

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA:

MOVIMENTOS,
PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS



BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
DIULIANE SANTOS REIS
GABRIEL SILVEIRA PEREIRA
REBECA FREITAS IVANICKA
VANESSA RUMPEL
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
DIULIANE SANTOS REIS
GABRIEL SILVEIRA PEREIRA
REBECA FREITAS IVANICKA
VANESSA RUMPEL
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA:

MOVIMENTOS, PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 28/02/2024
Termo de publicação: TP0052024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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 Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação ao longo da vida : movimentos, perspectivas e possibilidades emancipatórias. / Organizadores: Bruna Beatriz da Rocha... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.
410 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-225-5
DOI: 10.29327/5379760

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – formação. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Reis, Diuliane Santos. IV. Pereira, Gabriel Silveira. V. Ivanicska, Rebeca Freitas. VI. Rumpel, Vanessa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Vanessa Rumpel</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Diuliane Santos Reis</i>	
O ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NAS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES E ESTRATÉGIAS.....	11
<i>Gabriel Silveira Pereira Cibele Fernandes da Costa Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente</i>	
EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM ESTUDANTES DA APAE NUMA VISÃO INCLUSIVA.....	24
<i>Sandra Brenner Oesterreich Andreia Cabral Colares Pereira</i>	
INCLUSÃO, EXCLUSÃO, VULNERABILIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	37
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo Rogério Drago</i>	
POPULAÇÃO NEGRA: UMA ABORDAGEM SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE.....	46
<i>Andreia Cabral Colares Pereira Marina Cabral Pereira Tainã Cabral Pereira</i>	
A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	53
<i>Carina Alves Torres Lavina Pereira da Silva Carolina Alves Torres</i>	
DO AMARELO DOS GIRASSOIS AOS AZUIS DA NOITE ESTRELADA: UM PASSEIO PELA OBRA DE VINCENT VAN GOGH (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA).....	62
<i>Giselly da Silva Barros Joel Cardoso</i>	
INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA CURRICULAR VOLTADA À REALIDADE DOS EDUCANDOS.....	73
<i>Jeniffer Saldanha de Medeiros Viviane Maciel Machado Maurente</i>	
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	81
<i>Regina Corazza Tiemann Scheffer</i>	
A SUBJETIVIDADE PRÉ-VERBAL E OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
<i>Larissa Ferreira Rodrigues Gomes Rayra Sarmento Ferreira Subtil</i>	

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	105
<i>Deirlange Costa Nunes do Nascimento Francisca Yana Beleza de Sousa</i>	
<i>Juranice Suassuna Alves Raimundo Cazuza da Silva Neto</i>	
<i>Elves Silva de Sousa Geralda Guilermina Freire Neta</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE O GEOGRÁFICO E O VIRTUAL.....	118
<i>Eduardo Rangel Ingrassia Vanessa Silva Bernardes</i>	
<i>Ingrid Ertel Sturmer Leandro Forell Fabiana Gazzotti Mayboroda</i>	
METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA ABORDAGEM SISTEMÁTICA NO ENSINO APRENDIZAGEM.....	130
<i>Ana Daniela Rocha Veloso Francisca das Chagas da Conceição Sousa</i>	
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto Elves Silva de Sousa</i>	
<i>Adryana Guilhermina Freire Cazuza Jorge Aquino das Chagas Freitas</i>	
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, O PROCESSO DE ENSINO ATRAVÉS DA LUDICIDADE COMO METODOLOGIA ATIVA.....	140
<i>Vanessa Rumpel Veridiana Rumpel Leandro Marcon Frigo</i>	
SABERES EM (TRANS) FORMAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA QUALIDADE DAS INFORMAÇÕES DIGITAIS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE “EXPERIÊNCIA”, “CULTURA” E A “META 4 DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”.....	147
<i>Luiz Carlos da Cruz Bruna Beatriz da Rocha</i>	
PROJETO ÍDOLO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO FRENTE ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS.....	161
<i>Lessandro Antonio de Freitas Thiago Palma de Oliveira</i>	
<i>Rodrigo Salomão</i>	
INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E TRANSFORMADORA PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA.....	174
<i>Sandra Pereira Santos Miranda Pedro Xavier Penha</i>	
A ARTE E A CULTURA COMO MOVIMENTOS DE EXPRESSÃO DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	183
<i>Camila Vessozi da Silva Gabriel Silveira Pereira</i>	
LINGUÍSTICA APLICADA: ESTRANHAMENTOS, PERCURSOS E INICIATIVAS DE AMADURECIMENTO DE UMA PESQUISADORA.....	191
<i>Lirane dos Santos Barbosa</i>	

APRENDER A ENSINAR, ENSINAR A APRENDER: A CRITICIDADE E A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE.....	210
<i>Aline Silva Ferreira de Araújo Carine Juliane Priebe Miorando Volnei Fortuna</i>	
FAMÍLIA NA ESCOLA: A DINÂMICA FAMÍLIA-ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS.....	222
<i>Alexandre da Silva Trovão Francisco das Chagas Alves de Miranda Lucia Cláudia Bezerra de Souza Raimundo Cazuza da Silva Neto Elves Silva de Sousa Geralda Guilermina Freire Neta</i>	
INDISCIPLINA ESCOLAR: REAÇÕES TÍPICAS E MANIFESTAÇÕES CAUSAIS.....	231
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto Elves Silva de Sousa Iracilda Cazuza Silva dos Santos Geralda Guilermina Freire Neta Maria Ialllyne Cazuza da Silva</i>	
O LETRAMENTO CIENTÍFICO E MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA SOBRE O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.....	245
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto Luciano Denardin de Oliveira</i>	
ONDE HABITA(M) O(S) SENTIDO(S) DE CIDADE: UM PERCURSO REFLEXIVO SOBRE A TEMATIZAÇÃO DE “CIDADE” EM UM LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS	262
<i>Sonia da Rocha</i>	
A EFICÁCIA DOS JOGOS DRAMÁTICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	288
<i>Luis Fernando Pires Pinto</i>	
TÉCNICAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA PSICANÁLISE.....	299
<i>Luis Fernando Pires Pinto</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	308
<i>Andreia Cabral Colares Pereira Marina Cabral Pereira Tainã Cabral Pereira</i>	
EDUCAÇÃO, JOGO DRAMÁTICO E ANSIEDADE: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DRAMÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO PARA CONTROLE DA ANSIEDADE EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO.....	319
<i>Luis Fernando Pires Pinto</i>	
CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: MOVIMENTO PEDAGÓGICO COM O MEIO FAMILIAR CAMPESINO.....	324
<i>Ozana Luzia Galvão Baldotto Ailton Pereira Morila</i>	

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E PRODUTIVIDADE: O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO CONTEMPORÂNEO.....	338
<i>Luis Fernando Pires Pinto</i>	
REDAÇÃO PARANÁ: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA, MEDIADA POR BILHETES ORIENTADORES PARA A REVISÃO E A REESCRITA EM PLATAFORMAS DIGITAIS.....	345
<i>Jane Cristina Beltramini Berto Eloisa Pedroni Pimentel</i>	
<i>Luciane Nave</i>	
A EDUCAÇÃO PÚBLICA UNIVERSAL, GRATUITA E LAICA À BEIRA DE UM COLAPSO IDEOLÓGICO: EM TEMPOS DE RE-EXISTÊNCIA E RESILIÊNCIA (2019-2022).....	364
<i>Wellington Rildo da Silva Marques</i>	
OS CAMINHOS DA DESCOBERTA: O ELÉTRON DE THOMSON E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA PARA COMPREENSÃO DE MODELOS E CONCEITOS.....	376
<i>Marla Raíza de Jesus Ferreira Marcos de Oliveira Melo</i>	
<i>Juliana da Silva Lima Fonseca</i>	
POSFÁCIO.....	402
<i>Gabriel Silveira Pereira</i>	
ORGANIZADORES.....	403
ÍNDICE REMISSIVO.....	405

PREFÁCIO

Ao falar sobre educação ao longo da vida, ressalto o poder da leitura, a qual nos acompanha desde muito cedo. A leitura propicia infinitos benefícios para cada um de nós, pois através da leitura, é que conseguimos ampliar nossos conhecimentos, permitindo novas possibilidades entre diferentes culturas. Como cita, o saudoso escritor brasileiro, Monteiro Lobato “*Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê*”, por isso querido (a) leitor (a), te convido a mergulhar na leitura deste livro, que está incrível.

A educação ao longo da vida, tem passado por diversas transformações, apresentando diferentes reflexões, análises, métodos e experiências, tendo como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A educação apresenta um papel importante formação da sociedade. E, nesta obra conseguimos relacionar diversos conceitos e conhecimentos escritos no cotidiano do contexto educacional, ao iniciar a leitura verá o quão importante é o conhecimento, e hábito de ler.

O ato de refletir e escrever sobre a educação, é uma tarefa intensa e minuciosa, que foi feita com muito êxito pelos autores que enalteceram cada capítulo que compõe esta obra. Há diversas opiniões acerca das temáticas que envolvem o meio educacional, mas tão importante quanto ter uma opinião, é preciso compreensão. Compreender que a educação precisa ser estudada, analisada e explorada, pois a “Educação ao longo da vida”, está sempre em constante evolução, cada dia surgindo uma nova indagação.

Que você consiga aproveitar o máximo a leitura deste livro, que seja uma referência para quando precisar abordar sobre o mundo da educação. E que em cada capítulo, você sinta o carinho de cada autor em sua escrita.

Vanessa Rumpel

APRESENTAÇÃO

É com grande honra que apresento o livro acadêmico intitulado “**Educação ao Longo da Vida: Movimentos, Perspectivas e Possibilidades Emancipatórias**”, o qual representa uma compilação abrangente de ensaios e estudos que abordam diversas facetas da educação ao longo da vida, destacando seus movimentos, perspectivas teóricas e possibilidades emancipatórias.

Ao decorrer dos capítulos, os leitores serão conduzidos por uma jornada intelectual que aborda temas cruciais no campo da educação. “O Acompanhamento de Crianças e Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas nas Diferentes Etapas da Educação Básica: Considerações e Estratégias”, oferece uma análise profunda das estratégias para inclusão educacional.

Prosseguindo, adentramos os caminhos da descoberta científica no segundo capítulo, onde se destaca a importância da história na compreensão de modelos e conceitos científicos. Tomando como exemplo o elétron de Thomson, o capítulo ilustra como o conhecimento do passado contribui para o avanço do conhecimento presente.

Outros temas relevantes são abordados ao longo da obra, incluindo experiências curriculares inclusivas, políticas públicas para a população negra, questões de inclusão e exclusão, aprendizagem ao longo da vida, e propostas curriculares voltadas para a realidade dos educandos.

Além disso, o livro examina aspectos específicos da educação, como documentação pedagógica, avaliação na educação infantil, desafios enfrentados pela educação pública e formação de professores. Temas como a importância do psicopedagogo, a dinâmica família-escola e a indisciplina escolar também recebem um enfoque especial.

Os capítulos finais exploram metodologias inovadoras de ensino, letramento científico e matemático, temáticas étnico-raciais, percepções urbanas e encerram-se com um relato de experiência sobre a obra de Vincent Van Gogh, oferecendo uma análise cativante da obra do artista e sua relevância para a educação e a cultura.

Em resumo, “Educação ao Longo da Vida: Movimentos, Perspectivas e Possibilidades Emancipatórias” oferece uma análise abrangente e multidisciplinar sobre a importância da aprendizagem contínua e da emancipação educacional em um mundo em constante transformação.

Agradeço profundamente a cada autora e autor que generosamente dedicou seu tempo, esforço e contribuições intelectuais para a concretização desta obra. Os textos apresentados neste volume são não apenas provocativos, mas também representam estímulos significativos para uma educação emancipatória, democrática e inovadora, que busca atender às demandas emergentes e aos desafios contemporâneos do cenário educacional.

Diuliane Santos Reis

O ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NAS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES E ESTRATÉGIAS

Gabriel Silveira Pereira¹

Cibele Fernandes da Costa²

Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente³

1. INTRODUÇÃO

Este escrito, construído a partir da interlocução entre as vivências dos autores no contexto da Educação Especial, tem por intenção apresentar considerações a respeito das dinâmicas de acompanhamento escolar de crianças e estudantes com necessidades educacionais específicas nas diferentes etapas da Educação Básica e na modalidade EJA, tendo por (re)conhecimento a potência de investir em práticas integradas em atenção aos percursos educacionais trilhados em cada etapa escolar pelos educandos, como também às suas

-
- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Licenciado em Letras pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Técnico Administrativo em Educação e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAP-NE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.
 - 2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no Colégio Santa Teresinha (Rede Notre Dame) e Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica na FACCAT. E-mail: belefc79@gmail.com.
 - 3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Gestora Pedagógica do município de Esteio/RS em atuação como supervisora escolar da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: patricia-vicente@uergs.edu.br.

características, tempos, processos e experiências constituídas.

Trata-se de um texto voltado a colaborar com educadores no sentido de sinalizar aspectos que se mantidos em vista certamente carregarão contribuições importantes para as organizações escolares e os processos de ensino e aprendizagem. Ainda, registra-se como uma possibilidade de percorrer a Educação Básica a partir de suas constituições, como um convite a se refletir etapa a etapa por intermédio das experiências que cada leitor traz consigo.

Evidencia-se que, dadas as especificidades que marcam as diferentes passagens, apresentam-se as reflexões por títulos específicos, mas, desde já, registrando que os processos inclusivos e as aprendizagens constituídas não se dão de forma fragmentada, mas sim resultam de diferentes trilhares e construções. Diz-se, com isso, que todo o educador, independente do contexto de atuação e/ou das experiências e memórias que o constroem, tem a possibilidade de refletir a partir deste escrito e do mobilizar de suas vivências, sobre a educação inclusiva e os caminhos que lhes afirmam.

2. O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ENSINA?

Pensar a Educação Especial no contexto da Educação Infantil requer a compreensão de que se vive um primeiro momento de desenvolvimento escolar e que as relações estabelecidas em casa e/ou no contexto familiar imprimem características que poderão ser observadas. Os conhecimentos iniciais e os estímulos precedentes à escolarização são pontos de observância que não podem ser desconsiderados.

Ao mesmo tempo que afinidades com os processos de aprendizagem podem ser visualizados nesta etapa e, até mesmo, predisposições a habilidades escolares, soma-se uma diversidade de elementos à apresentação da criança neste espaço, exigindo aos professores e aos profissionais auxiliares um sensível olhar para cada educando.

