem verbal, voz e entonação), aspectos intelectuais e emocionais de uma pessoa, o contexto de suas experiências passadas ou presentes, que permite uma compreensão mais completa do seu Eu.

Field (2012, p.123) afirma que uma boa história combina o explícito com o tácito, a informação com a emoção. Mas diante de tudo isso, qual seria a influência das histórias na aprendizagem? O que isso resultaria? Qual seria o

1 Licenciada em Pedagogia e Letras, especialista em Alfabetização e Letramento.

reflexo na formação do aluno? E o que isso causa no indivíduo?

1.1 Objetivos

Os objetivos gerais do presente manuscrito é estender o conhecimento das narrativas no que diz respeito à oralidade, escrita, desenvolvimento e formação do indivíduo aos arquétipos e estereótipos presentes nas histórias, sejam elas lendas, contos de fadas, histórias folclóricas, lendas urbanas. A trazer uma revisão de literatura que discorra sobre todo o processo de *contação de histórias* e o reflexo disso na formação da criança.

Diante da importância de consolidar e entender os conceitos e mecanismos do processo da contação de histórias definiu-se como objetivo específico:

Identificar a importância das narrativas/contação de histórias na formação das crianças;

Analisar a relação do processo da contação de história e o desenvolvimento da criança;

Discorrer acerca das possibilidades lúdicas e a socialização por meio das histórias.

2. AS HISTÓRIAS E AS NARRATIVAS

Souza (2011, p.12) afirma que sobre o objetivo das histórias, dentre as várias repostas existentes, podemos destacar o resgate cultural na tradição de contar histórias – tanto para crianças quanto para adultos. Elas são registros vivos de nossa sociedade e carregam importantes informações de nossos ancestrais quer seja por mitos ou fatos.

Cunha (2003, p.56) afirma que as histórias promovem uma independência no pensar e no desenvolvimento do saber. Elas vão de encontro com a postura autoritária que adultos adotam perante a criança, oferecendo-lhe aquilo que acham ser o melhor para ela, sem buscar observá-la e apreender suas necessidades, seja pela conversa sincera ou pelas suas manifestações concretas: gestos, atitude de recepção ou não, expressão corporal diante de uma história que está sendo contada.

> É preciso lembrar que a criança é um ser ativo, que não digere informações apenas, elas as transformam e recriam em função de suas necessidades e experiências. A criança é totalmente capaz de manifestar, de acordo com a idade e suas capacidades aquilo que lhe agrada ou não. Quanto às cantigas de roda, que eram cantadas para ninar os bebês, ou para brincar na rua, na escola, nos encontros com os amigos e parentes, parecem ter perdido espaço para outras atividades. (CUNHA,2003, p.112)

Costa (2007, p.105) afirma que as histórias trazem autonomia pois carregam uma informação que muitas vezes passou de geração por geração. Esse

ponto de equilíbrio sobre a realidade e a fantasia é desenvolvido pelo aluno no momento em que entra em contato coma narrativa.

> [...] as coisas antigas, aparentemente há muito esquecidas, são preservadas dentro de nós, elas continuam a agir dentro de nós – frequentemente sem que as percebamos – e de repente vêm a superfície e começam emergir [...]. Em diferentes períodos, dependendo da situação social e das necessidades das classes em ascensão ou em declínio, diversas coisas que permaneciam latentes ou eram dadas como perdidas são trazidas à tona. (COSTA, 2007, p.35)

Desde que os seres humanos se sentaram ao redor do fogo em cavernas, eles contaram histórias para ajudá-los a lidar com a vida e a luta pela sobrevivência (McKee e Fryer, 2002, p. 98). Histórias nos dão uma visão mais profunda da experiência vivida — passado, presente e imaginado futuro (McAdams, 2007, p.23). Pode-se argumentar que a arte de contar e ouvir histórias está no coração e traduz um significado existencial para o ser humano. Revela como os seres humanos articulam suas experiências de mundo e como fazer sentido disso.

> História é a narração dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e da humanidade, em geral. Um conjunto de conhecimentos, adquiridos através da tradição e/ou mediante documentos, acerca da evolução do passado da humanidade. Ciência e método que permitem adquiri-los e transmiti-los. Narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativas a um determinado assunto. [...]. Estória é: narrativa de ficção; exposição romanceada de fatos puramente imaginários (distinta da história, que se baseia em documentos ou testemunhos); conto, novela, fábula: estórias de quadrinhos. / Ant. História. (FERREIRA, 2008, p. 454)

Figura 1: Cena do filme A Guerra do Fogo

Fonte: Revista Set

Esta revisão explora a história e a narrativa e o valioso impacto na prática que e pode gerar mudanças positivas e significativas para a humanidade. Examina como contação de histórias tem sido usada em todos os serviços sociais até o momento, considera seu valor e destaca algumas considerações para quem cria e usa histórias. Provas de estudo de caso são fornecidas para mostrar benefícios da narrativa na prática.

Uma história é um acontecimento real ou imaginado de eventos que descrevem a experiência humana. Os termos "História" e "Narrativa" são frequentemente usados de forma intercambiável. Contudo, algumas pesquisas destacam que a história é a informal forma de contar a experiência vivida, enquanto a narrativa é uma interpretação estruturada da história, que inclui adições e omissões. (Hardy, 2011, p.143).

Nas palavras de Vogler (2007, p.203) "*Storytelling* é a contação individual de um evento para criar uma imagem memorável na mente do ouvinte". Estudos de Mckee (2002, p.62) e Vogler (2007, p.99) já ofereciam um comparativo de definições, essencialmente baseadas em palavras e ações sendo usadas para descrever uma sequência de eventos e evocar a imaginação do ouvinte.

Enquanto contar histórias envolve muitas vezes pessoas e situações sem o uso de impressão ou tecnologia, vídeo e áudio modernos, atualmente tornou-se mais fácil utilizar esse processo graças a tecnologia. A tecnologia fornecer oportunidades para as pessoas criarem e divulgarem histórias muito mais amplamente e informalmente.

Souza (2011, p.105) afirma que as histórias podem ser orais, escritas, visuais ou digital — vários formatos e em vozes diferentes. A narração está sujeita à maneira como pessoa usa oral (incluindo linguagem corporal se visual) e linguagem escrita ou imagens. Diante da importância de consolidar ideias e, principalmente, estabelecer um contato com o conhecimento as diretrizes educacionais do mundo moderno recorreram à contação de histórias e no conjunto de arquétipos e estereótipos — com base em estruturas estereotipadas — para ir além do "novo", das "regras". A contribuição do processo de contação de histórias pedagogicamente falando transita por entre todas as disciplinas e tipologias de ensino.

2.1 A Contação de Histórias em Sala de aula

O uso de narrativa na sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuição significativa e compreensível. Por meio das histórias, o dispositivo de aquisição de idioma é ativado e é fácil para as crianças induzirem a linguagem elementos dos dados fornecidos pelas histórias (Krashen, 1981, p.13).

Contar histórias tem valores pedagógicos especiais para a sala de aula de língua estrangeira.

> As histórias são eficazes como ferramentas educacionais porque são crível, memorável e divertido. A credibilidade decorre do fato de que as histórias lidam com a experiência humana que tendemos a perceber como uma fonte autêntica e credível de conhecimento. Histórias tornam a informação mais memorável porque eles nos envolvem em ações dos personagens. Ao fazê-lo, histórias convidam a criação de significado ativo. (ROSSITER,2002, p.88)

Para *Abramovich (1989, p.22) são inúmeros os benefícios da contação de histórias e da literatura.* Alunos de idiomas podem se beneficiar da narrativa porque as histórias os ajudam a desenvolver a habilidade para entender a linguagem falada e se envolver em habilidades de pensamento. Em conexão com isso, Castro (2002, p. 52) relata um estudo realizado na Colômbia e enfatiza que "Ouvir histórias desenvolve a escuta e a concentração das crianças habilidades e sua capacidade de receber e entender informação expressa em palavras. Além disso, com as histórias crianças desenvolver estratégias de aprendizagem, tais como ouvindo o significado geral, prevendo, adivinhando significado e hipótese".

Figura 2: Storytelling

Fonte: Storytellers contend

Por meio das histórias, os aprendizes tornam-se conscientes de valores culturais diferentes dos deles, aguçar sua memória e desenvolver a capacidade de prever e inferir.

2.2 A Contação de Histórias e a Língua Estrangeira

Abramovich (1989, p.32) ressalta que a Contação de histórias e a literatura fornecem para os alunos a oportunidade de falar uma língua estrangeira de forma criativa, integrar informações e conhecimentos que aprendem de outras fontes a tornarem-se mais confiante na capacidade de se expressar espontaneamente.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004, p.96), narrativa pode fornecer experiência com o modo interpretativo para crianças, mesmo em muito cedo fases de aquisição da linguagem, quando as histórias atenderem aos seguintes critérios: a história é altamente previsível ou familiar para as crianças de sua cultura nativa, com uma grande proporção de vocabulário previamente aprendido. Nos estágios iniciais, é especialmente útil escolher histórias que incluam vocabulário representando a casa e a escola ambientes das crianças.

Souza (2011, p.103) afirma que a história é repetitiva, fazendo uso de fórmulas e padrões que ocorrem regularmente e previsivelmente. Nas melhores histórias escolhidas, esses elementos repetidos fornecer linguagem que as crianças podem usar mais tarde para seu próprio propósito expressivo.

Cameron (2001, p.170) define este padrão repetitivo em uma história como paralelismo. "O padrão de previsibilidade + surpresa, ou repetição + mudança é frequentemente refletida em padrões de repetição da linguagem.

Para Cunha (2003, p.33), este padrão repetido, ou paralelismo, cria um caminho para a história para o ouvinte ativo, bem como fornecer um suporte natural para a aprendizagem de línguas." histórias são memoráveis, como a linguagem é repetida, e isso incentiva os alunos a participar.

Esta reciclagem de padrões incita os alunos a prever o que vem a seguir na história e, ao mesmo tempo, exercita sua imaginação. Além do que, além do mais, Lipton (1998, p.223) ecoa a ideia de participação por parte dos alunos, dizendo que a história ideal "deveria ter um refrão curto que é repetido periodicamente ao longo da história, de modo que depois de um tempo as crianças naturalmente gritam e repita o refrão sem ser perguntado".

Quando as histórias atendem a esses critérios, é muito mais fácil para os alunos para tornar o significado claro não só porque as histórias são relacionadas ao seu real ambiente de vida, mas também porque o uso de pantomima e linguagem corporal fazem a história mais compreensível para os alunos. Por outro lado, as histórias contêm padrões que ajudam os alunos para se familiarizar com e internalizar uma nova linguagem.

2.3 Leitura de histórias

Ler histórias em voz alta permite que as crianças façam conexões entre a linguagem oral e a impressão que representam essa linguagem oral. Enquanto lê em voz alta, o professor deve apontar para a palavra ou linha para enfatizar essas conexões. O propósito de ler histórias é dar aos alunos a linguagem oral entrada e uma ponte para a alfabetização na nova língua.

Para ler histórias nos primeiros estágios da linguagem, o professor deve primeiro fazer muitas pré-leituras trabalho que prepara o aluno para poder. Este trabalho de pré-leitura é focado na construção de vocabulário através de diferentes tipos de atividades, como jogos, quebra-cabeças, correspondência atividades, músicas e outros tipos de atividades que ajudam os alunos para se familiarizarem com a nova língua.

Depois de ler a história em voz alta, o aluno pode ser envolvido numa variedade de tarefas de pós-leitura e atividades de linguagem que podem tornar a história mais compreensível e movê-los de forma receptiva às habilidades (ouvir e ler) para habilidades produtivas (falando e escrevendo). Sobre a importância de um grande livro, com ritmo impactante e histórias envolventes, Curtain & Dahlberg (2004, p.254) falam a respeito:

> Um grande livro é uma peça ampliada de comerciais ou feitos por estudantes literatura, destinada a recriar a intimidade e os bons sentimentos de sessões one-on-one de "leitura em voz alta" com uma turma inteira. Então eles são grandes o suficiente para que toda a turma possa ver e compartilhar experiência. A maioria dos grandes livros tem uma história previsível com ritmo forte, rima, padrões repetidos, sequência lógica e ilustrações de apoio.

Souza (2011, p.107) discorre acerca da importância da oralidade no processo de ensino aprendizagem e destaca o papel da contação de histórias. Neste sentido, uma ferramenta importante é a leitura de histórias em voz alta é o uso de grandes livros. Ao ler em voz alta, grandes livros tocam papel importante, pois podem ser uma boa fonte para professor e alunos fazerem conexões entre as imagens e o texto escrito. As fotos nos grandes livros ajudam muito as crianças porque eles podem associar fotos e palavras e chegar a uma melhor compreensão da história.

Segundo Costa (2007, p.188) grandes narrativas projetam imagens, uma história é memorável se relacionada a uma sequência de fotos. Grandes livros se tornam uma ferramenta muito envolvente para lendo em voz alta; eles são feitos de ótimas ilustrações que ajudam os alunos a entender a história como bem como fazer previsões. Eles incluem textos curtos com padrões repetidos que permitem aos estudantes interiorizar o novo vocabulário e estruturas em uma maneira agradável e inconsciente.

As crianças gostam de ouvir histórias repetidas várias vezes; esta repetição permite-lhes adquirir certos itens de linguagem e reforçar outros inconscientemente. Usando histórias permite aos professores introduzir novos vocabulários expondo as crianças à linguagem em diferentes contextos, enriquecendo assim o seu pensamento habilidades e introduzindo-os para as habilidades produtivas.

Além disso, como observado por Ellis & Brewster (2002, p.232), muitas histórias têm repetição natural do vocabulário chave e estruturas que ajudam as crianças a lembrar detalhes e aprenda a antecipar o que está prestes a acontecer a seguir na história.

Histórias repetitivas são particularmente fáceis para crianças para memorizar. Repetição ajuda as crianças aprenda os padrões e a estrutura de uma história e, eventualmente, reconhecimento de palavras. Repetição faz livros previsíveis e ajuda a desenvolver o vocabulário e sequenciamento.

Ferreira (2008, p.96) discute questões acerca de estruturas de melhor assimilação para os alunos e como isso acontece. Padrões repetitivos podem ser esquema para a compreensão dos alunos e por serem capazes de prever a ação na trama e no fim, a leitura flui de forma lúdica e sistemática. Frases e eventos recorrentes podem ajudar na sua compreensão e memória. Além disso, a repetição apresentava no texto é uma ótima maneira para as crianças melhorarem suas habilidades de leitura. Também lhes dá uma base forte para desenvolver a confiança para passar para mais textos interessantes e complexos.

2.4 Aprendizado: As crianças e as histórias

O que ajuda as crianças a aprender de uma maneira divertida e significativa são histórias criadas de acordo com as suas realidades. A análise de necessidades e interesses é muito importante porque conhece as preferências dos alunos e interesses ajudando a implementar uma abordagem pedagógica proposta que as crianças encontrem significativa e interesse.

Aprender é algo interessante e agradável. Os professores devem levar em conta seus gostos e interesses. É uma forma de conectar ao novo aprendizado com suas vidas. A criança terá uma melhor compreensão das histórias e permitiu-lhes ter sucesso ao ler porque fizeram conexões com suas experiências anteriores com o texto.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004, p. 143) ressaltam que a "experiências de leitura significativa tanto em primeira como salas de aula de segunda língua são dependentes da compreensão da linguagem oral dos alunos e também no conhecimento prévio existente dos alunos e sua experiência. À medida que os alunos desenvolvem sua escuta/compreensão, eles começam a fazer conexões

entre a linguagem oral e a impressão que representa esta linguagem oral.

Para ajudar os alunos a ter uma melhor compreensão de um texto de leitura, é muito útil prepará-los ativando seus conhecimentos, não só na língua-alvo, mas também em sua primeira língua.

A Compreensão de leitura depende muito das experiências e informações anteriores já armazenadas na memória dos alunos. Por outro lado, deve haver trabalho intensivo por meio de diferentes tipos de atividades orais antes de ler para garantir compreensão e compreensão dos alunos sobre o que eles vão ler. Uma vez que os alunos estejam familiarizados com a nova língua através de atividades orais, eles estão prontos para enfrentar o texto escrito.

Por que compramos/consumimos tantas histórias?

A resposta mais rápida seria: diversão, distração, entretenimento. Mas, afinal, o que é entretenimento**?**

Ser entretido é emergir na cerimônia da história para um fim intelectual e emocionalmente satisfatório. Nosso apetite por narrativas (filmes, séries, livros, HQs, games, músicas) é um reflexo da necessidade profunda do ser humano em compreender os padrões do viver, não meramente como um exercício intelectual, mas como uma experiência pessoal e emocional.

Qual a importância da história para as nossas vidas?

A vida não nos informa como ser vivida. Precisamos de modelos. Os contadores de história oferecem *insights* sobre as formas e trazem em suas narrativas esses padrões. A história não é uma fuga da realidade, mas um veículo que nos carrega em nossa busca por ela.

> Quando a história está em sua mente, você percebe sua relevância para com aquilo que esteja acontecendo em sua vida. Isso dá perspectiva ao que lhe está acontecendo. Com a perda disso, perdemos efetivamente algo, porque não possuímos nada semelhante para pôr no lugar. (CAMPBELL, 1988, p. 65)

Abordagens em sala de aula

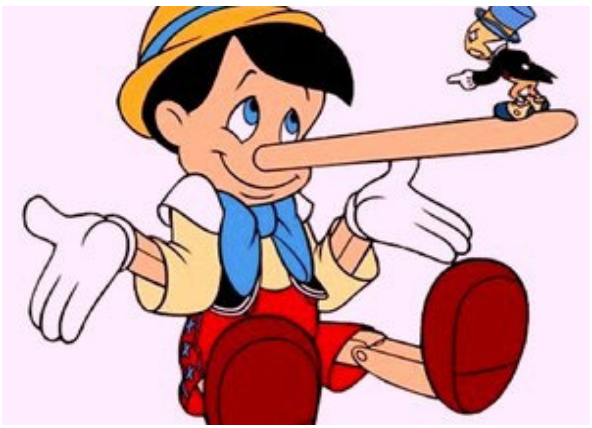
Ferreira (2008) afirma que ao contar essas histórias em sala de aula, a professora pode se caracterizar igual aos personagens. E, em outros momentos, pode usar um jaleco " MÁGICO " específico de contação de histórias. Dessa forma se pretende enfatizar o respeito, valorização e inclusão — de raça, de valores — e incentivar à leitura de forma lúdica e prazerosa. Os personagens serão Dona Baratinha, Menina Bonita do Laço de Fita

Cada história traz uma mensagem em sua concepção estereotipada. Veremos abaixo a representação de umas delas:

Pinóquio

A história do boneco de madeira Pinóquio é uma história sobre inclusão. São inúmeras as referências acerca do processo inclusivo. Há um forte apelo a boa conduta e bons comportamentos — boas companhias. E uma análise sobre a mentira e suas consequências.

Figura 3: Pinóquio



Fonte: G1 - Globo.com

Conta a história de um garoto que tinha um defeito, era um boneco de madeira. Era diferente e isso fazia dele um garoto solitário. Sonhava em se tornar um menino de verdade. No entanto, quando se torna um garoto de verdade faz coisas ilícitas que o levam a ruína. Moral da história: O que importa não é o que você tem, mas sim quem você é. A beleza, a igualdade estão dentro de cada um.

A bela narrativa de Pinóquio segue os doze passos da Jornada do Herói e traz as concepções do declínio moral de um personagem que via apenas o mundo exterior. É uma forte reflexão sobre as diferenças.

Há o momento de retirada do herói — um dos doze passos da jornada do Herói —, um momento para reflexão. Aqui, este momento acontece no ventre de um peixe.

Figura 4: Ventre do peixe

Fonte: http://www.marcelodalla.com

O ventre da baleia é uma importante passagem. Requer reflexão aprofundada. E é importante fazer uma comparação acerca dessa estrutura estereotipada. Seu significado é crucial para a formação das crianças. A simbologia às vezes é representada pelo deserto, monte ou buraco/gruta.

Maria Bonita do laço de fita

A história leva a reflexão de algumas questões e dessa forma as crianças podem pensar e verbalizar suas opiniões. Após a troca de opiniões, informações, deve-se retornar a contação do trecho da história. "O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele já tinha visto toda a vida! E pensava: — Ah, quando eu casar quero ter uma filhinha pretinha e linda que nem ela!". As crianças serão questionadas: O que é ser bonito? Como uma pessoa deve ser para ser bonita?

Figura 5: Maria Bonita e o coelho

Fonte: Contação de histórias Sesc

Durante o bate-papo deve-se enfatizar a importância das diferenças. O ser humano como ser único. Apresentar a importância de sermos diferentes enfatizando a seguinte questão: Já pensaram se todos nós fôssemos iguais?

Dona Baratinha

Dona Baratinha é um clássico da contação de história infantil e tende a fazer as crianças trabalharem de forma lúdica a cada frase da história. A narrativa empolga, diverte e proporciona momentos importantes quando o assunto é trabalho em equipe.

Figura 6: Dona Baratinha

Fonte: youtube

Dona Baratinha encanta a todos e leva os alunos a se envolverem cada vez mais com a história. A história — assim como todas as outras — melhora o nível de alfabetização; possibilita emoções; desenvolver a oralidade; Estimula a imaginação e fantasia, desenvolve o gosto pela leitura. Dona Baratinha leva os alunos a trabalharem em equipe confeccionando presentes para o casamento e isso pode ser feito com materiais recicláveis. Fazer a lista de convidados. Proporciona práticas de dança e movimentos, além de levar os alunos a Interpretar os personagens.

Plano de Ensino

Ao que Ferreira (2008) propõe como ideia de plano de aula a ser trabalhado:

Duração das aulas:

As aulas terão uma hora de duração. Serão divididas em três etapas:
— A história contada e encenação;
— A reflexão da história (mensagem);
— Interação/participação dos alunos.

Objetivos do Plano das aulas

— Conduzir o aluno ao desenvolvimento do senso crítico, tornando-o um leitor e produtor eficaz de histórias;
— Utilizar, adequadamente, e reconhecer a Língua Portuguesa e os diferentes níveis de linguagem;
— Interagir na escrita e na fala;

Objetivos Específicos das aulas

— Analisar e discutir os mais variados temas;

— Compreender as mensagens das histórias;
— Desenvolver a habilidade de comunicação em público;
— Produzir histórias, narrativas.

Metodologia das aulas

Partindo do princípio de que toda e qualquer produção literária é um fenômeno artístico vivo e dinâmico, o trabalho apresentará os conteúdos essenciais para a contação de histórias e leitura.

A concepção da construção de narrativas sobre o ponto de vista de estruturas arquetípicas e estereotipadas de Joseph Campbell — o Monomito. A abordagem de design textual, estruturas e substâncias, de Robert Mckee — construção de cenas, trama e empatia. A estrutura mítica de Christopher Vogler. O potencial das narrativas arquetípicas e estereotipadas nas esferas coorporativas e no mundo do marketing desvendado por Mark e Pearson.

As metodologias utilizadas estarão voltadas para a formação de uma criança autônoma, capaz de interagir com a realidade que se apresenta.

Estratégias de ensino: Literatura

Ferreira (2008) afirma que devem ser estabelecidas relações entre a história da literatura e a cultura. O aluno, assim, desenvolverá habilidades específicas além de ampliar seu repertório cultural.

As estratégias práticas compreendem na "recontação" da história pelos alunos. Cada um analisará e contará a sua versão da mesma história.

3. CONCLUSÃO

Os professores devem selecionar a metodologia apropriada e didática, a fim de tornar a aprendizagem interessante e significativo para as crianças. O uso de histórias e a metodologia lúdica tornou o processo de aprendizagem de línguas significativo e divertido para as crianças.

Histórias são ferramentas para se utilizar na aprendizagem de língua estrangeira. Elas desenvolvem nas crianças a capacidade de absorver a linguagem quando as atividades são familiares e agradáveis. Assim, ensinando língua estrangeira por meio dehistórias se cria um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo familiar e divertido.

Finalmente, deve-se enfatizar que a pesquisa é uma maneira eficaz para os professores melhorarem práticas pedagógicas. Por meio dela, professores, estudantes podem refletir sobre a prática, ajudando a melhorar o processo de ensino e encontrar melhores estratégias para ajudar os alunos a se tornarem bem sucedidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F **Literatura Infantil gostosuras e bobices**, Editora Scipione, 1989.

CAMERON, L. (2001). **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press.

CAMPBELL, J **O Herói de Mil Faces**, Ediouro, Edição 2, 1988.

CASTRO, M. (2002**). The magic world of storytelling: Some points for reflection**. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development, 3, 52-54.

COSTA, P.L.; VALDEZ, D. **Ouvir e viver história na Educação Infantil: um direito da criança**. São Paulo: Alínea, 2007.

COX, **CHow to Use Simple Story Structure to Create Compelling Content with Carol Cox:** Podcast Ep. 057, 2003.

CUNHA, M.A.A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2003.

CURTAIN, H., & Dahlberg, C. A. (2004). **Languages and children: Making the match.** Boston: Pearson Education.

ELLIS, G., & BREWSTER, J. (2002). **Tell it again: The new storytelling handbook for primary teachers**. United Kingdom: Pearson Education.

FERREIRA, A. **Contar histórias com arte e ensinar brincando: para educação infantil e séries inicias do ensino fundamental.** Rio de janeiro, Wak, 2 ed. 2008.

FIELD.S, **Screenwriter season: about stories**, Peguin, 5 ed. 2012.

HARDY P (2007) **An investigation into the application of the Patient Voices digital stories in healthcare education: quality of learning, policy impact and practice-based value**, Belfast: University of Ulster.

KRASHEN, S. D. (1981). **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D., & Terrell, T. (1983). **The natural approach: Language acquisition in the classroom.** Hayward, CA: Alemany Press.

LIPTON, G. (1998). **Practical handbook to elementary foreign language programs.** Lincolnwood, IL: National textbook.

MACHADO, R.A. **Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARK, M; PEARSON, C.S; **O Herói e o Fora-da-lei**, Cultrix; Edição: 2ª, 2003.

MCKEE R and Fryer **B Storytelling that moves people**, Harvard Business, 2003.

MCLEAN KC, Pasupathi M and Pais JL **Selves creating stories creating selves: a process model of self development**, Altl,Click, 2007.

NUNAN, D. (1990). **Second language teacher education. Cambridge:** Cam-

bridge University Press.

OWOCKI, G. (2003). **Comprehension "Strategic Instruction for K-3 students**. Portsmouth, NH: Heinemann EducationalBooks.

ROSSITER, M. (2002). **Narrative and stories in adult teaching and learning**. (Report No. EDO-CE-02241). Washington, DC: Education Resources Information Center.

SOUZA, L.O.**A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista Educere, v.6, n.12.

VOGLER, C **A jornada do escritor**, Aleph, 2007.

DINÂMICAS EM SALA DE AULA

Shirley Fabíola Oliveira de Souza Santos[1]

1. INTRODUÇÃO

Dinâmicas de grupo e as relações interpessoais, as dinâmicas são sem sombra de dúvidas um grande e valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem dentro da concepção de educação que valoriza tanto a teoria como a prática e considera-se todos os envolvidos neste processo como sujeitos de grande importância. Permite que as pessoas envolvidas passem por um processo onde o trabalho coletivo é posto como um caminho especial para se interferir na realidade, modificando-a. Isso porque a experiência do trabalho com dinâmicas promove o encontro de pessoas onde o saber é construído junto, em grupo.

A magia do trabalho da dinâmica em sala de aula se dá em equipe e seus resultados são frutos de uma troca e de relacionamentos interpessoais entre os membros que compõem a equipe. Para que esse relacionamento torne-se satisfatório e atinja seu objetivo, objetivo este já traçado por seu moderador/professor, é importante que cada indivíduo tenha conhecimento e domínio de suas emoções e atitudes, diante das situações que surgem no ambiente de sala de aula.

A partir desta premissa, constata-se a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que possa romper barreiras e vá além do conhecimento técnico isolado, mas que seja bem articulado ao desenvolvimento dos recursos internos do aluno como ser humano. O estudo da dinâmica de grupo é relevante por ser apontada como um fato que sinaliza quase que assertivamente a necessidade do ser humano em buscar compreender os movimentos presentes no centro dos grupos, de forma a contribuir para a melhoria da aprendizagem e interações sociais.

Ao tomar conhecimento desses movimentos, surge a possibilidade de apreender os limites e possibilidades de atuar dentro dos grupos para que possa-se usufruir dessas experiências de forma clara, objetiva e ativa. Isso significa

1 Formada em História, (UNAVIDA) pós-graduada em Hist. da PB, (CINTEP) pós – graduada em psicologia da Aprendizagem escolar, (CINTEP). Professora Exittus Colégio e Curso e Coordenadora do Departamento da Psicologia da Aprendizagem da FUNDAB. Fbiloca.shirley@gmail.com.

dizer que se é possível "viver" o grupo é também possível dar, receber e trocar ideias e sentimentos. Viver o grupo significa ainda lidar com a diversidade, outras posturas, opiniões, barreiras de tradições, timidez, princípios religiosos, com a falta de algo pronto e acabado, com a possibilidade do conflito, desconfortos e de confrontos diretos/indiretos, mas também, com a união, acolhimento, empatia, vínculos e a criação.

Com base no exposto tem-se como objetivo geral: Acender resultados positivos e mudar a realidade dos alunos quanto ao ensino e a aprendizagem e no social criar possibilidades e vencer as dificuldades na aplicação e implementação da dinâmica de grupo com estratégias que criem um espaço psicossocial alternativo, em que desconfianças, temores e conflitos possam ser aceitos e trabalhados.

Assim tem-se como problemática da pesquisa: Mediante experiências reconstrutivas, em termos de tarefas e processos que minimizem as ameaças ao "ego" as dinâmicas desenvolvem formas de interação compatíveis os alunos (as) como mudanças de pensamentos, opiniões e condutas?

A partir do problema em foco, traçou-se os objetivos específicos: identificar as contribuições da dinâmica de grupo no ensino- aprendizagem dos alunos e, discutir as possibilidades e dificuldades da utilização da dinâmica de grupo neste processo (Ensino-Aprendizagem), e ainda no desenvolvimento de um clima de confiança e descontração, segurança e criação de laços onde todas as realidades possam ser expostas e colocadas na circularidade em sala de aula, onde serão trabalhadas questões comportamentais e barreiras emocionais que possam ser substituídas pela genuína e plena liberdade, consideração e respeito ao outro, através de aconselhamentos ,acolhimento e intervenções nos pensamentos, sentimentos e ações em sala de aula.

2. A DINÂMICA DE GRUPO COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO

A prática do trabalho em grupo vem sendo, ao longo do tempo, mais exigida em nossa sociedade ainda marcada por individualismo e relações hierarquizadas e competitividade. A dinâmica de grupo em sala de aula aumenta e torna real a possibilidade de relações mais solidárias, humanas e de laços mais fortes na medida em que os alunos se reconhecem em suas semelhanças e diferenças, a dinâmica em sala de aula faz com que o cenário seja mais leve e saudável, ajudando assim a construir ideias e ações coletivas que mudam quadros.

Quando se inicia um novo ano letivo, há, por parte dos alunos, uma curiosidade e ansiedade sobre o que será estudado e também um receio sobre seu rendimento e sua relação com "o novo" (professores, coordenadores, diretores, rotinas, regras e normas) que estará ministrando a aula e administrando o cenário educacional. A dinâmica de grupo aparece nesse contexto também como

uma medida de reduzir essas inquietações e ansiedades, facilitando assim a interação do aluno com outros alunos com os novos professores e com o novo cenário educacional.

A dinâmica vai beneficiar a interação entre os estudantes, a criação de laços de amizades, aumentar a qualidade da aprendizagem e aquisições de novos conhecimentos.

Além disso, permitirá o desenvolver de habilidades sociais, possibilitando o diálogo e tornando a comunicação mais clara e gerando uma maior inclusão dos alunos. Ainda ressalta-se que as dinâmicas de grupo fazem com que os alunos aprendam e apreciem a se acolherem e se ajudarem de forma mútua, ou seja, de forma cooperativa. Eles se tornam favoráveis às intenções e necessidades uns dos outros. Encontram semelhanças, mesmo gostos, descobrem coisas novas, partilham expectativas e objetivos.

Aplicando dinâmicas, observei nas falas dos alunos que eles reconhecem e testificam com muita clareza que as dinâmicas além de serem boas, possibilitam um cenário mais descontraído para debater e abordar temas que por alguns motivos ainda são tidos como tabus, entediantes e maçantes como: timidez, sexualidade, gênero, religiosidade e dificuldades na aprendizagem, as dinâmicas fazem com que o cenário se torne um cenário facilitador de interação e segurança.

As dinâmicas funcionam como "quebra gelo" na primeira aula com alunos novos e com professores que também podem ser novos, naquele cenário educacional, mas, também permitem a troca de ideias entre todos os envolvidos, podendo ser também usada pelo professor/moderador apresentar seus conteúdos, metodologias e avaliações.

A dinâmica não só possibilita a compreensão dos alunos em relação à necessidade da interação entre as pessoas no ambiente educacional, como cria laços, gera curiosidades e proporciona entre o grupo um ótimo momento, mesmo que a sala de aula seja área de constantes relações interpessoais, faz-se de suma importância que o aluno, tenha consciência da necessidade de interagir com outros alunos, para se reconhecer dentro de um determinado grupo e a partir desse ponto, buscar sua identidade grupal e individual, lembrando que a dinâmica em sala de aula faz com que alunos descubram suas habilidades e talentos.

A dinâmica de grupo é uma ferramenta de extrema importância para estabelecer uma melhor interação e relação de confiança entre professor e aluno, já que esta interfere e cria bons atalhos na aprendizagem. Ao utilizar as dinâmicas de grupo o professor estará oportunizando a criação de um clima favorável em todos os sentidos para uma maior aproximação, resultando em maiores oportunidades de ensino e aprendizagem significativas. Fazendo com que o aluno se torne mais próximo da disciplina mesmo que o mesmo tenha uma certa reserva,

a dinâmica vai fazer com que o aluno veja que o professor não é seu inimigo e nem tão pouco aquela disciplina ou conteúdo.

Além disso, poderá conhecer melhor o aluno, suas necessidades e especificidades e potencializar avanços e criar estratégias com base nas experiências já vivenciadas. As informações obtidas após a realização das dinâmicas podem servir para o professor reavaliar e adequar seu planejamento, método e até a sua postura, de acordo com a forma como cada aluno reage a determinados comandos e situações, temas e conteúdos.

Acredita-se que as dinâmicas de grupo, nesse contexto, levam o aluno a participar do seu processo de ensino-aprendizagem e a instituição de ensino deixa de ser simplesmente um local onde se pratica a transmissão de conhecimentos, para assumir um papel de transformação de atitudes, posturas e formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. Não podemos esquecer que na prática das dinâmicas algumas vão tornar os alunos mais humanizados e os mesmos adotarão uma outra postura diante de alguns conteúdos e temas.

Essa técnica de ensino utilizada no meio escolar indica ser um trabalho prático de sensibilização e de certeza o que possibilitará também um maior envolvimento dos alunos com a rotina diária e com o seu processo de aprendizagem e valorizando a circularidade em sala de aula. Além disso, permite o enriquecimento de experiências dos elementos do grupo.

Pode-se afirmar que o grande diferencial do uso da dinâmica de grupo em sala de aula é a oportunidade de criar uma vivência lúdica, instigante e motivadora que, ao ser trabalhada a partir do plano de ensino, rompe os modelos e métodos tradicionais de didática, aproximando-se assim de um modelo de ensino integrado. O momento histórico social e político e todas ás mudanças educacionais que estamos vivendo hoje ordena que possamos como educadores (PROFESSORES) proporcionar um crescimento intelectual e emocional dos alunos como também um olhar mais crítico e perspicaz sobre o mundo.

O educador (PROFESSOR) deve refletir sobre aspectos que visam ajudar no desenvolver do pensamento crítico do aluno com o objetivo de formá-lo cidadão mais consciente com o seu papel perante a sociedade como já citado, nos dias de hoje já não cabe mais só trabalhar os conteúdos, a gestão e equilíbrio emocional é parte importante no processo de aprendizagem. O processo dinâmico de perguntar, responder, raciocinar, discordar, mudar, transformar, contribuir no desenvolvimento da forma de pensar e deve-se incluir meios e atalhos de desenvolver um pensamento crítico como parte integral da formação do aluno. Por isso a utilização das dinâmicas em sala de aula como ferramentas de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Dinâmicas em sala de aula no ensino Fundamental II

Em se tratando de dinâmicas as vezes encontramos algumas resistências e barreiras do aluno em participar, como já citado linhas acima e a visão e posição do professor diante desta resistência é de grande importância para que o aluno possa não só fazer parte como também se sentir parte, e entender que a dinâmica é como algo novo mas, muito natural aquele meio e vai ajuda-lo de diversas formas.

> Para conseguir esse objetivo, o professor precisa ter consciência das características dos alunos que têm à sua frente e que vai ficar com ele por todo o ano letivo (lembrando que estar em sala de aula para alguns alunos tudo é muito novo e se faz necessário ter paciência e um olhar acolhedor) No caso do 6.º ano, são alunos que acabam de desfrutar da fase de ouro da aprendizagem e agora terão de aprender de forma mais árdua que não é só uma tia, "aquela tia," que compõe o cenário educacional, que agora terão mais professores, mais matérias, diferentes posturas educacionais, outra rotina, mudanças a cada toque, um caderno com várias matérias, que não vai ter tempo para desenhar o coração ou escrever com várias cores, que na maioria das vezes tudo terá que ser muito rápido, que não terão aquela atenção individual e personalizada que era própria do ensino até o quinto ano. "E existe ainda a questão da diversidade dos alunos, porque nenhum deles faz essa transição de forma igual, acrescenta Evelise Portilho, doutora em educação e professora da PUCPR.[2]

Tendo esses elementos em conta, vem o desafio de dar sentido aos ensinamentos fazendo com que os conteúdos sejam vistos e o aluno aprenda da melhor maneira.

> É muito importante que o professor trabalhe o significado e o valor da sua disciplina, apresentando-a com muita calma e ainda ter a atenção do aluno, o que pode ser feito por meio de filmes, teatros, análises musicais e dinâmicas para que o estudante se sinta instigado a refletir sobre as questões propostas", diz a doutora em educação Maria Aparecida Mezzalira Gomes, pesquisadora da Unicamp.[3]

Ela lembra também que do 6.º ao 9.º ano a energia dos alunos está voltada principalmente aos afetos e às relações interpessoais – e o professor precisa entrar nessa dinâmica para que o aluno queira aprender. Além disso, lembra Araci Asinelli, o professor pode ceder em alguns pontos para conquistar a confiança dos alunos e, como consequência, o engajamento no estudo. "Assim como os estudantes têm de abrir mão de algumas coisas, o professor também deve abrir mão de outras para criar esse vínculo, entre pessoas de gerações diferentes", afirma. Há sinais de rebeldia, como a maneira de se vestir, de se pentear, entre outras, que fazem parte da idade e não prejudicam o ambiente escolar."

2 Evelise Portilho, doutora em educação e professora da PUCPR.

3 Maria Aparecida Mezzalira Gomes, pesquisadora da Unicamp.

O aluno tem como o centro de suas expectativas ser mais um aluno em meio a tantos, por medo da nova fase, por receio de não render como já vinha acontecendo, tem receio de não agradar aos professores quando ele estava acostumado a tia do ensino infantil, tem muito medo de não ser aceito, tem medo de não entender/aprender os assuntos, medo de tirar nota baixa, medo de ser chamado atenção, de ser excluído e ainda não estar totalmente envolvido ou se sentindo parte daquele novo cenário e também com a nova estrutura e metodologia de outros professores e quando se sente desta forma a dinâmica em sala de aula é de grande importância para que o aluno se sinta acolhido e confiante para que sua transição e adaptação aconteça.

Podemos afirmar que no Ensino Fundamental II, como também no Ensino Médio, o atendimento individualizado não acontece. O que classifico como uma falha grande da escola e que causa grandes lacunas no processo ensino- aprendizagem e dificuldades de interações. Não podemos esquecer que muitas horas em sala de aula, muitas disciplinas, exercícios, seminários, cobranças, trazem um desgaste emocional e muitas vezes físicos para os alunos o que dificulta aos professores manterem o ritmo de aprendizagem, mesmo que alguns colégios consigam fazer um acompanhamento paralelo.