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, entendendo-a como etapa inicial da educação básica na qual inicia-se o atendimento de “[...] crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial”, sendo obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos. A educação infantil deve ser ofertada em “[...] creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados [...]”. Considerando as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a fase da infância em três diferentes grupos, de acordo com a faixa etária, sendo:

- etapa creche: para bebês (crianças com idade de 0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (com idades entre 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses)
- etapa pré-escola: para crianças pequenas (com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses)

A BNCC apresenta o “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” como direitos de aprendizagem para a criança. Para conseguir efetivar esses direitos traz os campos de experiência: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” como organizadores da prática pedagógica no sentido de articular os saberes com as vivências e as experimentações da criança, partindo da intencionalidade pedagógica docente. Consciente que a intencionalidade pedagógica possibilita o direcionamento de estratégias tanto no planejamento do cotidiano quanto da avaliação, entendida aqui não como um processo classificatório, mas sim como a ação de olhar atentamente, fundamentando o processo com registros do desenvolvimento infantil.

No que tange à transição da educação infantil para o ensino fundamental, a BNCC sugere que:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL. 2018, p. 53)

Ciente disso, é fundamental que os professores dos anos subjacentes à educação infantil tenham presente o quão importante é prever momentos na rotina com abertura ao brincar, ao afeto e à acolhida para além de priorizar o foco nas habilidades acadêmicas, especialmente leitura e escrita.

Considerando a diversidade presente nas classes de educação infantil, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conceito trazido da Arquitetura para a Educação, pode representar uma possibilidade de enriquecimento de experiências e vivências para o desenvolvimento das crianças. O DUA pode ser entendido como:

[...] uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características. (Bettio, 2021, p.34)

Bettio (2021) afirma que o DUA “[...] não é aplicado apenas no caso de alunos com deficiência, mas sim para todos os alunos que tenham diversidade

de interesses, de comportamentos, de dificuldades ou de conhecimentos”. Uma prática pedagógica baseada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem pode configurar-se em uma excelente estratégia para a remoção de barreiras para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças.

A intencionalidade pedagógica, manifesta através do olhar atento dos professores no acompanhamento dos marcos de desenvolvimento infantil possibilita que estes profissionais percebam sinais que demandem a atenção de algum profissional da área da saúde e reforça a importância da comunicação constante com as famílias. Não é incomum que os diagnósticos clínicos de necessidades educacionais específicas, deficiências e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ocorram no decorrer dessa primeira etapa da educação básica e possibilitem que tanto a família quanto as escolas possam iniciar os devidos encaminhamentos e intervenções clínicas. Ademais, advindo desse processo de investigação clínica, podem surgir alguns aspectos no contexto familiar como negação, luto e conflitos com a escola, os quais requerem atenção e acompanhamento.

3. OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS EXIGEM O QUÊ?

Como sabemos, o Ensino Fundamental de 9 anos é uma importante e longa etapa da vida escolar de crianças e adolescentes, que trazem suas vivências diversas e passam por diferentes mudanças, tanto nos aspectos físicos, emocionais e/ou cognitivos.

Ao propormos uma interlocução referente à Educação Básica e o processo de inclusão, é importante olharmos para determinados documentos que estabelecem e norteiam a organização escolar no sentido de analisarmos como a Inclusão vem sendo constituída, bem como suas formas de potencialização a fim de que se garanta maior autonomia e a aprendizagem do público-alvo.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de Educação Inclusiva, visam garantir a participação e o aprendizado de todos os alunos, considerando suas diferenças e traçando, na diversidade, conexões distintas entre as diferentes bagagens que ali passam a coexistir.

O Documento Orientador do Ministério da Educação “Educação Inclusiva: direito à diversidade” nos traz que o programa desenvolvido no Brasil entre os anos de 2003 e 2006 buscava propagar a Política de Educação Inclusiva em cada município brasileiro, tendo ainda um foco na formação de gestores e educadores para assim implementar uma transformação no sistema educacional inclusivo. Ainda, no referido documento, é possível verificar que o programa tem como prerrogativa o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais buscando o acesso e permanência de qualidade nas escolas regulares de ensino.

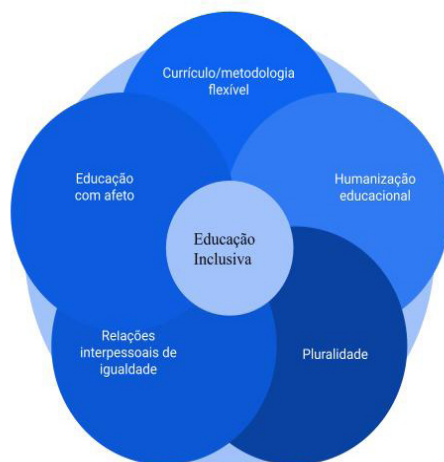
Isso inclui adaptar métodos, materiais e ambientes para atender às necessidades diversas, promovendo uma educação equitativa, o que nos permite ratificar que, atualmente, a Educação Inclusiva é alicerçada pela legislação em vigor, o que constitui a implementação de diretrizes e organização para o atendimento desses estudantes sejam no espaço de sala de aula regular ou no AEE.

Os processos educacionais para os estudantes da Educação Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem:

1. Avaliação individualizada: neste processo destaca-se a importância de se identificar as necessidades específicas de cada estudante para personalizar o suporte;
2. Adaptação curricular: a adaptação curricular irá contribuir no desenvolvimento das habilidades desses estudantes respeitando suas habilidades, estilos de aprendizagens e mapeando as potencialidades possíveis a serem intencificadas;
3. Material Didático Acessível: utilizar recursos variados, como material em áudio, Braille ou ampliações, para garantir acessibilidade;
4. Ambiente Físico Inclusivo: adaptações no espaço físico para facilitar a mobilidade e garantir acesso a todos;
5. Colaboração entre Professores e Especialistas: trabalhar em equipe para desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno;
6. Inclusão Social: fomentar a interação entre os estudantes, promovendo um ambiente acolhedor e respeitoso;
7. Avaliação Contínua: acompanhar o progresso individual constantemente e ajustar as estratégias conforme necessário;
8. Formação Continuada: proporcionar qualificação permanente aos educadores para a vivência, a compreensão e a atuação na/da diversidade em sala de aula.

Esses processos visam criar um ambiente inclusivo onde todos os educandos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Como contribuição, cabe recorrer novamente à importância de refletirmos acerca da formação docente e continuada, que assim produzirá outras formas de pensarmos e de estruturarmos nossas estratégias de ensino, de modo que essas venham a fazer a diferença na atuação com nossos estudantes, tendo a aprendizagem como centro norteador.

Figura 1 - Educação inclusiva, escola e a vivência humanizada na/da diversidade



Fonte: Autores (2024)

Em nossas realidades escolares, observamos o quanto o olhar do professor do Ensino Fundamental é crucial para uma promoção da educação inclusiva, e a sua formação continuada desempenha um papel fundamental para prover novos caminhos aos alunos. Eis a importância:

1. Sensibilidade às Diferenças: a formação continuada permite que os professores desenvolvam sensibilidade para compreender e abordar as diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes;
2. Atualização de Métodos e Estratégias: a formação constante capacita os professores a utilizar métodos pedagógicos atualizados e estratégias inovadoras, adaptando-as para atender às demandas da diversidade na sala de aula;
3. Capacidade de Adaptação Curricular: professores em qualificação permanente tendem a ter mais facilidade para adaptar o currículo de acordo com as necessidades individuais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo de maneira significativa;
4. Conhecimento em Tecnologias Assistivas: a evolução constante da tecnologia requer uma formação contínua para que os professores possam integrar efetivamente as tecnologias assistivas ao ensino, contribuindo com as aprendizagens dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
5. Colaboração Interdisciplinar: a formação continuada incentiva a colaboração entre os professores de disciplinas diferentes e especialistas em educação inclusiva, criando uma abordagem mais abrangente e integrada;

6. Promoção de Ambientes Inclusivos: a formação permanente capacita os professores a criarem ambientes inclusivos, fomentando a aceitação e respeito entre todos os educandos;
7. Desenvolvimento Socioemocional: professores em qualificação permanente e mais próximos das exigências da escola na atualidade podem alcançar mais facilmente as necessidades dos estudantes e integrar atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional, fortalecendo a autoestima e a confiança desses.
8. Acompanhamento Personalizado: a formação continuada qualifica os professores para oferecerem um acompanhamento mais personalizado, adaptando seu ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante e de acordo com as realidades dos contextos nos quais se inserem.

É nesse sentido que acreditamos que a formação continuada do professor do Ensino Fundamental é essencial para criar ambientes educacionais mais inclusivos, onde cada estudante, independentemente de suas necessidades e/ou diferenças, possa alcançar seu potencial máximo e sentir-se pertencente e acolhido na compreensão de seus tempos e processos.

4. QUE MOVIMENTOS MARCAM A TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Pensando no contexto do Ensino Fundamental e na transição entre anos iniciais e anos finais, não se pode perder de vista que ao mesmo tempo em que o acompanhamento educacional dos estudantes passa por uma ampliação no que tange ao aumento do número de docentes e de avaliações específicas por componentes curriculares e áreas, há uma fragmentação do olhar sobre os educandos, já que mais professores estão em atuação, mas dispendo de menos tempo junto às turmas em relação às dinâmicas dos anos iniciais, com o professor pedagogo estando mais presente na rotina diária.

Dada essa constituição, acena-se para a importância de se promover reuniões de professores por turmas para conversar sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem, com vistas a partilhar impressões, estratégias e constituir uma rede de acompanhamento mais efetiva. Ainda, quando em se tratando de estudantes que seguiram na mesma escola, ter acesso ao histórico anterior do educando em termos de desenvolvimento pode ser uma alternativa a mobilizar, assim como, em casos de transferências, movimentar diálogos com as instituições anteriores.

Por vezes, as famílias, mesmo tendo acesso a informações, não compartilham com as novas escolas sobre as dificuldades anteriores dos educandos e,

até mesmo, por receio em não obterem uma vaga, acabam sombreando necessidades específicas que são observadas muito à frente pelas novas instituições. Assim, procurar olhar para o estudante e seu percurso, (re)conhecendo seus tempos e processos é um movimento que, embora demande consideravelmente do educador em um primeiro momento, fornece resultados significativos.

Adiciona-se, neste contexto, que “a inclusão envolve diversos aspectos metodológicos e práticos e exerce mudanças efetivas na realidade e nos currículos escolares e, principalmente, na formação inicial e continuada do corpo docente” (Rodrigues; Moraes; Ferreira, 2022, p. 11). Desta forma, faz-se fundante que as instituições escolares, a partir de seus profissionais, dos estudantes e em diálogo com as famílias, reflitam, cotidianamente, sobre suas realidades, observando processos inclusivos, pedagógicos e humanos em seus fazeres.

5. CHEGAMOS AO ENSINO MÉDIO: E AGORA?

O ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas no Ensino Médio, em especial quando se requer a mudança de escola, exige uma expressiva retomada de percurso, com a intenção de mobilizar o maior número de informações a respeito dos caminhos trilhados até então pelo estudante e, em alguma medida, os tempos e processos que precisam ser considerados.

Tendo por compreensão se tratar de uma etapa com uma diversidade distinta de componentes curriculares, solicita-se um olhar inicial sobre como o estudante se verá neste novo contexto e qual será sua interação com os elementos que passam a ser novos em seu dia a dia, já que se insere um conjunto de conteúdos organizados em torno desta nova etapa e das especificidades do Ensino Médio em termos de aprofundamento e organização curricular.

Assim, em reflexão sobre a estruturação dos contextos escolares, é importante manter a concepção de que:

[...] a inclusão não se remete apenas à prática em sala de aula, mas também a um processo de reelaboração e de reestruturação das instituições escolares em geral, a fim de proporcionar o acesso de todos os alunos às possibilidades e oportunidades educacionais e sociais ofertadas (Fortes, 2017, p. 70).

Dito isso, reconhecer a escola como esse lugar de transformações e da vivência do novo é um aspecto que precisa ser considerado, haja vista que as exigências da educação contemporânea também vem se estabelecendo em torno das características e necessidades dos educandos. No caso da Educação Especial, evidenciando-se ainda na ampliação do acesso de estudantes com deficiência na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, mas que ainda se tem muito a investir no fortalecimento, considerando que a permanência de estudantes com

deficiência no Ensino Fundamental e não acesso a esta etapa posterior ainda se materializa em muitos casos.

No que tange à permanência dos educandos e a melhoria das condições de desenvolvimento no Ensino Médio, reconhecer suas características como jovens e adultos, em um olhar sensível também para a relação de maturidade, sinaliza uma observação delicada aos educadores, como também o investimento em dinâmicas que oportunizem o diálogo com os interesses do estudante, principalmente quando observados elementos que lhes são de conexão, foco. O trilhar dos conteúdos escolares com adaptações relacionadas aos interesses muito comumente retorna significativos avanços, tanto no que se refere às aprendizagens relativas como ao próprio vínculo.

Faz-se pertinente pontuar, no entanto, que, a depender das necessidades do estudante, as estratégias tendem a ganhar contornos distintos e, por conseguinte, exigir movimentos diferentes. Por exemplo, em um contexto de deficiência intelectual, se o estudante ainda não foi apresentado a algum componente curricular, encontrar elementos concretos que o aproximem é uma sugestão a ser considerada, haja vista que dar materialidade aos conteúdos alcança dinâmicas de sentido e de compreensão.

A vivência em uma nova turma também é um ponto de consideração, assim como a disponibilidade (ou não) do estudante para a criação de vínculos. Assim, novamente se retorna para o movimento de conhecer o estudante e de observar seus tempos, processos, interesses e disponibilidades, trabalhando aspecto a aspecto no movimento de pensar o próprio educando em sua relação com o currículo.

Por fim, vê-se como importante sublinhar a potência de se investir em formação continuada e em construção coletiva no contexto escolar. Destaca-se, assim, que mesmo a formação de professores sendo aspecto central de investimento e atenção, requer-se também, numa perspectiva inclusiva, a observância a todo “[...] um conjunto de elementos, tais como a aquisição de recursos pedagógicos adaptados, a capacitação dos diferentes recursos humanos existentes na escola e a eliminação de barreiras físicas e atitudinais” (Fortes, 2017, p. 28).

6. A EDUCAÇÃO DE JOVENSE ADULTO EM FOCO: REFLETINDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA MODALIDADE EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino da Educação Básica, constitui um contexto repleto de especificidades e que, no diálogo com a Educação Especial, descortina uma série de elementos para estudos, investigação e acompanhamento contínuo.