Um bom professor tenta identificar as diferentes qualidades e habilidades de seus alunos e potencializá-las usando como ferramenta ás dinâmicas de grupo. Identifica mais rápido exercícios paralelos da área que mais lhe agrada aquele determinado aluno; outro, mais artista, que possa participar de atividades interdisciplinares focadas nesta área, outro com mais facilidade para exatas, outro que mesmo tímido da conta de recitar um poema, o inquieto que consegue apresentar um texto emocionado, a aluna que nunca fala, mas que quando solicitada o professor sabe que ela dá conta do recado e etc. Assim, os alunos conseguem ter prazer ao estudar e aprendem melhor."

Me reporto, aos meus poucos mais intensos anos em sala de aula e convivência com jovens, de várias classes sociais e realidades , para estruturar e escrever este artigo acreditando piamente que dinâmicas aplicadas em sala de aula como diferencial ou como atalhos sejam importantes no processo de aprendizagem, melhorando, a convivência entre eles, como também forme pessoas mais abertas a quebrar algumas barreiras e se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis com o seu papel na sociedade e em cuidar do outro e de si próprio, principalmente no meio escolar.

Meu desejo em trazer este artigo também partiu da minha angústia em observar que dinâmicas, algo que julgo facilitar e contribuir com a aprendizagem, não são mais aplicadas em cenários educacionais. Fazendo com que sejam introduzidas apenas como atalhos para deixar a aula ou o encontro diferente e

perca o verdadeiro propósito que é tornar a aprendizagem e as relações mais leves. Algo tão importante, não pode se tornar esquecido em nosso meio educacional. Apresento como proposta estrutural e fundamental as dinâmicas como prática real ao mundo educacional, demonstrando assim, seu potencial e resultados positivos com bases teóricas e experiências empíricas. Empíricas de verdade, pois, com frequência utilizo esta ferramenta em minhas aulas e circularidades.

2.2 Dinâmicas

A dinâmica veio a ser apreciada e aplicada depois de pesquisas realizadas no campo da psicologia organizacional e com contribuição direta do Kurt Lewin, que sentiu a grande importância de aplicá-las para poder desenvolver uma melhor atuação do ser humano com indivíduo social e responsável com seu crescimento intelectual. Hoje detecto claramente que as dinâmicas são praticadas com uma maior frequência em espaços empresariais, cenários e espaços religiosos e encontro de amigos, festas de família ou em datas festivas e quase ausentes no espaço educacional. Lembrando que as dinâmicas são usadas como artifícios para motivar, quebrar barreiras, analisar o emocional, receber e envolver pessoas como um processo ativo no cenário educacional.

As dinâmicas podem se tornar possibilidades reais e poderosas em mudar quadros sociais, familiares e individuais se aplicadas com seriedade, objetivos claros e com planejamento prévio se tornando assim desafiador e prazerosa aplicá-las e vivenciá-las. Características que definem uma dinâmica: reflexão sobre um tema ou fato social, atividades curtas, motivadoras, que envolvam um maior número de pessoas, fazendo assim com que a sensibilização aconteça e o objetivo seja alcançado.

Vejam que o processo é muito simples na maioria das vezes, por outro lado esta simplicidade define e caracteriza a dinâmica como não tão importante e em alguns casos até desnecessárias por algumas realidades educacionais, e logo resistências são criadas fazendo com que no planejamento pedagógico as dinâmicas não estejam presentes e sejam vistas como menos importantes ou esquecidas. "Cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa que tenha significação" (Dewey,1959, p.153-154.).[4]

Quando aplicadas com entusiasmo e seriedade elas revelam 3 funções de extrema importância ao seu melhor desenvolvimento e caráter educativo:

a. A presença do espírito lúdico;
b. A criação de um cenário e situação que é importante para o grupo e
c. Seu uso primordial em situações de ensino- aprendizagem do jovem.

4 Dewey, 1959, p. 153-154.

No Ensino Médio, onde detecto uma grande resistência em participar das dinâmicas, por mais que o ensino e os termos em questão estejam presentes como conceitos a serem aplicados e implantados em nossas construções pedagógicas. Estas 3 funções acima apresentadas nos ajudam e nos chamam a atenção por irem ao confronto direto com as realidades encontradas em nossas salas de aulas (sejam elas por parte dos alunos como: timidez, barreiras e tradições religiosas, contextos familiares e etc... ou por parte da direção, que acaba julgando como brincadeira e por isso menos importante) mas, as dinâmicas em sala de aula se manifestam cada vez mais forte na problemática atual do Ensino Médio, e é com certeza um método e uma ferramenta que traz grandes resultados.

A grande cartada do uso e prática das dinâmicas em nossas instituições educacionais é a oportunidade de se criar uma relação prazerosa e lúdica com os alunos que ao ser trabalhada e aplicada com mais frequência e introduzida no plano de aula, como estratégia importante de aprendizagem, muda quadros e comportamentos que geram a compreensão do funcionamento que o professor ,através de sua experiência tem condições de generalizar e levar para outros campos, conseguindo assim vencer a resistência e modelos tradicionais e cansativos que só nos mecanizam como professores. Lembrando que para que a mudança aconteça, precisamos ter consciência sobre qual modelo teórico se sustenta uma dinâmica no cenário escolar. Qual o grupo de alunos quero alcançar, qual o objetivo e qual quadro quero tentar mudar. Falo tentar mudar por que em alguns casos os quadros e cenários já estão enraizados, e isto, dificulta e requer um esforço maior e por isso várias tentativas serão necessárias.

Uso sempre em minhas dinâmicas o objetivo de envolver meus alunos em algum tema, fazendo com que eles sintam a dinâmica e as mudanças que elas podem trazer á suas vidas ou a algum processo de aprendizagem que se faça necessário, uso textos que trabalhem valores como o poema "RETALHOS" de Cora Coralina., onde trabalho a análise textual envolvendo os alunos com o seu dia a dia, trabalhando suas lembranças e memórias de algum fato ou momento e peço para que na próxima aula, meus alunos tragam retalhos que representem algo ou alguma pessoa importante na vida deles e ali depois de trabalhado e explicado o texto peço para que cada um fale sobre o retalho que trouxeram e vamos montando uma grande colcha de retalhos. Aplico esta dinâmica do 6° ao 8° ano. No 9° ano, trabalho o texto e peço para que eles desenhem e pintem seus retalhos emocionais (perdas, dores, despedidas, sonhos, alegrias, presentes e etc).

Lembrando que a dinâmica de grupo, não pode causar constrangimento ou humilhações aos alunos e os mesmos precisam sentir que o cenário passa segurança e conforto, por isso estruturas podem ser adaptadas para melhor serem aplicadas e facilitando chegar ao objetivo. Por isso, PLANEJE com muito

cuidado e atenção. Aplico ainda dinâmicas através das análises musicais, fazendo com que os alunos escutem as músicas e falem o que entendem, o que a letra fala ao seu interior e peço para que eles coloquem em uma folha de oficio ou no próprio caderno palavras-chaves e o que elas significam.

No 6° e 7° anos peço que eles façam desenhos que possam caracterizar a música. Geralmente trabalho com músicas infantis e que possam resgatar alguns valores familiares, que falem de amizades e paz. Com os 8° e 9° ano, aplico pesquisas e análises das músicas de protestos, como falei, é uma ótima estratégia para trabalhar conteúdos. Certa vez levei para sala de aula do 9° ano uma caixinha de som pequena e um *pen drive* e coloquei a música "RECONVEXO" de Caetano Veloso e um aluno falou que achou a música linda e que iria ouvir mais Caetano Veloso. Em um outro momento trabalhei a música "É CIRCULAR" de Camila Costa com alunos do 8° ano Fund II e eles fizeram lindas caracterizações com desenhos, cores e palavras, foi em tempo real, eles ouviam a canção e logo realizavam a atividade que era caracterizar momentos da música, trabalhando á criatividade e percepção. Foi um momento mágico de envolvimento e aprendizagem, alguns dias se passaram e eles ainda falavam da beleza da música. "Não abro mão da magia da "Aprendizagem Experiencial", estabelece um parâmetro para análise e fortalecimento dos fatores que interligam o trabalho, o desenvolvimento pessoal e a educação (Kolb,1984)." [5]Nem eu, Kolb. Me encanto todos os dias e por isso tento através das dinâmicas tornar mais leve e interessante a aprendizagem.

Baseada na tese (articulada primeiramente por L.S. Vigotski) de que "aprender pela experiência é o processo através do qual o desenvolvimento humano ocorre" (Kolb, 1984), esta perspectiva educacional é assim denominada para "vincular a proposta às origens intelectuais dos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget" considerados por Kolb os construtores da base do aprendizado através da experiência - e "para enfatizar o papel central que a experiência tem no processo de aprendizado".

As contribuições de Lewin, Piaget e Dewey, têm igual importância na constituição da aprendizagem experiencial. De cada um deles extraiu-se uma parte significativa para formar uma teoria educacional que considera o homem como um ser integrado à natureza, capaz de aprender de sua experiência e da reflexão consciente sobre ela, e motivado pelos seus propósitos. A contribuição de Kurt Lewin vem de seu trabalho com dinâmicas de grupo e com o desenvolvimento metodologia de pesquisa ação. "O tema consistente em todo trabalho de Lewin era sua preocupação pela integração entre teoria e prática "(KOLB, 1984, p.9), resumida em sua clássica frase: "Nada é tão prático como uma boa teoria".

5 Kolb, 1984, p.9

De Piaget, a aprendizagem experiencial emprestou a teoria do desenvolvimento cognitivo, através do qual a experiência permeia o processo dialético de assimilação e acomodação de conhecimento e aprendizado. Dewey, dito filósofo pragmatista, via a experiência como um foco organizador da aprendizagem, fundamento ilustrado abaixo com a citação escolhida por Kolb para caracteriza a aprendizagem experiencial:

Para alguns teóricos, a experiência é o resultado da ação do homem sobre a experiência sentida e vivida por ele, onde surgem reações onde os homens são modificados. Pode-se afirmar ainda que por um ponto o processo de aprendizagem é individual na medida em que toda atividade educativa é uma "libertação de forças e tendências existentes no indivíduo", que são parte do "elemento de direção e orientação da atividade" (Teixeira,1980,p.122), [6][7]por outro a vida social se perpétua por intermédio da educação"., na qual a transmissão e comunicação tem um papel fundamental na interrelação de grupo: "toda a educação é social, sendo como é, uma grande conquista de um modo de agir comum, Nada se ensina e nem se aprende, se não através da compreensão comum ou de uso comum" (Teixeira,1980.,p 117 – 122.). O que significa que a harmonia entre esses dois processos fazem ponte sólida para a realização e resultados positivos no processo de aprendizagem. Por tanto o que define o Processo de aprendizagem Experiencial, são os princípios educacionais estruturados a partir da visão de que o ser humano que ser formar neste processo. Afirmações feitas e citadas acima sobre a Aprendizagem experiencial, temos abaixo a descrição feita e estruturada por essa teoria.

Vejo que as dinâmicas são um instrumento de grande importância que nos permite viver e sentir. Ao aplicar uma dinâmica em especial em sala de aula, o professor está alimentando uma perspectiva de mudança, de autoconhecimento, de integração, alimentando a comunicação, a troca, a pluralidade e diferenças a serem trabalhadas. Por isso precisamos planejar e ter um olhar minucioso em escolher a dinâmica a ser aplicada. (precisamos lembrar que as dinâmicas, não são brincadeiras, mesmo que algumas sejam lúdicas). A dinâmica também trabalha a motivação individual no ritmo em que os alunos vivem a atividade, se entregam a essência da dinâmica, sentem a dinâmica deixando barreiras como a timidez fora do contexto, se tornando uma atividade prazerosa e educativa.

O estímulo dado á dinâmica e aplicado aos alunos, tem que culminar na atribuição á experiência vivenciada, ou seja deve-se considerar a realidade dos alunos, ás construções familiares ou tema a ser trabalhado, para que assim possa acrescentar á realidade do aluno mudanças e reflexões e com isso obter um resultado satisfatório.

6 Teixeira,1980., 122

7 Teixeira,1980, p 117-122

Outro elemento de grande importância nesse mundo das dinâmicas e também no espaço educacional, é o papel do professor moderador e facilitador da atribuição, planejamento e técnica para a aplicação da dinâmica como já falei são elementos a serem tratados com grande seriedade . Como um facilitador o planejamento precisa ser coerente com seu plano de ensino e objetivos a serem alcançados.

Vivenciar a dinâmica nunca deve ser algo que provoque constrangimento, humilhações, sofrimentos, traumas ou aplicada por coação, tendo em vista aqueles que por um motivo ou outro, possam se recusar em um primeiro momento á participar da dinâmica que será trabalhada (Um alerta neste momento: Lembrando que a aplicação da dinâmica em um processo de aprendizagem escolar não deve nunca estar associada a qualquer tentativa de "psicologização" do grupo ou de indivíduos participantes nele).

O uso das dinâmicas em nossa realidade educacional brasileira pode ser vista como um exemplo bem prático desenvolvido a partir de anos de experiências, estudos e observações e se quisermos realmente alcançar as mudanças de quadros que as dinâmicas propõem e contribuir com a aprendizagem temos que nos entregar a esta proposta. Voltando a acreditarmos que as práticas simples e quase ausentes por completo em nosso contexto educacional, podem contribuir e muito com nossa sociedade ao que se remete a formação de cidadãos melhores e mais conscientes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com dinâmicas, especialmente por seu potencial educacional, não deve ser uma atitude irrefletida ou ser aplicada como algo apenas motivador de aulas que estejam apenas por algum motivo um pequeno interesse dos alunos. É como já citei um instrumento e atalho de grande importância e instrumento indutor nas mudanças de quadros e comportamentos e deve ser vista e tratada com muita seriedade e respeito, mantendo sempre associada a uma prática e construções pedagógicas.

Pode ser acolhida como um atalho que venha a auxiliar na produção de conhecimentos. Sabemos que ela é vista como algo tão simples que está ausente, mas na verdade é mais que especial. É sempre relevante, por que ajuda a construir pessoas e aprimorá-las. E, sem pessoas, o que precisaríamos construir?

Por isso continuo colocando realizações de dinâmicas em lugar muito especial dos meus planejamentos, defendo este método como motivador, mas também como um OURO, educacional, sento, pesquiso e dedico tempo a estruturar dinâmicas para serem aplicadas em minhas aulas e saibam é prazeroso e mágico e realmente gera resultados gigantescos em meio à educação.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 1°edição. Cidade: São Paulo. Editora: Vozes. 12 de abril de 2023.

KOLB, David. **The Experiential Educator:** Principles and practices of Experiential Learning. 1° edição. Cidade: Curitiba-PR Editora: Experience Based Learning Systems, Kaunakakai, 27 de abril de 2017.

LUZ, Araci Asinelli. **A educação Integral e as Práticas Educativas na perspectiva do Discurso do protagonismo Juvenil.** Evento:V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Pág 02. Disponível em: legislação educacional brasileira e do estado do Paraná. Disponível em hhtpp://diaadiaeducaçao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-6 acesso em 10.06.2018.

MEZZALIRA, Aparecida Gomes. **Aprendizagem:** Processos Psicológicos e o Contexto Social na escola. 2° edição. Cidade: São Paulo. Editora: Vozes. 1 de Janeiro de 2010.

PORTILHO, Evelise. Coleção caminhos do Saber – **Estilos de Aprendizagem:** Anos Finais do Ensino Fundamental. 1° edição. Cidade: São Paulo- SP. Editora: PUCPRess, 3 de outubro de 2013.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PARA OS ANOS INCIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: SUPERAÇÃO OU ADAPTAÇÃO?

Edilson de Araújo dos Santos[1]
Merly Palma Ferreira[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a concepção da Educação Empreendedora que permeia o trabalho escolar. Visamos compreender esse fenômeno analisando a influência do modo de organização da sociedade na formação exigida dos sujeitos e sua materialização na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental em que analisamos o livro do segundo ano – do professor e aluno – Jovens Empreendedores Primeiros Passos, produzido pelo Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

De acordo com os estudos de Souza (2006), constata-se que a partir do fim do século XX, há uma recorrente propagação do discurso que busca cativar o trabalhador com ideais de liberdade e felicidade. O autor classifica esse discurso como sendo o do empreendedorismo no qual essa "liberdade" é em relação à ausência do trabalho formal, a possibilidade para que esse indivíduo livre possa ser autônomo em sua realização profissional. Nesse cenário, o número de pessoas que optam pelo empreendedorismo no Brasil e no mundo vem crescendo, como apontam os estudos da Global Entrepeneurship Monitor (GEM, 2016).

Esse discurso de empreendedorismo para a autonomia de suas próprias vidas não se restringe às esferas administrativas e comerciais. A escola como espaço de formação está sendo palco de práticas que estimulam o empreendedorismo desde os anos iniciais do ensino fundamental. Diante desse contexto, cabe questionarmos: Qual a necessidade de formar jovens/crianças empreendedoras? Como os organismos internacionais vêm tratando a questão da Educação Empreendedora?

Observamos nos estudos de Souza (2006), que o discurso do trabalho livre e da autonomia para empreender visa naturalizar o jovem como responsável

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: edilsonaraujosantos1@gmail.com.
2 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Apucarana), merlypf@gmail.com.

pelo desenvolvimento econômico da sua esfera social ou comunidade, deixando de comprometer o modo como o capitalismo se organiza e que em decorrência desta organização o desencadeamento do desemprego estrutural.

Nesse sentido, procuramos refletir sobre o discurso da Educação Empreendedora que permeia o trabalho escolar analisando a influência do modo de organização da sociedade na formação exigida dos sujeitos e sua materialização na prática pedagógica.

Buscamos, inicialmente, apresentar o contexto de transição da produção rígida para a acumulação flexível - momento que requer um novo homem em meio à revolução científica e tecnológica - com apontamentos sobre o sujeito que se pretende formar a partir das recomendações do Relatório Delors.

Para finalizar, realizamos a análise do *Livro Jovens Empreendedores Primeiros Passos*, produzido pelo Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2012). Trata-se de uma das formas de materialização das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Empreendedora. Desse modo, esperamos com esse trabalho elucidar, dentre outras questões, como a Educação Empreendedora, buscando apaziguar os conflitos sociais, assume a falsa ideia de "solução" para os problemas de empregabilidade resultantes do modo como o sistema capitalista se organiza e se reinventa.

O HOMEM FLEXÍVEL:
Reflexões sobre o modo de organização da sociedade capitalista

Para analisar o fenômeno de entrada da Educação Empreendedora, realizamos um recorte temporal que busca desvelar o modo como a sociedade se organizou e o tipo de formação requerida aos sujeitos que culminou no discurso do empreendedorismo. Nosso recorte se inicia com a transição do taylorismo/fordismo para a acumulação flexível, em que na metade dos anos de 1970 se considerava que havia problemas com a produção rígida. Coriat (1988, p. 15), afirma que havia

> [...] uma instabilidade social recorrente (gerada pelo fato de o processo tayloristas e fordistas de trabalho se basear em grandes massas de trabalhadores não-qualificados, submetidas a ritmos de trabalho muito intensos, frequentemente acompanhados de más condições de trabalho).

Outro fato apontado por Harvey (2003) são os problemas que havia na rigidez dos mercados, bem como nos contratos de trabalho. Para o autor, qualquer tentativa de superar esses problemas "[...] encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora" (HARVEY, 2003, p. 135). Assim sendo, a acumulação flexível decorrente dessa crise do modo Taylorista/Fordista é "[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do

fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 2003, p. 140). O pesquisador complementa que a acumulação flexível tem por características o

> [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual. Tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no" chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos (HARVEY, 2003, p. 140).

Neste sentido, Coriat (1988) descreve que houve nesse período de transição uma intensificação nas pesquisas no setor de novas tecnologias que resultou em uma nova cultura empresarial. Uma das principais contribuições dessa nova cultura foi "[...] desenvolver novos paradigmas de organização do trabalho para as grandes e pequenas séries, baseado na produção em *ilhas de trabalhadores* reunidos em 'grupos autônomos'" (CORIAT, 1988, p. 16, grifo do autor).

Kuenzer (2001) explica que durante a produção taylorista/fordista a necessidade de mão de obra era que respondesse diretamente ao seu posto de trabalho, no sentido técnico e comportamental. Por sua vez, no toyotismo há necessidade de um trabalhador flexível "[...] de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas" (KUENZER, 2001, p. 87).

Para a autora, as bases materiais foram alteradas, sendo preciso preparar um trabalhador novo, de modo que entenda as exigências do novo processo produtivo. Nesse novo sistema produtivo (acumulação flexível), as capacidades sofreram uma alteração e passaram a ser chamadas de competências, entretanto, essas competências têm por objetivo acatar as demandas para a valorização do capital.

Kuenzer (2001) descreve que, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, há novas formas de relação entre Estado e sociedade civil e uma crescente incorporação de tecnologia nos processos de produção e sociais, em serviço do capital internacional. Quanto mais se simplificou as tarefas, mais conhecimentos são exigidos do trabalhador e com alteração da base rígida para a flexível é necessário o desenvolvimento das capacidades cognitivas comportamentais como:

> Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2001, p. 86).

Ao considerarmos o contexto de entrada da acumulação flexível nas relações comerciais, nos indagamos qual seria a relação que existe entre a acumulação flexível e a necessidade de haver indivíduos capazes de serem empreendedores? No próximo tópico faremos alguns apontamentos sobre a necessidade de formar um indivíduo empreendedor capaz de resolver seus problemas autonomamente, tendo como base os discursos constatados nos documentos dos organismos internacionais e na legislação educacional brasileira.

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO

Assegurar a aprendizagem dos alunos apresenta-se como um dos desafios que acompanham a profissão do professor. Porém, para atingir esse objetivo, outras questões que permeiam a trabalho docente muitas vezes são desconsideradas e nos desafiam no contexto escolar. Entra em cena as ameaças na carreira, condições das escolas, quem é sujeito que se pretende formar, os conteúdos curriculares e a forma como se deve ensinar, entre outras. São questões que as vezes passam despercebidas por alguns professores no movimento do processo de produção capitalista. Apenas nos deparamos com essas demandas quando nos é solicitado ensinar determinados conteúdos para formar sujeitos para o mercado de trabalho.

Libâneo (2016, p. 40) afirma que as políticas educacionais de cunho internacional nas últimas décadas "[...] têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos.". O autor complementa que:

> A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBANEO, 2016, p. 42).

Encontram-se nos documentos dos organismos internacionais e na legislação da educação brasileira, como a LDB 9.394/96 que: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Entretanto, segundo estudos de Souza (2016), há um problema de ordem estrutural sobre a empregabilidade, em outras palavras, não há emprego para todos. Diante disso, como solucionar essa adversidade?

As políticas de cunho neoliberal deixam explícito que é necessário adequar a escola às necessidades do mercado. Como prova disso, constatamos no

Relatório Delors (2010) que os sistemas educacionais devem "[...] fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo" (DELORS, 2010, p. 28).

Logo, evidenciamos o papel da educação como (pseudo) responsável pela formação de um sujeito que saiba agir por conta própria. No mesmo relatório encontramos indicadores sobre o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, cujo objetivo da escolarização "[...] consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal" (DELORS, 2010, p. 10).

Contrapondo-se a essa concepção, estudiosos da área como Frigotto (2003), Kuenzer (2003), Souza (2006) e Libâneo (2003, 2016), afirmam que a educação não deve visar apenas o mercado de trabalho, mas a formação omnilateral, isso é, uma formação em todas as suas dimensões "[...] de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral" (FRIGOTTO, 2003, p. 31-2).

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Compreendemos até aqui como as mudanças na organização do trabalho requerem novas necessidades na formação dos sujeitos, como formar um indivíduo que saiba resolver problemas e desenvolver sua autonomia. Além disso, vimos as indicações dos organismos internacionais sobre o modo como a educação deve se organizar para a formação desta autonomia. Com isso nos questionamos: Como esse contexto social se materializa nas práticas pedagógicas? Neste tópico, apresentaremos o material produzido pelo Sebrae (2012) *Jovens Empreendedores Primeiros Passos*, destinado aos alunos do ensino fundamental (1º ao 9º ano). A escolha deste material decorre deste ser amplamente distribuído nas instituições de ensino do Brasil, com isso, torna-se um material pedagógico que atinge a educação escolar em grande escala.

Em uma entrevista concedida à *Revista de Pós-Graduação em Administração Negócios*, Dolabela (2004, p. 128), um dos responsáveis pela proliferação da Educação Empreendedora no Brasil, afirma que o "[...] empreendedor é um indivíduo que gera utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade. Assim, procura-se desenvolver as comunidades através das pessoas". Quando questionado se os pobres podem ou não ser empreendedores, o autor afirma que:

> Em cada localidade, por mais pobre que seja, há conhecimento, há riqueza. Essa riqueza está nas pessoas, na forma de tradições locais que não são valorizadas ou não são conhecidas. Temos visto, através do contato com essas pessoas, que essas comunidades e essas pessoas são capazes de produzir processos de geração de auto-suficiência**. Pobreza não é ausência de renda. Pobreza é a incapacidade de um ser humano utilizar seu potencial para desenvolver-se** (DOLABELA, 2004, p. 129, grifo nosso).

Observamos que é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso bem como sua naturalização, além de conter termos provenientes da psicologia socialista, o qual elencam que o sujeito deve utilizar seu "potencial para desenvolver-se". Kuenzer (2001) explica que frequentemente termos da pedagogia socialista são descontextualizados e utilizados a favor do capital, sendo essa a causa de equívocos na interpretação de pesquisadores e professores que confundem uma pedagogia do capital e a pedagogia para a emancipação.

Antes de expor sobre as tarefas que estão no livro do aluno, faremos alguns apontamentos sobre o conteúdo do manual do professor. O material utilizado para esta análise será para alunos do 2º ano (tanto manual do professor, como também o livro do aluno), entretanto, acreditamos que a lógica não é diferente nos outros livros da mesma coletânea. Encontramos no manual do professor a seguinte definição:

> O curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, como um curso do Sebrae destinado a fomentar a cultura empreendedora, procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, o desenvolvimento de atributos e atitudes necessários para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social). **Esta visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação, propostos pela Unesco** [...] (SEBRAE, 2012, p. 10, grifos nossos).

O material apresenta de forma explícita que segue as recomendações dos organismos internacionais, como no caso é citado a Unesco. A Educação empreendedora deve, como mostra o material,

> [...] incentiva(r) que o sujeito busque o autoconhecimento, novas aprendizagens, além do espírito de coletividade. Dessa forma, a educação deve atuar como transformadora deste sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores (SEBRAE, 2012, p. 10).

Outro ponto em comum que encontramos entre o material e o Relatório Delors é a ideia de educação para toda a vida. No material do docente encontramos a seguinte reflexão:

> A intenção é de despertar nos alunos o espírito empreendedor que deverá ser desenvolvido ao longo da sua existência, pois ensinar a empreender é algo que se vê no dia a dia. E o desenvolvimento deste espírito empreendedor tem como objetivo que o aluno aprenda a empreender a própria vida (SEBRAE, 2012, p. 11).

O Relatório Delors ao tratar da Educação ao longo da vida apresenta que "[...] fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos" (DELORS, 1998, p. 9).

> É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 1998, p. 12).

Após constatar as finalidades do material no Livro do Professor, nos direcionamos para o perfil de um professor da Educação Empreendedora. Este deve,

> [...] ser de mediador das descobertas do grupo. Além do mais, este deve ter iniciativa para a sua formação continuada, abrindo-se a novas maneiras de aprender e ensinar. Para tato, sua prática necessita interagir com as diferentes formas de aprendizagem, contribuir para um ambiente motivador, respeitar os estilos individuais e do grupo, acolher a realidade e o interesse da região, estimular a autonomia, a argumentação e a criação, propiciando que todos alcancem os objetivos (SEBRAE, 2012, p. 10).

Inteira ainda que:

> O papel do professor é de extrema importância nesse curso, por que ele será o mediador entre a visão empreendedora proposta e os alunos**. Por isso, é necessário que você 'compre' a ideia, veja o curso como um empreendimento e, assim, contribua com suas experiências e criatividade** [...] você verá as possibilidades de desenvolver-se como pessoa e como empreendedor e com toda certeza os encontros serão divertidos e produtivos (SEBRAE, 2012, p. 13, grifo nosso).

No que diz respeito à composição das tarefas a serem realizadas pelos escolares, os elaboradores do material deixam claro que estas "[...] têm propósito pedagógico e são alicerçadas na premissa da educação empreendedora que busca promover a prática, o aprender fazendo como estratégia educacional que possibilite estimular atitudes empreendedoras nos alunos" (SEBRAE, 2012, p. 11). Isso também se assemelha ao que é dito no Relatório Delors sobre tarefas que são práticas, quando afirma que

> [...] a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoirfaire*. Essa experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, sob formas diferentes, conforme as circunstâncias, além de implicar a família e a comunidade de base (DELORS, 2010, p. 9).

Com o discurso do apreende-se a fazer fazendo, o livro do 2º ano tem como objetivo a criação de uma loja de produtos naturais, como tema base, o agronegócio. Para introduzir o tema, os elaboradores do material relatam:

> Somos grandes produtores de laranja, de açúcar, de carne bovina, de soja e de outros grãos. Com todo esse potencial, podemos dizer que é necessário investir na educação empreendedora focada nesse setor, enfatizando o desenvolvimento sustentável e o setor agrícola, ou seja, uma educação que valorize os bens da terra, que aponte ao aluno muitas opções que o próprio setor propõe (SEBRAE, 2012, p. 13).

Ao colocar essa informação, não complementam nas mãos de quem então concentrada as "grandes produções". O desconhecimento dessas informações pode gerar o equívoco de compreender que por se tratar de um país agrícola todos os agricultores são grandes produtores, portanto, têm chances de adquirir grandes lucros no agronegócio.

O livro do aluno está organizado em 12 capítulos, para ser desenvolvido em 12 encontros, sendo que um deles é destinado a vendas dos produtos plantados pelos alunos. Como o objetivo do livro não é servir de base para o ensino dos conteúdos das disciplinas formais, não iremos neste trabalho discutir sobre o senso comum presente nas tarefas que exigem um melhor embasamento nos conceitos científicos; isso caberá explanar em outro estudo.

Nossa análise buscou identificar os discursos presentes no livro sobre o que vem a ser um empreendedor, bem como aspectos que vão diretamente ao encontro do que é recomendado pelos organismos internacionais. Uma tarefa que encontramos no livro relata sobre o fato de que vivemos juntos, entretanto, somos diferentes. Assim diz a tarefa:

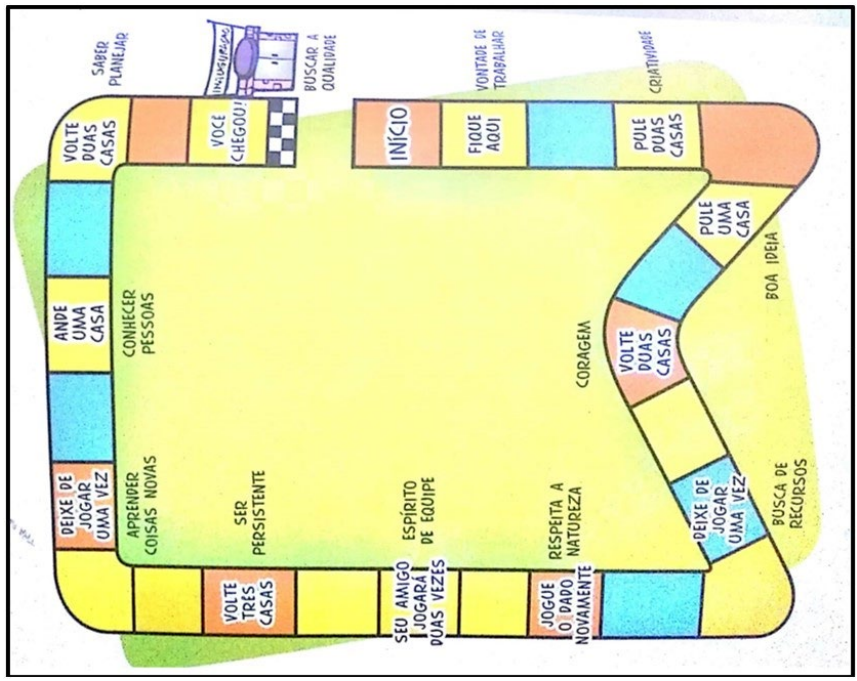
> Na natureza, encontramos uma variedade de espécies de plantas e animais. Isso é chamado de biodiversidade. Por isso é importante entender que nós, seres humanos, também somos parte da natureza. Além de alimentos, as árvores também fazem sombra! Existem milhares de espécies de plantas. Tem espécie que cresce tanto que vira uma árvore. É muito gostoso ficar em**baixo de uma árvore curtindo sua sombra num dia de calor**. (imagem de um garoto em uma árvore). As árvores também ajudando os animais, dando frutos e servindo de abrigo. Para nós, seres humanos, além dos frutos, as árvores fornecem madeiras, corantes, óleos e matéria-prima para diversos tipos de remédios. **Todos nós somos diferentes uns dos outros, mas a natureza nos faz estar juntos. Por isso, devemos respeitar o que cada um tem de diferente, porque somos todos importantes e porque precisamos uns dos outros para viver** (SEBRAE, 2012, p. 55, grifos nosso).

Existem outros fatos conflitantes nesse trecho, todavia um que nos chamou a atenção foi o fato do estereótipo de vida no campo como sendo uma vida tranquila, linear. Além de que, o mesmo livro que incentiva o agronegócio

ressalta a importância de preservar o meio ambiente, pois nós seres humanos fazemos parte deles. De acordo com a Revista Fórum (2016), de 2000 até 2010, o agronegócio gerou 70% do desmatamento na América Latina. Outro ponto que destacamos é a mensagem que se refere ao fato de que todos os indivíduos são diferentes, porém deve-se compreender que necessitamos uns dos outros para viver. Com base nessa afirmação, podemos retomar o conceito de diversidade presente no Relatório Delors em outros documentos dos organismos internacionais, no qual podemos constatar que não há a busca de uma superação das desigualdades, mas a manutenção do modelo social vigente.

O livro do aluno apresenta diferentes estratégias lúdicas para a criação do espírito empreendedor, entre elas destacamos um jogo de tabuleiro que tem por finalidade ensinar o que é necessário para ser um empreendedor de sucesso.

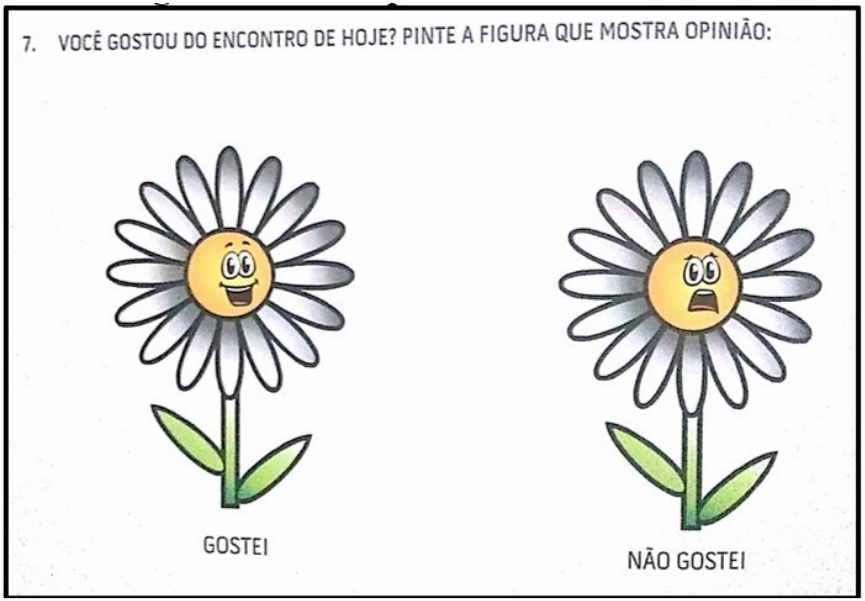
Figura 1: Jogo Para ser um empreendedor de sucesso



Fonte: Sebrae (2012, p.42)

Nos decorrer das partidas, os jogadores vão passar pelos tópicos "vontade de trabalhar; criatividade, boa ideia, coragem, busca de recursos, respitar a natureza, espírito de equipe, ser persistente, aprender coisas novas, conhecer pessoas e saber planejar", os quais são identificados como sendo os segredos para ser um bom empreendedor. No final dos encontros, o escolar pode avaliar se está gostando dos encontros ou não, como exemplificamos na figura 2.

Figura 2: Tarefa para avaliar o encontro.



Fonte: Sebrae (2012, p. 26)

No decorrer dos 12 capítulos do livro existe uma sequência de como deve ocorrer um plano de negócios. Observamos que o aluno deve ser aspirante a empresário e tem como missão apreender as estratégias de competição, porém deve respeitar a natureza, pois ela é o que nos mantém vivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu a partir da reflexão sobre o discurso da Educação Empreendedora considerando os conflitos engendrados pela organização da sociedade e sua influência na formação exigida dos sujeitos em práticas pedagógicas. Inicialmente foi apresentado o contexto de transição da produção rígida para a acumulação flexível, no qual se compreende que há necessidade de um novo homem em meio à revolução científica e tecnológica que saiba por sua autonomia resolver problemas. Constatamos nos estudos de Kuenzer (2001) que durante a produção taylorista/fordista a necessidade de mão de obra que respondesse diretamente ao seu posto de trabalho, no sentido técnico e comportamental. No toyotismo há necessidade de um trabalhador flexível "[...] de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas." (KUENZER, 2001, p. 87).

Esse novo indivíduo é o capaz de criar respostas a situações imprevistas, ou seja, que seja capaz de adaptar-se e não, necessariamente, de observar

as contradições do capital. Esta concepção de indivíduo economicamente livre se dimensiona no discurso do empreendedorismo, no qual observamos no Relatório Delors (2010) que a educação deva desenvolver a autonomia para que o indivíduo deva ser responsável pelo seu projeto de futuro.

Constatamos no Livro *Jovens Empreendedores Primeiros Passos* (SEBRAE, 2012), a materialização das práticas pedagógicas para a educação, no qual existe um discurso sobre o Brasil ser um grande produtor agrícola, porém não esclarece nas mãos de quem estão concentrados os meios de produção da agroindústria. O mesmo material fornece uma visão de professor, em que este deve ser mediador da visão de empreendedorismo dos alunos e deve ser empreendedor de sua própria formação.

Neste estudo sobre a Educação Empreendedora realizamos algumas reflexões sobre o discurso de liberdade e desenvolvimento da autonomia. Evidenciamos que tais discursos vêm de forma a apaziguar os conflitos gerados pelas contradições do sistema econômico capitalista, de forma a reforçar a sua manutenção. Ao passo que se propõe liberdade camufla-se a falta de emprego, propõe-se autonomia renuncia-se a responsabilidade do sistema capitalista diante dos problemas de ordem social. Como consequência, percebemos a busca por uma formação que inibi a escola de realizar sua principal função: promover uma educação de qualidade, "[...] aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais" (LIBÂNEO, 2003, p. 118).

REFERÊNCIAS

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho:** a experiência internacional.São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>.

DOLABELA, Fernando. **PEDAGOGIA EMPREENDEDORA**. Revista de Negócios, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/293.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: ___. **Condição pós-**

-moderna. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135- 162.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente:a nova dorma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Capinas: Editores Associados. 2001. p. 77-95.

LIBÂNEO, José Carlos. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio atual. In: ___ et al. **Educação escolar: Políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

___. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4.

SOUZA, Adriano Mohn. **JOVENS E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA:** QUE DISCURSO É ESSE?. Dissertação (Mestrado em Educação, 136 f.) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CURSO DE FORMAÇÃO SINDICAL E POPULAR: ENCRUZILHADAS DA EXTENSÃO DO IFBA NO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO-BAHIA

Daiane Silva Oliveira[1]
Henrique Oliveira de Andrade[2]
Hudson Silva dos Santos[3]
Tiago Chagas Silva Santos[4]

1. EXTENSÃO DO IFBA NA PANDEMIA: O Curso de Formação Sindical e Popular no Território Portal do Sertão

O presente escrito é uma das primeiras reflexões sistematizadas e publicadas sobre o Projeto de Extensão, na modalidade Curso de Extensão, intitulado *Curso de Formação Sindical e Popular*, que fora aprovado no Edital PROEX IFBA nº 08/2020, de Apoio Financeiro a Projetos de Extensão para Atendimento a Populações Vulneráveis e Comunidades Tradicionais no estado da Bahia. O projeto em questão abrangeu lideranças (e suas respectivas organizações) quilombolas, rurais, sindicais e de bairros periféricos de Feira de Santana e Antonio Cardoso - Bahia, municípios que fazem parte da área de alcance do Instituto Federal da Bahia, Campus Feira de Santana. O projeto contou com a participação ativa, crítica e responsável de 03 (três) estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Edificações e Eletrotécnica do IFBA, Campus Feira de Santana, sendo eles: Antonio Carlos Menezes dos Santos, Janielle Aymé dos Santos Soares e Lucas Alberto Santos Silva.

O Curso de Formação Sindical e Popular teve por objetivo oferecer apoio educacional às lideranças populares de bairros e de comunidades rurais

1 Professora do IFBA, Campus Feira de Santana, Mestra em História pela UEFS -daianeoliveira@ifba.edu.br.

2 Professor do IFBA, Campus Feira de Santana, Doutorando em Geografia pela UFS - henriqueoliveira@ifba.edu.br.

3 Professor da UNEB, Campus Itaberaba – Doutorando em Sociologia e Direito pela UFF - hudsonsantos@uneb.edu.br.

4 Professor do IFBA, Campus Salvador – Doutor em Ciências Sociais pela UFBA - tcsantos7977@gmail.com.

e tradicionais do território do Portal do Sertão[5]. Enquanto projeto de extensão, o Curso não se propôs a ser uma formação unilateral, e alinhou-se à ideia de que, para o povo de comunidades quilombolas, de roça e de bairros populares, os vínculos entre educar e formar, assim como ser, existir e agir são experiências ancestrais e ultrapassam a própria noção de currículo formal e escolarizado.

O Curso de Extensão, por um lado, centralizou o conhecimento e a ciência popular através das experiências de militância e luta, que foram reivindicados como códigos científicos ancestrais, coletivos, modernos e sistematizados. Por outro lado, descentralizou a formação sindical e popular na perspectiva do compartilhamento do saber sindicalizado e popularizado, do saber associado, através de ações concretas de pesquisas participantes e extensão popular, realizadas anteriormente pela Equipe do Projeto junto às comunidades.

Com este projeto, que surgiu de uma demanda dos movimentos sociais e populares para estes pesquisadores/extensionistas, servidores do IFBA Feira de Santana, buscou-se potencializar ações dirigidas à intervenção ativa, planejada, solidária e coletiva sobre a realidade da formação política das lideranças de comunidades rurais e urbanas. Por se tratar de um formato dialógico, permitiu que a interface do IFBA com as comunidades servisse para difundir o conhecimento produzido, ao submetê-lo à crítica e re-elaboração dos atores sociais concretos.

Contando com uma população de mais de 600 mil habitantes, Feira de Santana é marcada pela existência de comunidades quilombolas, rurais e bairros populosos que são marginalizados nas adjacências do município. Situado no Território de Identidade Portal do Sertão, Feira de Santana abriga em seu território complexos industriários com inúmeras empresas de grande e médio porte. Tais questões foram problematizadas nos módulos do curso em tela, visto que, associados às potencialidades territoriais, há a ocorrência de diversos conflitos territoriais e socioambientais, como confirma Andrade (2021), em seu estudo acerca das linhas de transmissão de energia.

A localização do IFBA Campus Feira de Santana está no bojo de um desses complexos industriários, que é o Bairro Aviário, onde se faz limite com estas empresas do Centro Industrial do Subaé - CIS[6]. Tanto as empresas quanto o complexo industriário foram abrigados pelo Bairro Aviário, o que torna a formação popular e sindical dos/as trabalhadores/as um importante dispositivo

5 O Território de Identidade Portal do Sertão, segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado da Bahia (SDR), é formado por 17 municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antonio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

6 Exemplos de médias e grandes empresas nacionais e globais situadas no CIS: Klabin, Pepsico, Nestlé, Pirelli, Belgo-Bekaert, Vonder e JBS.

para uma ação consciente diante dos conflitos inerentes às relações sociais capitalistas de produção e ao processo de ocupação do Bairro por grandes indústrias.

Foi parte constitutiva deste Curso de Extensão buscar compreender o papel dessas empresas para o município, e, ao mesmo tempo, entender o peso que tem essa fração da classe trabalhadora sobre a organização da luta por direitos e as relações que mantêm com os demais segmentos de trabalhadores, sejam eles rurais, informais, servidores públicos ou autônomos, por exemplo. É importante lembrar que os Institutos Federais cumprem, dentre outras funções, formar e qualificar inúmeros segmentos da classe trabalhadora de diferentes setores econômicos, tendo um relevante papel no processo de inserção destes no mundo do trabalho.

Nos Institutos Federais, as ações de ensino, pesquisa e extensão devem estar articuladas. O art. 6º, da Lei 11.892/2008 (legislação de criação dos Institutos Federais), diz que estes têm por atribuição desenvolver programas de extensão e divulgar os resultados científicos e tecnológicos alcançados. Esta Lei determina que é dever do servidor e da Instituição buscar a realização da pesquisa aplicada, a produção cultural, o cooperativismo, a inserção digna no mundo do trabalho, a perspectiva do desenvolvimento local, tendo sempre em vista a articulação que tais questões têm com a resolução dos graves problemas sociais.

Sendo assim, a proposição do Curso foi em conformidade com os princípios basilares da Instituição, por entender que as ações de extensão são mecanismos de atendimento de demandas e necessidades sociais e econômicas, e expressam o grau de amplitude que pode tomar a produção do conhecimento ao extrapolar os limites institucionais, em especial em Feira de Santana, 2º maior município da Bahia e 2º maior entroncamento rodoviário do Brasil, perdendo apenas para a grande São Paulo.

O Curso de Extensão foi a continuidade e catalisação das ações de pesquisa participante e extensão tecnológica e popular do Campus Feira de Santana nas comunidades, sempre sob a mediação das respectivas lideranças. Ao dirigir-nos às lideranças comunitárias que atuam e moram em territorialidades com alta vulnerabilidade social, a difusão do processo educativo, através das ações de extensão, é um estímulo à compreensão da realidade em que estes atores estão inseridos, mas também são ações que visam alterar as condições histórico-concretas do espaço, sem agredir as experiências de vida de seus moradores. Outro aspecto do Curso foi a dimensão dos territórios tradicionais, rurais e de bairros em Feira de Santana e Antonio Cardoso, que estão implicados nesta ação, além do impacto que a formação destas lideranças terá sobre o desenvolvimento socioeconômico dos municípios.

A ação extensionista almejou firmar as relações do IFBA com o seu entorno, estabelecendo vínculos duradouros e de trocas com tais lideranças e suas

respectivas organizações, e com isso fazer parte efetivamente das estratégias escolhidas pelas mesmas, seja levando o debate, seja observando as decisões tomadas. As ações propostas fizeram parte de um rol de estratégias de ações diretas, visando o estreitamento comunitário-territorial por meio da educação profissional, permitindo a ampliação do debate, para além de questões que envolvam apenas os interesses e interessados meramente imediatos.

O procedimento metodológico deste projeto priorizou a aproximação entre o IFBA Campus Feira de Santana, enquanto instituição pública de ensino, e os Territórios negros rurais e urbanos em municípios do Território Portal do Sertão, Bahia, a saber: Feira de Santana e Antonio Cardoso, nas seguintes comunidades:

I) Quilombos em Feira de Santana: Candeal II, Lagoa Grande, Matinha dos Pretos, e Tanquinho de Feira de Santana;
II) Quilombos em Antonio Cardoso: Subaé, Cavaco, Orobó, Santa Cruz, Santo Antonio;
III) Rurais em Feira de Santana: Lagoa das Pedras, Tapera II, Formiga, Moita da Onça, Garapa, Saco do Capitão e Santa Rita;
III) Bairro Popular: Aviário.

A metodologia desta proposta concentrou a utilização de recursos técnicos pedagógicos apropriados para facilitar a troca/produção de informações e conhecimentos relacionada a temáticas extraídas das ações anteriores de pesquisa participante e extensão popular. Por meio deste processo, delineou-se a articulação com lideranças comunitárias urbanas e rurais do Território Portal do Sertão, que estão na vivência/luta pelo desenvolvimento do seu espaço agrário e urbano. Houve, de fato, uma estruturação coletiva e não-ocasional do projeto, com o envolvimento de servidores/as e estudantes do IFBA, lideranças urbanas e rurais; relação esta constituída em um processo de anos de (inter)ação.

Um elemento central de avaliação do Curso foi os relatórios parciais e finais dos participantes, por meio de sua publicização em ambiente construído através das tecnologias de informação, bem como aplicação de questionários avaliativos ao longo das atividades do projeto para os cursistas, que foram localizados em lugar de avaliadores de todo o processo. O cronograma do projeto foi acompanhado pela equipe executora, bem como de colaboradores externos/parceiros (as comunidades quilombolas, rurais e de bairro), de forma compartilhada, solidária e constitutiva.

Importante destacar que o projeto foi executado em tempos de pandemia e de forma totalmente virtual, o que indica que, sem as articulações de projetos anteriores para construção de uma relação extensionista com as comunidades, não teria sido possível essa execução. A necessidade deu ênfase às interações tecnológicas e virtuais durante a pandemia em 2020 e 2021, e previu a utilização de recursos

técnicos e pedagógicos apropriados à troca/produção de informações e de conhecimentos, a partir da construção participativa e colaborativa nas etapas do curso.

Tratou-se de um Curso de Extensão, direcionado para 35 (trinta e cinco) cursistas, de diferentes origens (campo, cidade, quilombos, trabalhadores/as rurais, estudantes universitários, professoras/es, anciãos/ãs, jovens, articuladores sociais dentre outros). O Curso teve carga horária total de 42 (quarenta e duas) horas, distribuída entre aulas síncronas e assíncronas para acompanhamento pedagógico, o que potencializou a participação dos cursistas. A carga horária esteve dividida em 22 (vinte e duas) horas síncronas, organizada em módulos de 02 (duas) horas com 11 (onze) encontros; e 20 (vinte) horas assíncronas, nas quais os cursistas construíram estratégias, ferramentas, relatórios e projetos para serem apresentados ao longo do curso e na culminância como produtos finais. Cada módulo foi composto por 01 (um/uma) mediador/a e 02 (dois/duas) debatedores/as, selecionados das diferentes áreas do conhecimento. O Curso foi executado entre os meses de novembro de 2020 a fevereiro de 2021. A seguir, as temáticas dos 11 (onze) encontros síncronos:

Módulo	Temática	Data
Módulo 01	Crise Econômica, Pandemia e Conjuntura Política	13.11.2020
Módulo 02	Conflitos Socioambientais no Território Portal do Sertão e em Feira de Santana	20.11.2020
Módulo 03	Geografia do Território Portal do Sertão e de Feira de Santana	27.11.2020
Módulo 04	Sindicalismo e Lutas Populares no Território Portal do Sertão e em Feira de Santana	04.12.2020
-	Reunião Pedagógica	11.12.2020
Módulo 05	Associativismo / Cooperativismo / Economia Popular e Solidária	18.12.2020
Módulo 06	Raça e Feminismo	29.01.2021
Módulo 07	Agroecologia e Tecnologias Sociais	05.02.2021
Módulo 08	Sementes Crioulas	12.02.2021
Módulo 09	Economia, Mundo do Trabalho no Território Portal do Sertão	19.02.2021
Módulo 10	Culminância: apresentação de Trabalhos (debate das produções coletivas dos cursistas, produzidas ao longo da carga horária assíncrona).	05.03.2021

Os recursos tecnológicos - principalmente, celulares e computadores com acesso à internet, grupos de redes sociais já existentes, encontros virtuais via google Meet -, associados ao processo de educação popular, foram viabilizados com a finalidade de tensionar teoria e prática, planejamento e execução,

saberes e fazeres, em um processo dialético e coletivo de produção de conhecimento. Essa coletividade também se expressou através das parcerias constituídas, a citar, a Incubadora de Iniciativas da Economia Popular e Solidária da UEFS; Comunidades Quilombolas de Feira de Santana e Antonio Cardoso; Associações Comunitárias do Bairro Aviário - Feira de Santana; Sindicato dos/as Trabalhadores/as Rurais de Feira de Santana; Associações Rurais de Feira de Santana; Cooperativa de Beneficiamento dos Produtos da Agricultura Familiar de Feira de Santana (Coobaf/FS).

Este é o panorama bem geral do Projeto de Extensão *Curso de Formação Sindical e Popular* (objetivo, metodologias, contextos, justificativas, detalhamento do perfil dos cursistas e etc.). Como dito no início, este é um dos primeiros escritos consolidados, e, para os devidos fins deste texto, doravante, daremos ênfase ao debate de Território, Educação Popular e Extensão, que orientou a ação extensionista.

2. TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO: Uma trinca fundamental à ação interdisciplinar e crítica

2.1 Território e territorialidades no contexto da extensão popular

Este projeto parte da concepção de *Território* calcado nas reflexões de Joelson Ferreira e Erahsto Felício (2021), os quais, embasados nas relações comunitárias e sociopolíticas da Teia dos Povos, afirmam que "a jornada é pela terra e território" e que este último é "o princípio, o meio e o fim". Nesse sentido, atribuem sentido às dimensões materiais, culturais, espirituais, ancestrais e emancipatórias dos Povos, ressaltando o papel da terra e território no processo de autodefesa, de culto e, principalmente, na convivência dos povos ancestrais.

Em contraponto, a institucionalidade do Estado impôs uma forma política organizativa ao território, agora apreendido pela lógica da participação colegiada. Referendado pelo Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PTDRSS do Portal do Sertão, compreende-se a noção de Território também enquanto espaço apropriado e lugar de relações sociais, de ação e poder, e de identidade do lugar, da convivência e da vivência como referência do cotidiano dos sujeitos sociais. Tatiana Veloso, pesquisadora do território do Portal do Sertão, identifica que esses sujeitos tomam o Território como base de organização, que configura um espaço geográfico enquanto resultado de relações sociais, que através de um conjunto de municípios constrói uma referência de escala voltada para a governança de ações públicas (VELLOSO, 2013).

Dessa forma, o Território é entendido aqui como conhecimento vivo, compartilhado e conectivo, que Milton Santos defende como o lugar em que desembocam

todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas. O Território é, portanto, considerado como formas, objetos e ações do espaço humano – é o território usado – formado por lugares (SANTOS, 1994).

O processo de desenvolvimento do território, em um sistema capitalista, impõe um acúmulo de conhecimentos necessários para manter a produção e reprodução dos padrões produtivos e de consumo de uma dada formação social. Sob essas condições, numa sociedade cada vez mais voltada para a produção de mercadorias e que não deixa alternativa de inserção, para aqueles que não possuem alguma forma de capital acumulado, a não ser a venda da sua força de trabalho, a forma de conceber a educação, o papel da escola, da pesquisa, da extensão, do ensino para além dos muros da escola e da formação do conjunto da sociedade será objeto de um longo debate. Assim, a dimensão do território necessita estar articulada com a questão do capital, da expansão capitalista e da apropriação dos sentidos, signos e modos de vida, tornando o território do capital em sua essência.

No Brasil, a tradição do pensamento pedagógico do final do século XIX tinha forte conotação liberal, defendendo que a educação estivesse voltada para inserção do trabalhador na produção e reprodução da sociedade como ela se apresentava. Somente na metade do século XX é que um pensamento pedagógico, voltado para a transformação radical da sociedade e apontando para uma educação que buscasse a transformação social, passa a disputar espaço no seio do debate que movimentava o pensamento pedagógico brasileiro. Destaca-se Paulo Freire como defensor dessa corrente (GADOTTI, 2005).

Na metade do século XX e com a abertura democrática, crescem dois movimentos no seio da sociedade civil brasileira. Um, em defesa da educação popular, e outro, da escola pública. A importância da educação se eleva em razão do desenvolvimento social e econômico e de suas contradições subjacentes. Mesmo desempenhando a função de reprodutora da ideologia dominante (práticas, valores, visões de mundo, categorias de apreensão do real) e difusora do conhecimento necessário para que o conjunto dos trabalhadores opere a estrutura produtiva e o aparato administrativo do Estado que acompanha o desenvolvimento destas relações sociais de produção, a educação pode ter também um caráter crítico, revelando seu potencial de elevação da consciência coletiva.

Compreender a realidade em que se insere passa a ser condição primária para sobrevivência da população em geral. Para os trabalhadores, além de poder alterar a forma de inserção na estrutura produtiva, pode implicar em uma tomada de consciência que leve à intervenção ativa na realidade à qual está submetida, alterando assim o curso do seu desenvolvimento. A contribuição de Paulo Freire (2005) é fundamental na construção de uma educação que vise a explicação e a transformação da realidade, bem como a emancipação das classes

submetidas a um conjunto de privações. Paulo Freire reconhece a necessidade de uma educação que articule a teoria com a prática dos envolvidos, destacando um aspecto que subjaz à prática educacional.

A tese de Paulo Freire é de que existem duas teorias da ação: uma dialógica e outra anti-dialógica. A segunda visa à conquista, à divisão para manter a submissão, à manipulação, sendo própria das burocracias; a primeira visa à colaboração, à auto-organização e à libertação humana por meio da prática e da aprendizagem organizacional. Rejeita-se a prescrição, rejeita-se também o espontaneísmo, devendo com isso realizar a intervenção mediante uma práxis que interfira no espaço (FREIRE, 1984). Segundo Paulo Freire (1983), a extensão perpassa educação e comunicação, e, assim sendo, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

José Melo Neto (2014), quando aborda a extensão popular, reivindicou uma extensão que contribua para os diferenciados tipos de ações nos territórios que são demarcados pela Economia Solidária. O autor defende uma extensão popular como ponto de partida pra um respeito das realidades do povo a partir de sua própria identidade cultural, religiosa, política, racial. Para o autor, o popular adquire, a partir da ótica do povo, um significado específico no mundo em que é produzido, baseando-se na reivindicação desse povo para a própria sociedade que o nega. Os processos simbólicos e educativos, dessa forma, têm razão no ambiente da própria comunidade, e a pedagogização do saber se materializa através da extensão que é popular, científica e tecnológica, e é nesse movimento que esse plano de ação caminha.

No livro *Torto Arado*, o autor Itamar Vieira Junior defende o lugar de fala desse popular que é negro e de roça, como é o perfil da Economia Solidária em Feira de Santana e Antonio Cardoso. A economia solidária compreende a importância política e sócio-jurídica do território e da terra, bem como a sua força vital na construção das identidades das comunidades e das associações, as quais afirmam por meio das lutas cotidianas contra toda sorte de opressão, inclusive a opressão da disputa injusta da produção de alimentos pela economia capitalista em detrimento das tecnologias sociais de produção e distribuição através da Economia Popular e Solidária.

O artigo *Cuidado com a Terra, tempo de plantio: uma experiência do Portal do Sertão,* publicado no sítio da Teia dos Povos (04/05/2022), dá-nos base também, quando apresenta as experiências científicas agroecológicas de Nem (Josenilda Moreira) – parceira e *participante do Curso*, liderança comunitária e agricultora familiar da Economia Solidária da comunidade de Garapa, distrito de Maria Quitéria, Feira de Santana-Bahia. No texto, nem faz uma

decodificação de sua comunidade e ensina a forma como se aplica as tecnologias sociais na produção e distribuição da sua agricultura familiar (base da economia solidária), que há muito tempo ocupa espaço multidisciplinar no cenário identitário das comunidades, no desenvolvimento de tecnologias sociais e manutenção das finanças da família.

Neste sentido, é que utilizamos ainda o conceito de Economia Popular e Solidária como fruto da organização de trabalhadores e trabalhadoras de roça, na construção de novas práticas econômicas e sociais fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam a mulher e o homem de roça como protagonistas da atividade econômica local. O Regimento Geral do IFBA (2017) é outra referência dessas ações com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no IFBA para fomentar estudos críticos e socialmente referenciados nos conhecimentos técnicos e nos saberes tradicionais, com fins na pesquisa da produção orgânica e agroecológica de alimentos, centralizando a preservação ambiental, a valorização dos conhecimentos populares e tradicionais e a distribuição coletiva e solidária de alimentos dentro e fora das comunidades e a garantia de sustento de famílias de agricultores/ras.

A ação extensionista também referencia-se na Lei 10.639/2003, que defende o quilombo enquanto método pedagógico de aprendizagem. A Lei estabelece as diretrizes de uma educação antirracista numa mão dupla: para estudantes em todos os níveis da educação básica e para os quilombos como território de aprendizagem. Esta Lei obriga os planos de curso, os currículos, planos de ensino, ementas, editais e as instituições de ensino a abordarem e visibilizar os territórios negros, e, nestes, os trabalhadores quilombolas a partir do seu lugar de falar, e não por narrativas do agronegócio. O texto legal da Lei precisa ser efetivado como um direito, promovendo a abertura da escola para as populações negras em suas diversidades, promovendo uma permanência qualificada, inclusive para estudantes oriundos de quilombos e vice-versa.

2.2 O Curso de Formação Sindical e Popular no IFBA: experiências, desafios e possibilidades

O projeto teve como proposição a oferta de um Curso de Extensão, que foi executado no período da pandemia, totalmente de forma virtual. O ineditismo da materialidade e da compreensão das peculiaridades da pandemia de covid 19 levou a equipe a utilizar caminhos anteriores que os processos de extensão já tinham fomentado com as comunidades através do IFBA Campus Feira de Santana. A equipe executora concluiu que, mesmo em contexto adverso de crise sanitária, econômica e civilizacional, o projeto cumpriu os objetivos e produziu os resultados, a saber:

1. Articular a relação IFBA Campus Feira de Santana – Território Portal do Sertão, a partir do ideário de educação popular e tecnologias sociais;
2. Estruturação de um Curso FIC/Extensão, a ser realizado uma vez por ano, com apoio das entidades parceiras;
3. Intercâmbios virtuais com foco na agroecologia e tecnologias sociais, em experiências exitosas no Território Portal do Sertão enquanto durar a pandemia de covid 19;
4. Promover aproximação entre organizações de trabalhadores/as e outras instituições públicas de ensino do Território Portal do Sertão com o IFBA;
5. Apoio ao desenvolvimento local e territorial, por meio da produção de conhecimento tecnológico;
6. Envolvimento de servidores e estudantes do IFBA com a dinâmica das tecnologias sociais;
7. Inserção do IFBA no circuito do trabalho associado, agricultura familiar e desenvolvimento local e territorial;
8. Construção de instrumentos coletivos de coleta e armazenamento de dados e informações;
9. Estreitamento de laços institucionais para realização de estágios, visitas técnicas e projetos com estudantes do IFBA em áreas de referências do projeto;
10. Produção de conhecimento, via resumos, artigos, relatórios, experimentos, instrumento de comunicação, rodas de prosa dentre outros, na área da extensão popular e tecnológica;
11. Participação de eventos acadêmicos para divulgação da prática da extensão IFBA.

São nestas linhas centrais que o Curso de Formação Sindical e Popular se desenvolveu, criando um ambiente sistematizado de reflexão crítica a partir das vivências e conhecimentos gestados nas lutas, trabalhos e organizações das lideranças de Bairros Periféricos, Comunidades Quilombolas e Rurais, sem perder de vista a interação horizontal na relação entre ciência e saber popular e tradicional, que, dialeticamente, podem produzir algo novo e transformador para todos/a envolvidos/as nesta experiência de educação/extensão popular, perfazendo-se em uma rede complexa de inter-relações comunitárias e territoriais caracterizada como crítica e implicada.

Defendemos aqui a necessidade de avançar da extensão popular à extensão crítica, valorizando os aspectos locais e as relações comunitários, porém sem perder de vista a noção da totalidade e as contradições no processo do fazer científico na educação, permeados pelas intencionalidades perversas do capital. A

experiência de extensão em tela reafirma os Institutos Federais como estruturas educacionais de excelência em âmbito nacional, defende o caráter territorial dos IF's e coaduna com o ensino, pesquisa e extensão articulados à noção multiescalar, multissetorial e multidimensional. Como parte do arcabouço educacional nacional, os Institutos Federais produzem ciência socialmente referenciada e se constituem enquanto território de defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade a serviço da sociedade brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES

A ação de extensão, debatida aqui, em essência, é apenas mais um desdobramento de outras ações de Pesquisa Participante, Extensão Popular e Assessoria junto a organizações de trabalhadores/as e suas lutas (sociais, políticas, econômicas e territoriais). Mais precisamente, estamos dizendo que a relação dos membros da Equipe de Execução deste Projeto com estas organizações e comunidades é constituída antes, durante e muito além do IFBA. Por exemplo, os membros da Equipe Executora, ou pelo menos um deles, participam de outras ações como a da Incubadora de Iniciativas da Economia Popular e Solidária (Programa de Pesquisa e Extensão da UEFS), a do GT Conflitos Socioambientais (assessoria técnica interinstitucional), a de Participação/Organização de Eventos (Novembros Negros dos Quilombos da Lagoa Grande e Candeal II), a de Elaboração de Projetos (captação de recursos financeiros para as atividades das organizações de trabalhadores/as), a de Composição do Conselho de Desenvolvimento Territorial (Codeter) Portal do Sertão, a de Participação em atividades do Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Feira de Santana, e a de convivência/visitas constantes a comunidades rurais.

É deste contexto que foi demandada à Equipe Executora a realização de um Curso de Formação, que abordasse temas vinculados às pautas cotidianas das comunidades e suas organizações. O Curso, e, por conseguinte os Módulos, foi executado levando em consideração o diálogo de saberes, a valorização da formação política dos/as discentes, o respeito à ancestralidade, a compreensão das peculiaridades de letramento e instrução formal de cada discente, a necessidade de fortalecimento do IFBA como Instituição Pública de Ensino comprometida com os graves problemas sociais, o apoio ao desenvolvimento local e a interrelação da extensão com ensino e pesquisa. Vale ressaltar que os princípios da formulação do Curso estão assentados diretamente nos ensinamentos e diálogos junto à Teia dos Povos da Bahia.

A Equipe Executora, ao fim, conclui que, mesmo sendo a promotora do Curso, foi quem mais aprendeu, por ter a possibilidade, em meio a uma crise econômica, sanitária e civilizacional, de formar e ser formada por Mestres e

Mestras, herdeiros e herdeiras de saberes ancestrais, que conseguem ensinar e apontar os horizontes para a produção de um conhecimento concreto, real e transformador, bem como enfrentar uma pandemia com luta e afeto. Dentre os pontos negativos do processo de execução, é importante salientar que o acompanhamento estudantil (assíncrono e pedagógico) não foi realizada a contento, em razão da condição não-presencial, do acesso a tecnologias dos discentes e da fragilidade do letramento dos discentes. Este é um problema estrutural da Educação como um todo, porém houve pouca desistência e muita participação qualitativa dos discentes. Destacamos também o aprendizado da/na educação popular, ressaltando que o Curso foi idealizado para ser presencial, mas, mesmo assim, foi cumprida a tarefa acima da média.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Henrique Oliveira De et al.. **Conflitos territoriais e implantação de linhas de transmissão de energia**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78043>. Acesso em: 11/02/2022 10:52.

ARGÔLO, Isaac C. S. **BAIRRO AVIÁRIO**: a infraestrutura urbana de um bairro periférico em Feira de Santana. Trabalho de Conclusão de Curso (IFBA), 2020.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. Por Terra e Território: caminhos para a revolução dos povos no Brasil. Bahia, Teia dos Povos, 2021.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Ed. Moraes, 1980.

FRIGOTTO GAUDÊNCIO (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Historia das Ideias Pedagógicas**. Ed. Ática, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. RJ. Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. RJ. Paz e Terra, 7ª Ed. 1983.

BRASIL. Lei 10.639/2003: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em 19/06/2022.

LENIN, Vladimir. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2012.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PORTELA, Ana C. L. **TABULEIRO IDENTITÁRIO:** o "quase" do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da Chapada Diamantina. Dissertação: UNEB, 2017.

PTDRSS. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Portal do Sertão**: Feira de Santana – BA. CODETER Portal do Sertão, UFRB, CNPq, MDA, 2017.

SANTOS, M. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

VELLOSO, T. R. **Uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural:** a trajetória dos territórios rurais no estado da Bahia. São Cristovão – SE: UFS, 2013. (Tese de Doutorado).

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. SP: Todavia, 2021.

Teia dos Povos. **Cuidado com a Terra, tempo de plantio:** uma experiência do Portal do Sertão. https://teiadospovos.org/cuidado-com-a-terra-tempo-deplantio-umaexperienciado-portal-do-sertao.

CURRÍCULO LOCAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE: O CASO DOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 17 DE SETEMBRO EM QUELIMANE

Cristiano Vieira[1]
Dorcas Maurício[2]
Kátia Coelho[3]
Sidney Lobo[4]

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo e bastante longo que visa dotar o indivíduo de habilidades e conhecimentos que o permitam satisfazer as suas necessidades e daqueles que o rodeiam. Com efeito, por conta da conjuntura nacional e internancional, ela vem sofrendo mudanças visando responder a certas demandas e/ou políticas públicas implantadas em determinados contextos que, por vezes, entram em choques com as realidades locais.

Nesse sentido, importa referir que, em Moçambique, a educação básica passou por várias mudanças verificando-se aquando da implementação do currículo local[5], que para o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), constitui uma das inovações fundamentais que vai perpassar todo o sistema do ensino moçambicano.

Sabe-se que o currículo local tem sido bastante destacado em fóruns com temáticas sobre educação, onde se defende que, a introdução do currículo local

1 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais e Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Assistente Universitário na Universidade Católica de Moçambique;

2 Mestre em Gestão e Administração Educacional. Colaboradora da Universidade Católica de Moçambique.

3 Doutoranda em Ciência Política e Relações Internacionais e Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Assistente Universitária na Universidade Católica de Moçambique.

4 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais e Mestre em Administração Pública. Assistente Estagiário na Universidade Católica de Moçambique.

5 Essa transformação curricular ocorreu em 2004.

visa permitir que a comunidade possa participar na formação dos educandos através da identificação e integração dos saberes locais. Essa afirmação encontra suporte nas palavras de Mazula (2013) que defende que

> aprendi na vida a não desprezar os pequenos, se é que existem, não menosprezar fenómenos sociais, isto é, os fenómenos que ocorrem na sociedade como sendo insignificantes e julgar que se é grande apenas quando se está com grandes. É uma ilusão pensar que os grandes produzem sempre e tão somente coisas grandes. É igualmente falso pensar que os pequenos só podem produzir coisas pequenas (p. 45).

Portanto, os mecanismos de participação e contribuição de produção de ideias e saberes na escola, que é tido como o espaço previlegiado de compreensão e facilitação das estratégias pedagógicas mobilizadas para a aprendizagem ao nível local, não tem grandes e nem pequenos, mas sim saberes que se complementam na busca do bem comum.

1.1. Breve contextualização sobre o currículo local em Moçambique

A reforma curricular em Moçambique foi inspirada nos pensamentos de Jomtien (1990) e Dakar (2000) que defendem que a qualidade dum currículo educacional deve estar associada a dimensão intercultural, ou seja, é preciso fazer da cultura local fonte do saber, pois a cultura é educação e a educação é cultura.

Deste modo, ao introduzir-se o currículo local, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) estabeleceu 20% do tempo previsto para cada disciplina, permitindo, desta forma, aos pais e encarregados de educação, aos alunos bem como aos demais integrantes da comunidade, a identificarem os conteúdos locais que poderiam ser abordados nas escolas, tendo em conta a realidade local.

Para o MINED (2003) essa reforma curricular pretendia ainda formar cidadãos conscientes e capazes de participar e contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, da comunidade e do país, partindo do pressuposto de que os saberes locais existem e as escolas devem buscá-lo e sistematizá-lo junto com as comunidades locais. Para tal, os programas de ensino deveriam prever uma margem de tempo que permitisse a harmonização e integração dos saberes locais.

Paralelamente a isso, Basílio (2006) considera que não obstante estarem previstos mecanismos de envolvimento da comunidade no processo educativo, em termos curriculares, de facto, não estava preconizado onde e como as comunidades deveriam dar os seus subsídios de análise de modo a se construir os saberes e as vivências locais.

Assim, entende-se por currículo local como um instrumento patente no currículo nacional que tem como prisma garantir uma aproximação entre os

educandos e a realidade em que estão inseridos. Por outras palavras, essa componente é vista como reforma curricular que dá azo a busca e resgate dos aspectos da vida quotidiana, resgatando aspectos culturais locais construídos e partilhados pelos sujeitos nas suas relações vitais.

Portanto, o presente estudo discute o currículo local no processo de ensino e aprendizagem. Com esta abordagem planificou-se, de modo geral, analisar a forma como o currículo local contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na EPC 17 de Setembro. De forma específica, o estudo procurou identificar os mecanismos de participação da comunidade na selecção dos conteúdos que albergam o currículo local; descrever a importância do currículo local na formação dos alunos e por fim explicar os desafios que os professores têm enfrentado no processo de execução do currículo local. Nesse quisito, levantou-se a seguinte questão de partida: Em que medida o currículo local contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na EPC 17 de Setembro?

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de paradigma qualitativo que contou com a participação de 10 participantes, sendo 1 gestor da escola (director), 3 professores, 3 membros do conselho de escola e 3 pais e encarregados de educação, por constituírem parte relevante e integrante do estudo. Por conseguinte, recorreu-se a técnica de análise de conteúdo combinada com a triangulação de dados para a análise e validação dos mesmos.

1.2. Currículo Local

Antes de fazer-se esclarecimento do termo "currículo local", torna-se importante apresentar um conceito claro sobre o termo currículo.

De acordo com Pacheco (2008), a palavra currículo, provém do latim currerae, que quer dizer caminho, jornada, trajectória, fase a prosseguir, por isso, valorizam-se duas grandes visões fundamentais: uma sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.

Outro autor que se aproxima da ideia apresentada, é Zabalza (1992), que define o currículo como um conjunto de factores que tem em vista o alcance de objectivos ou metas que se almejam alcançar. Na verdade, pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos, habilidades, técnicas e atitudes, que são importantes para serem aplicadas na escola.

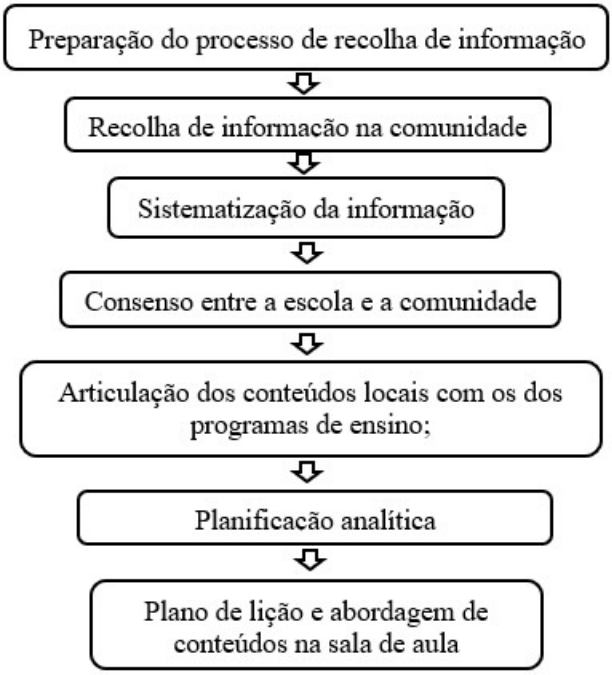
A partir das definições acima ilustradas, pode-se afirmar que, o conceito de currículo relaciona-se a uma aprendizagem por realizar ou um conhecimento por transmitir. Refira-se ainda que, o currículo foi entendido como informação difundida de uma geração à outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado.

Concentrando-se no conceito de currículo local, compreende-se que é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da

Educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (MINED, 2003). O objectivo do currículo local é garantir que os alunos obtenham conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade.

1.2.1. Operacionalização do Currículo Local

Para Palmeirão (2015), a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. Portanto, segundo o autor, a operacionalização do currículo local passa pela identificação das seguintes etapas:



Fonte: (Adaptação dos autores)

Na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os directores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão as comunidades e elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de actividades em articulação com o conselho de escola.

Depois da escola obter a aprovação da comunidade em relação aos conteúdos que devem fazer parte do currículo local, esta deve proceder a articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino o que, segundo o MINED (2003), pressupõe:

A distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do Ensino Básico (Português, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências; Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Ofícios);

Uma distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes, tendo em conta a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir;

A integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou incorporando novos conteúdos na aula, disciplina ou classe para responder as exigências socioeconómicas e culturais que permitam o desenvolvimento da comunidade;

Elaboração da brochura do currículo local, que é um "dossier" (pasta) a ser organizado pela escola, no qual se sistematizam os conteúdos do currículo local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe.

1.3. Escola

Bock (1999), concebe o termo "Escola" como uma instituição social composta pela sociedade para praticar e transmitir valores da sociedade contribuindo para a formação de seus alunos, baseando-se nas experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objectivos da educação.

Por seu turno, Osuwela (2002), corrobora com a mesma tese e considera que a escola é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades devendo ser, por isso, considerada como o bem mais importante de qualquer comunidade.

A ideia da escola como principal instituição de transmissão de valores surge como forma de reconhecimento do contributo da escola na aprendizagem e dos modos de vida (ora conservando ou modernizando) bem como a preparação dos indivíduos para o desempenho de um certo ofício.

Numa perspectiva sociológica fornecida por Pinto (1999), compreende-se que a escola é um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento formal e informal. Nesta formulação, se enaltece o necessário relacionamento entre os agentes educativos (professores,

alunos, gestores, pais e encarregados de educação e a comunidade).

A escola é concebida como um estabelecimento onde se administra o ensino, com missão de cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre mãos, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento dos homens.

Portanto, hoje a escola apresenta-se como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança se torne mais humana, cultiva-se, socializa-se, concilia-se, desenvolve a sua história ou, simplesmente, numa palavra, educa-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, a sua autonomia e o seu pertencimento e identificação ao grupo social.

1.4. Comunidade

Machava (2015) define comunidade tomando como ponto de partida a forma de gestão dos recursos a sua disposição, a activação e o realce das capacidades e qualidades individuais e da comunidade como a força motriz para o seu desenvolvimento.

Entretanto, Bauman (2001), aventa que comunidade significa entendimento compartilhado do tipo - natural e - tácito, ela não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna auto consciente, estridente e vociferante; quando se torna objecto de contemplação e exame.

A comunidade só pode estar dormente ou morta. Quando começa a versar sobre seu valor singular, a derramar-se lírica sobre sua beleza original e a afixar nos muros próximos loquazes manifestos conclamando seus membros a apreciarem suas virtudes e os outros a admirá-los ou calar-se - podemos estar certos de que a comunidade não existe mais.

Na comunidade os indivíduos confiam em todos e esperam de todos a colaboração e ajuda, sendo que, os ganhos de um indivíduo são vangloriados e de forma automática transformam-se em conquistas e orgulho comunitário, não havendo assim espaço de ódio, inveja e outros males derivados da competitividade subjacente e característico das comunidades modernas.

1.5. O Professor como Profissional do Currículo

A nova visão curricular constitui uma janela de oportunidades para uma nova abordagem do profissional docente. Nesta nova imagem, o professor adquire o estatuto de profissional do currículo, que segundo Peralta (2002) é aquele que

é capaz de interpretar o currículo formal dando-lhe sentido em função de cada situação real, o que é capaz de tomar a decisão adequada à situação concreta.

O papel do professor na gestão do currículo é fulcral, pelo facto de ele actuar em diferentes fases do processo. A pessoa do professor, com os seus quadros de referência, concepções e conhecimento profissional põe em prática e avalia as orientações curriculares. É o professor que, com as margens de autonomia que possui, regula a sua prática, identificando os aspectos problemáticos que aí vão surgindo, procurando as soluções adequadas aos seus alunos e ao contexto escolar.