Conforme Rodrigues, Moraes e Ferreira (2022, p. 10):

Durante esse percurso histórico sobre o desenvolvimento da educação especial e da EJA no Brasil, o questionamento que insiste é o que, de fato, seria uma inclusão. É notório que ambas as duas esferas tratam de uma questão social que vem carregando grandes dívidas durante todo seu trajeto até a contemporaneidade, pois todo o projeto, leis e regulamentações que construíram o acesso à direitos de jovens e adultos e pessoas com necessidades especiais formam um grande avanço. Contudo, é importante salientar que não podemos deixar de notar que foi um acesso construído em forma de “castelo de cartas”: as bases sem qualquer estrutura que consiga fortalecer o acesso e a permanência na EJA e na educação especial.

Conforme contextualizam os autores, os percursos da EJA e da Educação Especial em termos de desenvolvimento de políticas públicas vêm sendo marcados por processos de fragilidades e situações de descontinuidades, assim como por ações que não consideram todas as dimensões desses contextos nem suas especificidades. Neste sentido, investir em estudos, pesquisas e lutas pela educação inclusiva precisa ser um compromisso social.

Assim, sublinha-se também que:

O movimento em favor da educação inclusiva prescreve, entre outras práticas, uma ampla reformulação do contexto escolar, mudanças consistentes no interior da escola, reflexões acerca de sua estrutura e funcionamento, metodologias, recursos e práticas pedagógicas, objetivando atender à diversidade de alunos que nela estão. (Tassinari, 2019, p. 35)

Fundamenta-se esta concepção ainda a partir dos estudos de Fortes (2017, p. 69), destacando o entendimento de que “[...] quando a escola tem a oportunidade de conviver com a diversidade, as barreiras atitudinais, arquitetônicas, físicas, começam a ser, aos poucos, quebradas”. Neste percurso, investir em ações dialógicas e nas trocas entre a comunidade escolar mostra-se indispensável e, em reflexão no contexto da educação de jovens e adultos, acrescenta ainda um conjunto de especificidades a serem observadas e trabalhadas dia a dia, pensando na permanência e no desenvolvimento qualificados dos estudantes.

Traz-se à discussão também que:

A escola tem um papel importante na vida de todas as pessoas, e a EJA incorpora essa responsabilidade nos seus princípios norteadores, ela ocupa função essencial na vida dos estudantes ao lhes oferecer oportunidades educacionais adequadas, que contemple suas características individuais, e ainda lhes proporciona conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania (Leite; Campos, 2019, p. 13).

Pensando no contexto desta modalidade, verifica-se, portanto, a relevância de que se considere não somente os percursos educacionais dos estudantes, mas também as relações que foram e são estabelecidas nos diferentes âmbitos de suas vivências, que contornam e atravessam o seu estar na EJA. Registra-se, com

este processo, o comprometimento em olhar para os seus objetivos, necessidades e para o desenvolvimento da autonomia.

Ainda em diálogo com as trajetórias desses estudantes, compreender a organização e os aspectos estruturais que o sustentam é um imperativo, principalmente diante da interseccionalidade que se apresenta nas relações do público da EJA e da Educação Especial. Em relação às práticas pedagógicas, um conjunto de elementos também requer a mobilização da escola e dos professores, visando a atenção às necessidades que ali se apresentam.

Desta forma:

No que tange à prática pedagógica, dentre as demandas indicadas pelos professores da EJA, é imprescindível aprimorar o conhecimento do modo como podem ser desenvolvidas as práticas de ensino, pois estas ainda estão conformadas a uma prática tradicional, pautadas por aulas expositivas, deixando transparecer práticas inadequadas à inclusão, tais como: formação precária, baixa expectativa acadêmica, ênfase curricular em atividades pouco significativas, falta de apoio e suporte especializado (Tassinari, 2019, p. 115).

A autora também destaca que:

As adaptações curriculares no cenário da EJA podem representar um desafio para o professor, devido à diversidade de disciplinas existentes, a complexidade dos conteúdos e inexistência de material na escola, que acabam por impactar a adaptação curricular, fatores mencionados por todos os participantes (Tassinari, 2019, p. 110).

Diante do exposto, fomenta-se a necessidade de que se possa investir em planejamentos integrados e no desenvolvimento de estratégias que, de fato, (re) conheçam os percursos trilhados pelos discentes nesta modalidade e que, junto desses, se possa avançar em estratégias individualizadas, mas também coletivas, considerando a perspectiva de que a proposição de práticas inclusivas vai muito além do atendimento ao público da educação especial.

Entre tentativas, erros e acertos, vão se constituindo diferentes percursos e, caso a caso, alcançam-se aprendizagens significativas para o educando e o educador. Ao reconhecerem seus próprios tempos e processos, os estudantes avançam na compreensão de si e contribuem nas diferentes construções de aprendizagens à medida que expressam, assim, caminhos de acesso mais concreto e que lhes incentivam a aprender mais e mais. Assim, dia a dia, nas rotinas diversas e mutáveis das escolas, vão se constituindo os percursos educacionais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a Educação Especial uma modalidade que atravessa os diferentes níveis e etapas da educação, pensá-la a partir desses contextos e cotidianos mostra-se um imperativo. Ainda, é importante considerar o quanto se aprende e se ensina a partir dos percursos trilhados, sendo estes marcados por histórias, experiências e (in)sucessos.

Vê-se que o investimento em conhecer a pessoa antes do diagnóstico é um marcador que precisa ser sublinhado, haja vista que o trabalho escolar nas diferentes etapas solidifica-se em sua dimensão humana, compreensiva e repleta de subjetividades, no movimento de conhecer o outro e, a partir do que se apresenta, traçar ações e estratégias pedagógicas significativas.

Com este material, viu-se a possibilidade de mobilizar considerações e estratégias em compromisso com um fazer educacional engajado, humano e em compreensão aos tempos e movimentos escolares, assim como em compromisso com as especificidades de cada momento formativo.

Como um convite a diferentes leituras e construções, este texto fundamenta-se como mais um material em defesa da educação especial na perspectiva inclusiva e pelo desenvolvimento de propostas educacionais orientadas pelas construções coletivas, dialógicas e atentas à diversidade.

REFERÊNCIAS

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786588082034> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646. Acesso em 13 fevereiro. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

FORTES, V. G. G. de F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro

de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Perfil escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e30/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27878. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27878>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RODRIGUES, U. X. da C.; MORAES, W. A. de; FERREIRA, E. R. A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial: Os desafios do ensino plural, entre integração, inclusão e direitos. **Cadernos do Leste**, [S. l.], v. 22, n. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caderleste/article/view/41749>. Acesso em: 26 jan. 2024.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM ESTUDANTES DA APAE NUMA VISÃO INCLUSIVA

Sandra Brenner Oesterreich¹

Andreia Cabral Colares Pereira²

A Educação Especial no Brasil teve como ícone a psicóloga pedagoga Helena Antipoff. Suas ideias culminaram com a fundação da Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte/MG, no ano de 1930. A partir desse fato, outras iniciativas começaram a despontar, também na sociedade civil, associações, sociedades e institutos - com o objetivo de atender às demandas, essencialmente de escolaridade, das pessoas com deficiência. Ainda hoje, pesquisadores apontam a negligência dos governantes do país com os serviços essenciais, como educação à população. Conforme Maria Eloísa D'Antino (1988, p. 36), referendada por Berger, “as instituições têm sempre uma história da qual são produtos, sendo impossível compreender uma instituição, sem entender o processo histórico no qual ela é produzida”. Corroborando com a assertiva acima, justifica-se a necessidade de resgatar a história do Movimento Apaeano. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – é fruto de um movimento pioneiro no Brasil para prestar assistência médico-terapêutica as pessoas com deficiência intelectual. Esse movimento surgiu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954. Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down. Conforme Vêras (2000), o fato supracitado motivou o casal a lutar por um organismo que contemplasse o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Aliaram-se aos diplomatas, pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência e, com eles, nasceu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em

1 Pedagoga- orientadora Educacional, Especialização em Administração e Planejamento para Docentes pela Universidade Luterana do Brasil. Mestrado em Psicologia Evolutiva do desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostella- ES/sandraoesterreich@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação - Professora aposentada/ Instituto Federal Sul-rio-grandense/ andreiacollares@gmail.com.

março de 1955, em uma reunião na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, para escolha do seu Conselho Deliberativo. A APAE, contando com o apoio e o espaço cedido pela Sociedade Pestalozzi, deu início aos seus trabalhos pedagógicos; conseguiu formar duas turmas com 20 crianças com deficiência, nesse mesmo ano de 1955 (VÉRAS, 2000). Os contextos sociopolítico, econômico e cultural no qual a APAE foi fundada categorizavam as pessoas com deficiência múltipla e intelectual como diferentes dos demais, provocando dificuldades na aprendizagem. Por conseguinte, as instituições de ensino público e privado excluía essas pessoas dos processos de ensino e aprendizagem que ofereciam à população escolar (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011); logo, o movimento apaeano se ampliou para outras capitais e a posteriori para as cidades do interior dos estados. Entre os anos de 1954 a 1962 surgiram dezesseis APAEs em todo o Brasil. Diante do crescimento do movimento apaeano se fez necessário a criação de um organismo nacional para articular suas ideias. No dia 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional das APAEs - FENAPAE, em São Paulo, no consultório do médico Stanislaw Krinski, onde funcionou por vários anos. Nessa reunião de fundação se fizeram presentes doze representantes de outras APAEs do país, famílias e profissionais da área de educação e saúde. O grupo de fundação contemplou a participação das famílias no movimento como prioridade, destacando a necessidade de se conhecer as histórias de vida de seus grupos especiais.

Isto fez com que as APAEs passassem a se preocupar com o que estava sendo oferecido em suas escolas, até então não reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A APAE Charqueadas/RS, mantenedora da Escola Especial Santa Rita de Cássia, como Instituição de Educação Especial, partiu em busca de novas experiências, já em 1989, com o objetivo de proporcionar às pessoas com deficiência Intelectual e ou/múltiplas experiências de aprendizagens, respeitando suas peculiaridades e necessidades, de uma educação humana, participativa e solidária, quanto aos objetivos, conteúdos e metodologias propostas pela escola.

Determinados, os profissionais atuantes na escola, partiram em busca de conhecimentos para que a escola, através das mais variadas formas de organização curricular, possibilitasse a cada pessoa, ser sujeito do próprio desenvolvimento e assumi-lo de forma livre, autônoma e corresponsável.

DESENVOLVIMENTO

No processo de construção e reconstrução do conhecimento, desafiámos os integrantes das Comunidades Educativas que pensassem, questionassem, levantando hipóteses, investigando na busca de soluções.

Assumimos uma metodologia caracterizada pela reflexão-ação-reflexão, de forma que a construção do conhecimento se dê de forma participativa, interativa e dialógica, valorizando o aprender contínuo. Para tanto, nos propomos realizar um trabalho que promova a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de consciência, o empenho e a prontidão para superar desafios.

A partir da proposição desafiadora do ensino como pesquisa, que ocorre no aprender a aprender, propomos alteração na prática pedagógica da sala de aula. Desafiamos os educandos a terem espírito investigativo e problematizador, com o desejo de inovar e ousar para criar novos conhecimentos.

Percebemos que deveríamos ir muito além e concebemos a avaliação como o processo de diagnosticar, acompanhar e controlar, sistematicamente, a operacionalização do currículo, realizado com a participação de todos os elementos envolvidos no processo.

Esbarramos a metodologia de avaliação do desempenho do educando, pois entendemos esse processo como diagnóstica, cumulativa, processual e participativa; que ela é o resultado do desenvolvimento do educando, durante todo o processo ensino e aprendizagem e que ela pode ser expressa através de Objetivos, Pareceres e Relatórios.

Em todos os níveis, a avaliação tem função reorientada. Quando o diagnóstico o indicar, provocará modificação do e sobre o educando, bem como do educador, exigindo a readequação da prática educativa da Instituição.

A avaliação das pessoas com necessidades educativas especiais é um processo de coleta de dados como objetivo de facilitar a tomada de decisões de caráter educacional. A confiança mútua entre o educador e o educando quanto às possibilidades e a reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento de descoberta e troca de conhecimento.

A avaliação passa então a ser realizada pela equipe multidisciplinar, juntamente com o professor da classe, através de ficha de acompanhamento específica para cada classe e nível. Terá função diagnóstica que busca investigar também os conhecimentos e experiências adquiridas pelo aluno fora de sala de aula, no sentido de acompanhar as etapas de aprendizagem. A partir daí, lança-se novos olhares sobre a avaliação e esta passa a ser fonte principal de informação e referência para a organização e formação de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos alunos.

A verificação de desempenho escolar observará os seguintes critérios:

I – Avaliação contínua do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos;

A avaliação identificará os sucessos e dificuldades do processo ensino aprendizagem para reorientar, ações educativas subsequentes.

A avaliação escolar considerará todas as dimensões de aprendizagem cognitiva, afetiva, cultural, social e outras.

No processo de avaliação será considerado além do produto, o processo de aprendizagem e os aspectos atitudinais, factuais e procedimentais dos alunos.

No processo de avaliação serão utilizados todos os instrumentos possíveis: (leituras, pesquisas, trabalhos individuais em grupo, atividades escritas, observação de aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores, etc.) que permitirão verificar as diferentes aprendizagens.

O desempenho e a frequência dos alunos deverão, bimestralmente, ser levado ao conhecimento de pais e ou responsáveis.

A direção da escola, juntamente com a equipe pedagógica deve organizar situações como reuniões e/ou momento individual com a família para análise da aprendizagem frequência e outras questões relevantes para o desenvolvimento do aluno.

O desempenho do aluno será consignado em fichas individuais para comprovação da legalidade de sua vida escolar.

Nosso referencial teórico é sustentado por uma teoria psicológica conductivista, behaviorismo e apoiada pelo construtivismo, ancorada em seus principais expoentes (Piaget, Vygotsky e Ausubel).

A aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados, seleciona-os, faz esquemas, amplia alguns, ignora outros. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a capacidade da criança de ser afetada e de se modificar.

Este conceito passa a gerar uma série de concepções que fundamentam o trabalho.

1º - A condição da criança (a nível de funcionamento e habilidades adaptativas) não é uma condição estática, mas uma condição dinâmica e de constante progresso. Esta condição gera uma visão otimista, positiva e construtiva da criança, uma aceitação de sua condição, mas também um investimento nesta.

2º - Seja qual for o nível de deficiência, seu portador tem condições de aprender, isto é, de integrar novos comportamentos, sejam simples ou complexos.

A credibilidade na condição de aprendizagem gera um planejamento ativo, dinâmico, uma escola atuante, o que se contrapõe a uma sistemática acomodada.