Esta capacidade dos professores para interpretar e adequar o currículo à situação concreta, tem implícita uma visão do currículo como algo que tem de ser reconstruído localmente. Esta perspectiva do currículo com projecto contextualizado, assenta, segundo Leite (1999), numa nova forma de pensar a educação contrária à que atribui à escola o mero papel de transmitir uma herança cultural, na lógica da reprodução e da que admite a existência de um currículo uniforme e igual para todo o território nacional e para todas as crianças e jovens.

Portanto, conceber o currículo como um conjunto de objectivos, conteúdos e orientações centralmente definidos e que os professores devem seguir, configura uma visão restrita do profissionalismo docente. Torna-se ainda, uma orientação curricular mais flexível e propiciadora da reinterpretação outorga ao professor o papel decisivo de construtor e gestor local do currículo.

1.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

1.6.1 Resultados do director em relação ao currículo e currículo local

Começando com as informações fornecidas pelo director da escola (D1), em relação a primeira questão colocada, foi possível apurar que por currículo entende-se *"como sendo a descrição de actividades formais e profissionais que uma pessoa faz na vida"*.

Nesse contexto, constata-se que o entrevistado olha para o conceito "currículo" de uma forma geral, ou seja, entende que o currículo é fundamentalmente todas as actividades profissionais que uma pessoa executa durante o percurso da sua vida.

Contudo, é preciso compreender que a palavra currículo pode ter várias interpretações e não confinar apenas em alguma fase da vida profissional, mas a toda jornada profissional. Quem corrobora com esse pensamento é Pacheco (2001) quando refere que o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos.

Em relação a definição de currículo local, o entrevistado considerou que *"*é a introdução de conteúdos locais que julgam ser relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade".

Deste modo, percebe-se que o entrevistado dá uma resposta plausível, porém incompleta, quando refere que o currículo local é a adequação dos conteúdos locais que são importantes para a comunidade. Portanto, o entrevistado não fala onde são inseridos os conteúdos locais, deixando desta forma, a resposta sem o seu sentido íntegro.

Contudo, não se pode de modo nenhum deixar-se de tecer considerações em prol da resposta fornecida pelo entrevistado, pois, realmente o currículo local é o conjunto de conteúdos de índole local que procura evidenciar a realidade de uma comunidade. Como assevera o MINED (2003) quando diz que o currículo local é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total.

Assim, o objectivo do currículo local é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade.

1.6.2. Observância do currículo local nos programas curriculares e sua contribuição no Processo de Ensino e Aprendizagem

Em relação a questão que procurava perceber se a *EPC 17 de Setembro abre espaço a observância do currículo local nas suas programações curriculares*, o entrevistado respondeu que "*sim*", o que significa que a mesma garante a adequação dos conteúdos do currículo no programa geral de ensino, o que constitui uma mais valia para os alunos e a comunidade.

Outrossim, procurou-se saber *qual é o contributo do currículo local no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na EPC 17 de Setembro* e, o entrevistado referiu que o currículo local "*facilita e ajuda o aluno a perceber a realidade que o rodeia, num mundo em que tudo é explicado com base no material local, forma o cidadão capaz de contribuir para a melhoria da sua vida e da comunidade*".

A resposta fornecida pelo entrevistado espelha realmente a finalidade do currículo local, pois quando introduzido em 2004, o mesmo trouxe inovações que possibilitam garantir uma formação de um cidadão capaz de enfrentar as adversidades da sociedade. Ou seja, com a implementação dos conteúdos do currículo local a escola tornou-se o espaço de formação e de transformação do homem novo e que desenvolve a comunidade onde está inserido.

Nesse diapasão, Osuwela (2002), defende que a escola é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades devendo ser, por isso, considerada como o bem mais importante de qualquer comunidade. A ideia da escola como principal instituição de transmissão de valores surge como forma de reconhecimento do contributo da escola na aprendizagem dos modos de vida (ora conservando ou modernizando) e a preparação dos indivíduos para o desempenho de um certo ofício.

1.6.3. Participação da comunidade na selecção dos conteúdos a constar no currículo local

Em relação a questão que visava saber *de que forma a comunidade participa na selecção dos conteúdos que albergam o currículo local,* o entrevistado referiu que *"a comunidade participa na selecção dos conteúdos que albergam o currículo local contribuindo com ideias que visam o melhoramento da escola e dos educandos a partir dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa"*.

Com efeito, a formulação do currículo local implica o envolvimento da comunidade para que o mesmo possa ocorrer da melhor forma, daí que ao professor cabe garantir que na implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas.

O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos, de modo que haja uma interacção entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade. Deve também fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc.

1.6.4. Resultados dos Professores em relação ao currículo e currículo local

A primeira questão colocada aos entrevistados foi: *O que entendes por currículo*? Diante dessa pergunta, os três responderam que *"é um conjunto de conteúdos previamente programados para serem administrados durante o ano lectivo"* (P1, 2 e 3).

Nesta resposta compreende-se que os professores sabem o que é currículo e para que serve. Deste modo, essa resposta encontra amparo nas palavras de Pinto (1999), que defende que currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade.

Em relação a segunda pergunta que tinha como prorpósito saber o que os professores entendem por currículo local. Para essa inquietação, dois responderam que "*currículo local (CL) é uma componente do currículo nacional correspondente a*

20% do total previsto para a leccionação de cada disciplina" (P1 e 2).

Por seu turno, o terceiro entrevistado respondeu que*"é uma componente do currículo nacional que corresponde o tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente constitui para a integração da criança na sua comunidade"*. Ademais, os entrevistados acrescentaram que têm observado o currículo local, sobretudo quando estão nas aulas de ofícios, onde cada aluno traz o próprio material didáctico, como o barro, vassoura, bancos de madeira e outros. É nesta disciplina onde maior parte de conteúdo sobre o saber-fazer, são transmitidos, desde a tecelagem, textura, culinária, e outros.

A resposta apresentada acima, corresponde essencialmente a concepção do currículo local dado pelo MINED (2003), quando olha para currículo local como uma parte dos conteúdos que são integrados no currículo nacional, e que os mesmos são ministrados em 20% do tempo traçado para cada disciplina.

O que se nota nessa resposta é a indicação de que os conteúdos do currículo local ministrados em 20% do tempo integral de cada disciplina, versam sobre a integração da criança na sua comunidade. Portanto, o processo de leccionação baseado no currículo local deve aprimorar conhecimentos da comunidade nas crianças.

Com efeito, Machava (2015), assevera que existe uma tendência de definir o currículo local como se correspondesse à disciplina de Ofícios, pois, é nela que se centram as habilidades do saber-fazer.

As disciplinas introduzidas, como por exemplo a de Ofícios, faz com que o indivíduo desenvolva capacidades de saber fazer para que seja autónomo na resolução dos seus problemas e da comunidade onde estiver inserido.

1.6.5. Estratégias utilizadas na gestão do currículo local e sua contribuição no Processo de Ensino e Aprendizagem

Em relação a questão *quais são as estratégias que têm utilizado para fazer valer o currículo local*? Assim, dois professores responderam o seguinte: *"Tenho usado jogos lúdicos, cantos e dramas inerentes aos conteúdos que irei leccionar futuramente"* (P1 e P3). Diferente dessa resposta, o terceiro referiu que *"as estratégias são: na aula de ofícios o aluno produz o seu próprio material, cujo ele mesmo pode trazer e vender, como cestos de palhas, vassoura, panelas de barros"* (P2).

Como se pode observar, na primeira resposta as estratégias de transmissão de conteúdos do currículo local ocorrem através de várias formas, tais como, os jogos lúdicos, cantos. Através dessas formas de transmissão de conteúdos, compreende-se ainda que são utilizadas para motivar ou despertar nos alunos o que se pretende leccionar durante a aula.

Na segunda resposta, nota-se que não se trata de forma de motivação para

cada aula, mas para executar as tarefas pelos próprios alunos, onde os mesmos trazem os próprios materiais para a produção de vários artigos e utensílios. É nisso que se baseia o currículo local, por estar basicamente virado ao saber-fazer.

Outra questão colocada aos professores foi de procurar saber *qual é o contributo do currículo local no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na EPC 17 de Setembro?* Para essa pergunta obteu-se três (3) respostas, sendo que para um professor o currículo local *"tem grande contributo porque ajuda a abrir a mente dos alunos e cria vontade de aprender mais por parte dos alunos"* (P1).

É como referiu-se acima, quando se disse que os conteúdos do currículo local tem como finalidade despertar interesses nos alunos sobre como realizar certas actividades. E isso pode-se observar ainda na resposta do segundo professor quando refere que *"o contributo é de aprimorar conhecimentos do contexto real do próprio aluno. Desta forma, a formação torna-se completa, porque os alunos aprendem com muita vontade, já que conhecem as coisas como são"* (P2). Por fim, o terceiro professor referiu que *"o contributo é de ensinar a criança a trabalhar com esse material e saber o seu benefício no fabrico deste material durante o processo de ensino e aprendizagem"* (P3).

O intuito pelo qual foi concebido o currículo local é a importância que os conteúdos podem ter na formação dos alunos. Os currículos devem apresentar conteúdos que contribuem na formação cultural dos alunos e que a não observância a este aspecto pode criar dificuldades no processo de ensino e da aprendizagem.

Sobre isso, Freire (2008) refere que não se podem esperar resultados positivos de um programa, seja educativo no sentido mais técnico ou de acção política, se for desrespeitada a visão dos outros mundos. Portanto, não se pode criar ao que ele chama de invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções.

1.6.6. Desafios encarados na execução do currículo local

A outra questão colocada foi se o *processo de execução do currículo local na sala de aula enfrentavam desafios*. Para esta questão todos os professores referiram que *"sim, o grande desafio é a falta do domínio dos conteúdos de interesses local"* (P1, P2 e P3).

Todavia, é necessário que antes de se pensar em transmitir os conteúdos sobre o currículo local, haja treinamento dos conteúdos e a forma como o mesmo deve ser passado para os alunos. Esse processo não diz respeito apenas aos professores, mas a todo Conselho de Escola.

Essa afirmação é corroborada por Palmeirão (2015), ao dizer que a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados

de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade.

Ademais, Palmeirão (2015), sublinha que na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os directores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão as comunidades e elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de actividades em articulação com o Conselho de Escola.

1.6.7. Resultados dos Encarregados de Educação em relação ao currículo e currículo local

A primeira questão dirigida aos pais e encarregados de educação foi se já tinham ouvido falar sobre currículo. Para essa inquietação, dois, responderam de modo positivo, referindo que *"sim é a descrição das actividades formais"* (EE1 e EE2). Ao passo que o terceiro pai referiu que currículo *"é toda actividade profissional que uma pessoa faz na sua vida"* (EE3).

Diante das duas respostas apresentadas, pode-se dizer que para os primeiros dois participantes, todas as actividades de carácter formal fazem parte de currículo. A segunda resposta vira sua atenção para as actividades profissionais das pessoas. Portanto, se uma actividade não for profissional não será considerada como pertencente ao currículo.

A segunda questão colocada procurava saber a concepção dos encarregados de educação sobre o currículo local. Para essa inquietação, todos os intervenientes foram unânimes em dizer que *"currículo local é levar os conteúdos da zona para ensinar os alunos"* (EE1, EE2 e EE3).

Olhando para a resposta apresentada acima, tem-se a referir que os intervenientes de modo muito simples responderam de forma assertiva que, o currículo local é, fundamentalmente, a transmissão dos conteúdos da zona, isto é, da comunidade para os alunos.

1.6.8. Participação dos pais e encarregados de educação na gestão do currículo local

A terceira questão, procurava saber se os pais e encarregados de educação participam na selecção dos conteúdos que fazem parte do currículo local e, foi possível confirmar que, dois pais responderam negativamente dizendo que "*não porque nunca chamaram para planificação das actividades curriculares locais"* (EE1 e EE3).

Para esses intervenientes a sua não participação na selecção dos conteúdos para o currículo local justifica-se pela falta de convite por parte da direcção da escola. Com relação a isso, tem-se a referir que trata-se de um lapso, quando se implementa o currículo local sem a contribuição dos pais, pois o sustentáculo do currículo local é exactamente os conteúdos oriundos da comunidade.

Quem corrobora com esse pensamento é Palmeirão (2015), quando refere

que a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade.

O autor vai mais longe quando diz que na elaboração do currículo local é necessário o cumprimento das seguintes fases: preparação do processo de recolha de informação; recolha de informação na comunidade; sistematização da informação; consenso entre a escola e a comunidade; articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino; planificação analítica (dosificação); e plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Diferente da resposta que dá conta da não participação dos pais e encarregados de educação na selecção dos conteúdos do currículo local, o participante (EE2) respondeu que participa, ou seja, *"sim, porque faço parte do Conselho de Escola"*.

Constata-se que a participação desses pais e encarregados de educação ocorre pelo facto de eles pertencerem ao grupo do Conselho de Escola.

A quarta questão colocada, procurava saber de que forma os pais têm participado na selecção dos conteúdos que fazem parte do currículo local. Dois intervenientes referiram que *"ajudo o aluno a fazer o trabalho do currículo local"* (EE1, EE2).

Nesta resposta constatamos que os pais e encarregados de educação não participam do currículo local directamente na escola. Mas ajudam os seus educandos com as actividades que versam sobre os conteúdos do currículo local em casa, o que evidencia que os mesmos não tem feito parte da selecção dos conteúdos a serem leccionados na escola.

Por seu turno, o (EE3) considera que: *"Participo com ideias para a execução do currículo local quando sou solicitado"*. Depreende-se que pelo facto de pertencer ao grupo de Conselho de Escola, isso lhe garante certo privilégio, ao ponto de ser sempre convocado para a selecção dos conteúdos.

1.6.9. Importância do currículo local no processo de ensino e aprendizagem

A quinta questão, procurava saber sobre a importância do currículo local no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na EPC 17 de Setembro. Assim, dois (2) encarregados de educação referiram que o currículo local *"é importante porque ajuda os alunos a saber mais a história da sua comunidade"* (EE1 e EE2). Ao passo que o terceiro referiu que "*o currículo local é importante porque fornece os alunos conteúdos sobre a comunidade onde eles estão inseridos*" (EE3).

Na primeira resposta constata-se que a importância do currículo local reside na transmissão das histórias da comunidade para os alunos. Não

menosprezando a resposta fornecida, tem-se a referir que a importância do currículo local não reside somente na transmissão de histórias, mas tem um significado amplo, quando vira sua atenção necessariamente para conteúdos que podem ajudar o próprio aluno a desenvolver o saber ser, estar e fazer dentro da sua comunidade.

Os pais frisaram sobre a necessidade de participação efectiva dos mesmos na elaboração dos conteúdos do currículo local o que evidencia mais uma vez que a escola não tem garantido espaço aos pais e encarregados de educação para participarem na construção do currículo local.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo conclui que na escola em estudo, faz-se o uso do currículo local, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e que corresponde a 20% do tempo lectivo total.

Constatou-se que a comunidade participa na selecção dos conteúdos contribuindo com ideias que visam o melhoramento da escola e dos educandos a partir dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa.

Naturalmente, a formulação do currículo local implica o envolvimento da comunidade para que o mesmo possa ocorrer da melhor forma, daí que ao professor cabe garantir que na implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas.

A implementação dos conteúdos do currículo local tem sido como os próprios narraram, e cingem-se no uso de jogos lúdicos, cantos e dramas inerentes aos conteúdos a leccionar e na disciplina de Ofícios, a produção do próprio material, por parte dos alunos.

Desta forma, a contribuição do currículo local nota-se quando o mesmo facilita e ajuda o aluno a perceber a realidade que o rodeia, num mundo em que tudo é explicado com base no material local, formando o cidadão capaz de contribuir para a melhoria da sua vida e da comunidade, ou seja, com a implementação dos conteúdos do currículo local espera-se a formação de um cidadão hábil de entender a realidade que o circunda e que ajude no desenvolvimento da própria comunidade, pois, a escola é concebida como uma oficina onde ocorre a transmissão de valores para a vida.

Portanto, o currículo local tem grande importância na formação dos alunos, na medida em que fornece conteúdos sobre a comunidade onde eles estão inseridos. Desta forma, esta componente proporciona a integração da criança na sua comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado Recuperado em https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9925/1/Guilherme%20Basilio.pdf.

Bock, A.M. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.* (13ª. Ed.). São Paulo: Saraiva.

Machava, P. A. (2015). *Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local*. Lisboa: FEP.

Mazula, B. (2013). *A Utopia de Pensar a Educação*. (1ª Ed.). Maputo. Alcance Editores.

MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação.* Maputo: MINED/INDE.

Pacheco, J. A. (2008). *Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português*. Porto: Porto Editora.

Palmeirão, C. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: actas do I seminário internacional, Vol. II – comunicações livres.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Peralta, H. (2002). *Projectos Curriculares e Trabalho Colaborativo na Escola*. Lisboa: Porto Editora.

Pinto, C.A. (1999). *Sociologia da Escola.* Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.

Olabuenaga, J. R. e Ispizua, M. A. (1989). *A Codificação na Vida Quotidiana: métodos de investigação qualitativa*. México: Universidade Bilbao.

Osuwela, R. (2002). *Ciclo de Formação em Gestão Escolar.* Maputo; Rio de Janeiro: DPeA editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Porto: Asa.

O CAMPO DO CURRÍCULO E SEUS ASPECTOS FUNDAMENTAIS: PENSANDO A DIMENSÃO DA TEORIA EM DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Renata Francisco Dias[1]
Matias Eduardo Montero[2]

INTRODUÇÃO

Inicialmente, faz-se necessário compreender que a discussão proposta neste estudo se situa no campo do currículo e envolve problematizar alguns dos atravessamentos que o constituem, considerando como elemento fundante neste percurso, a maneira pela qual a escola é concebida e estruturada historicamente.

Apesar de ser latente que, diante das mais diversas formas de se pensar a educação e o currículo propriamente dito, a tentativa de teoriza-lonão seja uma tarefa simples, é coerente pressupor que a busca por encontrar definições onde seja possível caracterizar o que seja o currículo, esteja relacionada ao processo de pensar e planejar aquilo que deve ser ensinado nas escolas.

O esforço por compreender o que é currículo, nos remete à necessidade de ampliar a perspectiva de que, por ser a própria produção de sentidos e as relações de poder inerentes ao que o termo empreende, não é possível concebê-lo deslocado das suas limitações históricas e da parcialidade intrínseca às suas significações.

Nesta perspectiva, com a intenção de fundamentar a reflexão aqui proposta, serão brevemente discutidas diferentes abordagens daquilo que se convencionou como "pensar o currículo", na tentativa de compreender uma trajetória para a sua teorização, ainda que admitindo o seu aspecto não-linear e, por vezes, notadamente complexo.

Posteriormente serão problematizados elementos históricos que contribuem para a compreensão mais ampla das escolhas teóricas que fundamentam a compreensão do que entende por currículo, em especial na escola de hoje.

1 Doutoranda em Educação pelo Proped/ UERJ, Especialista em Educação em Direitos Humanos e Professora de Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: jpgrs-dias@yahoo.com.br.

2 Mestrando em Ensino na Educação Básica pelo PPGEB/ UERJ; Licenciado em Matemática e Professor de Matemática na Educação Básica. E-mail: matiasflu@yahoo.com.br.

Finalizando, são propostas interlocuções entre os principais campos teóricos que discutem estas questões, em especial as teorias críticas e pós críticas, reconhecendo os limites do diálogo dadas diferenças essenciais em suas concepções, mas expandindo as diferenças para as intercessões possíveis com o intuito de contribuir para se pensar o campo em tempos recentes.

PENSANDO O CURRÍCULO E AS SUAS TEORIZAÇÕES:
Aspectos históricos

Foi com o avanço da industrialização por volta de 1920, e a crescente necessidade de responder às demandas de um novo cenário econômico e social, que se tornou imprescindível repensar a escola e teorizar o currículo no sentido daquilo que seria necessário ensinar ou, sendo mais fiel às premissas liberais que ancoram a sociedade firmada sob a égide da acumulação do capital, daquilo que seria necessário ao sujeito aprender. Pode-se dizer que nesta conjuntura inicia-se a busca por uma teorização curricular de fato, onde a discussão sobre o currículo se torna central.

Decorrentes deste cenário, surgem dois grandes grupos que se propõem a pensar esta teoria, os chamados eficientistas e os progressivistas, que englobam o que se conhece por teorias tradicionais do currículo.

Os primeiros, tiveram Bobbit como um dos seus principais representantes e buscavam conduzir os princípios do Fordismo e do Taylorismo para dentro da escola, pensando o currículo em uma perspectiva essencialmente técnica. Para este grupo, o estudante pode ser compreendido como um "produto" que, por meio de objetivos claramente determinados e metodologia bem definida, seria possível prever e mensurar os resultados previamente estipulados.

Os chamados progressivistas, outro grande grupo que, naquele contexto teve como propósito refletir o currículo, teve John Dewey como uma das suas principais referências mundiais. Seu compromisso era articulado aos princípios democráticos e, por esta razão, a centralidade do seu pensamento estava no desenvolvimento da autonomia do estudante, considerando seus interesses e experiências como elementos fundamentais neste processo. No Brasil, os progressivistas foram representados pelo movimento da Escola Nova, sendo Anísio Teixeira um de seus principais nomes.

Posteriormente, Ralph Tyler que teve, em um primeiro momento, a intenção de articular os pressupostos do eficientismo e do progressivismo, acaba por consolidar o modelo pensado por Bobbit, centrado em uma dimensão tecnicista de currículo. Tyler elaborou algumas premissas que vinculavam a implementação curricular ao rendimento dos alunos, cuja verificação seria desenvolvida por meio de avaliação regular. Torna-se evidente assim, a compreensão de currículo como

uma questão que associa aspectos de organização e desenvolvimento e pressupõe, na mesma medida, o alcance de resultados previamente prospectados.

Em meio a um contexto de lutas políticas e movimentos sociais ao longo do mundo que, no Brasil, coincidiu com o período de luta contra a ditadura militar e como reflexo de resistênciaa um projeto de sociedade subsumida ao capital com os seus desdobramentos e implicações, há uma tendência campo dos estudos curriculares de revisitar o que, até então, majoritariamente, se entendia por currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2022), as concepções de currículo estão relacionadas e se modificam de acordo com os objetivos da escolarização, bem como com as compreensões sobre conhecimento e os contextos sociais em que são produzidas. Desta forma, em contraposição às teoriastidas como tradicionais, surge um movimento que ficou conhecido como reconceptualização curricular que se desenvolveu concomitantemente em diversas partes do mundo.

Tal movimento envolveu a hermenêutica, a fenomenologia que com William Pinar com a sua "conversa complicada" (2009) entende a experiência e seus atravessamentos como elemento central do processo educativo, e as chamadas teorias críticas que, mais preocupadas do que "como fazer", buscavam compreender como os currículos são utilizados para produzir hegemonia e, por consequência, funcionam como mecanismos de controle social.

Fundamentadas em princípios da teoria marxista e da Escola de Frankfurt, as teorias críticas são bastante influentes no meio educacional brasileiro e abordam as conexões existentes entre currículo, ideologia e poder. Questionam assim, não apenas o que deve ser ensinado, mas por que razão determinados conhecimentos são considerados válidos em detrimento de outros, além de questionar o que tais conhecimentos estão, de fato, legitimando e desta forma, desconstroem a compreensão de que o conhecimento é um elemento neutro.

Pensando sob esta perspectiva, os teóricos críticos acabam por se distanciar do movimento de reconceptualização por considerá-lo pouco político e consequentemente, deslocadodos seus pressupostos fundamentais.

Michael Young e Michal Apple são alguns de seus principais referenciais teóricos. Young (2016) defende a ideia do "conhecimento poderoso" que seria aquele conhecimento inspirado e legitimado pelo trabalho de especialistas que, em conjunto com os professores, recontextualizam (nas palavras de Bernstein) o conhecimento acadêmico e o tornam acessível ao ambiente escolar. Young afirma ainda que este conhecimento é necessário para que crianças interpretem o mundo e estabelece uma diferenciação entre este conhecimento e o conhecimento advindo das experiências vividas.

Michael Apple (2016) discute mais profundamente as relações entre o conhecimento e o poder. O autor entende que a escola, em suas práticas, contribui

para a manutenção do *status quo* que se baseia na hegemonia dominante da sociedade capitalista e, segundo Apple, a definição do que ensinar na escola está atrelada a interesses dominantes.

Baseado nestes princípios, defende a importância de que professores e estudantes trabalhem em sala de aula com uma maneira diferente de significar o mundo já que, para ele, o currículo constitui-se como território de disputas entre dominantes e dominados em uma perspectiva alicerçada nas bases marxistas que norteiam o seu pensamento.

Em contraste a esta perspectiva e diante de um cenário pós-moderno que questiona os pressupostos das teorias críticas, as teorias pós-críticas buscaram elaborar uma maneira outra de compreender o social a partir de estudos pós-estruturais, pós-modernos, pós-coloniais, pós-marxistas e pós-fundacionais (LOPES, 2013).

A pós-modernidade argumenta sobre os ideais de um sujeito centrado e emancipado e traz consigo a contestação às premissas universais pautadas nos princípios da racionalidade cartesiana características da modernidade. Tais pressupostos exercem influência no campo do currículo e convidam a uma perspectiva deferente para pensar o campo.

A partir de 1980, ampliam-se as discussões que concebem o currículo com base na noção de diferença, considerando a diferença como contraposição ao essencialismo (PIERRE; PETERS, 2005). A vertente pós-estruturalista que problematiza questões que envolvem a percepção de verdade, de cultura, de identidade e de sujeito centrado por exemplo, desestabilizam a ideia de estrutura e a ideia de uma essência fixa, e tem na linguagem e no processo de significação, seus elementos centrais.

ASPECTOS CRÍTICOS E PÓS ESTRUTURAIS: Um diálogo possível ao campo?

Pensar em uma perspectiva pós-estruturalista pressupõe ampliar a maneira de conceber a realidade e a educação como um todo, já que a percepção da estrutura passa a ser substituída pelo discurso, tornando claro que nesta perspectiva não há uma significação definitiva. Ao contrário, o que se percebe são significações e ressignificações que atendem a contingências específicas (LOPES, 2013).

Em uma dimensão pós-estrutural, Silva (2001) aponta para a dificuldade em se definir exatamente aquilo que o currículo é e afirma que, em termos gerais, para conceber o currículo, é necessário que ele seja definido segundo a percepção de autores diversos. Em outras palavras, o currículo é "aquilo que alguém diz que ele é".

O autor amplia sua percepção ao dizer que currículo é aquilo que dele se faz, e Corazza (2005) segue nesta mesma direção quando afirma que currículo se faz inclusive nas escolas, pressupondo assim suas possibilidades múltiplas que extrapolam a educação formal.

O pós-estruturalismo vem ganhando espaço e, hoje, contempla uma grande parte das discussões em educação no Brasil, daí a importância de se trazer à luz elementos que permitam refletir sobre quais as possíveis contribuições que as diferentes maneiras de teorizar o currículo trazem para a sociedade como um todo.

Por não se constituírem a partir de uma linearidade, embora em alguns aspectos seja possível pensar a partir de uma, os diferentes movimentos que buscam teorizar o currículo muitas vezes se hibridizam e fundamentam as diferentes produções teóricas que embasam as teorias curriculares (LOPES, 2013).

Partindo destas reflexões, torna-se fundamental situar a escola no contexto atual com o intuito de analisar as perspectivas que, neste cenário, interferemnos percursos curriculares. Assim, intenciona-se possibilitar, em última instância, pensar a educação que se pretende contrapondo-se em certo aspecto aos pressupostos pós estruturais, tendo em vista que ambicionar algo previamente determinado em educação pressupõe uma proximidade maior às teorizações críticas que entendem ser possível determinar, pelo menos em parte, o que se tenciona no espaço escolar.

PENSANDO A TEORIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO BRASILEIRO DE SUBMISSÃO AO CAPITAL

No Brasil, o pensamento neoliberal que rege a lógica social contemporânea, ganha legitimidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso, porém, mundialmente este modelo socioeconômico tem suas origens na década de 70 em contraposição ao *Welfare State*[3],retomando os princípios liberais da liberdade individual e reelaborando os ideais de competitividade da sociedade capitalista.

Baseado nos pressupostos do liberalismo clássico e adequado à nova ordem mundial, o neoliberalismo inaugura uma fase outra do capitalismo que, apesar de fiel às mesmas premissas, reedita alguns elementos que avançam na lógica do capital, atendendo às demandas mais recentes de uma sociedade globalizada em expansão.

O capitalismo por ser regido pelos pressupostos da acumulação de capital e da propriedade privada, tem no lucro o seu objetivo final e, neste sentido é coerente inferir que pressupõe uma sociedade de classes onde aquela que domina detém o poder econômico em prejuízo daqueles que não o fazem, os dominados.

A assunção do neoliberalismo como modelo econômico traz consigo fatores que ratificam tais convicções, como a redução da intervenção do Estado na economia e o consequente incentivo às privatizações de empresas estatais. Além

3 O estado de "Bem estar social" se caracterizava por uma maior intervenção estatal na economia e uma defesa dos direitos do cidadão que seriam garantidos pelo Estado por aqueles que não pudessem arcar com isto.

disso, defende a redução de gastos com políticas sociais, diminuição de direitos trabalhistas, incentivo à competitividade de mercado e alargamento do comércio exterior. Os ideais que fundamentam o pensamento neoliberal são, em função da crescente globalização, difundidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e Fundo Monetário Internacional.

É neste cenário que a escola se encontra e, por estar inserida nesta sociedade pautada no capital, não se desvincula dos seus princípios e regula suas práticas norteada pela mesma razão. A perspectiva neoliberal favorece a cultura da escola sob a ótica empresarial, que acata a compreensão do sujeito como capital humano, capaz de agregar valor e favorecer o lucro.

Diante desta realidade notadamente regulada por fatores que submetem a sociedade à economia e que estão inevitavelmente atrelados às relações de poder, a opção do estudo aqui proposto é partir da contribuição das teorias críticas para a compreensão do currículo como um mecanismo de poder e de controle social.

Refletindo acerca das muitas possibilidades que o pensamento pós-estrutural traz em sua concepção, sobretudo em sua dimensão mais filosófica, torna-se necessário que elementos fundamentais ao campo do currículo não sejam negligenciados ou se percam em abstrações. Neste sentido, questionamentos como "o que deve ser ensinado na escola?" e "que conhecimentos são considerados válidos e quem, de fato, os legitima?" permanecem como questões que norteiam os estudos do campo e demandam problematizações constantes.

Ainda que as teorias pós-críticas, principalmente a vertente pós-estrutural, forneçam reflexões essenciais no que tange a importância da linguagem e das subjetivações como elementos de referência na desconstrução de algumas metanarrativas modernas, é indiscutível a contribuição das teorias críticas para a compreensão do currículo como um mecanismo de poder e controle social. Neste sentido, dicotomizar as teorias críticas e as pós-críticas poderia limitar as possibilidades de compreendê-las em uma perspectiva dialógica ainda que reconhecendo suas diferentes abordagens.

CONCLUSÕES

Trazer esta reflexão para pensar a escola como instituição inserida em uma sociedade capitalista, pressupõe o entendimento de que o currículo, além de um território de disputas inseridas em um contexto histórico, constitui-se como um espaço de resistência. Desta forma, ainda que o pós-estruturalismo nos conduza à compreensão do poder "descentrado", é indiscutível a relevância do papel do Estado e dos percursos históricos neste processo, além dos dispositivos que interferem no que legitima a manutenção do *status quo.* Uma postura reflexiva que se abstenha desta problematização infere a manutenção do sistema

vigente sob uma suposta conformidade incoerente às bases que buscam uma mudança de fato.

Na perspectiva pós-estrutural, por considerar os estudos culturais como centrais na concepção de currículo, o enfoque dado às relações de poder engloba certa fluidez, onde aquilo que elas representam são passíveis de negociação. Já o foco da teoria crítica para a teorização curricular compreende fundamentalmente os aspectos econômicos como determinantes neste processo.

Seria viável, em certa medida, por estarmos em uma sociedade ainda dominada pelo capital em suas mais diversas instâncias, buscar pontos em comum entre ambas as teorias para problematizar questões que envolvem o currículo, ao invés de coloca-las em lados opostos. Contextualizando assim, as relações de poder sob o viés cultural, compreendendo seus possíveis movimentos, sem desqualificar o papel preponderante da economia no que envolve o currículo.

Ocorre que a maneira pela qual tais teorias compreendem as relações de poder são destoantes em sua essência e tornam o diálogo, no mínimo, incompatível se considerada a natureza desta concepção. Inevitável considerar este aspecto. No entanto, há elementos que aproximam tais teorias, como a percepção da necessidade de resistência às imposições mercadológicas e todos os impactos decorrentes dela.

Para além de diferenciar e dicotomizar as diferentes prerrogativas, a busca por uma interlocução pode contribuir para a ampliação das discussões engendradas no campo do currículo atualmente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

APPLE, Michael W.**Cultural politicsandeducation**. New York: TeachersCollege Press, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2022.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

PIERRE, Jon; PETERS, B. **Governingcomplexsocieties: Trajectoriesandscenarios**. Springer, 2005.

PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 149-168, 2009.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes**, p. 73-102, 2000.

Tyler, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.

YOUNG, Michael FD. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 18-37, 2016.

UMA PROPOSTA DE INTERDISCIPLINARIDADE PARA AS DISCIPLINAS DE MATEMÁTICA E QUÍMICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

André Ferreira e Pereira[1]
Gilberto José de Amorim[2]

INTRODUÇÃO

Um dos principais temas de discussão acerca do ensino médio atualmente refere-se a questão do dualismo. Ele é visto como uma oposição entre o ensino voltado para a formação de mão de obra que atenda as demandas do mercado e a educação voltada para a formação do indivíduo crítico, social e livre, que tem consciência da realidade e, por isso, capacidade para modificar o meio no qual está inserido. Uma síntese que tem surgido para essa problemática é a do Ensino Médio Integrado que, por um lado, visa a formação integral do indivíduo, levando-se em conta as várias facetas da realidade, dando uma formação dos conteúdos básicos e, assim, não renunciando dos conteúdos humanistas e, por outro lado, incluindo uma proposta de formação técnica que capacita o estudante para o exercício de uma profissão. Um aspecto importante desse processo dialético é a questão da interdisciplinaridade, que pode ser vista como o meio que faz a interface entre as diversas áreas de conhecimento, o que permite um ensino de fato integrado, em um sentido mais amplo da palavra, e que possibilita uma formação omnilateral. Uma discussão mais profunda dessa temática pode ser encontrada em Amorim (2023).

Dentre os vários autores que abordam essa perspectiva, podemos citar Bentes (2009). Este pesquisador entende a pedagogia da interdisciplinaridade como o fundamento principal para a construção do currículo integrado. Segundo ele, por meio da interdisciplinaridade é possível reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo. Segundo esse autor cabe à educação preparar o cidadão dotando-o de capacidades, habilidades

1 Doutor em Matemática. andreferreirapereira@iftm.edu.br.
2 Doutor em Educação. gilbertoamorim@iftm.edu.br.

e conhecimentos que permitam sua inserção e manutenção no mundo do trabalho de forma crítica, criativa e produtiva.

Para Cariello (2009), a interdisciplinaridade tem um caráter transformador para o ensino médio brasileiro. Ela entende que os educadores precisam refletir com o objetivo de romper com a cisão que existe entre teoria e prática, entre o saber e o fazer.

Um trabalho específico acerca da interdisciplinaridade na área de matemática foi realizado por Santos (2012). Neste trabalho, o autor afirmou que uma educação integrada em que os conteúdos sejam apresentados aos estudantes de forma desassociada é inconcebível. Por meio deste trabalho, o autor realiza uma análise das disciplinas de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica na perspectiva de um ensino unitário. A proposta do trabalho é que os assuntos de Matemática precisam ser ministrados no Ensino Médio Integrado de forma contextualizada e interdisciplinar.

Nesta mesma perspectiva, este trabalho fundamenta-se na importância de se promover a interdisciplinaridade como um mecanismo didático de ensino e aprendizagem. Dada a cultura de ensino estabelecida, que parte da fragmentação do ensino por especialidade, muitas vezes os vários conhecimentos se apresentam aos alunos de forma desconexa, cabendo, muitas vezes, ao próprio aluno perceber as conexões entre as diversas disciplinas, o que normalmente não ocorre, por não se tratar de uma tarefa trivial. Além disso, na maioria das vezes, os próprios professores encontram dificuldades em expor seus conteúdos de forma interdisciplinar, em partes pela falta de estudos explorando essas relações entre as disciplinas. Assim, este trabalho vai justamente na direção de buscar explorar esse ponto específico da interdisciplinaridade entre a matemática e a química, expondo de que maneira isso pode ser feito e apresentando exemplos da aplicação da resolução de sistemas lineares no balanceamento das equações químicas.

Uma reação química contém os reagentes e produtos com seus elementos e proporções, sendo essencial para toda área da química. No ensino médio, normalmente, os alunos são ensinados a balancear uma equação química por meio de tentativa e erro. No entanto, essa estratégia se mostra ineficaz para equações químicas mais complexas e, em alguns casos, tem a desvantagem de poder levar a um balanceamento errado, quando não é observado o fenômeno de oxirredução. Neste projeto pesquisamos como balancear uma equação química pelo método algébrico, utilizando sistemas lineares e matrizes. O método apresentado neste trabalho consiste em montar um sistema linear, onde as incógnitas são os coeficientes estequiométricos da equação que se deseja balancear e as equação do sistema são deduzidas de modo que se mantenha a quantidade de cada elemento do reagente no produto da equação.

Este método é uma ótima ferramenta para a interdisciplinaridade entre as aulas de química e de matemática, pois envolve conceitos importantes de ambas as áreas.

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho é apresentar de maneira prática como um conteúdo específico da matemática pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar com a química, fornecendo assim um material que pode servir de base no preparo de aulas de professores de matemática ou de química, ou para elaboração de aulas integradas entre as duas matérias.

METODOLOGIA

Buscamos entender através de uma pesquisa bibliográfica como as reações químicas podem ser balanceadas por meio da resolução de sistemas lineares (veja, por exemplo, Borba (2020)). Então, aplicamos o método em algumas equações mais complexas. Essas equações mais complexas foram retiradas principalmente de Risteski (2011). Apresentamos primeiro o problema para um exemplo mais simples, onde o método mais tradicional (método de tentativa e erro) e o método apresentado nesse trabalho (método algébrico) funcionam igualmente. Em seguida apresentamos um exemplo em que o método algébrico é mais eficiente e, por fim, aplicamos o método para uma equação que tem o efeito de oxirredução e que,a priori, apenas o balanceamento de massa não é suficiente para encontrar os coeficientes estequiométricos. Neste último caso o método de tentativa e erro pode até mesmo levar a uma solução errada, se não for considerado o fenômeno de oxirredução.

DESENVOLVIMENTO

Para explicar a diferença entre o método de tentativa e erro e o método proposto neste trabalho, que é o método algébrico, vamos iniciar com um exemplo simples. Considere o esqueleto da equação química:

$$NH_4ClO_4 + Al \longrightarrow Al_2O_3 + N_2 + HCl + H_2O.$$

Tentativa e erro

Para o balanceamento de uma equação química utilizando o método de tentativa e erro, começamos a balancear prioritariamente as substâncias que têm metais e são mais complexas. Após o balanceamento dos metais, partimos para

os ametais, exceto o carbono e o oxigênio, já que são muito comuns e geralmente não é possível balancear de começo.

Logo após, partimos para balancear os carbonos, depois os hidrogênios e somente assim, balancear o oxigênio que é super comum e que acaba geralmente ficando mais para verificar se balanceamos corretamente, pois geralmente todos as substâncias possuem oxigênio.

Então, tomando o coeficiente de NH_4ClO_4 igual a 1, o coeficiente de N_2 no produto deve ser $\frac{1}{2}$ e o do HCl deve ser 1. Como ficamos com 4 hidrogênios no reagente, precisamos tomar o coeficiente de H_2O igual a $\frac{3}{2}$, para obter o mesmo no produto. Para analisar o oxigênio, tomamos o coeficiente de Al_2O_3 como sendo x, e obtemos a equação:

$$4 = 3x + \frac{3}{2} \Rightarrow 3x = \frac{5}{2} \Rightarrow x = \frac{5}{6}.$$

Desse modo, o coeficiente de Al no reagente deve ser $\frac{5}{3}$. Ou seja,

$$NH_4ClO_4 + \frac{5}{3}Al \longrightarrow \frac{5}{6}Al_2O_3 + \frac{1}{2}N_2 + HCl + \frac{3}{2}H_2O.$$

Multiplicando por 6, obtemos:

$$6NH_4ClO_4 + 10Al \longrightarrow 5Al_2O_3 + 3N_2 + 6HCl + 9H_2O.$$

Método Algébrico

O método algébrico consiste em montar um sistema linear cujas equações representam a conservação de massa de cada elemento da reação química. Para cada substância introduzimos uma incógnita, que são os coeficientes estequiométricos da equação:

$$aNH_4Cl\,O_4 + bAl \longrightarrow cAl_2O_3 + dN_2 + eHCl + fH_2O.$$

Então, para cada elemento montamos uma equação que garanta que aquele elemento aparece na mesma quantidade em ambos os lados da equação. A quantidade de cada elemento é o produto de seu subíndice com o coeficiente que aparece multiplicando a substância na qual o elemento está presente, assim obtemos o sistema linear associado:

Equação de N: $a = 2d$;
Equação de H: $4a = e + 2f$;
Equação de Cl: $a = e$;
Equação de O: $4a = 3c + f$;
Equação de Al: $b = 2c$.

Passando os termos do lado direito para o lado esquerdo, obtemos

$$a - 2d = 0;$$
$$4a - e\,2f = 0;$$
$$a - e = 0;$$
$$4a - 3c - f = 0;$$
$$b - 2c = 0.$$

A matriz associada a esse sistema é

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & -2 & 0 & 0 \\ 4 & 0 & 0 & 0 & -1 & -2 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & -1 & 0 \\ 4 & 0 & -3 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 1 & -2 & 0 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

Podemos encontrar a forma escalonada reduzida dessa matriz (Claro que a matriz pode ser escalonada manualmente, mas para facilitar essa tarefa utilizamos o comando rref (A) no Octave.), que é

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & -2/3 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & -10/9 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & -5/9 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -1/3 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & -2/3 \end{bmatrix}.$$

Dessa forma, concluímos que

$$a = \frac{2}{3}f, \quad b = \frac{10}{9}f, \quad c = \frac{5}{9}f, \quad d = \frac{1}{3}f, \quad e = \frac{2}{3}f.$$

Tomando $f = t, \quad t \in \mathbb{R}$, temos que nossa solução geral da equação química é

$$\frac{2}{3}tNH_4ClO_4 + \frac{10}{9}t\,Al \longrightarrow \frac{5}{9}t\,Al_2O_3 + \frac{1}{3}tN_2 + \frac{2}{3}tHCl + tH_2O.$$

Como queremos coeficientes inteiros, tomamos $t = 9$ e obtemos

$$6N\,H_4Cl\,O_4 + 10Al \longrightarrow 5Al_2O_3 + 3N_2 + 6HCl + 9H_2O,$$

que é exatamente o resultado obtido por tentativa e erro.

Alguns novos exemplos

Note que a solução obtida pelo método algébrico é a mesma obtida pelo método de tentativa e erro, pois os coeficientes são proporcionais, independentemente da escolha de *t*. Isso ocorre devido ao fato que o sistema linear possui infinitas soluções com apenas uma variável independente, de modo que todas as soluções são proporcionais. Neste caso, o método de tentativa e erro parece mais fácil do que o método algébrico, no entanto, há certas situações em que o método algébrico é mais vantajoso, como no exemplo a seguir, em que, por causa da presença de alguns elementos em muitas substâncias, precisamos fazer uma série de tentativas para encontrar os coeficientes corretos. Ocorre que ao escolher o primeiro coeficiente, não necessariamente algum dos elementos pode ser imediatamente balanceado, uma vez que pode ocorrer de todos os elementos envolvidos na primeira substância aparecerem mais de uma vez nas substâncias remanescentes. Por exemplo, na equação

$$C_{12}H_{22}O_{11} + H_2O \longrightarrow C_2H_6O + CO_2,$$

se escolhermos o coeficiente de $C_{12}H_{22}O_{11}$ igual a 1, nenhum outro coeficiente estequiométrico fica determinado, pois *O* aparece em todas as outras substâncias e *H* e *C* aparecem em outras duas.

Pelo método algébrico, colocamos os coeficientes como variáveis:

$$xC_{12}H_{22}O_{11} + yH_2O \longrightarrow zC_2H_6O + wCO_2.$$

Então, montamos o sistema linear:

$$12x = 2z + w;$$

$$22x + 2y = 6z;$$

$$11x + y = z + 2w.$$

A matriz associada a esse sistema é:

$$\begin{bmatrix} 12 & 0 & -2 & -1 \\ 22 & 2 & -6 & 0 \\ 11 & 1 & -1 & -2 \end{bmatrix}$$

Sua forma escalonada reduzida, por sua vez, é:

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & -1/4 \\ 0 & 1 & 0 & -1/4 \\ 0 & 0 & 1 & -1 \end{bmatrix}.$$

Ou seja, $z = w$, $y = \frac{w}{4}$ e $x = \frac{w}{4}$. Então, tomando , para que os coeficientes fiquem todos inteiros, obtemos o balanceamento

$$C_{12}H_{22}O_{11} + H_2O \longrightarrow 4C_2H_6O + 4CO_2.$$

Nos exemplos anteriores apenas o balanceamento de massa foi suficiente para encontrar os coeficientes, no entanto nem sempre o balanceamento de massa é suficiente para nos dar uma única solução. Em alguns casos temos também que considerar, por exemplo, o fenômeno de oxirredução. Do contrário, na solução do sistema linear teríamos duas variáveis independentes, o que geraria infinitas soluções para o balanceamento. Vejamos abaixo um exemplo em que isso ocorre.

Considere a equação

$$aKMnO_4 + bH_2O_2 + cH_2SO_4 \longrightarrow dKHSO_4 + eMnSO_4 + fH_2O + gO_2.$$

O sistema linear para o balanceamento de massa é:

$$a = d;$$

$$a = e;$$

$$4a + 2b + 4c = 4d + 4e + f + 2g;$$

$$2b + 2c = d + 2f;$$

$$c = d + e.$$

A matriz associada ao sistema é:

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & -1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & -1 & 0 & 0 \\ 4 & 2 & 4 & -4 & -4 & -1 & -2 \\ 0 & 2 & 2 & -1 & 0 & -2 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & -1 & -1 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

Sua forma escalonada reduzida é:

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & -2 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & -\frac{5}{2} & 3 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 2 & -4 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & -2 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & -2 \end{bmatrix}.$$

Dessa matriz obtemos a seguinte solução geral para a reação química:

$$(-f+2g)KMnO_4 + \left(\frac{5}{2}f - 3g\right)H_2O_2 + (-2f+4g)H_2SO_4 \longrightarrow$$
$$(-f+2g)KHSO_4 + (-f+2g)MnSO_4 + fH_2O + gO_2.$$

Note que para qualquer escolha de f e g, o balanceamento de massa está sempre garantido. Entretanto isso não garante que o fenômeno de oxirredução seja respeitado. Neste caso, se considerarmos a oxirredução, obtemos uma única solução química. Com efeito, o número de oxidação do manganês (Mn) no permanganato de potássio ($KMnO_4$) é +7 e no sulfato de manganês ($MnSO_4$) é +2, então temos uma redução de $\Delta = 5$. Já o oxigênio (O) no peróxido de hidrogênio (H_2O_2) tem número de oxidação -1 e 0 no oxigênio O_2. Portanto, temos uma oxidação com $\Delta = 1$. Como o índice do oxigênio é 2, temos que adicionar a equação

$$5a = 2b$$

para garantir que a quantidade de elétrons doados pelo peróxido de hidrogênio seja igual a quantidade recebida pelo sulfato de manganês. Então

$$5(-f+2g) = 2\left(\frac{5}{2}f - 3g\right) \Rightarrow 5f = 8g.$$

Tomando $g = 5$, ou $f = 8$, obtemos a solução

$$2KMnO_4 + 5H_2O_2 + 4H_2SO_4 \longrightarrow 2KHSO_4 + 2MnSO_4 + 8H_2O + 5O_2.$$

Se tivéssemos considerado essa equação que modela a oxirredução no sistema linear inicial, teríamos obtido a seguinte matriz escalonada:

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -\frac{2}{5} \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & -\frac{4}{5} \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & -\frac{2}{5} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & -\frac{2}{5} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & -\frac{2}{5} \end{bmatrix}.$$

Ou seja, $5f = 8g$, $5e = 2g$, $5d = 2g$, $5c = 4g$, $b = g$, $5a = 2g$. Quando tomamos $g = 5$, obtemos exatamente o resultado apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método algébrico para balanceamento de equações químicas se mostra como uma técnica que pode ser aplicada em uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que se utiliza uma ferramenta importante da matemática para resolver um problema fundamental da química. Os exemplos apresentados acima podem

ser usados em aulas integradas entre o professor de química e matemática, possibilitando explorar tantos conceitos da química (balanceamento, coeficientes estequiométricos e oxirredução) quanto conceitos matemáticos (sistemas lineares, matrizes e escalonamento).

Concluímos que o método algébrico é bastante útil, especialmente nos casos em que o método de tentativa e erro exige muitas tentativas ou em que apenas o princípio de conservação da massa não é suficiente para obter um único balanceamento. Neste caso o método de tentativa e erro pode levar a um balanceamento errado, enquanto o método algébrico leva a uma solução com dois graus de liberdade, indicando assim que deve haver algum outro fenômeno químico, como o de oxirredução, que pode ser incluído nas equações. Assim, pode-se demonstrar para os estudantes dos cursos integrados que os conhecimentos não são construídos de forma isolados, mas que fazem parte de um amplo leque de conhecimento edificados e sistematizados pelos mais diferentes estudiosos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gilberto José de. Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais. Tese (Doutorado em Educação) - Cento de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantis. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BORBA, Elizandro Max; BORBA, Katiúscia Machado Nobre. Balanceamento de reações químicas por sistemas lineares: considerações técnicas e práticas. VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática., 2020, Passo Fundo. **Anais eletrônicos** [...] Passo Fundo: UFP, 2020. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%20 2020%20%20eixo%204/JEM2020_paper_104.pdf Acesso em: 7 mar. 2024.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. Implementação do currículo integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/unidade Tucuriu. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RISTESKI, Ice B., New discoveredparadoxes in teheoryofbalancingchemicalreactions. **Materialsandtechnology,** Toronto,v. 45, n. 6, 503–522, 2011.

SANTOS, Fernanda Pereira. Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma análise da disciplina de Matemática. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

PESQUISAS QUALITATIVAS, QUANTITATIVAS E MISTAS EM EDUCAÇÃO

Giovana Boicko[1]
Jordana Wruck Timm[2]

INTRODUÇÃO

Objetivamos com o presente capítulo compreender a importância e as possibilidades de pesquisas com abordagens qualitativas e/ou quantitativas na área da educação, na perspectiva da dialética, com ênfase nos estudos do tipo descritivo. Metodologicamente trata-se de um estudo bibliográfico que toma a forma de um ensaio teórico.

Superando as disputas entre adeptos das abordagens qualitativa ou quantitativa, que predominaram por várias décadas, atualmente um número crescente de pesquisadores tem lançado mão de elementos quantitativos e qualitativos, conjuntamente, para a análise e compreensão dos seus objetos de pesquisa, nasce dessa junção uma abordagem mista. Nesse capítulo abordaremos sobre a importância dos fundamentos e alguns caminhos que se abrem para quem se dispõe desenvolver essa forma de abordagem na pesquisa educacional, particularmente no âmbito das pesquisas do tipo descritivo.

Minayo e Sanches (1993, p. 240) argumentam que "O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação". Desta forma, entendemos que a elaboração da metodologia é fundamental para a validação da pesquisa, pois ela mostrará o caminho para construirmos o conhecimento científico. É por meio do método que definiremos de que forma iremos abordar a realidade e a escolha que fazemos dos paradigmas científicos que nortearão nossa pesquisa.

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen-RS, Brasil, Mestre em Educação pela Unochapecó, Pedagoga, professora da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, giovanaboicko@gmail.com.

2 Doutora em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (UCS), Pedagoga. Realizou estágio Pós-Doutoral em Educação. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen-RS, Brasil, jordana@uri.edu.br.

Gamboa (2013) esclarece que na definição dos diferentes passos do desenvolvimento da pesquisa, a seleção do paradigma científico é central e nos remete à definição das concepções de homem, educação, sociedade, visão de mundo etc. Portanto, temos que escolher o método compreendendo que, por meio dele, existem diversos conceitos intrínsecos e que, na sua definição, estaremos optando por concepções ideológicas e filosóficas para iluminar a compreensão do concreto ao abstrato.

O surgimento da episteme ocorreu no contexto do advento da polis, na Grécia antiga, após a queda da realeza, cujo poder estava alicerçado no poder religioso. Naquele momento, iniciava a era da aristocracia. Esse momento singular e de extrema importância no contexto do desenvolvimento ocidental é marcado por profundas mudanças e rupturas radicais com o modelo até então vigente. A nova organização social e política passou a ser regida pela força do logos, a palavra, o discurso e a razão e não mais em crenças divinas (racionalidade mítica), no senso comum e nas verdades impostas pela monarquia. Com o advento do logos e da razão como fonte de explicação e critério de verdade, as explicações míticas e religiosas foram sendo colocadas em segundo plano, perdendo sua capacidade heurística para responder às indagações humanas.

Nesse contexto surgiram a ciência e a filosofia, para as quais, princípios lógicos e critérios racionalmente estabelecidos se constituem nos critérios de verdade e na base para normatização da vida na polis. A criteriologia se torna, então, a fonte do esclarecimento, ante as indagações e conflitos concretos que povoam o cotidiano da humanidade. A episteme resulta, então, de uma busca pela elucidação mais qualificada dos fenômenos que estão relacionados às necessidades humanas, que precisam ser analisados com rigor, a partir de critérios racionalmente estabelecidos, de modo a ultrapassar o senso comum e as crenças míticas. Por isso, precisamos planejar os procedimentos fundamentais da pesquisa, de modo rigoroso e coerente, a partir da orientação teórica estabelecida. O método se constitui, assim, no estabelecimento do caminho, baseado na criteriologia, para a busca da verdade e para a elucidação dos fenômenos (Gamboa, 2013).

A definição do caminho (método), para a busca da verdade e do esclarecimento, se inicia com a elaboração de uma pergunta objetiva, que expressa uma dúvida qualificada. Conforme argumenta Gamboa (2013, p. 87), "É possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e a sua transformação em questões e perguntas". O filósofo Sócrates cria um método de investigação denominado método socrático ou maiêutico, o qual advoga que as perguntas são o caminho para a construção da ciência e que elas são respondidas no contexto do objeto e pelo pesquisador que a fez (Gamboa, 2013).

Contudo, o método socrático destaca que o pesquisador precisa colocar em dúvida as interrogações e afirmações já construídas no universo dos saberes, mas que estes conhecimentos já construídos possuem um valor histórico e que servirão de base para a construção dos novos conhecimentos futuros. Historiadores relatam que Sócrates raramente respondia às perguntas de seus discípulos. Ele, geralmente, comentava e qualificava as perguntas de seus discípulos para provocá-los a encontrar a resposta dentro deles mesmos.

Desta forma, podemos compreender que as perguntas são indispensáveis para a prática da cidadania e para o progresso da ciência. Sendo assim, a localização dos problemas, a partir do mundo das necessidades, expressos por meio da elaboração de uma pergunta objetiva e significativa, são condições essenciais para o início de uma pesquisa.

Nesse processo, também se torna imprescindível a construção de um bom referencial teórico, em diálogo com os saberes disponíveis, que se propagam a partir de um mesmo ponto de vista (Marques, 2003). Nesse sentido, é fundamental o estabelecimento de um processo de diálogo com interlocutores envolvidos em processos de pesquisa no mesmo campo científico. Isso porque, ao iniciarmos uma pesquisa científica, teremos um longo caminho para a construção do conhecimento e, neste percurso, devemos ter muita ética, determinação, paixão, engajamento e compromisso com a cientificidade. Além disso, é imprescindível a escolha das fontes que embasarão a elaboração das respostas.

Há grandes discussões acadêmicas sobre os métodos mais apropriados para compreensão das problemáticas educacionais, Gamboa (2013, p. 61) afirma:

> Como consequência da preocupação pela qualidade, surgem com maior intensidade indagações sobre as técnicas e os métodos utilizados na investigação educativa. Soma-se a isso o aumento progressivo da 'massa crítica' nas instituições de pesquisa, a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica como a problemática educativa.

Diante da complexidade dos fenômenos humanos que, para além da dimensão objetiva, envolvem a subjetividade, necessitamos de métodos que consigam superar essa barreira, para conseguirmos elucidar a subjetividade de fatores intrínsecos à experiência humana. O método é o caminho a ser percorrido, que tem um ponto de partida (análise) e um ponto de chegada (síntese) para a construção da resposta. Contudo, para se conhecer o objeto, validar e revalidar a resposta que buscamos, esse caminho deverá ser feito num percurso que envolve ida e volta, que é dinâmico e não estático. A análise e a síntese são um caminho de duplo percurso, que permite reconstruções, validações, averiguações, constatações para assim termos a articulação dialética entre a pergunta e a resposta, para a compreensão do objeto e a construção de respostas criteriosas e validadas (Gamboa, 2013).

Segundo Gamboa (2013) a dialética materialista, como uma das abordagens teórico-metodológicas, é extensivamente utilizada nas ciências humanas, assim como nas ciências naturais. Sua análise se embasa numa concepção dinâmica da realidade, que possibilita a interpretação histórica e das contradições existentes nos fenômenos.

Gamboa (2013) esclarece, ainda, que a escolha dos fundamentos epistemológicos é um elemento fundamental no método da pesquisa. O materialismo histórico não pretende apenas compreender a realidade, mas sim, possibilitar a sua transformação. Assim, as pesquisas embasadas no materialismo histórico, também buscam a transformação da realidade.

A PESQUISA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

As abordagens teórico-metodológicas que embasam a investigação numa pesquisa definem a maneira que se irá sistematizar os achados da pesquisa sobre o objeto investigado, bem como o modo como o sujeito se coloca no processo de pesquisa, diante do objeto. Há uma forma de ver e entender o mundo por trás desta escolha. Na abordagem dialética, a visão de mundo é materialista, a qual compreende que o sujeito está inserido em um contexto histórico e social e há uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, onde um é influenciado pelo outro. Assim sendo, nesta abordagem, faz-se necessário a compreensão das condições materiais históricas nas quais o objeto se constitui, sendo essa contextualização fundamental para a realização do processo de análise e de síntese. É preciso considerar, também que, na elaboração do conhecimento, há uma alternância, entre um momento focado no subjetivo, e outro focado no objetivo. E esse caminho é percorrido em duplo sentido, do todo para as partes e depois vice-versa, das partes para o todo. Outra categoria da dialética discutida por Gamboa (2013) é a categoria da totalidade, a qual percebe o objeto na sua especificidade mas conectado com sua estrutura e a sua relação com a realidade em que está inserido, em sua totalidade.

Ao iniciarmos uma pesquisa científica é preciso considerar, também, que há interesses humanos que nos movem, sendo necessário elucidar/definir qual é o nosso objetivo com a pesquisa e qual é o enfoque que será dado para o conhecimento que será construído. Ao definirmos a abordagem epistemológica que norteará o trabalho, também estamos fazendo uma opção. A abordagem crítica, que guia nossa caminhada neste estudo, prioriza a práxis emancipatória, a reflexão sobre a ação, para a libertação da alienação, que visa a transformação dos diversos condicionantes históricos. Nesse modo de ver a realidade, o sentido da pesquisa é conhecer para poder transformar a realidade, transformar o pesquisador e o objeto. O conhecimento necessita desvelar as opressões, as alienações e as injustiças existentes na sociedade.

No materialismo histórico, Gamboa (2013, p. 35) distingue três categorias de compreensão da realidade "As categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva e ao ser), gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento) e lógicas (ciências das formas e leis do pensamento)".

Em termos ontológicos, a abordagem crítico-dialética, que possui influências, especialmente, de pensadores como Marx e Engels, parte do pressuposto de que a resposta referente ao objeto se encontra dentro do seu contexto, as quais estão apresentadas nas dimensões de espaço, tempo e movimento. Ou, conforme explica Gamboa (2013, p. 60) "[...] além das determinações dos entornos, a inter-relação com outros fenômenos e sua dinâmica interna (dialética)". Ou seja, a concepção ontológica se concentra na natureza dinâmica e na constante transformação da realidade, no qual nada é estático e estão sujeitos a transformações.

Desta forma, a abordagem crítica reconhece as contradições existentes na sociedade e estas contradições não são vistas como problemas, mas como aspectos fundamentais da realidade que impulsionam a mudança. Assim, na análise marxista, por exemplo, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção são vistas como um fator impulsionador para a transformação da sociedade. Neste contexto, a realidade é vista a partir de suas condições materiais e a prática humana (atividade material) é reconhecida como essencial para a transformação da realidade. A consciência e as ideias são concebidas a partir das condições materiais da vida social.

Do ponto de vista gnosiológico, a abordagem crítica é uma metodologia que enfatiza a relevância dos conflitos e contradições no desenvolvimento do pensamento e da realidade. Nesta perspectiva, o conhecimento está em constante evolução por meio da superação das contradições e está intrinsecamente ligado à ação e transformação social. Na abordagem crítica, os fenômenos devem ser considerados dentro do contexto ou da totalidade em que estão inseridos. Desta forma, o conhecimento está relacionado com a sua totalidade, não podendo ser isolado do seu contexto social, histórico e material. Nesta perspectiva, também, o conhecimento está intrinsecamente ligado com a ação, ou seja, ele não pode ser construído apenas para a compreensão do objeto, mas também para contribuir com a transformação da realidade. Assim, desmistificando as ideologias existentes nas relações de poder e dominação da sociedade, considerando o conhecimento como elemento das lutas sociais e políticas (Gamboa, 2013).

Do ponto de vista lógico, o materialismo histórico é uma forma de se compreender e analisar os fenômenos sociais, históricos e filosóficos através da dialética, que examina os objetos através da discussão e do raciocínio. A dialética, é um método que busca compreender os fatos baseado na interação de ideias opostas

para conseguir entendê-lo através da síntese das contradições existentes. O processo se inicia por meio de uma tese, que passa por uma antítese, ou seja, uma ideia contrária, para posteriormente obtermos a síntese, sendo esta o resultado da tensão entre a tese e a antítese. Desta forma, busca reconciliar as contradições, preservando o que há de valioso em cada uma delas. É um processo contínuo de transformação, pois a síntese se torna uma nova tese, iniciando novamente outro ciclo de tese, antítese e síntese. Esse método é muito utilizado para análise dos conflitos sociais, focando nas contradições e nos conflitos das classes sociais como força impulsionadora para transformação da realidade (Gamboa, 2013).

PESQUISA DESCRITIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A pesquisa descritiva é uma metodologia que tem como objetivo descrever as características de uma população ou fenômeno, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente. Esta pesquisa desempenha um importante papel na investigação científica, permitindo uma compreensão mais detalhada e precisa de fenômenos específicos (Gil, 1996).

Gil (1996, p. 46) destaca: "Dentre as pesquisas descritivas salienta-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc". Diante disso, entendemos que uma pesquisa descritiva parece bastante adequada para compreendermos as muitos dos fenômenos no campo educacional. A descrição, em profundidade, dos fenômenos, possibilita compreender a dinâmica dos processos e nos ajuda a compreendermos os seus desdobramentos.

Para tanto, do ponto de vista da abordagem, temos visto a importante de valer-se tanto de elementos quantitativos, quanto elementos qualitativos para a elucidação dos fenômenos em estudo. A abordagem mista, que articula elementos qualitativos e quantitativos, favorece o aprofundamento da compreensão de objeto de estudo relacionados as pesquisas sociais, superando os limites existentes em ambas abordagens de pesquisa, como destaca Minayo e Sanches (1993, p. 247) que isto tem sido comprovado por estudiosos "[...] uma antropóloga sanitarista e um bioestatístico - demonstram, com argumentações teóricas e práticas, que esses métodos são de natureza diferenciada, mas se complementam na compreensão da realidade social". Consoante a isso, Santos Filho (2009, p. 54) complementa "é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano"

Durante décadas, predominou uma grande discussão em que se questionava se os estudos qualitativos, embasados em pequenas amostras e análises

interpretativas, poderiam produzir resultados confiáveis e replicáveis (Richardson, 2015). Com isso, por muito tempo, houve uma separação nos métodos científicos, sendo que a abordagem quantitativa se voltava principalmente para a compreensão das ciências naturais, enquanto a qualitativa para as ciências humanas e sociais. Assim, mesmo que, atualmente, a importância e a contribuição dos métodos de abordagem qualitativa seja largamente reconhecida, por décadas houve resistências da comunidade científica na aceitação dessa abordagem.

Atualmente, diversos são os autores que vêm enfatizando a importância de se entender que não é, necessariamente, porque existem diferenças paradigmáticas, que existam conflitos insuperáveis entre essas duas abordagens. Ambas, mesmo que preocupadas com tópicos e problemas distintos, são importantes. Doravante, usufruindo dos benefícios da combinação dessas abordagens, podemos superar as lacunas existentes nas abordagens (Santos Filho, 2009; Gamboa, 2003; Minayo e Sanches, 1993). Como explica Santos Filho (2009, p. 46) "Dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário". Inclusive, que devido à grande eficácia da abordagem quantitativa na área das ciências naturais, também poderia ser utilizada nas questões dos problemas humanos.

Diante dessa realidade, Gamboa (2003) argumenta que apesar das diferenças dos pressupostos histórico-filosóficos existentes em ambas abordagens, não precisa ter necessariamente esse dualismo entre qualidade x quantidade ou objetividade x subjetividade, existe também o método dialético que pode integrar as duas abordagens:

> As abordagens científicas não se limitam às duas anteriores: uma abordagem que dá ênfase à objetividade do conhecimento e a explicação dos fenômenos e a outra que aceita a subjetividade dos fenômenos humanos e procura a sua compreensão e interpretação. Podemos identificar outras formas, dentre as quais se destaca o método dialético que também se consolida no final século XIX e que tem a sua matriz filosófica no materialismo dialético. (Gamboa, 2003, p. 395)

Consoante a isso, Minayo e Sanches (1993, p. 247) explicam que a análise do objeto se torna mais complexa e completa a partir da utilização de elementos qualitativos e quantitativos no processo de análise nas pesquisas sobre os fenômenos educacionais e sociais "[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'ecológicos' e 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa".

A análise qualitativa é realizada por meio de codificação temática, identificando padrões e temas emergentes. Enquanto a análise quantitativa inclui

técnicas estatísticas descritivas para resumir e interpretar dados numéricos. Os resultados revelam uma sinergia entre as abordagens qualitativas e quantitativas, proporcionando uma visão mais completa do fenômeno estudado. A pesquisa descritiva destaca nuances e complexidades que podem ser perdidas ao adotar uma abordagem exclusivamente quantitativa. Por isso a importância de uma abordagem integrada da pesquisa através da complementaridade entre os métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa descritiva, enfatizando a importância dessa combinação para uma compreensão mais profunda do objeto. A combinação desses métodos oferece uma compreensão mais rica e abrangente dos fenômenos estudados, contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

Nos interessa, aqui, analisar essa questão do ponto de vista dos estudos de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa com estudo de campo viabiliza uma imersão no contexto do objeto, o que favorece a construção de um conhecimento profundo e contextualizado. Severino (2017), por sua vez, destaca que a pesquisa de campo possibilita uma interação direta com o fenômeno estudado, favorecendo uma maior compreensão dos processos e das relações envolvidas.

A coleta das materialidades empíricas no estudo de campo é caracterizada por coleta de dados numéricos e não numéricos, geralmente, utilizando-se dos seguintes instrumentos: entrevistas, questionários, observações, análise documental e uso de artefatos culturais, necessitando ter foco nas experiências, percepções e interações humanas. Creswell (2016) destaca a importância de procedimentos sistemáticos para garantir a credibilidade da pesquisa.

Severino (2017) argumenta que a pesquisa qualitativa é essencial para desvendar os significados produzidos a partir da subjetividade, pois ela valoriza as experiências, desta forma conseguindo capturar a complexidade existente nos fenômenos, proporcionando insights valiosos. No entanto, a escolha do estudo de campo deve ser intencional, baseada nos objetivos da pesquisa e nas questões que o pesquisador pretende desvendar (Creswell, 2016).

Nesse contexto, é importante salientarmos sobre a importância da ética na condução das pesquisas de campo. Creswell (2016) e, também, Severino (2017) alertam que o pesquisador precisa ter sensibilidade no que se refere às questões culturais dos participantes e necessita ser reflexivo para que suas percepções e preconceitos não o influenciem, tanto no momento da coleta como da análise das materialidades empíricas para garantir a validade e confiabilidade dos resultados. Desse modo, resta claro que, mais adequado do que negar a subjetividade, é reconhecer que sua existência é intrínseca ao fazer humano e, no processo de pesquisa, é fundamental cercar-se de critérios e cuidados para que a análise seja cientificamente pertinente, buscando-se atingir a máxima objetividade na análise dos fenômenos.

ANÁLISE DAS MATERIALIDADES EMPÍRICAS

A pesquisa científica é fundamental para o avanço do conhecimento em diversas áreas. No entanto, a validação dos resultados obtidos é um aspecto fundamental para garantirmos a credibilidade e a aplicabilidade dos achados. A análise das materialidades empíricas envolve várias operações e a escolha de instrumentos metodológicos condizentes com o método que foi utilizado. É necessário rigor e muito discernimento para se desvelar o que há por trás de um discurso e ultrapassar as ambiguidades. Desta forma, quando optamos pela combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, a análise das materialidades empíricas poderá feita por dois instrumentos distintos. Os elementos qualitativos podem ser analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin, enquanto os elementos quantitativos podem ser analisados a partir dos conceitos básicos da estatística descritiva (Barbetta, 2010).

A análise de conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin, é uma ferramenta metodológica eficiente para a interpretação de dados qualitativos, proporcionando rigor e consistência aos processos de pesquisa, tornando-se referência nas pesquisas qualitativas. Ela se destaca na interpretação e compreensão aprofundada de dados textuais, sendo particularmente valiosa em estudos que exploram significados e contextos, compreensão da subjetividade em diferentes campos do conhecimento. Ao empregarmos a metodologia da análise de conteúdo, podemos estruturar e sistematizar a interpretação de dados, aumentando a confiabilidade e a validade dos estudos.

A técnica da análise de conteúdo ultrapassa as suas funções heurísticas e verificativas, pois segundo Bardin (2011, p. 15-16) "Ao desempenharem o papel de 'técnicas de ruptura' face a intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa". Doravante, diante da busca pelo rigor científico, se torna imprescindível a superação da incerteza e a necessidade de se compreender a subjetividade existente atrás das aparências. Além do mais, valer-se da função heurística contribui para aprofundar a exploração e aumentar a inclinação para a descoberta, e através da função de administração da prova as hipóteses serão afirmações provisórias que servirão de diretrizes para a análise sistemática e as inferências.

Outro aspecto que merece ênfase, é o fato de que a abordagem de Bardin é flexível, permitindo sua aplicação em diferentes tipos de dados, como textos escritos, entrevistas, discursos e outros materiais textuais. O método de Bardin envolve etapas sistemáticas, incluindo a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados, oferecendo um grande arcabouço para a análise qualitativa.

Na fase da pré-análise, os pesquisadores definem categorias e critérios de análise, preparando o caminho para uma interpretação estruturada dos dados. Enquanto na exploração do material, os dados são organizados e examinados cuidadosamente, destacando-se padrões, tendências e a relação entre os elementos do conteúdo. Na fase final, na interpretação dos resultados, a análise aprofundada dos dados é realizada, levando em consideração as categorias previamente definidas. Isso resulta em uma compreensão mais profunda dos significados presentes no material.

Desta forma, a análise de conteúdo de Bardin proporciona uma estrutura lógica que promove consistência na interpretação dos dados reduzindo a subjetividade e aumentando a confiabilidade dos resultados. A aplicação rigorosa das etapas deste método assegura que os pesquisadores possam seguir procedimentos padronizados, fortalecendo a validade interna do estudo e garantindo o rigor acadêmico. A transparência no desenvolvimento da análise de conteúdo contribui também para a credibilidade da pesquisa, podendo servir de base para outros pesquisadores. Assim, a análise de conteúdo de Bardin será crucial para a validação da pesquisa pois contribuirá na interpretação profunda dos dados qualitativos.

Destacamos ainda que explicitamos aqui esse tipo de análise, em virtude de ser uma das mais utilizadas e reconhecida a nível internacional, talvez pela sua disposição/tradução nos mais variados idiomas, talvez pela sua flexibilidade e aplicabilidade para análise dos mais variados tipos de conteúdos e materiais. No entanto, existe uma infinidade de opções para análises qualitativas, seja por meio de programas, como o NVIVO, por exemplo, seja por meio de teorias que versam sobre, dentre as quais destacamos a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013), que tem processos semelhante a análise de conteúdo, mas com singularidades e maior convite a metamorfoses na análise; a análise de discurso, que tem infinitas vertentes, com nomes no Brasil de Alfredo Veiga-Neto (ancorado na vertente foucaultiana), de Eni Orlandi (ancorada na vertente francesa de Pêcheux), tem vertente bakhtiniana, enfim, cada qual com seus objetivos.

Existem, ainda, também opções com viés hermenêutico, como a pesquisa interpretativa (Rosenthal, 2014), que tem um caráter mais específico para análise de pesquisa com narrativas (auto)biográficas, assim como Josso (2010) e outras que possuem esse viés hermenêutico, como Ricoeur (2014), por exemplo. Outra opção bastante interessante é a análise do discurso do sujeito coletivo, que possui um enfoque nas pesquisas denominadas qualiquantitativas, defendidas por Lefevre e Lefevre (2012) como pesquisa de representação social. Enfim, aqui listamos apenas alguns exemplos, diante de uma infinidade de possibilidades para análise dos dados qualitativos, inclusive nos próprios livros de métodos e metodologias existem opções distintas e particulares para análise dos mais

variados materiais, conforme o objetivo do pesquisador. Vale a leitura e estudo para buscar aquele que melhor se adequa ao que se está buscando na pesquisa, quanto aos dados qualitativos.

Já para a análise dos dados quantitativos, precisam ser utilizados alguns conceitos fundamentais da estatística descritiva como média aritmética e ponderada, porcentagem, moda, mediana e desvio padrão. Na pesquisa quantitativa, a estatística descritiva é essencial para resumir grandes conjuntos de dados. No entanto, mesmo em abordagens qualitativas, a estatística descritiva pode ser utilizada para analisar a frequência de determinados temas ou categorias ou para resumir informações de dados textuais, proporcionando uma compreensão quantitativa dos padrões qualitativos (Barbetta,2010). Ou seja, a estatística descritiva tem um importante papel em ambas abordagens, tanto na pesquisa qualitativa como na quantitativa.

Desta forma, é uma ferramenta versátil que ajuda os pesquisadores a compreender e comunicar os resultados de suas pesquisas, proporcionando uma base sólida para análise, interpretação e apresentação dos dados, contribuindo para a qualidade e relevância da pesquisa científica.

As medidas da estatística descritiva têm, também, o objetivo de resumir e organizar os dados qualitativos em categorias facilitando a interpretação e a análise dos resultados. Também permite que os pesquisadores tomem decisões informadas. Por exemplo, a média e o desvio padrão podem indicar a variabilidade dos dados, enquanto a mediana pode ser mais representativa em casos de distribuições assimétricas e pode ser usada para comparar e contrastar temas, conceitos ou categorias emergentes, proporcionando uma compreensão mais clara dos padrões presentes nos dados.

A estatística descritiva busca sintetizar os valores de natureza equivalente, propiciando uma visão global da variação desses valores, os quais podem ser organizados por meio de três maneiras: tabelas, gráficos e medidas descritivas (Barbetta, 2010). A tabela que é um quadro que faz um agrupamento de observações, os gráficos, por sua vez, são formas de apresentação dos dados que tem como propósito produzir uma impressão mais eficiente do objeto de estudo pois fornece uma representação visual dos dados, desta forma, facilita a compreensão de sua distribuição, tendência central e dispersão. Enquanto as medidas descritivas, são valores numéricos que resumem e descrevem características específicas que os dados apresentam.

Doravante, é imprescindível que os resultados sejam confiáveis e válidos. Assim, tanto a estatística descritiva quanto a análise de Bardin podem ser usadas para mostrar a consistência e a robustez das observações, contribuindo para a credibilidade e através dos resultados obtidos será possível contribuir para o avanço consistente do conhecimento científico.

CONCLUSÃO

Superando as disputas que perduraram por décadas, atualmente um número crescente de pesquisadores tem lançado mão de elementos quantitativos e qualitativos, conjuntamente, para a análise e compreensão dos seus objetos de pesquisa. Os elementos levantados indicam que é possível fazer o uso de ambas abordagens, isso se justifica pois desta forma consegue-se superar as lacunas que existentes em cada uma das abordagens. Conclui-se, assim, que as abordagens qualitativas e quantitativas, podem ser utilizadas de maneira complementar nas pesquisas da área de educação, sendo que propicia uma visão mais ampla e aprofundada dos fenômenos estudados. A abordagem quantitativa permite a coleta e a análise de dados numéricos, possibilitando generalizações e a identificação de padrões em larga escala, enquanto a abordagem qualitativa aprofunda-se na compreensão da subjetividade e complexidades existentes no comportamento humano e nas práticas educativas. Desta forma, ao integrar essas duas abordagens, é possível alcançarmos um entendimento mais rico dos processos educacionais. Assim, podemos contribuir mais significativamente para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e na promoção da melhoria da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7 ed. Florianópolis: Ed. UfSC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Qualitativa**: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos falsos dualismo: Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-82.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas S.A. 3. ed. – São Paulo, 1996.

JOSSO, Marie_Christine. **Caminha para si**. Tradução de Albino Pozzer. Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social:** um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. Editora Atlas S.A.: São Paulo, 2010.

MARQUES, Mario Osorio**. Escrever é preciso: o princípio da escrita**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; Sanches, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

RICOUER, Paul. **O si mesmo como um outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa:** uma introdução. 5. ed. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2014.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade qualidade. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico. Cortez**. 24 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E UBIRATAN D'AMBROSIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA

Eliézer Reis Vicente[1]
Igor Gonzaga Lopes[2]
Douglas Pereira Azêvedo[3]

1. INTRODUÇÃO

A Matemática sempre foi tomada como universal e livre de qualquer influência cultural (BISHOP, 1999) e em termos como o de hoje, ela continua tendo o *status* de fenômeno culturalmente neutro. Descontextualizada, abstrata e com uma linguagem própria, se apresenta desvinculada das relações sociais e segue carregada (ainda) de seus discursos hegemônicos.

A Matemática, enquanto produção social e cultural, pode funcionar como um instrumento de *libertação* na medida em que é uma forte ferramenta que auxilia

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPE-IELT/UEG). Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil pela Faculdade IMES. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduando em Pedagogia e em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Membro do Grupo de Pesquisas Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE-UEG) E-mail: eliezervicentte@gmail.com.

2 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC). Especialista em História da África pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais. Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Graduado em Licenciatura plena em Matemática pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM-UFG). E-mail: igorgonzaga1@hotmail.com.

3 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Iporá-GO (FAI). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Iporá. É Professor de Matemática e Física do Centro de Ensino em Período Integral Presidente Costa e Silva em São Luís de Montes Belos-G0. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GEMAT). E-mail: douglas23@discente.ufg.br.

na compreensão de situações complexas, na previsão de fenômenos sociais e naturais. Sua utilização como um instrumento capaz de prever problemas e soluções é, indiscutivelmente, algo importante e, por isso, seu ensino deve continuar a aparecer como uma presença marcante em nossos sistemas formais de ensino. No entanto, não são essas questões que motivam o seu ensino com tamanha presença em nossas escolas.