3º - Dentro de um grupo cada indivíduo apesar de portador da mesma deficiência, tem características peculiares que o diferenciam dos demais, seja na sua conduta pessoal, social ou na sua conduta acadêmica.

Esta visão leva um procedimento diferenciado em termos de atendimento. Este procedimento caracteriza-se a nível da escola pela aplicação do Planejamento Individualizado de Ensino, onde são registrados estes comportamentos que geram um plano de trabalho que os contemplem. É preciso determinar, então, após a elaboração do PIE, quais os procedimentos técnico-metodológicos que são mais adequados às características apontadas.

4º - O diagnóstico etiológico da deficiência nada acrescenta ao trabalho pedagógico, é apenas, um dado esclarecedor.

Deste princípio entendemos que o processo de Diagnóstico não parte de uma análise de conduta tida como “normal” para compará-la com a do portador de deficiência, para apontar seus aspectos restritivos ou limitadores, mas sim, das potencialidades do próprio indivíduo, das expectativas do grupo e principalmente de suas conquistas, ou seja, de condutas já denominadas, de seus aspectos positivos.

O processo de diagnóstico, portanto, não visa classificar e não busca causas, mas sim seus efeitos. Levanta condutas. Não se baseia em testes padronizados, mas sim, em dados obtidos de registro de conduta individual. Visa a descrição do problema envolvendo as dificuldades da criança, mas também suas possibilidades e habilidades.

A Equipe multidisciplinar não se encontra na Escola, exclusivamente com função diagnóstica, mas muito mais com funções terapêuticas. Não se isola em gabinete, mas participa ativamente da vida acadêmica da escola.

5º - A integração deve obrigatoriamente ser o fim último da educação especial, mas observadas as condições do grupo social. Entendemos por “integração” a possibilidade de uma convivência em comum entre portadores de deficiência e o grupo social. Entendemos por “integração” a possibilidade de uma convivência em comum entre portadores de deficiência e o grupo social em que ele convive, em que ambos sejam contemplados positivamente sem prejuízos para qualquer um deles.

Esta integração não deve advir de uma obrigação, mas ser decorrente da aceitação do indivíduo no grupo. Portanto, não afastamos a ideia de que nem sempre é possível alcançá-la, mas trabalhamos sempre na sua promoção. Na maioria das vezes, entretanto, temos alcançado uma integração temporal, ou seja, aquela que se caracteriza por “contatos” entre pessoas “normais” e “portadores de deficiência” em termo determinado, em situações determinadas, sem que alcance a integração instrucional e social que seria o ideal. Entendemos “integração” como processo que promove a “normalização”. No conceito de MIKKELSEN: “Normalizar não significa tornar o excepcional normal, que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas

recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (MIKKELSEN, 1978 Apud RIBEIRO & BAUMEL, 2003, p. 43).

O comportamento adulto do ser humano depende da hereditariedade, dos processos e experiências de crescimento, dos órgãos de recepção e expressão e de um Sistema Nervoso capaz de receber e trabalhar as mensagens recebidas. É justamente neste aspecto que reside uma das dificuldades da criança portadora de deficiência mental. Como a maioria dos comportamentos a serem adquiridos dependem de aprendizagens anteriores e como a criança apresenta defasagens na sua aquisição de experiências, obviamente todo o seu processo apresentará lacunas.

Atendendo as características das crianças e embasando o trabalho no fato de que a inteligência se desenvolve por meio de situações problemas que sejam estimuladoras de atividades e de que esta é a essência o instrumento da aprendizagem procuramos trabalhar basicamente a AÇÃO DO SUJEITO sobre o objeto. Obviamente, por apresentar o portador de deficiência defasagens significativas não podemos nos afastar de um trabalho a respeito do objeto, isto é, do que pertence ao objeto, atributos, classificações, etc. mas a ação exercida sobre o objeto, e sua aplicabilidade é o que passa a caracterizar o trabalho da escola. Ensinar, portanto, não é repetir mecanicamente os passos de um determinado método de ensino, mas sim, ensinar a pensar levando a criança a novas descobertas.

Diante do exposto, a Escola se propõe adotar o MODELO DIAGNÓSTICO PRESCRITIVO dentro de suas características próprias traçadas para si com um paradigma também próprio.

PASSOS DO ENSINO BASEADOS NO DIAGNÓSTICO PRESCRITIVO

01. Avaliação Diagnóstica
02. Estabelecimento de objetivos (curto e médio prazo)
03. Estabelecimento de prescrição (programa de atividades)
04. Acompanhamento, controle e avaliação - que leva a modificação do diagnóstico e a novo planejamento.

Este modelo se expressa:

1º PASSO:

1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

Caracteriza-se pela busca de informações que permitam o delineamento das características da criança. O propósito da avaliação diagnóstica é de coletar

e analisar informações que auxiliem no planejamento. Estes dados serão apresentados no Nível de Performance ou Perfil do Aluno.

1.1 Passos da realização diagnóstica:

1.1.1 – Sondagem inicial- realizada pela equipe

Caracteriza-se pelo contato inicial da equipe com a família e com a criança. Este contato visa levantar um perfil “superficial” da criança e de dar encaminhamento ao estudo do caso na escola. É um encaminhamento provisório. Caso a criança não seja ilegível, isto é, não responda a caracterização da clientela da escola será imediatamente encaminhada ao setor competente. Normalmente, esta “sondagem inicial” está prevista para uma ou duas sessões.

A equipe deverá encaminhar a criança para uma classe com um parecer inicial.

1.1.2 – Colocação em classe

Consiste no encaminhamento da criança para uma das classes da escola. Classe está indicada na sondagem inicial.

Determina-se um período inicial para observação. Neste período é realizada a avaliação interdisciplinar com o objetivo de coletar e analisar informações que auxiliem no estabelecimento do nível de performance ou perfil do aluno. Os dados são coletados pelo professor regente da classe e pela equipe, sempre em situações grupais pedagógicas (classe, pátio, recreação, etc.), não clínicas.

Defende-se através desta ação, a convicção de que o comportamento real se manifesta no grupo.

1.2 Papel da equipe

O nível de performance é resultado de um conjunto de observações de ponto de vista pedagógico, psicológico, neurológico, fonoaudiológico, fisioterápico, pediátrico ou clínico e familiar, pelo setor de Assistência Social.

A Equipe tem no seu trabalho, uma conotação essencialmente educacional, preocupa-se em coletar informações que complementem as já fornecidas pelo professor. O papel básico da equipe é o de apoio ao trabalho do professor, prestando maiores esclarecimentos sobre a criança um trabalho de forma integrada.

1.3 Sessão do PIE – Planejamento Integrado de Ensino

A partir dos dados coletados e apresentados em relatório escrito, no período de sondagem: inicial e colocação da criança em uma classe, reúne-se a equipe

para a determinação final sobre o trabalho com a criança. O objetivo básico das discussões sobre os dados obtidos é o de levantar o Perfil da Criança e traçar um plano de ação a ser desenvolvido com a mesma. É na assim chamada “Sessão do PIE” que se estabelece a inter-relação entre os componentes do modelo.

Nesta avaliação procura-se traçar o Perfil do Aluno em termos de áreas centrais (que necessitam de maior atenção), áreas secundárias (necessitam de menor atenção), e áreas suportes (áreas de apoio, que servem de ponte, que desencadeiam o trabalho das áreas centrais e secundárias).

A obtenção dos dados é resultado da observação informal e sistemática. As áreas desta observação deverão estar relacionadas às habilidades acadêmicas, a habilidades de cuidados pessoais, a talentos vocacionais, a capacidade de comunicação ou a natureza do atendimento da criança.

A forma apropriada de escrever o nível de performance, deve tratar particularmente dos dois componentes maiores a necessidade de:

1º) promover dados específicos suficientes com vistas à subsequente tarefa da elaboração de metas ou objetivos anuais;

2º) por ênfase na afirmação das características positivas da criança.

A determinação da classe definitiva, ocorrerá após realizada a sessão de PIE. Caso a criança, nesta sessão, receba outra indicação, deverá ser encaminhada com o seu prontuário de diagnóstico e prescrição.

COMPONENTES DO MODELO EDUCACIONAL

São componentes deste modelo o aluno, objetivos, abordagens metodológicas, avaliação e individualização do ensino. Dentre destes, destaca-se o aluno. É sobre ele e dele que emanam os outros componentes. No entanto, acham-se interligados pois apresentam interdependência. Sendo o aluno o centro do modelo, para que o professor e a equipe possam planejar é necessário obter dados a respeito:

- do potencial de aprendizagem
- das características de aprendizagem
- do rendimento escolar
- da motivação

Descrevendo-os:

- Potencial de aprendizagem: é a condição do sujeito para aprender. É preciso destacar este potencial, acadêmico ou não.

- Características de aprendizagem: é importante observar como o aluno aprende. Os canais receptores têm papel fundamental neste COMO. O ser humano de uma maneira geral, tem sempre um canal receptor mais aguçado, seja o visual, o auditivo ou tatilocinestésico, pelo qual aprende mais rapidamente.

O professor e a equipe procurarão detectar este canal através da observação ou de testes informais para usá-lo constantemente.

- Rendimento escolar: a educação precisa começar onde a criança se encontra. Saber o que ela já faz, que conteúdos já domina é indispensável para se planejar o que se lhe vai ensinar. (áreas suportes)

- Motivação: como fator interno (intrínseco) do sujeito é o desencadeador fundamental da aprendizagem, não podemos perder de vista que o portador de necessidades educativas especiais, tem como características um bloqueio no seu contato com a realidade, o que produz na maioria dos casos um certo grau de desinteresse. Advém daí a necessidade do professor de sondar os interesses da criança para planejar de acordo com as mesmas. A escolha dos temas geradores do trabalho é que espelharão estes interesses. O nível de performance da criança deverá ser suficientemente claro e bem elaborado a ponto de trazer todas estas informações que serão a base para o planejamento dos objetivos de cada criança.

A proposição da escola adota uma visão mais abrangente e globalizante de objetivos, relacionando-os ao programa e, portanto, afastando-se do paradigma original. É importante neste componente observar a relação direta existente entre a AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA do aluno e os objetivos estabelecidos para o mesmo. Estes subdividem-se em METAS ou OBJETIVOS ANUAIS e ESPECÍFICOS. Os ANUAIS, como já indica o próprio nome, são alcançáveis a longo prazo. Devem refletir a “melhor opção” da escola quanto ao que a criança poderá vir fazer ou atingir.

Objetivos Específicos visam a servir como continuidade das metas ou objetivos anuais. São vistos como passos para alcançar o objetivo anual, equivaleriam a um roteiro consistente planejado para uma criança determinada.

Individualização do ensino. Visa a atender convenientemente as diferenças individuais. O enfoque do planejamento não será centralizado na deficiência ou na classe, mas no indivíduo como unidade básica.

Conceitua-se Individualização do Ensino como “atendimento de maneira diferente de uma criança com qualquer necessidade especial, exclusivamente quando necessário”

Este “atendimento” de maneira diferente está diretamente relacionado ao nível de performance da criança e aos objetivos traçados por ela. Procura-se observar, ao planejar, o potencial e características de aprendizagem, o rendimento escolar e motivação do sujeito. Portanto, as estratégias, procedimentos e materiais são importantes. Há uma preocupação em reforçar os comportamentos adequados positivos da criança, quer acadêmicos, quer sociais e dar menos ênfase aos inadequados.

Dentro da rotina diária de sala de aula destacar-se-ão momentos específicos em que esta individualização se processará diretamente. Em outros ela se dará na atenção adequada ao aluno. Esta maneira de planejar atende ao conceito no que se refere ao “exclusivamente, quanto necessário”.

ABORDAGEM METODOLÓGICA E INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO

Definindo: “são ações, processos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que o possibilitem evoluir na sua aprendizagem, em termos de novas conquistas, em função dos objetivos previstos”.

Os autores do paradigma consideram que a ANÁLISE DE TAREFA é a metodologia que responde ao modelo. Vemos aqui, a probabilidade de abordagens mais globais e ativas, menos condutivistas. Uma análise de tarefas tem seu foco na aquisição de um determinado comportamento. Nosso objetivo é o de levar a criança a interagir com os objetos e a modificar seu comportamento em função desta interação e não o de adquirir uma conduta dirigida, estereotipada em função da repetição. Pretendemos que a criança descubra e conquiste seu espaço, domine seu comportamento.

No enfoque metodológico, conforme LERNER, o processo de diagnóstico e o de ensino, são componentes inseparáveis de um processo mais amplo que leva a elaboração do PIE. Esta colocação de Lerner deve-se ao fato de que no modelo adotado não há uma divisão entre o processo de diagnóstico e o ensino. O aluno está sendo avaliado constantemente uma vez que todas as atividades realizadas servem de parâmetro para a obtenção de um perfil claro e constantemente atualizado.

Procura-se inicialmente partir das situações próximas, de fatos concretos que exijam deduções simples, para mais tarde, partir para fatos e deduções mais amplas. Busca-se uma integração dos conteúdos aprendidos, calcando-se em experiências anteriores (áreas suportes).

A SÉRIÇÃO (conteúdos mínimos) apresentada no programa, serve de suporte ao professor, de parâmetro em que basear um mínimo e um máximo desejável de ser alcançado. No entanto, o ritmo e a capacidade individual é que vão determinar o avanço de cada criança dentro do programa proposto. O conteúdo é assim, um instrumento, um meio para o aluno atingir determinados objetivos.

A clientela da escola, principalmente a dos níveis iniciais, caracteriza-se pela facilidade maior em perceber o todo (percepção global da realidade). Sendo assim, metodologicamente, procuramos favorecer estas características, através

do ensino globalizado, das unidades de experiências, propiciando associações, seleções e comparações. Enfim, buscamos um trabalho educacional e terapêutico em que todos os profissionais envolvidos são instigados a reavaliar suas ações para estabelecer prioridades e melhor qualificar o atendimento, rever concepções para recriar novos meios de intervenção em diferentes possibilidades.

CONCLUSÃO

A educação especial desempenha um papel fundamental na perspectiva da inclusão, representando um marco importante na promoção da igualdade e no combate à exclusão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Para alcançar esse objetivo, é essencial que instituições como as APAES (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) desempenhem um papel de destaque na sociedade, promovendo a educação de qualidade para alunos com necessidades especiais.