O fato é que questões históricas direcionam o ensino de Matemática para outros objetivos. Em geral, quando questionamos professores/as de Matemática sobre tais objetivos, as repostas mais comuns são: "é porque é útil!", "é porque ela desenvolve a inteligência". Todavia, não sabem explicar para que e para quem ela é útil; não sabem explicar o porquê ela desenvolve a inteligência. Tais respostas se posicionam em grau de indeterminação, de alienação, de concepção ideológica e filosófica totalmente idealista.

Nesse horizonte, percebemos que os cursos de formação de professores/as de Matemática nada fazem (ou pouco fazem) para superar essa situação. Pelo contrário, muitas vezes tendem a reforçar esse discurso hegemônico que a Matemática carrega como verdade. Na formação do/a professor/a de Matemática "se dá muito conteúdo sem chegar a cumprir esse desafio de que a pessoa, o aluno, chegue a pensar matematicamente, se dá muita ênfase às fórmulas, aos truques, aos teoremas, às propriedades, e não se dá muita ênfase aos métodos" (CIFUENTES *apud* CAETANO, 2004, p. 188).

Outra questão que se faz muito presente nos cursos de formação inicial diz respeito ao distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas. Esse distanciamento, são, a nosso ver, consequências que têm raízes no tipo de formação de professor de Matemática implementada no Brasil, que é relacionado a um tipo de mentalidade política e cultural específica, comprometida com um discurso ideológico e certas relações de classes inerentes à nossa sociedade – que foi, primeiro escravocrata e excludente e, agora, capitalista e também excludente (por natureza). Ou seja, prática e teoria são tidas como coisas distintas e não se misturam nos cursos que formam professores. De um lado, as disciplinas de Matemática e, de outro, as disciplinas pedagógicas, havendo "uma excessiva valorização dos conteúdos matemáticos em detrimento dos pedagógicos" (CAETANO, 2004, p. 121).

Muitos formadores/as de professores/as de Matemática já defendem outros modelos de formação que não deem tanta ênfase ao ensino dessa Matemática, acadêmica, universal, congelado, como podemos destacar Ubiratan D'Ambrosio. É preciso um ensino "pela Matemática" (FIORENTINI & LORENZATO, 2006), onde o importante é a formação dos/as educandos/as sob o aspecto de formar um ser humano competente dentro de seus interesses e dos interesses de seu grupo social, ciente de seus direitos e deveres como um cidadão. Se considera como

importante o/a educando/a, em detrimento da Matemática.

Adicionalmente a essas questões, este texto de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico tem como objetivo evidenciar e compartilhar as contribuições de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio para a formação de professores/as de Matemática.

2. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A formação de professores/as é algo permanente, devido a sua consciência de inacabamento, sendo importante que se assuma "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2005, p. 23).

Quando nos referimos a Paulo Freire com o ensino de Matemática percebemos uma grande lacuna, em razão da gênese de suas reflexões ter sido o processo de alfabetização. Ele entendia que ao apresentar, por meio do letramento, condições de fazer uma leitura de mundo, estaria contribuindo com o processo de empoderamento necessário para que o analfabeto saísse da condição de oprimido e adquirisse condições para sua emancipação (FREIRE, 2019).

Paulo Freire (2020) menciona a importância da competência técnica na atuação docente e reconhece que embora seja relevante, não é isolada de posicionamento político e social por parte do/a professor/a, ou seja, a forma como esse docente se assume politicamente no mundo tem relação com a prática que ele exerce:

> Este professor, para ser consistente na sua prática com a sua opção política, tem, em primeiro lugar, que ser um professor competente. Aliás, nuns parênteses, eu diria que possivelmente só aí podem os dois coincidir, o professor reacionário e o professor progressista, ambos têm que ser competentes, têm que ensinar realmente (FREIRE, 2020, p. 36).

Com a práxis idealizada por Freire, percebemos que não há dicotomia entre teoria e prática, elas se fundem e estão imbricadas, ou seja, ela se dá na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2019, p. 52).

Mesmo que temáticas que envolvem o/a professor/a que ensina Matemática não tenham sido o foco das investigações freireanas, o ensino desta disciplina é adotado como exemplo, visando mostrar como os conteúdos e sua maneira de trabalhá-los com os/as estudantes não estão isolados de características políticas e sociais:

> A inviabilidade da dicotomia entre conteúdos, métodos e objetivos, por exemplo, quer dizer, o meu sonho tem que ver com o conteúdo e os métodos de tratar estes conteúdos: eu não posso tratar o mesmo conteúdo da mesma forma que um professor reacionário trata. Eu não quero dizer que para um professor reacionário de matemática, por exemplo, quatro vezes quatro seja quinze, porque num sistema decimal é sempre dezesseis. Mas há uma série de implicações nesse quatro vezes quatro, dezesseis, que tem a ver com as posturas político-ideológicas do professor, que não cabe aqui discutir (FREIRE, 2020, p. 36-37).

Como diálogo, a palavra e a questão da dialética - com ênfase na totalidade (FREIRE, 2018, p. 191) - são elementos nos quais Paulo Freire se debruçou com bastante aprofundamento.

No livro *Pedagogia da Tolerância*, Paulo Freire (2024) evidencia, em diálogo com o professor Pedro Paulo Scandiuzzi, a importância do trabalho realizado por educadores/as matemáticos/as e ressalta que:

> Em todo processo de compreensão do mundo, há um processo de compreensão do conhecimento. [...] O que você vem fazendo no campo da matemática, é exatamente perceber como o conhecimento matemático vem sendo conduzido por eles e como é que eles se lançam para comunicar o seu conhecimento, o conhecimento que eles produzem. Eu acho que é isso. A minha convicção é de que a gente tem que partir mesmo da compreensão de como o humano com quem a gente trabalha compreende. Não posso chegar a área indígena e pretender que os indígenas que estão lá compreendam o mundo como eu o compreendo, com a experiência que tenho, não dá (FREIRE, 2014, p. 103).

Para nós, Paulo Freire, nessa fala, destaca, a ideia de que temos que valorizar os saberes dos/as estudantes, seus conhecimentos, suas leituras de mundo, para então construir, com eles/elas, o conhecimento da Matemática escolar. Essa ideia aparece novamente quando Paulo Freire dialoga, em uma entrevista, com os educadores matemáticos Ubiratan D' Ambrosio e Maria do Carmo dos Santos Domite, onde ele coloca que:

> Isso não se dá apenas com a matemática, isso se dá com a presença do homem e da mulher no mundo. Eu acho que tem muito a ver com um certo desprestígio do senso comum. Isso tem muito a ver com a postura elitista da escola, relegando toda a contribuição que o aluno possa dar à escola. No fundo, é a super-valoração do conhecimento chamado acadêmico diante da desvalorização do conhecimento comum. É a posição epistemológica segundo a qual entre um e outro conhecimento você tem uma definitiva ruptura. No meu entender o que há não é uma ruptura, o que há é uma superação. Uma das coisas que a escola deveria fazer, e eu venho insistindo nisso há 30 anos ou mais, e fui muito mal entendido, e ainda hoje continuo a ser, mas no começo fui muito menos entendido, quando eu insistia que o ponto de partida da prática educativa deve ser não a compreensão do mundo que tem o educador e o seu sistema de conhecimento, mas a compreensão do mundo que tem, ou que estejam tendo, o educando. A gente parte do que o educando sabe para que o educando possa saber melhor, saber mais e saber o que ainda não sabe. Eu acho que está nesse desrespeito, que é um desrespeito elitista, está na superação desse desrespeito, está no aprofundamento de uma postura democrática, eu acho a superação desse ser (FREIRE, 1995, n.p).

Nesta entrevista, Freire avulta que compreender a Matemática é tão importante quanto compreender a Linguagem. Nesse sentindo, para o autor, é fundamental que a Matemática seja desmistificada:

> Eu dizia outro dia aos alunos que quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos. Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematicizados. Para mim essa deveria ser uma das preocupações, a de mostrar a naturalidade do exercício matemático (FREIRE, 1995, n.p.).

Freire apresenta uma preocupação com a maneira que a Matemática era tratada pelas pessoas e mantinha esperança que essa relação pudesse ser mais fluente se a escola abordasse o seu ensino com mais naturalidade.

A educação para Paulo Freire é um caminho para que haja transformação política e social. A proposta de educação libertadora de Paulo Freire, que tem como principal objetivo fazer com que o estudante consiga ler o mundo em que vive de maneira crítica e reflexiva, também por meio da Matemática, implica rupturas no modelo educacional vigente, ou seja, na sala de aula, na escola, nos docentes, nos estudantes, enfim, na comunidade escolar como um todo.

Nesse limiar inferimos que a práxis deve permear a formação de professores/as de Matemática, possibilitando espaço da reflexão crítica. O legado de Freire pode contribuir com a leitura de mundo por meio da Matemática, guiando a constituição de uma Educação Matemática a favor dos oprimidos que seja libertadora, emancipadora e humanizadora (FREIRE, 2019).

3. UBIRATAN D'AMBROSIO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ubiratan D'Ambrosio foi fundamental para mostrar que a Matemática é um campo de conhecimento amplo, holístico e humanista. Ele possibilitou o desenvolvimento e as conexões do conhecimento matemático com a dinâmica cultural ao valorizar e respeitar as diferentes maneiras de pensamentos matemáticos nos seus mais diversos contextos culturais.

D'Ambrosio pontuava a necessidade de mudanças no ensino de Matemática. E ao questionar "Por que ensinar matemática?" inaugura um novo modo de reflexão, pautado pelas questões, discussões e problemas de cunho socioculturais fundamentais quando se pensa os problemas do ensino de Matemática.

Por vezes, a Matemática é compreendida como um conhecimento universal, inerente à natureza humana. Tida como a rainha das ciências, isenta de valores culturais, funciona como um instrumento de validação dos avanços técnicos e científicos das mais diversas áreas do conhecimento, tendo sua universalidade consagrada.

D'Ambrosio sempre foi contrário as formas de ensino há muito praticadas nas escolas. Ele compreende que as formas educativas vigentes estão atreladas – e a serviço de uma estrutura de poder que visa principalmente: "a) a marginalizar a maioria da população; b) a selecionar lideranças entre camadas mais abastadas da população" (D'AMBROSIO, 1986, p. 15).

O autor compreende a educação como uma ação, como resultados de estratégias definidas e desenvolvidas pela sociedade a partir de uma leitura da realidade, tendo como objetivos: "a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer a cidadania" (D'AMBROSIO, 1999, p. 15).

Nesse horizonte, a educação para D'Ambrosio deve caminhar para a construção de proposta pedagógica muito ampla. Ele nega a ideia de um currículo tradicional e fechado em detrimento de um currículo dinâmico; nega também a organização disciplinar e propõe uma organização transdisciplinar; nega a transmissão pura e simples de conteúdos em prol de uma abordagem que parta das motivações materiais e intelectuais mais imediatas dos educandos e, nega ainda, a abordagem estruturalista e propõe uma abordagem educacional holística (D'AMBROSIO, 2001).

Ele resume tais propostas da seguinte forma:

> A essência da minha proposta é uma educação universal, atingindo toda a população, proporcionando a todos o espaço adequado para o pleno desenvolvimento de criatividade desinibida, que ao mesmo tempo em que preserva a diversidade e elimina as inequidades, conduz a novas formas de relações intra e interculturais sobre as quais se estruturam novas relações sociais e uma nova organização planetária. Essa proposta tem implícita nela uma ética, que eu chamo ética de diversidade:
>
> *1. Respeito* pelo outro com todas as suas diferenças;
>
> *2. Solidariedade* com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência;
>
> *3. Cooperação* com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum.
>
> Essa ética pode ser praticada em todas as nossas ações e no meu entender deveria pautar o comportamento de professor. Ela conduz à paz interior, à paz social e à paz ambiental, e como consequência, à paz militar.
>
> Atingir a paz total é nossa missão maior como educadores, em particular como educadores matemáticos (D'AMBROSIO, 1998, p. 120, grifos do autor).

Sua proposta de um currículo dinâmico rompe com a linearidade de um currículo cartesiano ao propor a diversidade cultural como um importante componente na ação educativa. Com isso, o currículo dinâmico é socialmente, historicamente e culturalmente contextualizado.

> A dinâmica curricular sempre pergunta 'onde' e 'quando' um currículo tem lugar e o problema-chave na dinâmica curricular é relacionar o momento social, tempo e lugar, para o currículo, na forma de objetivos, conteúdos e métodos de uma forma integrada. O momento social é mais do que simplesmente tempo e local ou quando e onde. Trago à tona uma discussão extra de natureza mais complexa, que é a diversidade cultural (D'AMBROSIO, 1993, p. 64).

Para o autor, currículo dinâmico é:

> [...] uma estratégia de ação comum e repousa sobre três etapas que se desenvolvem simultaneamente:
> - *motivação*, resultado de condições emocionais e da interface passado/futuro;
> - *elaboração de novo conhecimento*, mediante troca/reconstrução de conhecimentos;
>
> [...]
> Coerente com a definição de educação dada acima, essa conceituação de currículo permite que casa indivíduo se sinta, nessa ação comum, realizado nas suas expectativas. A redução de tensões competitivas e sua substituição pela cooperação é um fator positivo no estímulo à criatividade (D'AMBROSIO, 1999, p. 113, grifos do autor).

Tal adoção não é uma tarefa fácil, porem para encaminhar um currículo dinâmico, D'Ambrosio considera três componentes básicos: **Literacia** que "é a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui escrita, leitura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana [*Instrumentos Comunicativos*]", **Materacia**, que é "a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de abordar abstrações sobre representações do real [*Instrumentos Analíticos*]" e **Tecnoracia** que seria "a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas [*Instrumentos Materiais*]" (D'AMBROSIO, 1999, p. 63).

Para o autor, esses conceitos representam uma proposta para a organização do currículo dinâmico, porém, dependerá do que considera "uma nova atitude do educador". O reconhecimento e desenvolvimento desses três tipos de *instrumentos* representam uma maneira de compreender o processo ou ação pedagógica. Tais conceitos respondem "à necessidade de formação ampla, imprescindível para o novo mercado de trabalho que se delineia" (D'AMBROSIO, 1999, p. 136).

O currículo dinâmico é uma forma de permitir que sejam garantidos ao/a educando/a, instrumentos com os quais possa lidar e sobreviver dignamente na sociedade, ao mesmo tempo em que "tem que incluir como um tópico básico o conhecimento, a compreensão, a incorporação e compatibilização de práticas populares conhecidas e correntes [...]. Em outras palavras, o reconhecimento e

a incorporação de **etnomatemática** no currículo" (D'AMBROSIO, 1986, p. 60, grifos nossos).

A etnomatemática é consequência dos questionamentos que D'Ambrosio vinha tecendo a si mesmo sobre a Matemática, sobre o seu ensino, a produção do conhecimento e, da ciência em geral. Ele coloca a Matemática e seu processo de construção permeado de valores histórico-culturais. Ao fazer isso, está criticando o estruturalismo.

Nesse horizonte, D'Ambrosio comenta que:

> Na nossa proposta de se examinar "Por que Educação Matemática?" estava implícita a proposta de se perguntar "Por que Matemática?", do ponto de vista histórico, e, portanto, social e político, do ponto de vista cognitivo e naturalmente do ponto de vista pedagógico. Uma "aproximação" etimológica mostrou-nos que efetivamente Etnomatemática é o nome mais adequado para esse programa abrangente sobre geração, transmissão, institucionalização e difusão do conhecimento (D'AMBROSIO, 1991, p. 7, grifos do autor).

Assim, a etnomatemática é apresentada como um programa de pesquisa e análise das diferentes formas de conhecimento nas diferentes culturas. Nesse sentido, D'Ambrosio defende que:

> [...] o matema, [...], vai muito além [das matemáticas étnicas], significando o potencial do ser humano – em todas as culturas, ao longo de sua presença no planeta – para satisfazer sua ansiedade de transcender, de ser capaz de explicar, entender e criar. Para isso, grupos humanos desenvolvem, ao longo da história de sua evolução cultural e de acorde com suas características culturais (etno), distintas técnicas (ticas, do grego techné, que é também raiz de arte). Dentre as inúmeras técnicas criadas, a matemática é apenas uma delas, desenvolvida a partir das culturas ao redor do Mediterrâneo. Há nisso apenas uma coincidência de nome, resultado de recorrermos as raízes gregas para denominar as diversas disciplinas científicas (D'AMBROSIO, 1997, p. 118).

Ou seja, podemos compreender a etnomatemática como qualquer forma de ação humana na direção de produzir conhecimento, contextualizada pelas diferentes formas culturais de diferentes grupos humanos.

A respeito da formação docente, é possível afirmar a preocupação de D'Ambrosio sobre esse assunto. Ele afasta de suas teorizações qualquer aproximação do educador com uma prática essencialmente técnica. O autor, considera a educação como um ato político, de modo que "tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registrados e gravados pelos alunos e entrarão naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. Maior ou menor tempero político é nossa responsabilidade" (D'AMBROSIO, 1997, p. 57). No entanto, o autor pontua que a deficiência na formação de professores/as como um dos problemas mais graves que a educação enfrenta, principalmente

no que relaciona à "falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas" (D'AMBROSIO, 1998, p. 83).

Nesse interim, o autor tece críticas aos sistemas de ensino e de formação docente (de Matemática, em particular) que ao ser ver são

> [...] carregados de obsolescência e preconceitos inevitáveis, embutidos na formação do professor e na sua própria ação. O conceito de reciclagem e atualização, como uma medida destinada a aliviar essa obsolescência, é absolutamente insuficiente e não atinge esse objetivo. Faz-se necessário um outro professor, formado de outra maneira e com a capacidade de renovar seus conhecimentos como parte integrante de sua preparação profissional. Além disso, um professor conscientizado de que seu papel tem sua ação bem mais ampliada é certamente mais empolgante do que a de um mero transmissor de informações na função de professor (D'AMBROSIO, 1993, p. 49).

Para D'Ambrosio, "a missão do professor não é usar sua condição de professar ou ensinar uma disciplina para fazer proselitismo, isto é, converter o aprendiz à sua doutrina, ideia ou disciplina, mas sim suar a sua disciplina para cumprir os objetivos maiores da educação" (D'AMBROSIO, 1999, p. 15). "Alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, no processo" (D'AMBROSIO, 1998, p. 90).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos algumas contribuições de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio para a formação de professores/as de Matemática. Tendo-os como guias, adentramos em um universo bastante rico em termos de possibilidades. Não há receita para formar professores/as de Matemática, mas há caminhos possíveis a serem percorridos.

Ser guiados pelas teorizações Freireanas e D'Ambrosianas, nos possibilitou enxergar alguns eixos temáticos: 1) compreensão e defesa de que podemos reconhecer a questão da consciência e formação crítica, por vias alternativas, de um educador libertador; 2) identificação crítica da concepção que se tem da realidade social e de possíveis transformações através de modificações curriculares; 3) dificuldade de defesa da profissionalização do/a professor/a, no que tange a sociedade em que vivemos; 4) compreensão e defesa do educador como intelectual que está a serviço da construção da hegemonia das classes oprimidas.

Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio têm muito em comum no que tange acerca dos problemas e encaminhamentos de soluções relacionadas à realidade. "A obra de Paulo Freire no domínio da alfabetização corresponde hoje a obra implementada por Ubiratan D"Ambrosio do domínio da matematização: a mesma consciência crítica, o mesmo carisma de vias alternativas, o mesmo profundo desejo de justiça [...]" (VERGANI, 2000, p. 23).

Enveredamos por caminhos que entendemos como ricos de possibilidades para a formação do docente de Matemática, mas sentimos que finalizamos este texto na sensação de estar em débito com os teóricos.

REFERÊNCIAS

BISHOP, Alan J. **Enculturación matemática:** la educación matemática desde una perspectiva cultural. Buenos Aires: Paidós, 1999.

CAETANO, Joyce Jaqueline. **Formação de professores de matemática: uma perspectiva freireana.** Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação e matemática. 5ª edição s/d. São Paulo, Ed. Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. In **Temas & Debate**s, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 1-16, 1991.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer.** 2ª edição. São Paulo, Ed. Summus, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo, Ed. Palas Athenas, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência.** 2ª edição. São Paulo, ED. Fundação Peirópolis, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 4ª edição. Campinas, Ed. Papirus, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Literacia e materacia: objetivos da educação matemática. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano I, nº 3, nov/1997-jan/1998, pp. 22-26, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2001.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO Sérgio. **Investigação em educação matemática: percurso teórico metodológico.** Campinas, Ed. Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. "Paulo Freire: entrevista", [1995], Entrevistadores: U. D'Ambrosio and M. C. D. Mendonça [S.l]: [s.n], 1995. [Online]. Available: https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ&t=112s.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3rd ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69th ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019.

VERGANI, Tereza. **Educação etnomatemática:** o que é? Pandora Edições, Lisboa, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS

Gilcimara Santana Cunha[1]

1. INTRODUÇÃO

A formação docente para a educação infantil é essencial para o desenvolvimento educacional e socioemocional das crianças em idade pré-escolar. Professores bem preparados devem compreender não apenas o conteúdo curricular, mas também as especificidades do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades socioemocionais e cognitivas. Estratégias eficazes de formação docente incluem programas que integram teoria e prática, estágios supervisionados em ambientes reais de ensino, e o desenvolvimento de habilidades de inclusão e diversidade. Além disso, a formação contínua e o uso adequado da tecnologia são fundamentais para garantir que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e preparados para enfrentar os desafios da educação infantil. Investir na formação docente é fundamental para proporcionar experiências educacionais positivas e significativas que preparem as crianças para o sucesso futuro.

A formação docente é um aspecto crucial para o sucesso educacional, especialmente nas séries iniciais, que representam a base fundamental da jornada acadêmica de qualquer aluno. Este artigo abordará a importância da formação específica para professores que atuam nesses anos iniciais, destacando os desafios e as estratégias necessárias para preparar educadores capazes de promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

Este escrito explora ainda os desafios enfrentados pelos professores em formação e destaca a importância de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional para garantir um ensino de qualidade nessa fase crucial do desenvolvimento humano.

1 Pedagoga, licenciada em História, especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Inclusão. Email: santanaagil@hotmail.com.

2. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA SÉRIES INICIAIS

Um dos grandes desafios na formação docente atual diz respeito não apenas ao domínio do conteúdo curricular, mas também na formação crítica para entender e aplicar as metodologias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, é preciso ter uma formação voltada para a Inclusão e para a Diversidade, uma vez que a diversidade de habilidades, backgrounds culturais e necessidades especiais dentro da sala de aula requer que os professores estejam bem preparados para promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos.

Habilidades para uso e aplicação de forma didática das Tecnologia e da Inovação, também requerem formação, uma vez que o uso eficaz da tecnologia no ensino pode aumentar o engajamento e a eficácia da aprendizagem. Essas habilidades precisam fazer parte do currículo da formação docente, pois os professores precisam ser capacitados para integrar ferramentas tecnológicas de maneira significativa em sua prática pedagógica.

No que tange ao Desenvolvimento Socioemocional: Além do desenvolvimento acadêmico, as séries iniciais são cruciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Os professores devem ser treinados para promover um ambiente que cultive habilidades como empatia, resiliência e autocontrole.

O PNE (BRASIL, 2001, p.95), discorre sobre a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação, nessa linha destaca que:

> É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (p. 40). PNE (BRASIL, 2001, p.95).

3. ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Algumas estratégias precisam ser recorridas no âmbito de formação docente, visando criar currículo integrado como programas de formação docente devem integrar teoria e prática, oferecendo oportunidades para os futuros professores aplicarem seus conhecimentos em ambientes reais de ensino desde o início de sua formação.

Também é importante que haja mentoria e supervisão do trabalho docente, no intuito de estabelecer programas para ajudar a facilitar a transição da teoria para a prática do educador, fornecendo orientação e suporte personalizado e transmitindo segurança ao profissional.

A educação é um campo em constante evolução, e os professores das séries iniciais devem estar atualizados com as últimas pesquisas, práticas e tecnologias educacionais. Por isso, a necessidade de oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo é essencial.

Tratar sobre abordagem interdisciplinar é de grande valia, pois a formação docente deve adotar uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, neurociência, educação especial e outras áreas relevantes para uma compreensão abrangente das necessidades das crianças em idade escolar.

Essas estratégias, quando implementadas de forma integrada e sustentada, têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade da formação docente e, consequentemente, a qualidade da educação oferecida às crianças em idade pré-escolar.

4. REQUISITOS PARA UM BOM TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreensão do Desenvolvimento Infantil: A formação de professores deve incluir uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil, pois isso é essencial para criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades únicas das crianças em idade pré-escolar.

Promoção da Alfabetização e Numeracia: Os educadores precisam ser capacitados para promover a alfabetização e a numeracia desde tenra idade, incorporando atividades lúdicas e interativas que desenvolvam habilidades fundamentais nas crianças.

Inclusão e Diversidade: A formação docente deve preparar os professores para lidar com a diversidade na sala de aula, incluindo crianças com necessidades especiais, garantindo que todos os alunos recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.

Sobre esse pensamento, Reis (2013, p.68), afirma que:

> A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Parceria com as Famílias: Professores bem treinados são capazes de estabelecer parcerias eficazes com as famílias, reconhecendo o papel crucial dos pais

no desenvolvimento educacional de seus filhos. Assim sendo, é papel da escola estabelecer um vínculo com a família no intuito de potencializar os esforços para que o aprendizado do aluno seja mais eficiente.

> [...] reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (SILVA, VARANI, 2009, p. 515).

A família tem o papel de instituição na organização social, por isso, é sua tarefa propiciar à proteção, afetividade e educação.

5. CONCLUSÃO

A formação docente é um investimento fundamental no futuro da educação, especialmente nas séries iniciais, pois é o momento em que a criança começa a formar seu repertório de mundo e conhecimentos. Por isso, a importância de ter nesse processo docentes críticos e bem preparados para ensinar de forma ética, coesa e coerente os conhecimentos para formação escolar desse aluno.

Viu-se aqui também que, ao enfrentar os desafios e adotar estratégias eficazes de desenvolvimento profissional, é possível capacitar os professores a oferecer uma educação de alta qualidade que prepare as crianças não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida de aprendizado contínuo e realização pessoal, devido as bases que trouxe de sua vida escolar em todo processo de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000, nº 714, p. 108-130. Disponível em: www.scielo.be/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>Acesso em: 10 nov. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C. **A relação família-escola**: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.91, n.229, p. 511-527, set/dez 2010. Disponível em: Acesso em: 5 Fev. 2024.

PNE Acesso em 21 Jan.2024. http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf.

O PAPEL DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Stephanie Louise Marin de Almeida[1]

1. INTRODUÇÃO

O letramento é mais do que apenas a habilidade de ler e escrever. Ele abrange a compreensão e o uso eficaz da linguagem escrita em uma variedade de contextos, desde a sala de aula até a esfera pública.

Para os docentes, a competência em letramento é fundamental, pois não apenas influencia sua própria prática pedagógica, mas também o sucesso acadêmico de seus alunos. Por essa ótica, neste artigo será discutido como o letramento na formação de docentes é crucial para promover uma educação de qualidade, capacitando os professores para compreenderem as necessidades individuais dos alunos e a adaptarem suas estratégias de ensino visando atender a essas necessidades e progresso dos discentes.

Contudo, cabe pontuar que uma pessoa alfabetizada nem sempre é letrada, isso devido ao fato de que o ato de alfabetizar torna o aluno apto à leitura e à escrita, mas não necessariamente capacitado para fazer interpretações e ponderações criticas sobre um determinado assunto, contexto ou texto, dominando diferentes tipos de linguagens e fazendo uso dos mais variados aspectos da comunicação, em especial, por meio da leitura e da escrita.

Destaca-se ainda que ao integrar o letramento em todas as áreas do currículo, os docentes podem criar ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades para os alunos desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita de maneira autêntica e significativa

2. COMPREENDENDO O LETRAMENTO E SEU IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O letramento vai além da simples capacidade de decodificar letras e palavras. Ele envolve a compreensão profunda do significado, propósito e contexto

1 Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciada em pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento. stephanie.almeida@sme.prefeitura.sp.gov.br.

da linguagem escrita. Para os docentes, isso implica não apenas dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também entender como essas habilidades são aplicadas em diferentes disciplinas e situações da vida cotidiana.

Reforçando a visão sobre a relação entre às práticas alfabetizadoras e de letramento, Soares (1998) afirma que:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Logo, percebe-se a necessidade urgente em (alfabetizar e letrar) de forma contextualizada, na qual a ação e prática docente precisam estar em antenada com as reações e influências dos contextos socioculturais, nos quais os estudantes estão inseridos, tendo o letramento e a alfabetização como práticas indissociáveis e necessárias para a construção de práticas sociais de leitura e escrita. Levando os discentes a interpretar a vida em seus mais diferentes significados/contextos para além das janelas escolar-acadêmica.

Reforça-se ainda que o letramento não é um conjunto de habilidades isoladas, mas sim um processo complexo de compreensão e uso da linguagem escrita em contextos diversos.

O ato de letras na prática pedagógica não se resume apenas ao ensino de língua materna. Envolve também a integração da leitura e escrita em todas as disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

O letramento afeta diretamente a prática pedagógica dos docentes. Professores proficientes em letramento são capazes de selecionar e desenvolver materiais didáticos adequados, projetar atividades de aprendizagem envolventes e avaliar de forma eficaz o progresso dos alunos. Eles também são capazes de integrar a leitura e a escrita em todas as disciplinas, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolver suas habilidades linguísticas em contextos autênticos.

Sobre essas colocações, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca que:

> [...] que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

3. ADAPTAÇÃO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS DOS DISCENTES, VISANDO À INCLUSÃO

Cada aluno é único, com diferentes níveis de habilidade e experiência em letramento. Os docentes precisam estar preparados para reconhecer e responder

a essas diferenças de maneira eficaz. Isso requer um entendimento profundo das dificuldades específicas que os alunos podem enfrentar ao desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, bem como estratégias diferenciadas para apoiar seu progresso.

Ante a fala acima, o letramento ganha inda mais importância na área da educação, pois não se volta apenas para ensinar as crianças a lerem e escreverem, mas e também, sobre ensiná-las a lerem e escreverem o mundo. Por essa razão, o letramento na prática pedagógica requer que os docentes reconheçam e respondam às diversas necessidades e experiências de seus alunos, adaptando suas estratégias de ensino para promover o sucesso e inclusão de todos. Esses apontamentos corroboram com a visão de Frias e Menezes (2008) que destacam:

> A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar 16 essas matrículas, assegurem também à permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

O letramento na formação de docentes desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e equidade na educação, já que professores bem versados em letramento são capazes de criar ambientes de aprendizagem que valorizam e respeitam a diversidade lingüística, social e cultural dos alunos. Eles também são capazes de identificar e superar as barreiras que impedem o acesso igualitário à educação, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de letramento ao máximo.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

O letramento na formação de docentes não é um processo estático, mas sim contínuo e em constante evolução. Professores devem estar comprometidos com o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, buscando oportunidades de aprimorar suas habilidades de letramento e atualizar suas práticas pedagógicas em resposta às mudanças nas necessidades dos alunos e nas demandas da sociedade.

O desenvolvimento acadêmico-docente contínuo é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação e o progresso constante dos professores em sua prática pedagógica. Neste desenvolvimento, os professores buscam constantemente aprimorar suas habilidades, conhecimentos e competências profissionais para atender às necessidades em constante evolução dos alunos e enfrentar os desafios emergentes no campo da educação. Este processo abrange

uma variedade de atividades e estratégias que visam capacitar os docentes a se tornarem profissionais mais eficazes e reflexivos em sua atuação.

Formação Continuada: A formação continuada oferece aos docentes oportunidades de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas da educação, como metodologias de ensino, uso de tecnologia em sala de aula, educação inclusiva, entre outros. Essa formação pode ocorrer por meio de cursos presenciais, seminários, workshops, programas de pós-graduação ou mesmo através de recursos online, permitindo que os professores atualizem suas habilidades e permaneçam informados sobre as últimas tendências e práticas educacionais.

Colaboração e Cooperação entre Pares: A troca de experiências e o compartilhamento de práticas bem-sucedidas entre colegas podem ser extremamente enriquecedores para o desenvolvimento profissional dos docentes. Através de reuniões de equipe, grupos de estudo, comunidades de prática ou redes profissionais, os professores têm a oportunidade de discutir desafios comuns, buscar soluções colaborativas e aprender uns com os outros, fortalecendo assim a cultura de aprendizado contínuo dentro da instituição educacional.

Reflexão e Autoavaliação: A reflexão sobre a prática pedagógica é uma parte essencial do desenvolvimento acadêmico-docente. Os professores são incentivados a analisar criticamente suas abordagens de ensino, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e buscar maneiras de aprimorar continuamente sua prática. A autoavaliação permite que os docentes reconheçam suas necessidades de desenvolvimento e estabeleçam metas realistas para o aprimoramento profissional.

Participação em Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos: Envolvimento em atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos educacionais oferece aos docentes a oportunidade de explorar novas ideias, testar abordagens inovadoras e contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação. Ao participarem de pesquisas colaborativas ou iniciarem seus próprios projetos de investigação, os professores podem aplicar os princípios da investigação baseada em evidências para informar e aprimorar sua prática pedagógica.

Acompanhamento e Feedback: O acompanhamento regular e o feedback construtivo são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes. Supervisores, coordenadores pedagógicos ou mentores podem fornecer orientação individualizada, observações críticas e sugestões de melhoria, ajudando os professores a identificar áreas de crescimento e a implementar estratégias eficazes em sala de aula.

Em resumo, o desenvolvimento acadêmico-docente contínuo é um processo dinâmico e multifacetado que envolve uma combinação de formação continuada, colaboração entre pares, reflexão pessoal, engajamento em pesquisa e feedback construtivo.

Freire (2011) relata que não há docência comprometida com a formação do humano sem reflexão sobre a ação.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2011, p.40)

6. CONCLUSÃO

O letramento na formação de docentes é essencial para promover uma educação de qualidade e preparar os alunos para o sucesso acadêmico e profissional. Ao capacitar os docentes a compreenderem e promoverem o letramento em suas práticas pedagógicas, podemos criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e capacitam todos os alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes. Investir na formação de docentes em letramento é investir no futuro da educação e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

Viu-se ainda que ao investir na formação dos educadores, as instituições educacionais podem fortalecer sua equipe docente, promover uma cultura de aprendizado contínuo e, em última análise, melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIAS, E. M. A; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino Regular. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 Ago. 2013.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DE FISIOTERAPIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Anairtes Martins de Melo[1]
Jian Henrique Carneiro Oliveira[2]
Antônio Willian Araújo Ferreira[3]
Vega Vitória Maciel Lopes[4]
Valéria Corriça de Freitas da Cunha[5]

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é o primeiro contato do estudante com o mercado de trabalho dentro das diversas áreas de atuação profissional, este sujeito consegue experimentar vivências que garantem a oportunidade da autodescoberta como profissional, além do estímulo ao desenvolvimento de suas potencialidades, pois este será o momento em que o mesmo desenvolverá e aperfeiçoará suas habilidades na sua futura carreira profissional (MARCOS; FARIAS, 2018; PIMENTEL, 2015).

Na graduação o estágio curricular obrigatório se comporta como um importante aliado aos conteúdos de sala de aula, pois auxilia o processo de desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que se entrelacem a rotina de vivências hospitalares e ambulatoriais com os conhecimentos adquiridos na graduação (MARCOS; FARIAS, 2018).

Os cursos de graduação em saúde seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) onde enfatiza a importância de inserção dos estágios curriculares para a formação

1 Graduação em Fisioterapia, Mestre em Ensino na Saúde, docente; meloanairtes@yahoo.com.br.

2 Graduação em Fisioterapia, Pós Graduando em Fisioterapia Traumato Ortopédica; jianhenrique8@outlook.com.

3 Graduação em Fisioterapia UNIFANOR Wyden; willianaraujog32@gmail.com.

4 Graduação em Fisioterapia, Especialista Fisioterapia emGerontologia, docente; vegavitoria@yahoo.com.br.

5 Graduação em Fisioterapia, Mestre em Gestão em Saúde Coletiva, docente; valeria.cunha@unifanor.edu.br.

desses profissionais dentro dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), desde a atuação em equipe multiprofissional para a atenção integral à saúde (RIBEIRO; ALVES; MAIA FILHO, 2016).

Em 2001 o Estágio Curricular Supervisionado foi implantado como modalidade de disciplina na graduação em enfermagem e oficializada através da resolução nº 3/2001 das DCN. Após a oficialização pela resolução, surgiu a obrigatoriedade de o estágio supervisionado fazer parte da grade curricular nos semestres finais do curso (MEC, 2001).

As DCN dos cursos de Fisioterapia determinam que o graduando deve vivenciar uma formação generalista, de cunho crítica e reflexiva, e este deve ser capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde. A implementação do estágio curricular supervisionado no currículo segue o tempo total 20% da carga horária do curso (RIBEIRO; ALVES; MAIA FILHO, 2016).

Para Siqueira (2019) o ambiente de estágio permite ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia e de sua responsabilidade profissional, além de aplicar os conteúdos teórico-práticos vivenciados ao longo do curso.

Porém, diante da inserção de estagiários nos campos de estágios, surgiu uma incongruência: o possível uso do estagiário como mão de obra barata, e para evitar isso e garantir que o estágio funcione como um momento de vivência de experiência prática, foi criada a Lei 11.788 que permanece em vigor até os dias atuais regulamentando o Estágio Curricular Supervisionado (RIBEIRO; ALVES; MAIA FILHO, 2016).

A disciplina de estágio curricular supervisionado ocorre sob a supervisão de um docente com utilização de metodologias ativas onde a problematização é um importante aliado no processo de formação profissional, permitindo aos estudantes unir a teoria e a prática, com interação entre si e com os outros, ao seu redor. A troca de conhecimento deve ser um rico momento e nos cenários de prática permitem aos estudantes uma vivência "*in locu*" real oferecendo atenção à saúde (SIQUEIRA, 2019).

No curso de Fisioterapia da instituição de ensino superior (IES) deste estudo, as vivências em estágios iniciam no sexto semestre como parte integrante da matriz curricular do curso e é uma atividade obrigatória para a integralização curricular. Os estágios dispostos na grade curricular são quatro: Estágio I (Ambientação), Estágio II (Saúde Coletiva), Estágio III (Ambulatorial) e Estágio IV (Hospitalar) estes ocorrem em espaços de instituições públicas e privadas e na clínica escola da própria IES (Núcleo Integrado de Saúde - NIS), caracterizando assim, uma parceria tríplice: IES, governo e comunidade (UNIFANOR, 2023).

Na supervisão do estágio cabe ao docente a decisão de como realizar a intervenção mais adequada durante as práticas, levando em consideração as

características dos alunos e outros fatores presentes durante o período, dando assim a liberdade de implementação de uma metodologia durante o estágio, com foco no aprendizado do aluno em diferentes situações.

Nessa perspectiva o docente consegue nivelar os aspectos teóricos e práticos trazidos pelos cursantes. Essa diversificação metodológica permite ao aluno o aprendizado direto, pois o docente consegue enxergar os pontos de foco durante o estágio.

Sabe-se que este período de estágio supervisionado é rodeado de fatores sentimentais positivos ou negativos, pois o acadêmico assume responsabilidades iniciais dentro do ambiente de estágio e vivencia situações emocionais para desenvolver habilidades futuras. Estar confiante e otimista, ou inseguro e ansioso são sentimentos vivenciados que podem interferir no rendimento acadêmico destes estudantes (SANTOS, 2018).

Justifica-se a realização deste estudo, pois esta temática é pouco explorada e este estudo poderá nortear ajustes de atuação pedagógica e prática docente dos estágios supervisionados. Ressalta-se a importância de entender as vivências e desafios desse período acadêmico, para otimizar as práticas científicas e humanizar o ensino prático.

Este estudo servirá de base e referência para trabalhos posteriores, podendo contribuir para exploração dessa temática por acadêmicos, contemplando a formação acadêmica e profissional.

O objetivo doe estudo é investigar as percepções dos graduandos em Fisioterapia sobre os estágios curriculares supervisionados no primeiro semestre do ano de 2023.

DESENVOLVIMENTO

Pesquisa descritiva, exploratória e de abordagem qualitativa onde a população dos participantes da pesquisa refere-se ao número total de estagiários de Fisioterapia da IES nomeada Centro Universitário UNIFANOR WYDEN, localizada na cidade de Fortaleza Ceará, nordeste do Brasil, que cursaram e concluíram os estágios obrigatórios I, II, III e IV no primeiro semestre do ano de 2023. Já a amostra foi intencional e por conveniência.

O período da pesquisa se deu de agosto a dezembro de 2023.

Os inclusos foram os estagiários que concluíram os estágios I, II, III e/ou IV no primeiro semestre do ano de 2023 da IES do estudo, não havendo restrição de gênero e nem de faixa etária.Já os excluídos foram os que não responderem de forma completa ao questionário da pesquisa na fase de coleta de dados; aqueles que não participaram de todas as fases da pesquisa.

A pesquisa ocorreu em seis (06) fases, a saber: Fase 1: pesquisa bibliográfica

de estudos já realizados e publicados em sítios digitais sobre a temática pesquisada; Fase 2: elaboração do questionário da pesquisa e inserção do questionário no *aplicativo Google Forms®;*Fase 3: busca de contatos telefônicos dos estudantes de Fisioterapia que cursaram estágios em 2023.1, baseado na lista de alunos matriculados disponibilizada pela coordenadora do curso (disposto na Carta de Anuência); Fase 4: envio do formulário eletrônico por mensagem privada no aplicativo *Whats App®*, *https://forms.gle/c2FdcsJpmgFugGJ16* informando prazo de resposta; Fase 5: coleta das respostas; Fase 6: elaboração dos resultados.

A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário eletrônico *online*, criado a partir da plataforma *Google Forms®*. O formulário foi disponibilizado após contato através do aplicativo de mensagens e chamadas, conhecido como *Whats App®*, sendo viabilizado um *link* de acesso individual (*https://forms.gle/c2FdcsJpmgFugGJ16*) composto pelas perguntas da pesquisa, com prazo de sete dias para as respostas, tempo em que se determinou no cronograma da pesquisa. A escolha do envio pelo *Whats App®* se deu devido a facilidade de manuseio e o rápido acesso aos sujeitos participantes da pesquisa.

Na parte inicial de apresentação do formulário eletrônico foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) firmado por cada participante da pesquisa e pelos responsáveis, neste momento os respondentes informaram a concordância em participar do estudo, para que tivessem acesso as perguntas subsequentes da pesquisa. Nenhum dos participantes foram obrigados a participar da pesquisa, sendo totalmente voluntária sua participação. Ao final da leitura do termo têm-se duas opções de escolha direcionadas ao participante: aceito participar da pesquisa ou não aceito participar da pesquisa, a escolha da opção de não aceitação, implica no encerramento da participação do pesquisado, onde o mesmo não tem acesso as perguntas do questionário.

O questionário da pesquisa foi composto de duas partes.

Na Parte 1disponibilizou-se perguntas objetivas sobre as informações pessoais dos pesquisados como: gênero, idade, período do curso e qual estágio cursou em 2023.1 e na Parte 2estiveram dispostas duas perguntas subjetivas, elaboradas pelos pesquisadores, a saber:

1) DESCREVA a partir de sua experiência durante o estágio de 2023.1 quais foram as FACILIDADES para aprendizagem vivenciadas por você.

2) RELATE a partir de sua experiência, quais as DIFICULDADES vivenciadas durante este período de estágio.

Foi orientado aos participantes que respondessem de forma individual e a previsão de tempo necessário para tal procedimento.

A análise dos dados da pesquisa através das respostas as perguntas qualitativas foram analisadas através da análise de conteúdo de Bardin (2016) que

utiliza três etapas para aplicar a Análise de Conteúdo, são elas: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Napré-análise a partir de uma leitura flutuante do material coletado é possível avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado, assim organiza-se a Análise de Conteúdo. Ainda nesta fase se constitui por exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência as hipóteses e os objetivos, preparando o material a ser citado (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Na fase 2 de exploração do material tem-se as etapas de codificação e categorização do material. Com os recortes das unidades de registro e de contexto e com uma enumeração de acordo com os critérios estabelecidos. Já a categorização, poderá seguir alguns critérios, como: semântico, sintático, léxico ou expressivo (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

A terceira fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação que pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá "apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor" (CARLOMAGNO; DA ROCHA, 2016).

A pesquisa seguiu os princípios bioéticos que atende a nossa realidade (beneficência, não maleficência e justiça) e respeitou a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde.

Os critérios éticos foram obedecidos de maneira que a fase de coleta de dados somente foi realizada após assinatura do termo de anuência pela coordenadora do curso de Fisioterapia, bem como o esclarecimento acerca do propósito da pesquisa e da conduta ética a ser adotada pelos pesquisadores para resguardar e assegurar a privacidade aos informantes, sendo realizado com o auxílio do TCLE. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Hospital Geral de Fortaleza (HGF – CAAE: 72985523.8.0000.5040) e foi aprovado com o número do parecer: 6.413.625 na Plataforma Brasil.

Os indivíduos pesquisados tiveram conhecimento de que a pesquisa não levou a encargo financeiro e que todas as despesas da pesquisa foram custeadas pelos próprios pesquisadores e, cientes de que nenhum risco ou exposição chegou a comprometer a integridade física dos indivíduos pesquisados, respeitando, assim, todos os princípios éticos que lhes cabem.

A amostra do estudo finalizou em 22 discentes que responderam na íntegra o instrumento da pesquisa, perfazendo uma média de 49% da população.

Na tabela 1 tem-se os resultados da parte 1 do questionário da pesquisa que se refere as informações pessoais:

Tabela 1 – Distribuição das Respostas da Parte 1 do questionário.

GRUPO DE DISCENTES		
GÊNERO	**N**	**%**
FEMININO	21	95,5%
MASCULINO	1	4,5%
IDADE	**N**	**%**
21 A 30 ANOS	20	90,9%
31 A 40 ANOS	2	9,1%
PERÍODO CURSO 2023.1	**N**	**%**
NONO (9º)	11	50%
OITAVO (8º)	5	22,7%
DÉCIMO (10º)	3	13,6%
SETIMO (7º)	2	9,1%
DÉCIMO PRIMEIRO (11º)	1	4,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O gênero predominante foi o feminino com 95,5% (N=21) e a faixa etária de 21 a 30 anos, 90,9% (N=20) como mostra a tabela 1.

Na pergunta referente ao período do curso em que os estudantes estavam cursando em 2023.1 predominou o nono semestre com 50% dos participantes (N=11), seguido do oitavo semestre com cinco respondentes (22,7%).

Já na pergunta: Qual estágio você cursou em 2023.1? obteve-se a maioria de 40,9% (N=9) cursantes do estágio I, 36,4% (N= 8) de estudantes do estágio II, seguidos de 18,2% (N=4) e 4,5% (N=1) de discentes dos estágios IV e III, respectivamente.

Quanto aos resultados qualitativos da pesquisa advindos das respostas da parte 2 do instrumento da pesquisa (perguntas subjetivas) foram analisadas através da análise de conteúdo de Bardin e respeitadas as fases de Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Com o intuito de preservar a identificação dos respondentes inseriu-se nos quadros as especificações com a letra R (se referindo a Respondente) seguido do numeral de 1 a 22 respeitando a ordem das respostas captadas no formulário do *google forms*®, desta forma conseguimos transcrever os discursos equivalentes sem identificá-los, respeitando as questões éticas descritas no termo de consentimento livre esclarecido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa. As categorias foram identificadas em ordem numérica crescente respeitando a quantidade de repetições (frequência de citações) nos discursos dos respondentes.

Após as fases de análise de conteúdo findando com a codificação e a categorização onde se encontrou significações equivalentes por meio de indicadores ligados aos discursos apresentados, seguem as descrições que representam cada categoria referentes as respostas analisadas (quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Resultados Qualitativos da Pesquisa Pergunta 1 nas dez categorias encontradas

Pergunta 1: Descreva a partir de sua experiência durante o estágio de 2023.1 quais foram as FACILIDADES para aprendizagem vivenciadas por você	
Categoria 1: Contato direto com o paciente	*"Foi mais fácil visualizar as patologias tendo mais contato com os pacientes – R1"* *"...acompanhar de perto o atendimento dos profissionais multi no atendimento a beira leito... – R2"* *"...boa relação com o paciente e sua família – R3"* *"Facilidade que eu vivenciei foi aquele contato diretamente com o paciente, planejar o plano de tratamento – R11"* *"O contato com o paciente no estágio 2 contribui muito para o 3 e o 4 – R12"* *"O contato com o paciente e livre arbítrio para montar um plano de tratamento – R13"* *"Praticar a teoria... – R16"* *"Tive contato e re(h)abilitei patologias que já tinha um certo conhecimento ... (trouxe facilidade no estágio) – R19"* *"...entender como funciona os atendimentos na prática – R22"*
Categoria 2: Supervisão/orientação do preceptor	*"Supervisão da preceptora, (pude) acompanhar de perto o atendimento dos profissionais multi no atendimento a beira leito, acesso ao prontuário – R2"* *"A disponibilidade da professora e dos fisiotera(peutas) do setor para esclarecer as dúvidas – R5"* *"A orientação do preceptor me trouxe uma grande segurança nos atendimentos – R9"* *"O apoio do preceptor foi fundamental – R10"* *"Com a ajuda do preceptor foi mais fácil visualizar e ter uma noção de tratamento de cada patologia vista no estágio, o apoio foi fundamental para que eu sentisse mais segurança na hora do atendimento do paciente – R14"* *"Praticar a teoria e poder ter a oportunidade de sanar as dúvidas com o preceptor – R16"* *"O preceptor foi muito atencioso e nos ajudou a tirar dúvidas em certas condutas – R19"*
Categoria 3: Conhecimento das atuações variadas da Fisioterapia	*"O estágio observacional no(s) propus(eram) novos conhecimentos de diversas áreas de atuação – R6"* *"Conhecer diversas áreas da fisioterapia, facilitando a absorção de certos conteúdos teóricos que só presenciamos na sala de aula – R8"* *"...visitas observacionais abriram nossos olhos para quais áreas temos mais domínios e também quais mais nós identificamos – R17"* *"...ampliou meus conhecimentos, e tive uma maior percepção das áreas que quero me especializar – R18"* *"Viv(ê)nciar a rotina de algumas áreas da fisioterapia – R22"*

Categoria 4: Discussão de casos/ Aprendizagem a partir de casos	*"...conhecimento dos conteúdos – R3"* *"...busca estudar sobre os assuntos – R5"* *"...facilitando a absorção de certos conteúdos teóricos que só presenciamos na sala de aula – R8"* *"O que foi facilitador para a gente de estágio 2 foi a disponibilidade dos mais diversificados casos clínicos, isso contribuiu bastante para a nossa aprendizagem, e muitos desses casos eram muito interessantes já que nunca tínhamos tido tal experiência – R20"*
Categoria 5: Casos diversificados de atendimento	*"...discussão de casos (atendidos) – R4"* *"Vivenciar vários momentos com diversificados (casos) pacientes e poder perder a insegurança ao atender o paciente – R21"* *"Viv(ê)nciar a rotina de algumas áreas da fisioterapia, entender como funciona os atendimentos na prática – R22"*
Categoria 6: Diversidade de recursos conhecidos	*"...os treinamentos que iam acontecendo sempre que possível durante a semana, quanto aos equipamentos disponíveis na clínica – R10"* *"...a respeito (d)as facilidades vistas como forma de aprendizagem, podem ser estabelecidas através da observação de intervenções que a fisioterapia estabelece na diversidade de recursos implementados na complexidade de patologias – R15"*
Categoria 7: Mais Facilidade/ Sem dificuldades	*"Por ter vivenciado o estágio no fim do curso, tive mais facilidade em entender e aprender (mais) sobre os locais visitados - R18"* *"Como sou uma aluna muito curiosa e gosto sempre de ampliar meus conhecimentos, não tive dificuldades em realizar os atendimentos a que me foram destinados no momento do estágio – R19"*
Categoria 8: Semana de nivelamento	*"Semana de nivelamento, apresentação de temas relacionados a patologias vivenciadas, discussão de casos – R4"*
Categoria 9: Acolhimento nos diversos campos de estágios (visitas observacionais)	*"Os locais visitados foram bem escolhidos, com acolhimento excelente... vivência do Estágio 1 – R18"*
Categoria 10: Organização do tempo fora das atividades do estágio	*"A organização do meu tempo foi importante para estudo e avaliação dos pacientes que recebi durante o Estágio - R10"*

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 2 – Resultados Qualitativos da Pesquisa Pergunta 2 nas sete categorias encontradas.

Pergunta 2: Relate a partir de sua experiência, quais as DIFICULDADES vivenciadas durante este período de estágio.	
Categoria 1: Distância dos campos de estágios e dificuldades de deslocamento	*"A distância da clínica escola foi uma dificuldade particular – R10"* *"Campus de estágios muito longe um do outro – R12"* *"A questão da locomoção, pois, eram campus nos lados opostos da cidade – R13"* *"A maior dificuldade foi só a distância do local de estágio– R14"* *"Tive dificuldades com a chegada aos locais. Com problemas pessoais que acabaram afetando no estágio – R17"* *"Deslocamento até o estágio, que por algumas vezes alunos faltaram por conta da dificuldade em chegar até o local – R21"*
Categoria 2: Insegurança, medo, ansiedade, desconhecimento do caso do paciente	*"Por tem visto muita disciplina na pandemia em formado EAD, foi bem rotineira a insegurança durante o estágio – R7"* *"Dificuldade foi só as duas primeiras semanas pois nunca tive aquele contato diretamente com o paciente e na hora você reabilitar diversas patologias só o nervosismo mesmo – R11"* *"...Um certo medo do paciente que iria chegar para atendermos. Como não tinha experiência ainda, achei que as evoluções seriam dificeis, mas logo me adequei. O que mais me dificultava mesmo, era a ansiedade por não saber que paciente ia atender, no local de estágio que não tínhamos pacientes fixos– R18"* *"Tanto no UAPS quanto na Policlínica não tínhamos acessos há muitas informações dos pacientes, ou seja, muitas vezes não tínhamos uma anamnese completa, o que acabava dificultando o nosso plano de tratamento, ou muitas vezes não era tão elaborado– R19"* *"No início a insegurança de colocar em prática o conhecimento teórico– R20"*
Categoria 3: Ausência de disciplinas que não foram cursadas que eram importantes para o estagio	*"...busca mais o teórico para colocar em prática em alguns momentos. Porém não considero uma coisa tão ruim, pois eu sei a dificuldade que tivemos após pa(n)demia e vejo que o profissional da saúde nunca para de busca conhecimento – R6"* *"Infelizmente durante o estágio II eu não tinha cursado uma disciplina específica que era fundamental já ter cursado para execução do aprendizado no campo de estágio. Tive algumas dificuldades, porém com a ajuda da preceptora e dos demais colegas superei– R8"* *"As dificuldades são referentes às disciplinas que seriam necessárias para cursar o estágio, porém a Unifanor não disponibiliza essas disciplinas e dentro do estágio fica dificil realizar os atendimentos pois não temos todo o conhecimento necessário– R9"* *"...a falta (d)e execução insatisfatória que tive em algumas disciplinas cursadas na outra instituição de ensino onde iniciei o curso – R17"*

Categoria 4: Recursos para tratar os pacientes	*"A maior dificuldade é os poucos recursos oferecidos em alguns campos de estágio- R2"* *"...no ambiente do estágio eu (não) tinha todos os recursos que precisariam – R10"* *"A procura de recursos adequados e viáveis ao tratamento de doenças que não se tornem lesivos a recuperação do paciente – R15"*
Categoria 5: Dificuldade de adaptação em várias alas do estágio	*"...adaptação em diferentes alas – R3"* *"Vivenciar pacientes paliativos é sempre um desafio, pois cada um é diferente e tem suas peculiaridades– R4"*
Categoria 6: Nenhuma dificuldade	*"...Nenhuma – R1"* *"...Como esse foi mais observacional, não achei nada dificultoso – R16"*
Categoria 7: Administração do tempo	*"...horários disponível(veis) para cursar - R3"* *"Administração do tempo – R5"*

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a partir desta investigação que os estudantes de Fisioterapia cursantes dos estágios curriculares supervisionados da IES deste estudo foram na maioria femininas, com idade de 21 a 30 anos, cursando entre o nono semestre e o décimo primeiro semestre o curso de Fisioterapia da IES do estudo.

As evidências qualitativas sinalizaram que as facilidades para o aprendizado dos respondentes dessa pesquisa foram: o contato direto com o paciente e a supervisão/orientação do preceptor, reforçando que o suporte do preceptor em campo de estágio, tanto na orientação das condutas do dia a dia, quanto nas atividades complementares do estágio, são recursos que contribuem para ampliar a experiência/vivência no estágio cursado.

Já a dificuldade mais relatada foi a distância dos campos de estágios e as dificuldades de deslocamento, para serem assíduos e pontuais nos dias de estágios.

O assunto relacionado ao estágio supervisionado é bastante vasto e engloba uma grande maioria de temas que possam ser explorados de várias formas possíveis, possibilitando auxiliar no futuro profissional da Fisioterapia, pois o período acadêmico marcado pelo momento em que o graduando adentra às atividades práticas supervisionadas/estágios possibilita a vivência de aplicar o extenso conhecimento teórico adquirido no decorrer dos semestres de estudo e ainda projetar-se na sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CES 4/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11.

BRASIL, Ministério da Educação, (2003). Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional, MEC/SEF.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis. 2006 Out-Dez; p.679-84.

CARLOMAGNO, Márcio C.; DA ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. Revista Eletrônica de Ciência Política, v. 7, n. 1, 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFANOR WYDEN – UNIFANOR. Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia (PPC). Fortaleza, 2023. Disponível em: <http:// https://www.wyden.com.br/graduacao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MARCOS, Leilane; FARIA, Luiza Martins. AVALIAÇÃO DE ESTÁGIOS NA ÁREA DA SAÚDE: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO. v. 5 n. 10 (2018): Supl - Anais do XXVIII Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia, V Congresso Brasileiro de Educação em Fisioterapia.

RIBEIRO, Mirkus Thiago Gomes Duarte; ALVES, HillanaNadiele Santos; MAIA FILHO, Antônio Luiz Martins. PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE FISIOTERAPIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. Saúde em Foco, v. 3, n. 1, p. 20-35, 2016.

SANTOS, Aline Patrícia et al. A percepção do graduando em Saúde Coletiva sobre o estágio supervisionado. Tempus–Actas de Saúde Coletiva, v. 7, n. 3, p. 115-127, 2018.

SANTOS, J. L. G. dos., et al. (2018). Estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de gestão em enfermagem. São Paulo: SciELO – *ScientificElectronic LibraryOnline*. https://www.scielo.br/j/tce/a/gjbfzTKPFjkBHLvc-3qMWjgB/?lang=pt.

SIQUEIRA, Nayara Bezerra Cavalcanti de. Vivência da interdisciplinaridade no estágio curricular em fisioterapia: perspectivas de preceptores e estudante. 2019.

PIMENTEL, E. C., et al. (2015). Ensino e Aprendizagem em Estágio Supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. São Paulo: SciELO - *ScientificElectronicLibrary Online*. https://www.scielo.br/j/rbem/a/NNVYqMTSkCBsPXXQH-TcWZLL/?lang=pt.

A MASSOTERAPIA COMO ESTIMULO PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E ESCOLAR DOS ALUNOS

Fabio de Pádua Ribeiro[1]

1. INTRODUÇÃO

A massoterapia é uma prática terapêutica muito antiga que, recorre a diversas técnicas de massagem, buscando propiciar o bem-estar físico, mental e emocional das pessoas, que vêem em suas técnicas benefícios para aliviar tensões e desconfortos musculares, tipos variados de ansiedade e até casos de desgaste físico e mental.

Na atualidade é cada vez mais freqüente ver escolas, empresas e universidades recorrerem aos recursos da massoterapia, para ajudar os alunos que passam por algum tipo de transtorno de ansiedade ou problemas em seu condicionamento motor, a amenizarem os impactos desse processo.

Sabe-se que os alunos já na infância, enfrentam seus medos e limites para responder as expectativas da escola. Essas pressões (troca de escola, carga horária de estudo puxada, cobranças por notas altas...) podem gerar pânico, temores, sensação de desconexão com o mundo e até de fracasso, caso não acompanhe a turma em seu potencial. Nesse cenário, a massoterapia ganha campo, pois intervêm com uma proposta de causar alívio das tensões musculares e mentais dos alunos, levando-os a progredir em suas ações e processos acadêmicos, sociais e de vida.

Cabe destacar também que os transtornos de ansiedade podem trazer grandes prejuízos às crianças, aos adolescentes e aos adultos, portanto, requer atenção adequada de profissionais qualificados para atenderem a essas demandas.

2. DEFININDO A MASSOTERAPIA E SEU PROFISSIONAL

A massoterapia é uma forma de terapia que envolve a manipulação dos tecidos corporais, como músculos, tendões, ligamentos e fáscia, com o objetivo de promover o bem-estar físico e mental. O termo "massoterapia" é derivado do

1 Massoterapeuta e Pedagogo, cursando pós em pedagogia hospitalar. E-mail: fabiio79@hotmail.com.

grego antigo, onde "masso" significa amassar ou manipular e "terapia" se refere ao tratamento ou cuidado.

Essa prática pode envolver uma variedade de técnicas de massagem, como massagem sueca, massagem profunda, massagem desportiva, massagem terapêutica e massagem relaxante, entre outras. Cada técnica tem seus próprios objetivos e benefícios específicos, que podem incluir alívio da dor, redução do estresse, melhora da circulação sanguínea, aumento da flexibilidade e promoção do relaxamento geral. A massoterapia é frequentemente usada como parte de um plano de cuidados de saúde holístico para promover a saúde e o bem-estar físico e emocional.

O projeto do senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP) propõe regulamentar o exercício da massoterapia. Entende-se por massoterapia todas as práticas oriundas da massagem, aplicáveis na área de saúde, que trabalham com socorro de urgência ou com relaxamento e técnicas corporais e integrativas. A massoterapia já figura dentro das Terapias Complementares previstas na Lei 3.968/1961, que trata da profissão de massagista. A matéria (PLS 13/2016) aguarda recebimento de emendas na Comissão de Assuntos Sociais (CAS). Fonte: Agência Senado

Fonte: https://ifpr.edu.br/curitiba/wpcontent/uploads/sites/11/2023/06/Suhellen_Prestes_TCC_GSPP.pdf.

O profissional da massoterapia é alguém treinado e qualificado para realizar diferentes tipos de massagens terapêuticas com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar dos clientes. Geralmente, esses profissionais têm uma formação formal em massoterapia, que pode incluir a conclusão de um curso técnico ou tecnólogo superior ou certificação em massoterapia em uma instituição

reconhecida, com carga horária superior a 1.200h.

As responsabilidades de um profissional da massoterapia podem incluir:

1 - Avaliar as necessidades e condições do cliente antes de realizar uma massagem.
2 - Desenvolver um plano de tratamento personalizado com base nas necessidades específicas do cliente.
3 - Realizar massagens terapêuticas utilizando uma variedade de técnicas e abordagens para atingir os objetivos de saúde do cliente.
4 - Monitorar e ajustar a técnica de massagem conforme necessário durante a sessão.
5 - Fornecer orientação ao cliente sobre técnicas de auto-cuidado e exercícios para complementar o tratamento.
6 - Manter registros precisos das sessões de massagem e do progresso do cliente.
7 - Garantir um ambiente seguro, confortável e respeitoso durante as sessões de massagem.

É importante que os profissionais da massoterapia estejam atualizados sobre as melhores práticas e técnicas mais recentes em sua área, e que mantenham suas habilidades através de educação continuada e desenvolvimento profissional. Além disso, é fundamental que sigam os padrões éticos e legais de sua profissão e estejam devidamente licenciados ou registrados, conforme exigido pelas regulamentações locais.

3. TIPOS DE TÉCNICAS E BENEFÍCIOS DA MASSOTERAPIA

Existem várias técnicas de massoterapia, cada uma com seus próprios objetivos terapêuticos e benefícios. Aqui estão algumas das técnicas de massoterapia mais comuns:

Massagem Sueca: É uma técnica de massagem relaxante que utiliza movimentos suaves e firmes, como deslizamento, amassamento, fricção e vibração, para aliviar a tensão muscular, melhorar a circulação sanguínea e promover o relaxamento geral.

Massagem Profunda: Esta técnica concentra-se em alcançar camadas mais profundas dos músculos e tecidos conjuntivos. Geralmente, é usada para aliviar dores crônicas e tensões musculares profundas, utilizando pressão mais intensa e movimentos específicos.

Massagem Desportiva: Projetada para atletas e pessoas ativas, a massagem desportiva ajuda a prevenir lesões, melhorar o desempenho atlético e acelerar a recuperação muscular. Ela combina técnicas de massagem sueca, massagem profunda e alongamentos para aliviar a tensão muscular e aumentar a flexibilidade.

Massagem Terapêutica: É uma abordagem mais focada e individualizada que visa tratar condições específicas, como dores musculares, lesões esportivas, problemas posturais e dores crônicas. O terapeuta adapta as técnicas de massagem de acordo com as necessidades do cliente.

Massagem de Tecido Conjuntivo: Esta técnica visa aliviar a tensão e a dor ao trabalhar diretamente nos tecidos conjuntivos profundos do corpo, como a fáscia. Ela pode ser particularmente eficaz para tratar problemas de postura, restrições de movimento e desconforto crônico.

Drenagem Linfática: Uma técnica suave que estimula o sistema linfático para remover toxinas e resíduos do corpo. É frequentemente usada para reduzir o inchaço, melhorar a circulação e fortalecer o sistema imunológico.

Massagem Reflexológica: Baseada no princípio de que áreas específicas dos pés, mãos e orelhas estão conectadas a órgãos e sistemas do corpo, esta técnica utiliza pressão e manipulação nessas áreas para promover a cura e o equilíbrio em todo o corpo.

Essas são apenas algumas das técnicas de massoterapia disponíveis, e muitas vezes um terapeuta pode combinar várias abordagens para atender às necessidades individuais de cada cliente.

3.1 Benefícios

A massoterapia propicia inúmeros benefícios como já mencionado, pois contribui para o alívio das tensões corporais humanas. Segundo, Finote (2016):

> A massagem terapêutica consiste num conjunto de técnicas manuais ou manipulações com o objetivo de promover o equilíbrio do corpo e a saúde. Esta massagem conduz a resultados físicos evidentes, tais como relaxamento, estimulação e regulação do sistema neuromuscular, favorecendo também a regulação emocional.

Para quem sofre com os sintomas listados acima, as técnicas de manipulação da massoterapia conferem os seguintes benefícios:

Alívio do estresse; Relaxamento muscular; Sensação geral de bem-estar; Liberação de toxinas; Melhora de humor; Alívio de dores e tensões; Melhora da circulação sanguínea; Cicatrização; Prevenção de possíveis doenças; Potencialização do sistema imunológico. (Fonte: mundovestibular).

4. A CONTRIBUIÇÃO DA MASSOTERAPIA PARA A EDUCAÇÃO

A contribuição da massoterapia para a educação pode ser multifacetada e abranger diversos aspectos do desenvolvimento e bem-estar dos alunos. Por isso, apresenta-se aqui algumas maneiras pelas quais a massoterapia pode contribuir

positivamente para a educação:

Redução do estresse e ansiedade: Estudantes frequentemente enfrentam altos níveis de estresse e ansiedade devido à pressão acadêmica, responsabilidades e expectativas. A massoterapia pode proporcionar um alívio imediato ao relaxar os músculos tensos, diminuir os níveis de cortisol (hormônio do estresse) e promover uma sensação geral de calma e bem-estar.

Melhora do foco e concentração: Ao aliviar a tensão muscular e promover a circulação sanguínea, a massoterapia pode melhorar o fluxo de oxigênio para o cérebro, o que pode resultar em maior clareza mental, foco e concentração durante as atividades acadêmicas.

Promoção da saúde física: A massoterapia pode ajudar a aliviar dores musculares, rigidez e desconforto físico associados a longas horas de estudo, má postura e atividades físicas. Isso pode melhorar o bem-estar físico dos alunos e reduzir as interrupções causadas por dores e desconfortos durante as aulas.

Apoio ao desenvolvimento socioemocional: A massoterapia pode fornecer um espaço seguro e de apoio para os alunos expressarem suas emoções, relaxarem e se conectarem consigo mesmos. Essa prática pode promover habilidades de autorregulação emocional, empatia e resiliência, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo.

Estímulo ao autocuidado: Ao aprender técnicas simples de automassagem e relaxamento, os alunos podem adquirir habilidades práticas para cuidar de sua própria saúde e bem-estar. Isso os capacita a gerenciar o estresse, promover o relaxamento e manter um estilo de vida equilibrado mesmo fora do ambiente escolar.

Integração de abordagens holísticas: A massoterapia complementa outras práticas holísticas, como meditação, yoga e mindfulness, que estão cada vez mais sendo incorporadas às escolas como parte dos currículos de bem-estar e saúde mental. Essas abordagens combinadas podem criar um ambiente de aprendizado mais equilibrado e centrado no aluno.

Em resumo, a massoterapia pode desempenhar um papel importante na promoção do bem-estar físico, emocional e mental dos alunos, contribuindo para um ambiente educacional mais saudável, receptivo e propício ao aprendizado.

6. CONCLUSÃO

Como visto neste artigo, a massoterapia pode contribuir de diferentes maneiras para o desenvolvimento do aluno e até do professor, pois tem como foco aliviar as tensões corporais e mentais das pessoas, propiciando desconexões de problemas e impactos físicos mentais que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem.

Viu-se que é importante que o profissional seja capacitado para ministrar as técnicas pertinentes as práticas da area, bem como estar em constante

atualização para conhecer e praticar novas habilidades.

Por fim, cabe destacar que, embora haja evidências anedóticas e algumas pesquisas sobre os benefícios da massoterapia para a educação, mais estudos são necessários para entender completamente o impacto dessa prática no ambiente educacional. No entanto, muitos educadores e profissionais de saúde reconhecem os benefícios potenciais da massoterapia para o bem-estar geral dos alunos e sua capacidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CESANA, Juliana; et al. **Massagem e educação física**: perspectivas curriculares. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 3, Número 3, 2004.

FINOTE, Sara. **Massagem terapêutica**. Disponível em: http://www.clinica-meihua.pt. Acessado em 14/02/2024.

Fontes de pesquisas

Disponível em: https://www.mundovestibular.com.br/blog/massoterapia-o-que-e-como-funciona-e-beneficios. Acesso em 05/03/2023.

Disponível em: https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/73469/projeto_de_massoterapia_e_implementado_na_emei_julio_prado_vasconcelos.html. Acesso 15/03/2024.

Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/11/regulamentacao-da-profissao-de-massoterapeuta-sera-analisada-na-cas. Acessado em 14/02/2024.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO

Zaira Aparecida Castro dos Santos[1]
Maria Alzira Leite[2]

INTRODUÇÃO

> *"Cada pesquisador estuda uma faceta do ensino ou do aprendizado da língua escrita, privilegia um dos aspectos do processo. Porém, na sala de aula, na hora de a criança se alfabetizar, acontece tudo junto, todos esses aspectos estão presentes simultaneamente"* (Soares, 2004, p. 1).

Consciência fonológica, de acordo Moojen (2003), refere-se à capacidade de uma pessoa perceber, manipular e conscientizar-se dos sons da fala em seu idioma. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que a língua é composta por uma série de sons que são representados por letras ou combinações de letras.

Posto isso, a fim de compreender o processo de aprendizado da leitura e da escrita de um grupo de crianças, busca responder nesta pesquisa: como esse grupo, do 1º ano do ensino fundamental do município de Porto Velho – Rondônia – avançou nesse continuum, a partir de uma prática pedagógica com a consciência fonológica? Diante disso, o objetivo deste estudo é oportunizar uma reflexão dessa prática, haja vista o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

A consciência fonológica é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Lima (2011), a consciência fonológica envolve a segmentação e a manipulação de unidades sonoras, como sílabas, fonemas e rimas. Portanto, a consciência fonológica desempenha um papel muito importante no processo de alfabetização e deve ser estimulada desde cedo, tanto na educação formal quanto no ambiente familiar. Estratégias como jogos de rimas, segmentação de palavras, identificação de sons iniciais e finais,

1 Mestranda em Educação na Universidade Vale do Itajaí (Univali). E-mail: zairacida64@gmail.com.

2 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa e Psicopedagoga com ênfase em Educação Especial. E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

entre outras atividades, podem auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade (STEVENSON, 2019. p.19).

Assim, a consciência fonológica envolve diferentes níveis de habilidades, desde a identificação de sons individuais (como fonemas) até a segmentação de palavras em sílabas e a identificação de rimas e aliterações. Outrossim, inclui também a capacidade de manipular os sons da fala, como adicionar ou eliminar fonemas em palavras. (ABAURRE, 1988. p.8).

Cabe destacar que a identificação de fonemas é uma das habilidades fundamentais da consciência fonológica. O fonema é a menor unidade sonora da língua, e a sua identificação envolve a capacidade de distinguir e reconhecer os diferentes sons que compõem as palavras.

E nessa linha, cabe pontuar que pesquisas evidenciam que a identificação correta de fonemas está associada positivamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita (CATTS, 1999. p.15).

Sobre isso, acentua-se que:

> desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas um adulto alfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (FERREIRO, 2003, p.28).

Logo, além da identificação de fonemas, a consciência fonológica também envolve a segmentação de palavras em sílabas. A segmentação silábica é crucial para a compreensão da estrutura das palavras e para a utilização de estratégias de decodificação na leitura (LIBERMAN 2004). A capacidade de segmentar palavras em sílabas se correlaciona positivamente com o desempenho em leitura e escrita (GILLON, 2004).

Outra habilidade importante da consciência fonológica é a identificação de rimas e aliterações. A identificação de rimas envolve a habilidade de reconhecer a correspondência sonora no final das palavras, enquanto a identificação de aliterações envolve a habilidade de reconhecer a correspondência sonora no início das palavras. Essas habilidades são importantes para a compreensão da estrutura das palavras e para o desenvolvimento da fluência e da compreensão da leitura (EVANS, 2006, p. 17).

Portanto, a consciência fonológica também inclui a capacidade de manipular os sons das palavras. Isso significa ser capaz de adicionar ou eliminar fonemas em palavras para formar novas palavras. Estudos revelam que a consciência fonológica envolvendo a manipulação de sons está associada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Diante dessas reflexões, convém ressaltar, aqui, o estudo de Gooch (2019) que teve como objetivo investigar o impacto de um programa de intervenção fonológica em crianças em idade pré-escolar.

O pesquisador, juntamente com os seus estagiários, conduziu um trabalho no qual um grupo de crianças em idade pré-escolar recebeu a intervenção fonológica e outro grupo atuou como grupo controle, que não recebeu a intervenção. Foram realizadas várias medições para avaliar a consciência fonológica das crianças antes e após a intervenção.

Os resultados do estudo mostraram que as crianças que receberam a intervenção fonológica apresentaram um melhor desempenho em tarefas de consciência fonológica em comparação com as crianças do grupo controle. Isso indica que o programa de intervenção teve um impacto positivo no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar. Essas evidências mostram que a intervenção pode contribuir com práticas envolvendo a consciência fonológica.

PRÁTICAS PEDAGÓCIAS PARA OS AVANÇOS DA LEITURA E DA ESCRITA

Pensar em práticas que se voltam para os avanços na leitura e na escrita é o desafio dos educadores. Assim, por meio de projetos, tentamos aprimorar o fazer pedagógico e o aprendizado das crianças.

O projeto que ilustra a prática com a consciência fonológica foi desenvolvido em uma Escola Municipal da Zona Leste, da capital de Porto Velho-RO, com a turma de alfabetização. O objetivo 'maior' dessa prática permeou os avanços no processo de aquisição da linguagem escrita.

Na aplicação do projeto com a consciência fonológica, foi proposta uma roda, em que, os educadores e as crianças pudessem cantar músicas do seu repertório de letramentos. Então, a cada sílaba falada, batia-se palma.

Participaram dessa prática 30 (trinta) crianças com idade entre sete anos, não-repetentes. Os dados de escrita dessas crianças foram descritos e analisados pela professora titular e pela professora adjunta. Para obtenção dos dados escritos, foram apresentados objetos e figuras.

As palavras referentes às figuras e aos objetos foram constituídas em sala de aula e com o apoio dos pais. Nessa linha, foi solicitado a identificação da palavra-estímulo e de formação de nova palavra.

Imagem 1 Apresentação das figuras

Para a síntese silábica, utilizou-se a encenação com fantoches. As crianças e os educadores pronunciavam palavras, separando-as em sílabas, e depois, com o auxílio do professor, uniam os fragmentos dessas palavras até à formação do 'todo' do vocábulo.

Nesse contexto, os educadores instigaram a fala, as expressões e os gestos das crianças. Mesmo de forma incipiente, o olhar dessa prática se voltou para o desenvolvimento da linguagem oral que antecede a leitura e a escrita. Cabe enfatizar que a desenvoltura com os estímulos se atrela às experiências das crianças no ambiente escolar e também familiar.

Esse fazer pedagógico se ancorou na vivência em sala de aula; com os estudos sistemáticos sobre a temática consciência fonológica. A centralidade do texto foi contemplada para indicar a base.

Os dados foram interpelados considerando-se o percurso da aprendizagem. O texto trabalhado como um todo não é pretexto para análise da língua, mas o contexto (estrutura desenvolvida em sala de aula com a consciência fonológica) que pode favorecer a alfabetização, colaborando, assim, para a compreensão. Sendo assim, foi preciso ter intencionalidade na escolha. Nesse viés, depois da leitura da imagem e do recorte das letras, construímos um texto que possibilitou um novo repertório vocabular.

Para incentivar a elaboração de frases, os educadores estimularam a criatividade das crianças. Sendo assim, várias figuras, que faziam parte do contexto dessas crianças, foram apresentadas a elas. Inicialmente, a imagem do gato incitou a elaboração das sentenças na linguagem oral: "o gato bebe água", "o gato corre" ou "o gato é preto". Essas construções ajudaram a perceber como as palavras se juntam de diferentes maneiras para expressar várias ideias.

Nessa esteira, a consciência fonológica foi capaz de causar nos alunos a

reflexão e a estrutura sonora das palavras e da fala, identificando seus correspondentes (figuras, imagens). Esse conhecimento linguístico, foi necessário, pois, desde o início da alfabetização, esse conhecimento age no desenvolvimento da leitura e da escrita.

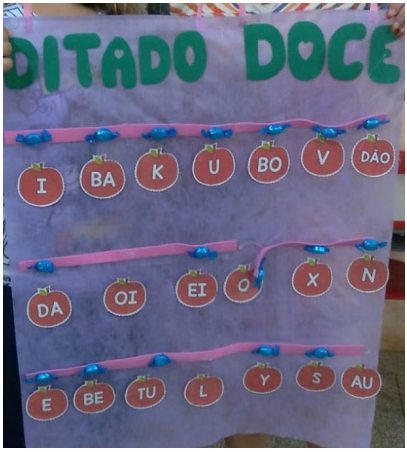


Imagem 2 Prática com a Leitura e a Escrita

É importante enfatizar que as imagens, a inserção de palavras e o lúdico proporcionaram desafios e brincadeiras na rotina diária. Com isso, desenvolveu-se, pouco a pouco, a relação entre sons e grafemas até chegar à Consciência Fonológica. Portanto, antes que a criança memorizasse a sequência das letras e do alfabeto, construímos a relação entre os sons e grafemas e entendemos como se dá essa relação e combinação, para assim partirmos para os jogos de linguagem.

Imagem 3 Relação entre sons e grafemas

Convém dizer que também houve um investimento em jogos de rimas e jogos de escuta que direcionaram a atenção das crianças para a sonoridade das palavras (os sons da fala), pois, faz parte de atividades cotidianas delas.