A importância da educação especial na perspectiva da inclusão é evidenciada pela sua capacidade de oferecer uma educação adaptada e personalizada, respeitando as necessidades individuais de cada aluno. Esse enfoque é essencial para garantir que todos os educandos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e atingir seu máximo potencial. Ao fazer isso, a educação especial promove a igualdade de oportunidades e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O planejamento nas APAES desempenha um papel crucial nesse contexto. Um planejamento bem estruturado e individualizado permite a adaptação do currículo às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seus desafios e potenciais. Isso inclui a definição de metas e estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento de habilidades e a autonomia dos alunos. Além disso, o planejamento envolve a colaboração de profissionais da educação, terapeutas, familiares e demais envolvidos, criando uma rede de apoio que fortalece o processo de aprendizagem.

As APAES têm uma relevância significativa no contexto educacional brasileiro. Elas desempenham um papel vital ao oferecer serviços especializados de qualidade para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Além da educação, muitas APAES oferecem apoio terapêutico, atividades de reabilitação e assistência social, promovendo o bem-estar global desses indivíduos.

As APAES também têm desempenhado um papel fundamental na sensibilização da sociedade e na promoção da inclusão. Ao criar espaços de convivência, conscientização e apoio às famílias, essas instituições contribuem para a quebra de estigmas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Elas fomentam a compreensão da importância da inclusão e da valorização das

diferenças. Neste sentido, em especial no município de Charqueadas, a APAE contribuiu em inúmeras pesquisas realizadas por docentes e estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Em resumo, as APAES desempenham um papel crucial na promoção da educação especial na perspectiva da inclusão, oferecendo educação de qualidade, planejamento individualizado e uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento de habilidades e autonomia dos alunos com deficiência intelectual e múltipla. Além disso, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sensibilizando a sociedade para a importância da igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças

Queremos oferecer uma educação pautada na ética, na confiança, solidária, justa e compromissada com a missão e visão de nossa instituição. Entendemos educar a pessoa com deficiência intelectual e múltipla como ato de promoção de habilidades e autonomia.

Parafraseando Paulo Freire, quando diz que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, reafirmamos nosso propósito de oferecer uma educação cada vez mais qualificada os nossos educandos, através de uma metodologia toda voltada ao seu desenvolvimento, lançando mão sempre se seu potencial

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acessado em 20 de julho 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes de Bases da Educação. Lei nº 9396, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acessado em 02 de agosto 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Decreto n. 2. 208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. , n. , p. , de abril de 1997.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de Dezembro de 1999.

_____. Diário Oficial da União, Brasília, v., n., p., de 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira-integração/segregação do aluno diferente. S.Paulo: EDUC, 1993.

CRUICKSHANK, W. M. e JOHNSON, G. O. A educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre: Globo, vol., 1 e 2, 1995.

FREIRE, Paulo. A La Sombra de este Árbol. Barcelona: El Roure, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FEUERSTEIN, R. (1980) Instrumental Enrichment - An Intervention Program for Cognitive Modificability, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company,. Payne, J. e outros. Strategie for Teaching the Mantally Retarded, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Educação Especial do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

Vygotsky, L.S. A formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

INCLUSÃO, EXCLUSÃO, VULNERABILIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

Rogério Drago³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trata-se de um ensaio teórico oriundo da análise de um capítulo de uma tese de doutorado intitulada “Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner”. O objetivo desse texto é refletir sobre os processos de inclusão, exclusão e vulnerabilidade que os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem vivenciar (ou não) cotidianamente.

As reflexões aqui presentes são tecidas à luz de autores como Vigotski (1997), Goffman (1988), Padilha (2000), Pino (2005), Jesus (2006), Ainscow (2009), Drago (2012), Glat; Freitas (2002), Mitler (2003), Freitas (2013) entre outros. Como inferências a partir das reflexões tecidas, destaca-se que os processos de exclusão, vulnerabilidade e estigmatização são práticas humanas que têm seu esteio nas relações sociais, portanto, se queremos uma sociedade inclusiva, devemos trabalhar a alteridade e empatia com os sujeitos desde a mais tenra idade, sobretudo em espaços coletivos como as escolas.

1 Este texto é oriundo da análise de um capítulo da tese de doutoramento intitulada “Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner” (ARAÚJO, 2020), defendida em 2020, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Drago.

2 Possui graduação em ciências biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, atuando na área de Educação Inclusiva e Diversidades. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

3 Possui pós-doutorado em Educação (PPGE- UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). É professor associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

DESENVOLVIMENTO

Este ensaio teórico objetiva trazer à tona reflexões acerca dos processos de inclusão, exclusão e vulnerabilidade os quais os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem vivenciar (ou não) cotidianamente.

Iniciamos a discussão com a seguinte citação:

A deficiência [...] não pode ser analisada unicamente como uma característica intrínseca do indivíduo. A deficiência [...] é um produto direto do tipo de relação que se estabelece entre essas pessoas e os outros membros majoritários do grupo social, que as reconhecem e tratam como deficientes (GLAT; FREITAS, 2002, p. 18).

Tendo em vista teoria histórico-cultural e os escritos de Glat e Freitas citados acima, sabe-se que o ser humano é um ser biológico, social e cultural. Portanto, no seu processo constitutivo como integrante de um grupo social, assume posições, representações sociais e apresenta enunciados que são tecidos na coletividade. Destarte, torna-se necessário discutir o estabelecimento de práticas de exclusão e de inclusão na cultura humana.

Nesse contexto, precisamos destacar que ter deficiência, ser ‘diferente’ e não se enquadrar nos padrões impostos pela sociedade (mas quem definiu esse padrão?) são construções sociais. Portanto, parafraseando Campbell e Oliver (1996), o modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Por esse prisma, parece-nos ser fundamental dizer que ser deficiente ou não é ‘produto’ das condições sociais e culturais de um grupo de indivíduos que têm características particulares e um padrão estipulado como ‘normal’ (FERRARI, 2017).

O que foi supracitado é corroborado por Padilha, quando salienta que “[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social” (PADILHA, 2000, p. 206).

Inspirados em Padilha (2000), Drago (2012), Jesus (2006), Mittler (2003) e Ainscow (2009), entendemos que os termos inclusão e exclusão e as práticas humanas relacionas a eles têm seu esteio nas relações sociais. Se a exclusão social ocorre em um grupo por divergências políticas, étnico-raciais, religiosas, marcas fenotípicas e/ou genotípicas, dentre outros, é porque foi construída

socialmente. Portanto, a inclusão também é uma construção social e pode levar à equidade de todos os seres humanos em diversos espaços que eles adentrem. Vigotski (1997) já afirmava, nos idos de 1920, que a educação social venceria a deficiência, portanto lutamos e acreditamos, inspirados neste autor, que a humanidade vencerá a cegueira, a surdez, deficiência intelectual, dentre tantas outras nos planos social e pedagógico, antes mesmo que no plano biológico. Para que isso ocorra necessitamos de mais movimentos sociais, políticas públicas e, principalmente, sensibilização dos seres humanos desde a mais tenra idade sobre a necessidade de se valorizar e respeitar a diversidade inerente ao *Homo sapiens*, espécie que não apresenta raça biológica, mas grupos sociais com genótipos e fenótipos heterogêneos e que possui uma grande plasticidade cerebral, sendo, portanto, educável e (re)educável em contextos mediatizantes.

Nesse caminho, entendemos que

[...] nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima (SEVERINO, 2011, p. 134).

Assim, defendemos que cada ser humano deve ter acesso aos bens adquiridos culturalmente pela sociedade e é nesse contexto que se assenta a dignidade da pessoa humana, conquistada a partir de uma sociedade justa e equânime (OLIVEIRA; VICTOR, 2016).

Ainda imersos na leitura dos escritos de Oliveira e Victor (2016), concordamos com as autoras quando destacam que

[...] historicamente as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação, pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar (p. 72).

Nesse contexto, afetados por Mittler (2003), destacamos que o conceito de inclusão social e/ou educacional envolve mudanças paradigmáticas no tocante aos termos “defeito” e “modelo social”. Por décadas a ideia de defeito esteve incutida nos conhecimentos e práticas acerca da inclusão. Assim, a pessoa ‘defeituosa’ era vislumbrada como incapaz e deveria se adaptar à escola ou à sociedade. Já quando pensamos no contexto de exclusão/inclusão como modelo social, compreendemos que ter deficiência (que não é sinônimo de ser deficiente) é uma construção social e que, do mesmo modo que o ser humano exclui minorias, pode também incluir se for (re)educado para isso. Afinal, como destaca Pino (2005), quando nascemos culturalmente, aprendemos com os outros humanos os bens

culturais construídos socialmente. Todo ser humano e suas ações são, dessa forma, em menor ou maior magnitude, produto das relações sociais.

De acordo com Padilha (2000), inspirada em Marx e Vigotski, a superação da exclusão vem pela via das transformações sociais mais profundas; não vem igualmente das condições apenas biológicas, mas dos efeitos sociais dessas condições. A autora advoga que tanto Karl Marx como Lev S. Vigotski assumem que o acesso de todos aos bens materiais e culturais da humanidade só pode acontecer em uma nova organização da sociedade: prevista, planejada e almejada sob outro ponto de vista.

Ao se fazer uma análise do processo histórico de inclusão escolar e/ou social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁴, 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. Dentre os diversos avanços que tivemos no que tange 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, 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 é nosso objetivo, nesse texto, discorrer sobre o histórico da educação Especial e Inclusiva no Brasil e 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

4 Esses termos são advindos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

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.

Em suma, partimos da premissa de que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão presentes no contexto escolar e social do aluno que compõe o público-alvo da educação especial. Desse modo, entendemos que

a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Ao falarmos de inclusão e exclusão, lembramos que esses conceitos estão atrelados também à questão de vulnerabilidade, já que pensamos nas minorias que estão vulneráveis a olhares “diferentes” de uma sociedade que classifica o ser humano como “normal” e patológico, que elege um padrão de beleza, de inteligência, de massa corpórea, de sexualidade, dentre outros. Dentre o grupo de vulneráveis estão as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Parafraseando Freitas (2013), a palavra vulnerabilidade está sendo utilizada neste ensaio para refletir sobre as abordagens macroscópicas generalizantes como os adjetivos de “incapazes”, “limitados”, “deficientes”, “tadinhos”, dentre tantos outros que são lançados sobre os sujeitos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e que retroalimentam práticas capacitistas. Entendemos que os sujeitos considerados ‘da inclusão’ quando chegam a uma praça, à escola, ao cinema, ao shopping, ao transporte coletivo apresentam diferentes camadas de vulnerabilidade sobrepostas.

Mesmo que ter uma deficiência não seja sinônimo de ser deficiente, a sociedade, de forma geral, lança olhares, julgamentos e preconceitos acerca do sucesso (ou insucesso) das pessoas que apresentam alguma característica fenotípica e/ou genotípica para alguma síndrome, transtorno, dentre outros. Nesse sentido, fala-se de vulnerabilidades. Por mais que o indivíduo não tenha nenhum comprometimento cognitivo, como uma pessoa com a síndrome de Turner, no entanto, a baixa estatura, as pálpebras caídas (ptose), a infertilidade, o pescoço alado (características da síndrome de Turner) podem ser variáveis que interferem na inclusão social e/ou escolar dessa jovem. Nesse sentido, precisamos analisar também as vulnerabilidades.

Aran e Peixoto Júnior (2007) apontam que, de acordo com as diretrizes éticas internacionais de pesquisa, as pessoas vulneráveis são aquelas relativa ou absolutamente incapazes de proteger seus próprios interesses. Aqui já podemos fazer uma primeira relação com a questão das pessoas com deficiência que carregam o estigma de incapazes, desvalidas e indefesas, que, dependendo do contexto social e cultural em que estão inseridas, são impossibilitadas de proteger seus próprios interesses. Será que isso corresponde à realidade das pessoas com deficiência como um todo? Provavelmente não. Mas, por outro lado, não haveria pessoas nessa condição realmente necessitadas de proteção social? Já podemos começar a perceber a complexidade da questão aqui proposta.

Destarte, Goffman (1988) traz à tona o conceito de estigma, que é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1988, p. 12-13). Nesse caminho, os sujeitos com síndromes como a de Turner podem ser estigmatizados pelos seus caracteres fenotípicos.

O determinante para uma condição ser estigmatizante ou não é a representação que possui no contexto das relações e dos diferentes grupos nos quais o indivíduo estigmatizado mantém relações. Para Goffman (1988, p. 127), essa condição acontece quando

[...] normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam uma relação mais próxima, que ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia: esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma.

Nesse caminho, cabe-nos uma reflexão: “Eu não sou deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos” (FREITAS, 2013, p. 42). Nesse mesmo contexto, concordamos com Padilha (2007, p. 35) quando a autora afirma que “o que revela a anormalidade, a patologia, a deficiência ou o distúrbio, é o ‘não fazer’, o ‘não saber’, o ‘não conseguir’ e o que ‘falta’, em um padrão hegemônico estabelecido pela sociedade”.

Freitas (2013) nos convida a pensar sobre crianças e adolescentes com deficiência (e por que não englobar também os jovens e adultos?). Eles são recebidos em muitos contextos como se estivessem desprovidos completamente de algo que é essência da pessoa, ou seja, sua condição de sujeito aprendente. São recebidos como se não fossem ou não estivessem.

Cumpramos ressaltar que desenvolver uma atitude “inclusiva” não significa

apenas conduzir sujeitos para dentro de salas de aula, praças, cinemas, shoppings e fronteiras acadêmicas. Afinal, “o que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro” (FREITAS, 2013, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos fundamental pensar os sujeitos em situação de vulnerabilidade e tomar atitudes que promovam a inclusão deles em todas as instâncias, a saber: ter uma escuta sensível a partir das relações dialógicas que esses sujeitos mantêm com seus pares; vislumbrá-los como seres culturais e sociais, para além de sua constituição genotípica e fenotípica; não reduzi-los ao seu laudo e compreendê-los como seres subjetivos, que se constituem pelo olhar e pela palavra do outro; não praticar o capacitismo; não ter pena, piedade ou dó desses sujeitos (eles são sujeitos que acertam, que erram e têm limitações como quaisquer seres humanos); não tratá-los como “anjos” ou eternas crianças, que precisam ser dependentes cotidianamente dos seus pares.

Esperamos que este ensaio teórico suscite novos/outros olhares, enunciados e práticas com esses sujeitos em quaisquer espaços que eles adentrem, sejam praças, parques, escolas, instituições, hospitais, consultórios etc. Afinal, precisamos enxergar as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação como nossos pares e como sujeitos de potencialidade, que produzem e reproduzem cultura!

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.
- ARAN, M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. Vulnerabilidade e vida nua: bioética e biopolítica na atualidade. **Saúde Pública** [online], São Paulo, v. 41, n. 5, p. 849-857, 2007.
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: Bianca e a síndrome de Turner. 2020. 167 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- 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 Facultati-

vo, 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.

CAMPBELL, J.; OLIVER, M. **Disability Politics** – Understanding Our Past, Changing our Future. London: Routledge, 1996.

DRAGO, R. **Síndromes:** conhecer, planejar e incluir. 1.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

FERRARI, M. G. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine Ou Displasia Ectodérmica Hipodróica:** adolescência, corporeidade e subjetividade. 2017. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica:** avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GLAT, R.; FREITAS R. C. de. **Sexualidade e deficiência mental:** pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: Claudio Roberto Baptista (Org.). **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L. Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: Contribuições de pesquisas portuguesas. 2016. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória-ES. Ano 1, v. 1. n. 1. p. 70-86. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/14598/10246>. Acesso em: 20 set. 2022.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA o ser simbólico:** para além dos limites da deficiência mental. Tese de doutorado, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, Brasil, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos:** as muitas

faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 123 -140.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

POPULAÇÃO NEGRA: UMA ABORDAGEM SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SAÚDE

Andreia Cabral Colares Pereira¹

Marina Cabral Pereira²

Tainã Cabral Pereira³

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende trazer ao leitor um olhar para a diversidade, mas também para uma história silenciada de opressão, de medo e de luta. São tempos em que trazemos para o debate o universo da população negra e apresentamos um percurso histórico, social e, sobretudo, humano.

É nesse contexto que abordaremos os processos sociais que causaram às desigualdades em saúde desta população: condições precárias de sobrevivência onde observamos as altas taxas de mortalidade, presença de doenças crônicas e contagiosas e um índice elevado de violência urbana. Através da forte atuação dos movimentos sociais é que tais situações têm sido denunciadas e desta forma, reivindicadas políticas públicas de atenção a estas demandas.

A partir disso foi construída a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra que definiu os princípios, a marca, os objetivos, as diretrizes, as estratégias e as responsabilidades de gestão voltados para a melhoria das condições de saúde desse segmento da população. Incluiu ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças, bem como de gestão participativa, participação popular e controle social, produção de conhecimento, formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra.

Diante dessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho foi refletir sobre a saúde da população negra e o que ainda nos falta conhecer, refletir e modificar. Estabelece um olhar para as diferenças, os retratos da população negra e ainda denuncia o racismo institucional ainda presente em nosso cotidiano.

1 Doutora em Educação- Professora aposentada/ Instituto Federal Sul-rio-grandense.

2 Psicóloga- Universidade Central da Flórida/ UCF.

3 Bacharel e Licenciado em Educação Física- CREF 033948-G/RS/ Universidade Luterana do Brasil-ULBRA.

2. UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS

Um olhar onde pretendemos compartilhar reflexões, haja vista que avançamos muito desde o século passado, mas estamos longe ainda de concretizar o paradigma da inclusão dos negros num sistema que prime pela saúde coletiva e individual de cada um e de cada uma. É preciso refletir sobre o papel de cada um de nós na promoção da acessibilidade e da inclusão para e com todas as pessoas.

Nessa direção, a Constituição de 1988 significou uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); o atendimento dos serviços e benefícios da assistência social; e a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, entre outras expansões de cidadania (Cardoso Jr., Jaccoud, 2005).

Ruas (2007) afirma que, no contexto brasileiro para a compreensão do fenômeno saúde-doença com uma abordagem social/epidemiológica, deve-se atentar principalmente para a referência racial e étnica como fator básico que determina as desigualdades e iniquidades no acesso à saúde. Dados estatísticos revelam que desigualdades socioeconômicas são notadas nos indicadores quantitativos de saúde e apontam a necessidade de a população negra ser percebida, enxergada ou vista, para ser atendida de modo efetivo pelo SUS.

É urgente pensar, escutar e fazer juntos: revisar as legislações locais é fundamental e papel embriológico das nossas Comissões/Conselhos de Direito, qualificar as equipes de saúde da família, fortalecendo a atenção primária à saúde da população negra para que ela exerça de fato seu papel estratégico melhorando assim a qualidade do atendimento e tornando este mais resolutivo.

Starfield (2002) adverte que preconceitos sociais não explícitos como os relacionados à idade, raça ou classe social também são exemplos que podem gerar uma barreira para o acesso. Para analisar a acessibilidade na Atenção Primária, é necessário que se avalie algumas características específicas das unidades básicas de saúde onde ocorrem os primeiros atendimentos. Daí, sob esse aspecto, a comunicação entre usuários e profissionais da saúde deveria fluir de modo a não haver nenhum empecilho no entendimento da situação de saúde das pessoas.

Para isso os profissionais das unidades de saúde também necessitam de formação permanente para qualificarem seus olhares para esta população. É imperativa a capacitação para reestruturar a Rede de Atenção à Saúde dos Municípios; promovendo um processo de mudança e de organização dos serviços e da resolutividade da atenção à saúde qualificando todos os trabalhadores da Saúde com o objetivo de atendê-lo melhor todas as pessoas, independente de sua etnia, gênero, deficiência.

3. RETRATOS DA POPULAÇÃO NEGRA

De acordo com a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra as primeiras inserções do tema Saúde da População Negra nas ações governamentais, no âmbito estadual e municipal, ocorreram na década de 1980 e foram formuladas por ativistas do Movimento Social Negro e pesquisadores.

Na década de 1990, o governo federal passou a se ocupar do tema, em atenção às reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de novembro de 1995, o que resultou na criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) e do Subgrupo Saúde. Em abril do ano seguinte, o GTI organizou a Mesa-Redonda sobre Saúde da População Negra, cujos principais resultados foram: a) a introdução do quesito cor nos sistemas de informação de mortalidade e de nascidos vivos; b) a elaboração da Resolução CNS nº 196/96, que introduziu, entre outros, o recorte racial em toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos; ec) a recomendação de implantação de uma política nacional de atenção às pessoas com anemia falcífor. (POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA).

Neste sentido a política veio ao encontro de um grupo socialmente excluído, apontando o “reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional como determinantes sociais e condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde”. Toda política pública formulada para atender a um determinado grupo socialmente excluído, precisa ser discutida e protagonizada por aqueles/as que sofrem as desigualdades e vem oprimido ao longo da história perdas irreparáveis no que se refere a sua dignidade como pessoa e ao atendimento do que seria básico, a saúde e o cuidado com a sua qualidade de vida.

De acordo com a Rede Interagencial de Informações para a Saúde (Ripasa, 2002),

[...] os indicadores de saúde constituem ferramenta fundamental para a gestão e avaliação da situação de saúde, em todos os níveis. Um conjunto de indicadores de saúde tem como propósito produzir evidência sobre a situação sanitária e suas tendências, inclusive documentando as desigualdades em saúde. Essa evidência deve servir de base empírica para determinar grupos humanos com maiores necessidades de saúde, estratificar o risco epidemiológico e identificar áreas críticas. Constitui, assim, insumo para o estabelecimento de políticas e prioridades melhor ajustadas às necessidades de saúde da população.

No caso da população negra, pensar uma política que olhe para a sua saúde é construir caminhos de igualdade, mas sobretudo, de humanidade e de respeito à vida. Não se pode viver na invisibilidade quando os dados do IBGE apontam negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014,

representando 53,6% da população. Os brasileiros que se declaravam brancos eram 45,5%. Na parcela do 1% mais ricos, 79% eram brancos, em 2014. Em 2004, havia 12,4% de negros e 85,7% de brancos nesse grupo. Em relação ao total da população, 51,2% eram brancos e 48,2% eram pretos ou pardos, em 2004.

Analisando estes dados, trago as reflexões de Pereira (2014) em sua tese de doutorado:

Portanto, esse outro, negado e silenciado, permanece na busca incessante de sua história, no mesmo mundo que persiste em dividi-lo, separá-lo. Nessa trajetória, os negros e seus descendentes buscam o resgate identitário e o protagonismo roubado pelo discurso do colonizador; lutam pela construção de novos espaços onde possam exercer com dignidade sua cidadania. Um dos exemplos mais urgentes continua sendo a luta abraçada pelos “movimentos negros e sociais” que defendem o direito à saúde integral da população negra. Se perante a lei somos todos iguais, consequentemente, o direito à saúde deveria ser apenas um complemento da própria legislação. No entanto, a realidade tem demonstrado que até no direito mais vital de um homem a travessia entre brancos e negros continua sendo assistida por jalecos diferenciados.

Posicionando-me do lugar de onde falo, a escola, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do “Dia da Consciência Negra”. Para que a lei se efetive de fato é preciso ter o protagonismos das pessoas neste processo:

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p.166).

Neste sentido, o conceito de igualdade se torna plural, diverso e atento a este resgate da identidade de negros e negras. Uma lei que garante a igualdade de todas as pessoas, contribui para que o direito à saúde não seja privilégio de alguns e sim uma constante na vida destes sujeitos. Saúde é viver bem, ter um corpo saudável e uma vida feliz.

A população negra, historicamente sofrida, precisa estar protegida por este direito fundamental à saúde e ao viver dignamente em condições razoáveis de sobrevivência. São estes retratos que nos mostram que ainda temos um caminho a percorrer e que um país mais humano se constroi a partir de um olhar para todos e todas.

4. CAMINHOS A SEREM DESBRAVADOS: PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL

Diante dos aspectos apresentados é imprescindível que apresentemos caminhos e possibilidades a serem trilhados no combate ao racismo institucional. Ele possui uma configuração histórica no Brasil, fato que legitima e reclama as políticas raciais na contemporaneidade.

O racismo institucional pode ser definido como o fracasso coletivo das organizações e instituições em promover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ancorada em um esquema interpretativo que reconhece a existência de fenômenos sociais irredutíveis ao indivíduo, e apontando a reprodução de práticas discriminatórias que se assentam não apenas em atitudes inspiradas em preconceitos individuais, mas na própria operação das instituições e do sistema social, o enfoque do racismo institucional oferece uma nova abordagem analítica e uma nova proposta de ação pública (Jaccoud, 2008, p. 5).

O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), foi uma parceria entre: a SEPPIR, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como agência designada para a administração dos recursos destinados ao programa, o Ministério Público Federal e o Ministério da Saúde, como agente financiador. A definição de racismo institucional utilizada nesse Programa é oriunda do relatório publicado, em 1999. Essa definição, usada amplamente pelos movimentos sociais no Brasil, traz o seguinte:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22)

Os espaços institucionais precisam estar comprometidos em promover ações efetivas de combate ao racismo, através de uma reflexão profunda das

posturas que assumem no seu cotidiano em relação à população negra. Faz-se urgente um repensar nos modos de ser e estar no mundo, compreendendo que o outro é um ser diferente, com necessidades diferentes e que merecem respeito, solidariedade e política pública eficiente.

Não se trata de medidas paliativas e sim, que as instituições assumam suas responsabilidades éticas e morais nos seus espaços, nos seus discursos e, sobretudo, nas suas ações. Desta forma diminuíram distâncias e aos poucos teriam a oportunidade de mudar uma história de dor, sofrimento e preconceito para com os negros e negras de nosso país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do acima exposto é possível compreendermos este tempo de lutas pelo reconhecimento de uma população que ao longo dos anos esteve na invisibilidade, contrastando seu tom de pele com os abusos sofridos historicamente. Situações de descaso com a vida e com a liberdade de se tornarem sujeitos de direitos.

As políticas públicas vêm para diminuir o abismo que foi criado, por exemplo, nos cuidados básicos com a saúde da população negra, onde apresentamos índices alarmantes que causaram a morte de muitos negros e negras em nosso país. Ao olharmos para as diferenças e termos a possibilidade de exercitarmos uma crítica, acredito que estaremos avançando no debate e na implementação de ações que de fato contribuam para uma vida melhor destes sujeitos.

Ao apresentarmos os retratos da população negra, foi possível conhecer a distância que ainda persiste no que se refere ao atendimento básico a estas pessoas. Muitas ainda vivem em situações precárias, sendo discriminada sem acesso às suas necessidades mais básicas. São retratos da exclusão que ainda persiste em nosso país, a falta de sensibilidade de se colocar no lugar do outro e compreender que os espaços precisam ser democratizados e humanizados para que o mundo estabeleça relações de paz.

E por fim, ao abordamos o racismo institucional apontamos alguns caminhos para que estejamos todos imbricados na ação de combate a esta prática, principalmente quando estamos atentos a práticas discriminatórias e excludentes, fazendo a denúncia e promovendo ações de resistência a qualquer ato que vá de encontro à legislação, que não promova direitos iguais e saúde para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil; promulgada em 5 de outubro de 1988. [S.I], 1988.

____ Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. [S.1], 2010.

CARDOSO Jr, J.C.; JACCOUD, L. Políticas Sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (Org.). Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005, p. 181-260.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.133-172.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

PEREIRA, Olga Maria Lima. Docência negra em Pelotas: um constante reinterpretar de silêncios. / Olga. Maria Lima Pereira. – Pelotas: UCPEL, 2014.

RIPASA. Rede Interagencial de Informações para a Saúde. Indicadores Básicos de Saúde no Brasil: Conceitos e Aplicações. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.

RUAS NETO, Antônio. Epidemiologia social e saúde indígena: uma visão da saúde coletiva. Bol. Saúde. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan.-jun. 2007.

STARFIELD, Bárbara. Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: Unesco; Ministério da Saúde, 2002.

A TEMÁTICA ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carina Alves Torres¹

Lavina Pereira da Silva²

Carolina Alves Torres³

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as discussões étnicas raciais vêm se estabelecendo nas diversas instituições da sociedade, delineando as multifacetadas que compõem a sociedade brasileira. A partir dessa acepção apresentamos às experiências didáticas com essas temáticas por meio da trajetória acadêmica do curso de Ciências Sociais, pautando o Programa Institucional de Iniciação a docência (PIBID) entre os anos de 2014 a 2018 na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Pois abordar as temáticas étnicas raciais é sem dúvida um mecanismo de desconstrução do viés colonial que se perpetua na sociedade (QUIJANO, 2007), já que é nítida a reprodução dessa estrutura respaldada pela colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2020). Pois as questões étnicas raciais são temáticas transversais na educação, assim como um tema emergente na diversa área do conhecimento.

A universidade Federal do Norte do Tocantins se localiza em uma região de cerrado e representatividade de comunidade tradicionais tais como indígenas, quilombolas, ribeirinhas e pescadoras. Território fronteiro com os estados do Piauí, Maranhão, Bahia e Pará com uma diversidade propícia para os estudos sociológicos. O curso de Ciências Sociais naquele contexto se dividia em três áreas principais, Antropologia, Sociologia e Ciência Política, recebendo um público de aluno das diversas regiões do Brasil, no qual engajavam os discentes nos diversos programas instituídos pela universidade com o PIBID. No ano de 2014 teve início as atividades desse programa, com discussões centradas nas práticas pedagógicas da escola Estadual Indígena Tekator, da aldeia Mariazinha,

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: carinatorres123alves@gmail.com.