Nesse ponto, as crianças demonstram facilidade com as rimas e sons iniciais, pois, desde cedo, isso já fazia parte dos seus letramentos tanto no ambiente familiar quanto escolar.

Para verificar se os alunos avançam em termos de Consciência Fonológica, foi realizado um encontro diferenciado com as crianças do projeto. E nesse encontro, os alunos foram capazes de formar novas palavras (pela recombinação de sons de palavras diferentes, pelo acréscimo ou remoção de sons de uma palavra), de encontrar palavras embutidas em outras e de realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras.

A evolução dessas habilidades foi gradativa, iniciando com as expressões, palavras ou sílabas, dentro de unidades mais amplas da fala, progredindo para as rimas e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

Na consciência de rimas, os alunos foram instigados a reconhecerem e produzirem rimas, dizendo palavras que começassem ou terminassem com determinada silaba, considerando os fonemas semelhantes no início das palavras.

Reconhecimento de rimas

Dando sequência na análise de outras atividades, foram observados como as crianças lidavam com a apresentação dos vocábulos, os direcionamentos ao

completar as palavras com as sílabas e letras que faltavam, a forma como lidavam com os pontilhados, a ordenação das sílabas e a escrita de palavras.

A partir das análises das concepções que embasam os pressupostos teóricos e as atividades propostas, visualizou-se que a maioria dessas atividades possuía um caráter significativo para todos os alunos. E até mesmo aqueles com maiores dificuldades na aprendizagem conseguiam avançam.

As produções escritas das crianças contribuíram com a transcrição da fala, e, nesse viés, com uma reflexão em torno do registro da própria fala, da supercorreção, e das situações de escritas, erros de correspondência grafema-fonema, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência fonológica tem sido apontada, por diversos autores, como elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por meio de um planejamento, pode auxiliar as crianças no processo de aprendizado.

Posto isso, a fim de compreender o processo de aprendizado da leitura e da escrita de um grupo de crianças, buscou-se responder nesta pesquisa: como um grupo de crianças, do 1º ano do ensino fundamental do município, de Porto Velho – Rondônia – avançou nesse continuam, a partir de uma prática pedagógica com a consciência fonológica? Diante disso, o objetivo de estudo deste estudo é oportunizar uma reflexão dessa prática, haja vista o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

A partir das reflexões, cabe, pois, salientar, a prática pedagógica com a alfabetização, independentemente do método, pressupõe conhecimento, diagnóstico e planejamento. Então, cabe à escola e/ou aos profissionais, que trabalham com as crianças na alfabetização, a tarefa de investir em formação contínua docente, e ainda, no planejamento de atividades que estimulem, não somente, a consciência fonológica, mas também, experiências com apropriações sonoras e gráficas, haja vista o uso significativo das produções orais e escritas.

Com base nas observações desse projeto, percebe-se, então, que as atividades envolvendo a consciência fonológica, nesse caso, contribuíram com os avanços das crianças. Então, na medida em que a alfabetização vai se aprimorando, as habilidades imbricadas na consciência fonológica também se consolidam as compreensões metalinguísticas.

Logo, professores e educadores podem trabalhar coletivamente tendo em vista, que, é a partir das experiências propostas e planejadas que as crianças poderão ler e escrever, em diferentes situações de comunicação, com fluidez e ainda compreendendo e interpretando o valor semântico de uma palavra, em um determinado contexto.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, S.D. **Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares. Psicologia**: Reflexões Crítica, Porto Alegre, 1988.

CATTS, N. H. S. **Brinquedo, linguagem e alfabetização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

EVANS, M. E. **O aprendizado inicial da língua escrita: reflexões sobre consciência fonêmica, ações metodológicas e entornos de letramento**. Porto Alegre: 2006.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Escola, 2003.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. E**stágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. M. **Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa**. Letras de Hoje. Porto Alegre. v.36, nº3. p.751-758.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético:** subsídios para o ensino da língua escrita. 2005.

SEYMOUR, P. H. K. **O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias**. A ciência da leitura. Porto Alegre: 2013.

SOARES, M. **Nada é mais gratificante do que alfabetizar**. Revista Letra A. Belo Horizonte, 2004.

STEVENSON, M. **Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa**. Letras de hoje, Porto Alegre, 2019.

STEVENSON, B. **Consciência fonológica: atividades e estratégias para desenvolver essa habilidade na educação infantil**. Revista Educação em Questão, 2019.

CONTRIBUIÇÕES DA REESCRITA NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Nyland[1]
Vaima Regina Alves Motta[2]

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, existimos por meio da escrita: recebemos um registro de nascimento, um registro geral de identificação, entre inúmeros outros registros escritos que "provam" a nossa existência. Também é por meio dessa ferramenta que "avançamos" nas diferentes etapas da vida; primeiro no período escolar e, após, no mercado de trabalho. Não há esfera social em que a escrita não ocupe um lugar de destaque. Dada a sua importância, pode-se afirmar que, mais do que um ato comunicativo, a escrita é um ato político indispensável para a cidadania.

Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na formação cidadã, uma vez que é por meio dela que se desenvolvem as competências leitora e escritora, essenciais para a atuação social. Saviani (2017) define a escola como a instituição que forma cidadãos, acrescentando, ainda, que essa formação deve possibilitar a autonomia, a criticidade e a transformação social. Antunes (2005, p. 39) afirma que "o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o objeto de estudo das aulas de língua".

Entretanto, de acordo com Antunes (2005), a escola muitas vezes cria uma certa artificialidade no processo de escrita dos estudantes, limitando a produção de textos a uma finalidade escolar. Assim, o texto escrito perde o seu valor social e a escola privilegia uma avaliação quantitativa, e não qualitativa, como seria o desejado. Esta postura pode, ainda, desestimular os estudantes a escreverem textos, o que gera grandes prejuízos para o ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2005).

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vanessanyland@gmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vaimamotta@gmail.com.

A Linguística do Texto compreende o texto como um processo que resulta em uma interação social, por meio da atividade verbal. Dessa forma, pode-se afirmar que o texto deve ser produzido de acordo com o objetivo interacional para o qual está destinado, dependendo de algumas condições necessárias para a sua construção (KOCH, 2003). Nessa perspectiva, o texto possui uma finalidade social, o que pode funcionar como um facilitador no processo de ensino, uma vez que o estudante escreve para agir socialmente.

> Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular. Como avaliar a qualidade dessa escrita? (ANTUNES, 2005, p. 28).

Assim, o professor deve atuar como um mediador do processo de produção textual, possibilitando que os estudantes desenvolvam a competência para escrever textos que sejam relevantes (ANTUNES, 2005).

Vygotsky (1996), ao classificar a escrita como um dispositivo social, chama a atenção para o fato de que ela se trata de uma criação artificial. Sendo uma criação artificial, diferentemente da fala, é necessário que seja ensinada aos indivíduos, o que corrobora a importância da escola para o ensino desta importante ferramenta social.

Marcuschi e Dionísio (2007, p. 89-90) argumentam que

> [...] as vantagens da escrita não estão na escrita em si mesma, mas nas práticas de letramento que vão sendo impostas de modo sistemático e obrigatório a toda a sociedade pelas mais diversas agências de letramento e ensino como escolas, universidades, institutos de pesquisa e assim por diante.

Nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade. Entre eles, destaca-se, aqui, o tipo textual argumentativo. Koch e Elias (2016) afirmam que argumentar é uma atividade intrínseca ao ser humano, uma vez que desde cedo, antes do período escolar, a criança já tenta convencer ou persuadir os pais a atenderem seus desejos e necessidades (KOCH; ELIAS, 2016). É importante diferenciar convencer de persuadir, pois persuadir leva à ação, enquanto convencer permanece no plano das ideias, sendo a persuasão mais importante para as relações humanas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Dada a importância da argumentação para a vida social, é imprescindível que a escola promova o aprendizado do tipo textual argumentativo, preparando os estudantes para o seu uso consciente, por meio de estratégias argumentativas. Para que se possa levar alguém à ação, ou mesmo para apenar convencer, é

preciso organizar as ideias na defesa de um ponto de vista, por meio da elaboração de uma tese. É a partir dela que o interlocutor poderá aceitar ou refutar a argumentação apresentada (KOCH; ELIAS, 2016).

Um dos gêneros textuais que ocupa um papel social importante na vida de muitos estudantes do país é a redação do Enem. Schneuwly e Dolz (1996) definem gênero textual como textos que apresentam regularidades em sua composição e que têm um determinado uso social. Para os autores, "[...] são as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de facto, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes" (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7). Sendo assim, considera-se, neste trabalho, a redação do Enem um gênero textual. Ademais,

> a redação do Enem consiste em um texto elaborado numa situação sociodiscursiva de um exame. Apesar do caráter avaliativo, situa-se no gênero redação escolar, uma vez que remete a uma situação de produção de texto com objetivo de verificar o processo de escrita de um texto de natureza argumentativa (OLIVEIRA, 2016, p. 105).

Desta forma, apreende-se que a finalidade deste gênero textual é verificar a produção textual argumentativa de estudantes, ao final do ensino médio, além de leva-los a discutirem questões relevantes para a sociedade. Por ser um texto do tipo dissertativo-argumentativo, exige que o autor desenvolva um posicionamento crítico a respeito do tema proposto.

Para que os estudantes se apropriem deste gênero textual escrito, mais especificamente dos recursos argumentativos presentes em sua construção, é necessário que se adote uma metodologia capaz de melhorar a competência escrita. Dessa forma, trabalhar com a reescrita permite que se promova uma maior reflexão acerca dos processos linguísticos envolvidos na escrita e na construção argumentativa dos textos.

Assim, a reescrita se torna uma valiosa etapa da produção de textos, no sentido de possibilitar ao aluno um maior domínio linguístico e textual. Menegassi (1998, p. 41) afirma que, "partindo da concepção de que a revisão é um processo recursivo, mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto". Ou seja, o estudante atua como revisor de seu próprio texto, analisando, refletindo e recriando, e significando ainda mais os processos envolvidos em sua construção (MENEGASSI, 1998).

Fiad (2009, p. 148) define a reescrita como um "conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal". Além disso, a reescrita é um instrumento que possibilita ao professor perceber os processos de aprendizagem individuais de cada aluno,

considerando seus diferentes percursos de aprendizagem. Sendo assim, além de contribuir para a melhora linguística e textual do aluno, a reescrita é um importante recurso diagnóstico para o professor na condução do seu trabalho (FIAD, 2009).

Dessa forma, é possível melhorar as competências leitoras e escritoras do aluno, a partir de um processo que depende em grande parte de sua análise e reflexão, o que lhe confere um maior protagonismo e uma melhor preparação para atuar socialmente. Nesse sentido, a produção textual assume a condição de um processo formativo que tem por objetivo o aprendizado do aluno com fins de atuação social, para além de um instrumento avaliativo.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é avaliar as contribuições da reescrita na construção argumentativa de produções textuais de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do município de Santa Maria, RS. O trabalho está organizado em quatro partes: introdução, aspectos metodológicos, análise dos dados e considerações finais. Por último, ainda, os agradecimentos e as referências bibliográficas.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, procurou-se avaliar as contribuições da reescrita na construção argumentativa de produções textuais de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do município de Santa Maria, RS. A turma era composta de 25 estudantes, na faixa etária de 14 a 15 anos.

Foram ministradas oficinas de produção textual, a partir do gênero textual redação do Enem. Além disso, trabalhou-se com a escrita como um processo, por meio da elaboração e dinamização de uma sequência didática que compreendeu três etapas de escrita. As oficinas foram ministradas durante o período regular de aulas, nos horários destinados à disciplina de Língua Portuguesa. No total, foram realizados 12 encontros, incluindo a avaliação diagnóstica.

Todos os estudantes realizaram as atividades das oficinas, contudo apenas participaram da pesquisa os que tiveram o Termo de Assentimento para participação na pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais ou responsáveis, conforme os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, da Universidade Federal de Santa Maria[3].

Somente um estudante foi escolhido para compor o corpus da pesquisa, doravante identificado como "estudante X". O critério de seleção do sujeito da pesquisa foi a participação efetiva nas aulas e a entrega de todos os materiais solicitados.

A produção textual diagnóstica foi realizada previamente às oficinas de produção textual e teve como objetivo verificar quais aspectos deveriam ser abordados

3 O projeto de pesquisa está registrado com o número 060333 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 70748023.1.0000.5346.

na sequência didática. O tema da proposta de produção textual foi "Padronização da beleza: limite entre estética e saúde", devido à familiaridade dos estudantes com o assunto. Foi elaborada uma proposta de redação, aos moldes da Redação do Enem, e os estudantes tiveram 55 minutos para a realização da atividade.

A sequência didática foi desenvolvida com o objetivo principal de melhorar a construção argumentativa dos estudantes, a partir do gênero textual redação do Enem. Por se tratar de uma turma de ensino fundamental, o foco do trabalho não foi a sistematização do gênero, mas sim a compreensão da importância da argumentação nas redações do Enem e na vida cotidiana.

A reescrita foi conduzida após a dinamização das oficinas. Todos os conteúdos ministrados anteriormente preparam os estudantes para que eles pudessem qualificar as suas produções e melhorar a sua construção argumentativa. Além disso, a interação entre professora-pesquisadora e estudantes, no que diz respeito às produções textuais, ocorreu na "interlocução aluno-produtor/ professor-corretor/ aluno-revisor", por meio de bilhetes orientadores, entregues ao final de cada escrita, e pela mediação durante o processo de escrita (RUIZ, 1998, p. 67).

A escrita final foi realizada após uma aula elaborada a partir das observações apontadas no segundo bilhete orientador, conforme as necessidades de aprendizagem diagnosticadas pela reescrita. Cabe destacar que a pesquisa foi orientada pela ação-reflexão-ação, conforme Franco e Betti (2018), de acordo com o método da pesquisa-ação. Todos os passos foram monitorados e avaliados para, a partir da reflexão, haver um novo planejamento.

Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como "[...] um tipo de pesquisa social com base empírica [...] na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Dessa forma, o pesquisador é ativo na própria realidade dos fatos observados, transformando constantemente a realidade a partir da própria ação (THIOLLENT, 2011).

Como objetos de análise, têm-se os três textos produzidos pelo estudante X, correspondentes às três etapas da pesquisa: produção textual diagnóstica, reescrita e escrita final. A análise foi realizada a partir da teoria de Bardin (2011) e, neste trabalho, procurou contemplar o uso da argumentação como categoria de análise, observando-se os diferentes tipos de argumentos utilizados na produção textual, conforme Fiorin (2018). São eles: argumentos quase lógicos; argumentos fundamentados na estrutura da realidade; argumentos que fundamentam a estrutura do real; dissociação de noções; e outras técnicas argumentativas.

Com o objetivo de facilitar a análise e também de orientar os estudantes durante suas produções textuais, elaborou-se um quadro de critérios (Quadro 1)

a partir das competências do Enem, conforme Brasil (2019), e do uso da argumentação, de acordo com Fiorin (2018).

Quadro 1 - Uso da argumentação.

Uso da argumentação	Não seleciona os diferentes tipos de argumentos de forma eficiente.	Seleciona os diferentes tipos de argumentos de forma pouco eficiente	Seleciona os diferentes tipos de argumentos de forma eficiente, fortalecendo um pouco o seu ponto de vista.	Seleciona os diferentes tipos de argumentos de forma eficiente, fortalecendo o seu ponto de vista.

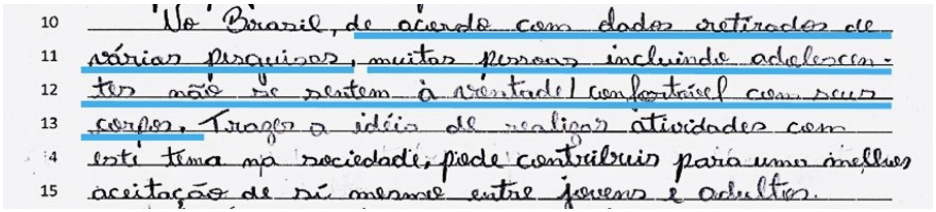
Elaborado pela autora (2023).

A partir da análise desta categoria, verificou-se se houve ou não o uso dos diferentes tipos de argumentos de forma eficiente na produção textual. Além disso, relacionou-se as três etapas do processo de escrita, a fim de perceber se houve melhora no uso desta categoria.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Ao se analisar o uso da argumentação na produção textual diagnóstica, conforme os critérios expressos no Quadro 1, constatou-se que o estudante X selecionou os diferentes tipos de argumentos de forma pouco eficiente.

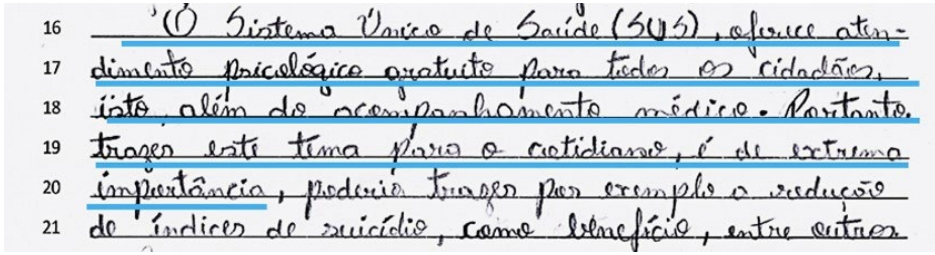
Figura 1 - Uso do argumento de autoridade na redação do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

Nas linhas 10 a 13 (Figura 1), pelo que se pode inferir, houve uma tentativa de introduzir um argumento de autoridade. Segundo Fiorin (2018, p. 176), "há dois tipos de autoridade a que se pode recorrer: a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre outros)." Ao atribuir a informação aos "dados retirados de várias pesquisas", o argumento do estudante perdeu a sua força, pois não se sabe qual a voz de autoridade responsável pela geração desses dados.

Figura 2 - Uso do argumento baseado em fato na redação do estudante X.



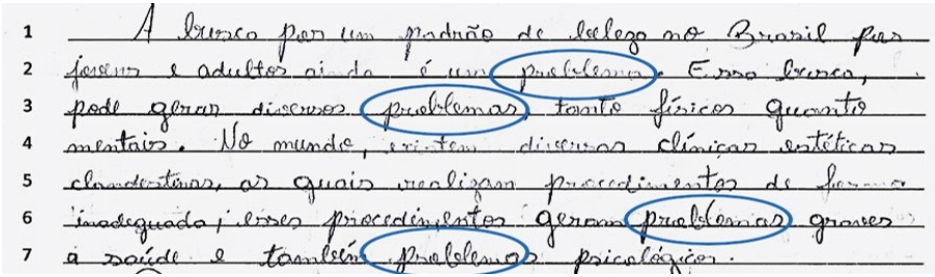
Fonte: A autora (2023).

De acordo com o trecho destacado na Figura 2 (linha 16 a 20), o argumento é classificado como um argumento baseado em fato (FIORIN, 2018). O fato apresentado pode ou não ser verdadeiro, mas como aparece vinculado a uma instituição reconhecida pela sociedade brasileira, pode ser aceito como verdade. Este fato leva à conclusão de que é importante "trazer este tema para o cotidiano". Contudo, a sequência de ideias é prejudicada por uma tentativa de apresentar uma proposta de intervenção social, uma vez que este trecho se encontra no parágrafo de conclusão do texto.

Na reescrita, pôde-se constatar avanços no que diz respeito ao uso da argumentação, pois o estudante X selecionou diferentes tipos de argumentos de forma eficiente, conforme os critérios expressos no Quadro 1, fortalecendo um pouco o seu ponto de vista.

Ao se analisar a reescrita do estudante X, realizada ao término das oficinas e baseada nas orientações do primeiro bilhete orientador, pôde-se perceber uma tentativa de construção de tese no primeiro parágrafo do texto (Figura 3). Devido à repetição do termo "problemas", que aparece quatro vezes no trecho que compreende as linhas de 1 a 7, constata-se que a ideia central apresentada está de acordo com o tópico frasal, mesmo que as informações ainda apareçam um pouco confusas.

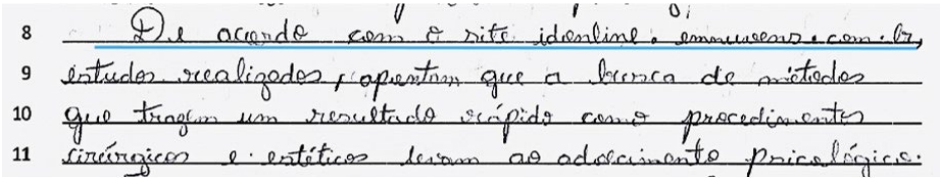
Figura 3 - Tentativa de construção de uma tese na reescrita do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

A partir da tese, observa-se que o parágrafo que a sucede busca justifica-la, com um argumento melhor embasado do que na produção anterior. A Figura 4 apresenta um argumento de autoridade (FIORIN, 2018) que traz como referência o site da Revista de Psicologia ID Online, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri – URCA[4]. Apesar de o estudante não referenciar adequadamente o texto, pois não nomeia os pesquisadores e nem o artigo do qual foi retirada a informação, já houve uma evolução na construção argumentativa do parágrafo.

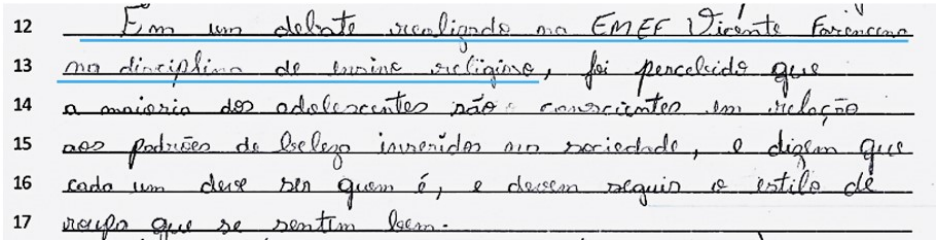
Figura 4 - Uso de argumento de autoridade na reescrita do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

Na Figura 5, o estudante apresenta um argumento baseado em fato (FIORIN, 2018). Nele, ele traz um dado advindo de um debate realizado nas aulas de Ensino religioso, que discutia o mesmo tema da proposta de produção textual em questão. O debate foi utilizado como fonte de um fato, o que deu uma maior força argumentativa ao parágrafo.

Figura 5 - Argumento baseado em fato na reescrita do estudante XX.

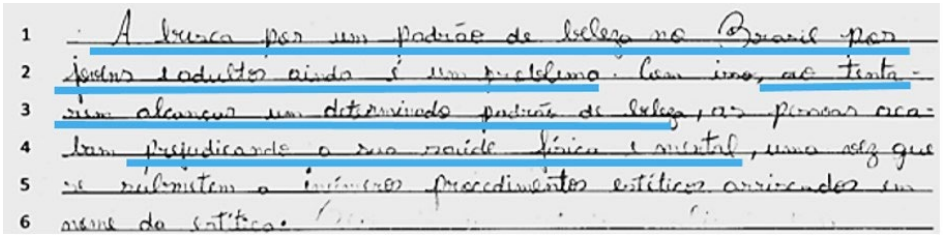


Fonte: A autora (2023).

Em sua produção escrita final, o estudante X conseguiu selecionar diferentes tipos de argumentos de forma eficiente, fortalecendo o seu ponto de vista, conforme os critérios expressos no Quadro 1. A tese apresentada (Figura 6) ficou mais clara e os argumentos foram melhor elaborados.

4 A revista pode ser visualizada no seguinte link: https://idonline.emnuvens.com.br/id/index.

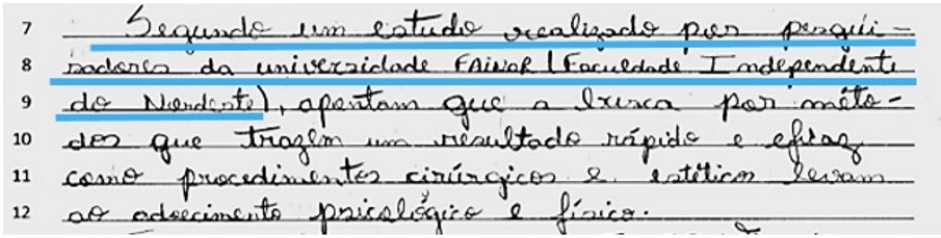
Figura 6 - Tese apresentada na produção final do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

O primeiro argumento (Figura 7) busca associar danos psicológicos e físicos a procedimentos cirúrgicos e estéticos de rápido resultado. Para isso, o estudante referenciou a universidade responsável pelo estudo que levou a esta afirmação. Assim, ele conseguiu trazer um argumento de autoridade (FIORIN, 2018) com maior força do que nas escritas anteriores, melhorando a sua construção argumentativa.

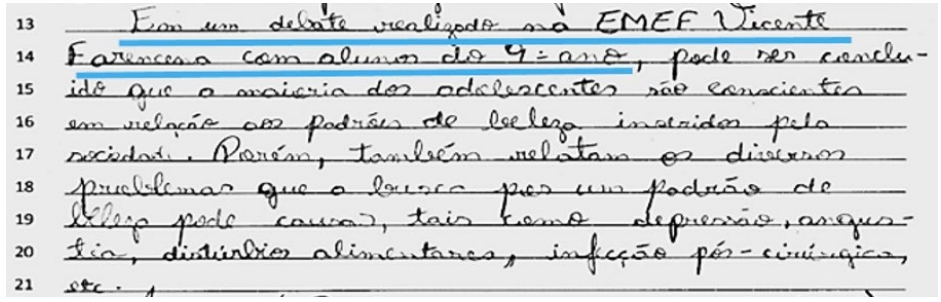
Figura 7 - Argumento de autoridade usado na produção final do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

O segundo argumento (Figura 8) segue sendo um fato, contudo, a introdução do modalizador *porém* garantiu que o seu uso fosse mais adequado à produção textual do estudante X. Para dar credibilidade ao fato, o estudante cita que a informação provém de um debate realizado por estudantes do nono ano da EMEF Vicente Farencena. Após, apresenta dois fatos apresentados neste debate.

Figura 8 - Argumento baseado em fato usado na produção final do estudante X.



Fonte: A autora (2023).

Ao se analisar os dois argumentos presentes na produção textual final do estudante X, pôde-se perceber que houve avanços na construção argumentativa do seu texto. Isso pôde ser constatado ao se verificar que ele qualificou o emprego do argumento baseado em fatos e do argumento de autoridade nesta última versão do texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com textos, em uma perspectiva sociointeracionista, contribui para um ensino-aprendizagem que possibilita um agir crítico e transformador, visto que permite que os estudantes reflitam sobre os diferentes processos linguísticos envolvidos nos textos que produzem e consomem. Como afirma Antunes (2005), é o texto falado, lido ou escrito que deve constituir o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, conforme Marcuschi e Dionísio (2007), são as práticas letradas impostas pela sociedade que tornam a escrita tão significativa na contemporaneidade, o que evidencia o papel social da escola no ensino-aprendizagem desta ferramenta indispensável para a cidadania. Sendo assim, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa possibilite este aprendizado em suas aulas, por meio de metodologias que auxiliem o estudante em suas produções textuais.

Acredita-se que esta pesquisa cumpriu o objetivo de demonstrar as contribuições da reescrita na melhora da construção argumentativa do estudante X, uma vez que houve avanços significativos no uso dos diferentes tipos de argumentos em sua escrita final. Cabe ressaltar que a escolha do gênero Redação do Enem se deu pela importância social deste exame para os estudantes, uma vez que é um dos meios que permite o ingresso no nível superior. Contudo, sabe-se que escrever textos é um processo árduo e que, por esse motivo, exige treino e dedicação, o que justifica seu estudo já no ensino fundamental, com as devidas adequações ao nível de ensino.

Quanto à reescrita, reconhece-se os desafios que impõe aos professores de Língua Portuguesa, uma vez que é necessário ler e fornecer um *feedback* a todos os alunos, o que se torna muitas vezes difícil, dadas as condições adversas da Educação em nosso país. Mesmo assim, diante de todas as dificuldades, este trabalho visa contribuir para um ensino de Língua Portuguesa crítico e transformador, principalmente no que diz respeito às aulas de produção textual.

AGRADECIMENTOS

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farencena e à turma 92, participante desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem. **Cartilha do Inep**, out. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem. Acesso em: 08 nov. 2023.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos:** uma prática social e escolar. v. 29, n. 46. Porto Alegre: Organon, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In.: **Pesquisa em educação:** a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas, volume 4. Orgs.: Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita de textos:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese de Doutorado em Letras - Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras. Assis, SP, 1998.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Cândido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Repositório Institucional da UFC, 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586702. Acesso em: 18 mai. 2023.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653–662, set. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-16, ago. 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Posfácio

Querido leitor,

É com grande satisfação que chegamos ao final desta jornada através das páginas de «Sujeitos e Espaços Educacionais: Olhares Discursivos, Interdisciplinares e Críticos». Neste livro, exploramos uma miríade de temas cruciais que permeiam o campo da educação contemporânea, proporcionando uma visão abrangente e multifacetada das questões que moldam nossa prática educativa.

Desde o mergulho profundo no percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade até as reflexões sobre a identidade docente em tempos de pandemia, cada capítulo oferece uma oportunidade única de reflexão e aprendizado. Discutimos a educação empreendedora para os anos iniciais de escolarização, questionando se estamos simplesmente nos adaptando às demandas do mercado ou buscando genuinamente promover a superação e a autonomia dos nossos estudantes.

Exploramos também iniciativas transformadoras, como o curso de formação sindical e popular no Território Portal do Sertão, na Bahia, e a cooficialização da língua Mebêngôkre no município de São Félix do Xingu, no Pará, destacando os impactos positivos e os desafios enfrentados por essas comunidades. Além disso, investigamos a importância do currículo local no processo de ensino e aprendizagem em contextos diversos, como o caso dos alunos do 1º ciclo do ensino primário em Quelimane, Moçambique.

A discussão sobre letramentos em contextos digitais e a proposta de interdisciplinaridade para as disciplinas de Matemática e Química no ensino médio oferecem insights valiosos sobre como podemos adaptar nossa prática pedagógica às demandas da sociedade contemporânea. Também analisamos diferentes abordagens de pesquisa em educação, desde as qualitativas às quantitativas, destacando a importância da diversidade metodológica para uma compreensão abrangente dos fenômenos educacionais.

Não poderíamos deixar de lado as contribuições de grandes pensadores como Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio para a formação de professores de Matemática, nem as percepções dos discentes de Fisioterapia sobre os estágios supervisionados, ou ainda a problematização da inclusão de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla no contexto escolar.

Ao final, refletimos sobre a construção do bem-estar docente no contexto contemporâneo, reconhecendo a importância de cuidarmos daqueles que

dedicam suas vidas à educação.

Esperamos que as reflexões apresentadas neste livro inspirem novas práticas e transformações em nossos espaços educacionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e humanizadora.

Agradecemos sua companhia nesta jornada e esperamos que as ideias aqui apresentadas continuem a reverberar em sua prática educativa.

Com gratidão,

Prof. Klebson Souza Santos

ÍNDICE REMISSIVO

A
Abordagens qualitativas e quantitativas 293, 297
Acessibilidade 34, 35, 36, 40, 41
Adaptação 38, 39, 55, 57, 59, 71, 75, 83, 85, 118, 139, 141, 142, 144, 164, 169, 183, 222, 327
Aprendizado 31, 42, 49, 52, 53, 61, 62, 64, 65, 75, 76, 77, 86, 95, 110, 115, 121, 148, 149, 153, 157, 160, 165, 188, 194, 195, 199, 202, 210, 225, 226, 252, 312, 316, 317, 320, 326, 327, 333, 334, 335, 337, 341, 342, 344, 346, 352, 355
Aprendizagem 11, 19, 32, 37, 38, 39, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 90, 93, 94, 96, 98, 103, 115, 116, 124, 126, 137, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 234, 235, 248, 249, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 266, 267, 278, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 324, 325, 328, 333, 338, 341, 343, 345, 346, 347, 352, 355

B
Bem-estar docente 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 355
Bilinguismo 101, 113, 117, 120, 121
Bilinguismo de memória 113, 117, 120, 121
BNCC 37, 38, 44, 151, 152, 314, 317

C
Cinema 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 171
Cinema em sala de aula 89, 96, 98, 99
Comportamento 45, 65, 70, 73, 74, 75, 114, 125, 131, 134, 178, 259, 297, 304, 306
Comunicação 8, 13, 20, 39, 60, 95, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 110, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 162, 175, 181, 214, 219, 226, 231, 248, 250, 252, 313, 322, 341
Comunidade 12, 18, 36, 37, 39, 42, 49, 59, 102, 103, 105, 106, 108, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 126, 129, 141, 143, 156, 162, 167, 175, 179, 230, 233, 235, 248, 249, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 292, 303, 319
Consciência fonológica 335, 336, 337, 338, 341
Contação de histórias 202, 203, 205, 206, 207, 208, 211, 214, 216
Cooficialização 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 355

Currículo 158, 256, 257, 259, 268, 275, 276
Curso de Extensão 241, 242, 243, 245, 249

D
Deficiência intelectual 55, 56, 59, 65, 67, 68, 183, 355
Deficiência intelectual e múltipla 55, 56, 68
Deficiências 24, 25, 26, 29, 35, 37, 42, 52, 59, 60, 73, 191
Desenvolvimento da leitura 335, 336, 339, 341
Dificuldade de aprendizagem 70, 71, 78, 183, 184
Dinâmica em sala de aula 217, 218, 219, 222
Dinâmicas de grupo 219, 220, 222, 225
Diversidade 9, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 74, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 116, 120, 150, 152, 183, 184, 218, 221, 237, 304, 305, 309, 310, 311, 312, 315, 317, 325, 355
Diversidade linguística 100, 101, 103, 105, 106, 108, 111, 116
Docente 9, 17, 21, 50, 52, 58, 62, 64, 66, 68, 70, 71, 75, 78, 89, 90, 94, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 232, 234, 259, 260, 301, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 341, 355

E
Economia Popular 245, 246, 248, 249, 251
Educação 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 62, 65, 71, 72, 78, 80, 81, 84, 85, 95, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 115, 116, 117, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 138, 140, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 166, 167, 168, 170, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 194, 195, 199, 202, 216, 217, 221, 225, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 265, 266, 267, 269, 272, 273, 275, 277, 278, 286, 287, 291, 297, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 331, 332, 333, 334, 335, 342, 353, 355, 356
Educação de qualidade 34, 38, 40, 42, 52, 150, 164, 187, 239, 313, 317
Educação Empreendedora 229, 230, 233, 235, 238, 239
Educação Especial 3, 23, 30, 31, 32, 44, 45, 52, 53, 54, 67, 68, 70, 82, 83, 178, 309, 335
Educação Inclusiva 23, 30, 31, 45, 49, 51, 52, 53, 82, 83, 89
Ensino 33, 65, 68, 70, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 96, 99, 146, 159, 165, 167, 178, 188, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 214, 218, 222, 224, 228, 251, 252, 258, 261, 263, 268, 269, 277, 278, 285, 299, 310, 318, 328, 350, 352
Ensino-aprendizagem 61, 71, 93, 96, 115, 126, 156, 168, 188, 189, 202, 215, 217, 220, 257, 264, 266, 328, 343, 352
Ensino Fundamental 68, 84, 89, 99, 167, 222, 228, 352
Ensino híbrido 145, 160, 161, 162, 163, 164

Ensino por investigação 82, 83, 88
Equações químicas 278, 284
Escolas Normais 179, 180
Escrita 7, 12, 13, 22, 24, 25, 67, 73, 76, 77, 79, 90, 91, 93, 95, 98, 106, 113, 115, 116, 118, 184, 203, 205, 214, 298, 305, 313, 314, 315, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 352, 353
Estágio supervisionado 21, 318, 319, 320, 327, 328
Etnomatemática 306, 308
Experimentação 188, 192, 198, 200
Extensão 241, 242, 243, 245, 246, 249, 250, 251, 252

F
Ferenczi 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136
Fisioterapia 318, 319, 320, 321, 322, 324, 327, 328, 355
Formação 10, 17, 18, 20, 21, 38, 43, 46, 48, 53, 54, 62, 70, 71, 85, 90, 94, 103, 105, 114, 116, 117, 128, 144, 145, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 170, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 212, 214, 220, 227, 229, 230, 233, 235, 238, 239, 242, 243, 247, 251, 255, 256, 258, 261, 264, 267, 277, 285, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 330, 337, 338, 341, 343, 355
Formação de professores 21, 62, 103, 105, 145, 165, 176, 179, 180, 184, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 300, 301, 303, 306, 307, 308, 311, 355
Formação docente 17, 21, 70, 178, 179, 190, 191, 195, 197, 306, 307, 309, 310, 311, 312

I
Identidades 8, 21, 37, 107, 113, 114, 118, 119, 138, 139, 140, 143, 144, 248
Inclusão 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 66, 67, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 100, 101, 103, 112, 126, 133, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 183, 184, 211, 219, 240, 309, 315, 317, 355
Inclusão digital 149, 150, 151, 153
Inclusão escolar 29, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 44, 49, 54, 56, 66, 82, 83, 84, 85
INDE 254, 255, 268
Institutos Federais 243, 251, 252
Interdisciplinaridade 7, 8, 71, 277, 278, 279, 328, 355

L
Leitura 12, 13, 17, 22, 41, 73, 76, 77, 79, 82, 83, 95, 96, 98, 99, 123, 138, 163, 184, 198, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 296, 301, 303, 304, 305, 313, 314, 315, 321, 322, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342
Língua 8, 12, 20, 21, 76, 90, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 136, 202, 206, 207, 208, 210, 211, 215, 314, 335, 336, 338, 342, 343, 355

Língua espanhola 89, 96
Linguagem da paixão 127, 130, 134
Linguagem da ternura 126, 127, 130, 131, 134
língua Mebêngôkre 106, 107, 108, 109, 110, 111, 355
Língua Portuguesa 20, 89, 112, 214, 335, 346, 352
Língua Terena 113, 117, 119

M
Magistério 167, 169, 175, 310
Matemática 33, 82, 83, 87, 146, 170, 194, 195, 258, 269, 277, 278, 285, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 355
Memória 46, 48, 73, 77, 94, 113, 114, 117, 120, 121, 122, 206, 209, 210
Moçambique 254, 255, 355

P
Pandemia 159, 245
Paulo Freire 7, 8, 13, 19, 20, 247, 248, 301, 302, 303, 307, 308, 355
PEI 60, 61, 62, 63
Pesquisa científica 288, 289, 294, 296
Pesquisa descritiva 167, 291, 293
Prática inclusiva 33, 34
Práticas pedagógicas 37, 57, 61, 65, 117, 143, 154, 155, 156, 157, 158, 215, 230, 233, 238, 239, 315, 317
Produção textual 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352

Q
Química 56, 62, 64, 65, 66, 67, 191, 200, 201, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285

R
Recurso pedagógico 147, 155
Recursos educacionais 103, 105, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 163, 164
Recursos educacionais digitais 147, 151, 152, 154, 155, 156, 157
Recursos tecnológicos 146, 150, 155, 156, 161, 162, 245
Reescrita 7, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 353
Reforma curricular 255, 256

S
Sala de aula 12, 16, 17, 18, 20, 34, 36, 38, 39, 43, 44, 49, 50, 52, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 74, 78, 85, 87, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 126, 128, 138, 141, 147, 155, 156, 158, 160, 164, 167, 170, 175, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 199, 200, 201, 205, 206, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 264, 266, 272, 303, 310, 311, 313, 316, 318, 324, 325, 335, 337, 338
Sequência didática 84, 346, 347
Silenciamento 114, 125, 128, 134
Sistema educacional 72, 78, 116, 168

Sistemas lineares 278, 279, 285
Socialização 168, 203

T
Tecnologia 13, 14, 65, 116, 123, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 205, 231, 309, 310, 316
Tecnologias 13, 16, 17, 20, 21, 40, 71, 72, 92, 122, 127, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 190, 197, 231, 244, 248, 249, 250, 252, 311
Teoria histórico-cultural 3, 45, 47, 52, 53
Terena 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

U
Ubiratan D'Ambrosio 300, 301, 303, 307, 355

EDITORA
SCHREIBEN