2 Mestranda em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins –UFT. E-mail: lavinasilva@hotmail.com.

3 Professora da rede estadual do Tocantins. E-mail: karoltorres@mail.uft.edu.br.

e no Colégio Dom Orione, localizado na cidade de Tocantinópolis.

Esse Programa tinha como propósito encaminhar os discentes para iniciação docente logo nos primeiros períodos de curso, assim como instiga-los a experienciar as diversas nuances que atravessa a docência e a educação:

O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (PANIAGO, 2018, p.07).

O PIBID tem o viés de fortalecimento da educação, assim como o incentivo da formação de professores. Na realidade do PIBID de Ciências Sociais eram discutidas a Lei 11.64/08, por meio de debates da realidade local da cidade de Tocantinópolis, e práticas culturais do grupo étnico Apinajé que habita essa região. Além de construir ações de desconstruções de representações negativas as populações indígenas.

A partir dessas observâncias trabalhávamos ações cunhadas numa práxis emancipadora (FREIRE, 1982), valorizando as especificidades culturais dessa região e as práticas pedagógicas elencadas na valorização cultural.

2. A LEI 11.645/08 AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS

A lei 11.645/08 se configura em uma luta antiga das populações indígenas brasileira, situada pelo reconhecimento da sua cultura, conforme o texto a seguir:

Art. 1.º O Art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1.º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Apesar dessa lei está vigorando desde 2008, ela não é trabalhada de forma séria, ou discutida em sala de aula como deveria ser. Em que impacta na forma como as pessoas representam as populações indígenas, tais como atrasados preguiçosos e outros estereótipos. Pois a temática indígena é um assunto pouco

discutido e conhecido pela população brasileira, mesmo esses grupos serem representados por 305 etnias e 274 línguas diferentes em todo o território nacional segundo os dados do IBGE de 2010. Nota-se uma diversidade cultural e linguística entre esses povos. Porém, esses números já foram maiores conforme aponta Mellati (1987, p.28):

A população indígena brasileira, desde a chegada dos conquistadores europeus, tem decrescido continuamente. Os motivos mais importantes deste fenômeno estão na luta com os brancos, na desorganização de sua sociedade e nas doenças introduzidas pelos colonizadores.

Os conflitos e lutas com os “brancos” são os principais motivos para a diminuição da população indígena, como vários massacres cometidos contra esses povos desde início da colonização do Brasil, além de outras formas de ataques nos dias atuais. Foi construído vários conceitos para definir/classificar os povos indígenas como disserta Collet (2014) ao conceito de índio como uma visão genérica:

Sabemos que o conceito de índio provém de um equívoco: o fato de os colonizadores europeus, em sua chegada ao continente americano, acharem que estavam na Índia e estenderem de forma genérica a denominação para todos os habitantes que encontraram vivendo nesse território (COLLET, 2014, p.11).

Outro conceito que essa mesma autora discorre é acerca da denominação indígena, sendo bastante usado pela sociedade brasileira para se referir aos povos originários (assim como o de índio), e consiste em uma categoria trazida de fora do país pelos colonizadores, se constituindo como um equívoco. É importante destacar que o movimento indígena decidiu aceitar essa categoria genérica como forma de luta e militância: “aceitar e promover as denominações genéricas como forma de fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns.” (COLLET, 2014 p.13).

Outro termo bastante perpetuado para se referir as culturas indígenas é a utilização do conceito de tribo, pois, segundo Collet (2014), “O conceito genérico de tribo, portanto, não é adequado para analisar todas as formas de organização política indígena, sendo mais correto o uso do conceito de etnia ou povo indígena.”. (Collet, 2014, p.13).

A Formação social e cultural da sociedade brasileira é influenciada por três povos, a cultura indígena, cultura afro-brasileira a cultura europeia, devido à violência do processo de colonização. Os povos indígenas, sem dúvida, são nossa principal base cultural. A influência sociocultural indígena é bem visível no dia-a-dia, como na alimentação, remédios, objetos e hábitos de higiene (como tomar banho todos os dias). Dessa maneira, essa cultura não pode passar despercebida na nossa formação social. Mas o que vivenciamos diariamente é

vários ataques a esses povos, por parte dos poderes públicos e de várias outras camadas sociais, com reprodução de praticas preconceituosa. Dessa maneira, cito o artigo de José Ribamar Bessa Freire (*As cinco ideias Equivocadas Sobre os Índios* – 2000, que procura apresentar alguns tipos de representações sociais que a população brasileira possui em relação aos povos indígenas, e que entende como equivocadas. O primeiro equívoco que ele traz no artigo é o “índio genérico”. “A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua”. (FREIRE, 2000, p.04)

Essa visão é bem comum por boa parte dos cidadãos, pois, há carência de conhecimento sobre a diversidade étnica indígena, que é pouco estudado no ambiente escolar. Tal ausência facilita bastante à construção dessa ideia, sendo que cada etnia indígena possui sua especificidade cultural, ritualística, culinária, linguística e artesanal. Essa ideia de índio genérico é desmistificada a partir do momento que passamos a conhecer a cultura indígena e não a visão que é perpetuado nas vivências do dia-a-dia. A segunda visão equivocada sobre os indígenas que o autor cita é de que estes pertenceriam a “culturas atrasadas”.

A segunda ideia equivocada é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante. (FREIRE, 2000, p.6).

É um fato bem corriqueiro ouvir discursos de várias gerações de pessoas que a cultura indígena é atrasada por ser diferente da cultura ocidental, essa visão traz vários estereótipos sobre os povos indígenas como o “coitadinho” que precisa se adequar as tecnologias e ao capitalismo e viver como “branco”. A cultura indígena por muito tempo foi considerada inferior, mas com a consolidação da antropologia no século XX, vários estudiosos mostraram que não existe cultura mais evoluída nem menos evoluída, ou seja, cada cultura segue sua lógica específica. Dessa maneira não há argumentos que sustentem ideias que a cultura indígena é atrasada, assim há rompimento com teorias que sustentem essas visões, pois, as culturas indígenas, possuem seu modo comum de viver com a língua, literatura, culinárias e rituais, etc.

A terceira ideia equivocada se refere à concepção das culturas indígenas como “culturas congeladas”.

O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha (FREIRE, 2000, p. 12).

Nos ambientes escolares, práticas de fantasiar a criança com arco e flecha são bastante convencionais, principalmente quando é comemorado o dia índio (19 de Abril). Essa visão congelada que a escola e os meios de comunicação trazem é reflexo de nosso desconhecimento sobre esses povos. Assim, acabamos por estranhar um indígena fazendo uso de tecnologias se vestindo com roupas dos “brancos” ou cursando alguma faculdade. Construimos rapidamente uma hipótese de o mesmo que não é mais índio, pois, não aceitamos que a cultura indígena possa mudar. Não acreditamos deixar de ser brasileiros quando usamos objetos de outras culturas, mas quando nos referimos aos indígenas, à concepção muda. Dessa maneira precisamos romper com esses padrões de olharmos para a cultura do outro com o olhar etnocêntrico.

O quarto equívoco é acreditar que “os índios pertencem ao passado”, onde configuramos o indígena lá na época colonial, preso a seu modo tradicional de sobrevivência, além de considerá-lo como obstáculo para o dito “Progresso”, no qual vários discursos defendem que esses povos atrapalham o desenvolvimento por preservarem suas terras e não as explorarem na lógica capitalista, sendo que esses povos vivem resistindo a invasões de seus territórios com barragens, agro-negócios, garimpeiros e madeireiros. Também lutam por seus direitos. Assim, não há como considerar a cultura indígena como parte do passado, pois, estão bem presentes e atuantes nos dias atuais.

O quinto e último equívoco que Freire Traz em seu artigo é a concepção que é “O brasileiro não é índio”.

Por último, o quinto equívoco é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. Há 500 anos não existia no planeta terra um povo com o nome de povo brasileiro. Esse povo é novo, foi formado nos últimos cinco séculos com a contribuição. [...] (FREIRE, 2000, p. 19).

Tal visão é um fato bastante vivenciado por todo território nacional, presenciemos várias situações que a população desconsidera a contribuição indígena para a nossa formação sociocultural, como na culinária, língua, artesanatos, remédios naturais e outras influências, assim precisamos ter consciência que nossa base cultural está ligada com a diversidade étnica que o Brasil possui dessa maneira a contribuição que esses povos fazem em nossa cultura não pode passar despercebida.

3. AS DICUSSÕES DO TEMÁTICAS ÉTNICAS RACIAIS NO PIBID

A experiência do PIBID elucidou diversas reflexões acerca das temáticas étnicas raciais versadas pela temática indígena, o fato de sermos oriundas da região norte do estado do Tocantins e vivenciamos a diversidade étnica. Nesse sentido estarmos nesse programa abriu um locus de curiosidade sobre o povo

Apinajé e sua especificidade cultural. Pois é um grupo étnico que se localiza no extremo norte estado nos territórios das cidades de Tocantinópolis, Maurilândia Luzinópolis, Itaguatins, Cachoerinha e São Bento, com uma população estimada de 2.412 indígenas, segundo os dados do SESAI (2012). Os Panhĩ⁴ pertencem à família Jê e tronco-linguístico macro- Jê, a língua materna é o Apinajé. São classificados por Nimuendajú (1956) como Timbiras, grupo que compreende outras etnias, por possuírem vários aspectos culturais em comum. São elas: os Ramkokamekrá (Maranhão), os Apaniekrá (Maranhão), os Krikati (Maranhão), os Pykobyê (Maranhão), os Gaviões (Pará) os Krahó (Tocantins).

Conhecer a história desse povo possibilitou interagir e criar práticas pedagógicas entre as duas escolas parceiras do programa. No qualos debates étnicos raciais foi elencado no projeto troca de carta que tinha como propósito desconstruir ideias equivocadas sobre os povos indígena por meio dessas trocas. O colégio Dom Orione é de matriz católica, no qual recebia alunos da cidade, e a Escola Estadual Indígena Tekator recebia alunos indígenas.

No primeiro momento os alunos trocaram cartas, com o/a colega escolhido pelos pibidianos, no qual falavam sobre festas, comidas, sonhos e como imaginava o/a colega. No segundo momento ocorreu o encontro presencial na aldeia, onde puderam falar sobre as diversas curiosidades (Figura 1)

Figura 1: Culminância do projeto troca de cartas.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/683401315057560>. Acesso 10/12/2023.

4 Como os Apinajé se reconhecem..

Para que a ação ocorresse, teve um debate com os alunos do Colégio Dom Orione sobre a o artigo *As cinco ideias Equivocadas Sobre os Índios*, citado anteriormente, onde foi fundamental para o início da ação e desconstrução de ideias equivocadas.

Figura 2: Momento de revelar o/a amigo/a.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/683401315057560>. Acesso 10/12/2023.

O momento que os alunos se encontraram, demonstraram ansiedade em conversar e trocar presentes. Se constituindo em uma ocasião de trocas de saberes e diálogos.

Outra ação que possibilitou discutir as temáticas indígenas foi o projeto reforço escolar na escola indígena, pois os alunos do ensino médio estavam se preparando para o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) no ano de 2015 e possuíam interesse em aperfeiçoar a escrita na redação e interpretações de textos. Para a realização dessa ação, conversamos com a supervisora da escola, sobre os anseios dos alunos e suas dificuldades, onde apontou esse interesse das turmas. Como a comunidade Apinajé, se alfabetiza primeiro na língua materna, e depois em português, essa especificidade se torna uns dos empecilhos para aprender os modos educacionais ocidentais que a escola reproduz.

Figura: Início das atividades de reforço escolar.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/683401315057560>

Uns dos enfoques do reforço escolar era subsidiar práticas educacional que rompesse com visões eurocêtricas acerca da cultura indígena, valorizando as especificidades, pois como bem pontua (ROCHA; TRINDADE, 2007, p.60) a educação tem que mudar seu repertório:

[...] um repertório educacional que caminhe em direção a um conceito de ser humano que produz história não a partir de grandes sagas e heróis, mas a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos grupos humanos. Neste sentido, para uma ação desta envergadura se faz necessário um primeiro passo, que é o de promover o reconhecimento da igualdade sem limite e profundamente radical entre uma cultura africana e afrodescendente e uma branca, eurocêntrica, ocidental. A história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileira deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental.

Nesse sentido a ação reforço escolar, mostrou asdiversas facetas que atravessa o processo educacional indígena, reverberando a predominância eurocêntrica, apesar dos tramites educacionais Apinajé ser pensada pelo viés intercultural.

4. CONCLUSÃO

Portanto debater as temáticas étnicas raciais na educação básica através do PIBID possibilitou aprender acerca da cultura indígena, pensando uma educação emancipadora que rompa com a colonialidade e seus resquícios na sociedade. Conhecer a cultura Apinajé e suas especificidades pela educação elucidou reinventar as práticas pedagógicas através de ações que culminou em troca de saberes e desconstruções de ideias equivocadas as populações indígenas por meio da lei 11.645/08.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.
- BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- FREIRE, J. R. Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, AM:2000.
- COLLET, Célia. Quebrando Preconceitos: Subsídios para o ensino das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Laced, 2014.
- PANIAGO, R. N.; SARMENTO, TERESA; ROCHA, S. A. . O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. educação em revista (online), v. 34, p. 1-31, 2018.
- MELATTI, Julio Cezar. Índios do Brasil. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em:. Acesso em 10 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. S. Paulo: Ed. Paz e Terra, 1983.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; 156 GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad sistémica mas Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad central IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. S. Paulo: Cortez Ed. Epistemologias do Sul, 2010.
- ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. ENSINO FUNDAMENTAL. In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. BRASIL:- MEC, 2007. P. 53-75. SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. Crítica Educativa, v. 3, n. 2 - Especial, p. 50-62, jan./jun.2017. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215>.
- Site visitado: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#>. Acesso: 10/12/2023.
- <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>. Acesso: 10/12/2023.

DO AMARELO DOS GIRASSOIS AOS AZUIS DA NOITE ESTRELADA: UM PASSEIO PELA OBRA DE VINCENT VAN GOGH (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Giselly da Silva Barros¹

Joel Cardoso²

Considerações preliminares... da arte e seus desdobramentos...

Eu sonho minha pintura,
e então eu pinto o meu sonho.
Os pescadores sabem que o mar é perigoso,
que a tempestade é terrível, mas eles jamais
julgam esses perigos como razões suficientes
para permanecer em terra.

Vincent van Gogh³

O ensino de Arte apresenta incontáveis leques de possibilidades didático-pedagógicas e pode se dar das mais diversas maneiras, mas, sobretudo, pela criação de propostas de atividades de experimentação, de inovação, de proposições criativas que estimulem os nossos alunos.

Ensinar arte é, também, estimular o desenvolvimento da percepção, da atenção, do olhar crítico, um olhar que replique conhecimento. Tais habilidades fazem parte não só do processo da arte-educação como também da compreensão de tudo o que vemos, ouvimos, percebemos e sentimos. Conforme Rivera (2002, p. 55), “longe de ser um material inerte que constituiria o inconsciente, a imagem é incerta, cambiante, e disfarçada, distorcida pela censura”. A imagem, como texto, como arte, para ser assimilada, apreendida, compreendida, perpassa pelo crivo do consciente (e, obviamente, do inconsciente). Tudo, ainda

1 Professora efetiva da SEMED (Santa Izabel, PA), mestranda em artes (UFPA), especialista em Educação Inclusiva (UEPA), graduada em Educação Artística – Habilitação em Música (UEPA).

2 Professor titular: UFPA, doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SJRP-SP) e Intersemiótica (Munique, Alemanha), mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), graduado em Letras, Pedagogia (USP) e Direito.

3 Trecho de carta endereçada ao seu irmão, Theo, em 14 de maio de 1882.

segundo Ribera, de alguma forma se transforma em imagem. Sabemos que até mesmo “o sonho é imagem pictórica”. Vivemos rodeados de imagens. Somos bombardeados incessante e exaustivamente por imagens e, em decorrência desse excesso, por exaustão do olhar, como que anestesiados, deixamos de prestar atenção nelas.

Na mesma linha de pensamento, como nos ensina Regina Célia Cazaux Haydt (2006, p. 9),

em educação, como em todas as áreas, a reflexão e a ação são companheiras inseparáveis. Não há dicotomia entre reflexão e ação. A reflexão desvinculada da prática conduz a uma teorização vazia. Por sua vez, a ação que não é guiada pela reflexão leva a uma rotina desgastante e rígida. Por isso, o trabalho do professor, em especial aquele que pretende ser um profissional consciente de sua tarefa, deve seguir o caminho da reflexão-ação-reflexão. A unidade entre reflexão e ação permitirá que o verdadeiro educador não confunda os meios com os fins, nem se deixe escravizar pelas técnicas, que são meros instrumentos.

Rubem Alves não foi propriamente um teórico. Foi, sobretudo, um poeta, um sonhador, um pensador. Em uma de suas crônicas poéticas, ele nos fala do ato de ensinar, mostrando-o sob o viés do prazer, da alegria, da leveza. “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...” (1994, p. 4). Como mediadores, como modelos, como exemplos paradigmáticos, tornamo-nos referências para os nossos alunos.

Discorrendo sobre a importância do ‘olhar’, do ‘ver’, em outro momento, em “Pedagogia do olhar”, o mesmo Rubem Alves nos alerta:

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.
O educador diz: “Veja!” - e, ao falar, aponta.
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.
Seu mundo se expande.
Ele fica mais rico interiormente
E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. (...)
Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação – mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles.
A primeira tarefa da educação é ensinar a ver..
É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo.
Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente.
As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor
Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.

É esta maneira de ver, de apreender, de aprender que tentamos repassar aos nossos alunos. O ensino da arte tem, entre outras possibilidades, por finalidade desenvolver no aluno a apreciação e a experimentação, além de possibilitar o acesso à arte construída ao longo do tempo. Sendo assim, para uma aprendizagem significativa da arte é necessário que os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente do processo de construção artística não só como observadores, mas e principalmente, como críticos, artistas e replicadores de conhecimentos.

A arte, saindo dos espaços tradicionais como os museus (tanto físicos, quanto os virtuais) passa a fazer parte do cotidiano das nossas vidas. Ela pode se fazer presente, por exemplo, em pinturas em grafite espalhadas pelos muros e prédios da cidade (*Street Art*), nas feiras (livres, de artesanato etc.), em muitos *outdoors*, nos livros (mormente nos compêndios didáticos), nas plataformas digitais. A arte é oportunizada em situações simples, corriqueiras e fáceis. No entanto, certos tipos de acesso à arte, na realidade de muitos dos alunos, principalmente os da escola pública, a arte ainda se constitui como uma realidade muito distante do seu dia a dia.

Como docentes, militando na arte da Arte, esperamos do aluno que, ao entrar em contato com a arte, no nosso caso, a arte visual, perceba as diferenças e as semelhanças entre os diversos tipos de materiais empregados, aprenda a observar o jogo de cores, as nuances entre tons e semitons, e desenvolva e aprimore a sua percepção visual e crítica. Mas, que nesse experimentar ele, passeando pela história da arte, também perceba e exteriorize novos modos de como se relacionar com a arte, não só na sala de aula, como para além dos muros da escola e, concomitantemente, possa descobrir interesses e habilidades que traz intrinsecamente consigo.

Pensamos, como José Saramago, em *Ensaio sobre a cegueira*, citando, o *Livro de Conselhos*, de El-Rei-Duarte: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Temos que, mais que olhar, reparar, prestar atenção, atentarmos para as minúcias, para os pormenores. É aí que se situa o belo. Só assim renovamos nosso olhar e investimos educando a nossa capacidade de ver, a nossa sensibilidade visual.

Deste modo, entendemos que as atividades artísticas no espaço escolar são de extrema importância para a aprendizagem crítico-reflexiva.

NUANCES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS...

Quando sinto uma terrível necessidade de religião,
saio à noite para pintar as estrelas.

Vincent van Gogh⁴

Este trabalho é um relato de experiência. As atividades tiveram como *locus* a Escola Municipal Professor Guilherme Mártires, localizada na Rua da Mata s/n, no Bairro Nova Divineia, Município de Santa Izabel do Pará, uma pacata cidadezinha situada do nordeste do nosso estado e envolveu em torno de 30 adolescentes, jovens na faixa etária entre 14 a 15 anos, do Ensino fundamental, de uma turma do 9º ano.

Nosso trabalho (como já frisamos) é muito simples. Através dele, ficou explícito para nós, docentes, que, nas pequenas coisas, nos pormenores do dia a dia, na criatividade do existir cotidiano, podemos ser inclusivos, acolhedores, lúdicos e inovadores. Vivemos em um mundo regido por tecnologias em todas as áreas do saber. Tudo se moderniza rapidamente. Cada nova invenção, a cada versão, as versões anteriores são atualizadas, modificadas e melhoradas. Tudo se torna muito efêmero. As exposições, os tradicionais museus não perderam o seu *status*, o seu valor, mas aliaram-se ou se rederam às exigências da vida moderna.

O ensino de arte, nas escolas, ganhado relevância, revisando didáticas e metodologias, por sua vez, apresenta desafios e pede novos direcionamentos. Ao acompanhar a evolução temporal, o ensino se reconfigura, impondo novas abordagens, evidenciando novos significados. O processo de ensino-aprendizagem, na prática, para ser eficiente, tem que ocorrer de forma leve, prazerosa, envolvente, moderna. Se não for assim, não faz sentido.

As atividades propostas neste projeto objetivaram a proposição de experimentações em arte, para que o aluno, fora de seu ambiente convencional, vivencie como é estar imerso num processo criativo do fazer artístico. No âmbito da arte, também as novas proposições tecnológicas chegaram e exercem um fascínio, principalmente entre o público mais jovem.

Para que essa percepção artística se tornasse produtiva e agradável para os alunos, propusemos atividades que ocorreram tanto individual como coletivamente. Aproveitando a vinda da exposição imersiva do artista holandês Vincent Van Gogh (1853-1890), que aconteceu em Belém do Pará, convidamos os alunos para uma visita.

Palavra e imagem sempre promovem diálogos interessantes. É necessário que invistamos no olhar, na educação do olhar. Assim, pensando poeticamente, podemos perceber que

4 Doravante, todas as citações de Van Gogh, sem referência à fonte, são excertos de cartas que o artista escreveu ao seu irmão Theo, extraídas do livro *Cartas ao Theo*, publicado em 2021.

O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo
(Manoel de Barros, *Livro sobre nada*, 1996.)

PARA REPLICAR CONHECIMENTO...

Eu estou sempre fazendo aquilo que não sou capaz,
numa tentativa de aprender como fazê-lo.
*Vincent Van Gogh*⁵

Atualmente, em todas as instâncias da vida e, também, na escola, sentimos o impacto das novas tecnologias que adentram o espaço educacional. Como professores, se não ficarmos atentos, nós nos tornamos obsoletos e ultrapassados. Os nossos alunos, nascidos e inseridos nesse contexto, não raro, superam os mestres quanto à utilização das novas tecnologias. Assim, vale dizer que, como docentes, precisamos, segundo Silva (2001), estar atentos

para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

Constatamos que tudo, hoje em dia, muda muito rapidamente. As novidades se apresentam numa velocidade incrível. Aparelhos eletrônicos se modernizam, se aperfeiçoam e são substituídos por versões mais modernas da noite para o dia. A escola de hoje, fruto da era industrial, inserida no vertiginoso e irreversível processo globalizante, em um tempo em que tudo se torna rapidamente superado e descartável, tem que, para acompanhar as mudanças, se mostrar inovadora, instigante, prazerosa, eficiente. As velhas proposições metodológicas, receituários didáticos, precisam ser repensados e readaptados às atuais exigências. Quando entendemos que a sala de aula não é o único lugar onde pode ocorrer o aprendizado, estamos educando o nosso olhar e nos dando oportunidades de crescer, de nos comunicar, de interagir socialmente.

Propusemos, então, como atividade extraclasse, uma visita à Exposição Imersiva da obra de Van Gogh e Impressionistas, que aconteceu no Boulevard Shopping, em Belém, no período compreendido entre os dias 30 de junho e se estendeu até a segunda quinzena de setembro de 2023. Como bônus, a exposição ofereceu, também, além da apresentação da vida e obra de Vincent Vang Gogh (1859-1890), uma incursão pelas obras de mais quatro artistas impressionistas e

5 Citação originalmente escrita em uma carta de van Gogh ao pintor Anthon van Rappard, em 1885.

pós-impressionistas: os franceses Claude Monet (1840-1926), Pierre-August Renoir (1841-1919), Paul Gauguin (1848-1903) e Paul Cézanne (1839-1906).

Explicamos aos alunos que os temas inspiradores que motivavam a elaboração das pinturas de Van Gogh estavam à sua volta, no seu cotidiano, na sua contemplação do mundo, dos homens, dos fatos, das coisas, da natureza. Van Gogh era um ser solitário, observador, carente. Em carta a seu irmão Theo (segunda quinzena de outubro de 1888), o pintor assim se expressava: “Desta vez, é simplesmente o meu quarto, apenas a cor deve fazer tudo, e dar, pela sua simplificação, um estilo maior às coisas, ser sugestiva aqui do repouso ou do sono em geral”. Como vemos, além da arte pictórica, Van Gogh tinha, também o dom da palavra. Expressava-se com a sensibilidade de um poeta, de um esteta. Sua visão do cosmo, do universo ficou registrada em palavras. Para a professora Ana Mae Barbosa (2005, p. 111),

percepção, memória, mimesis, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia. A tecnologia é assimilada pelo indivíduo de modo a reforçar sua autoridade, mas pode mascarar estratégias de dominação exercidas de fora. O fator diferencial dessas duas hipóteses é a consciência crítica.

De forma inovadora, esta exposição proporciona ao público uma inesquecível e emocionante viagem através do universo genial e único do pintor holandês, com direito a visualização de obras famosas, como os muitos autorretratos (revelando as mudanças e as muitas personalidades do artista em contextos e tempos diferenciados), *A Noite Estrelada* (talvez, a mais famosa obra do artista), bem como, ainda, *Quarto em Arles* (1888), *Girassóis e Amendoieira em Flor*. Pintura é, bem sabemos, poesia visual. As imagens dizem tanto quanto (ou mais que) as próprias palavras. Triste e solitário, Van Gogh dizia: “seja na figura, seja na paisagem, eu gostaria de exprimir não algo sentimentalmente melancólico, mas uma profunda dor”. O importante é (re)aprender a ver, com vagar, com atenção. Não basta apenas olhar. É preciso ver novamente, para apreender, para aprender, para formar pensamento analítico, para propormos críticas convincentes.

Assim, para a professora Stela Maris Sanmartin (2013, p. 35),

o saber necessário para dar aulas de arte conjuga experiências de criação nas linguagens da arte, portanto de caráter criativo, artístico e estético combinadas a competências de ordem pedagógica, em específico sobre a didática da arte, que permite planejar, criar projetos para a ação educativa em arte.

Para esta atividade, formalizamos, então, um convite virtual aos nossos alunos através do grupo oficial de *WhatsApp* da turma. Com os discentes que se mostraram interessados, fizemos uma vídeo-chamada para conversar com os respectivos pais, para obter as devidas autorizações.

O próximo passo foi explicar aos estudantes selecionados como seria o

processo de visita à exposição. Esclarecemos que o evento proposto versava sobre a Exposição Imersiva de Van Gogh e Impressionistas. Começamos a abordagem explicando, inclusive, o título da Exposição. Realizar atividades fora do espaço escolar exige planejamento, cuidados, diretrizes. As dificuldades são muitas. Os nossos alunos são estudantes carentes de uma escola pública. Os recursos de que dispõem são escassos. Ajudamos financeiramente no que pudemos. Os estudantes que se dispuseram a ir, tinham uma incumbência: o compromisso de, no retorno à escola, apresentarem, com o máximo de pormenores, a experiência vivenciada, para que os demais alunos que não tiveram a oportunidade de ir.

Quando do regresso à nossa cidade, dentre o grupo de alunos, foi selecionada uma, para ser a relatora da experiência. Ela, com a ajuda e parceria dos colegas, se encarregou de repassar a experiência para os colegas. Foram gravados vídeos e feitos registros fotográficos. Foram, também, criados vários espelhos no *App Canva*, de maneira que, através de *slides*, com o auxílio do *Datashow* da escola, fossem explanadas as experiências imersivas vivenciadas. Assim foi feito e foi gratificante. A exposição sobre Van Gogh se tornou atraente, também porque levou em consideração o uso da tecnologia, propiciando aos participantes uma imersão total, de forma sensorial eles se sentiram dentro do contexto da obra.

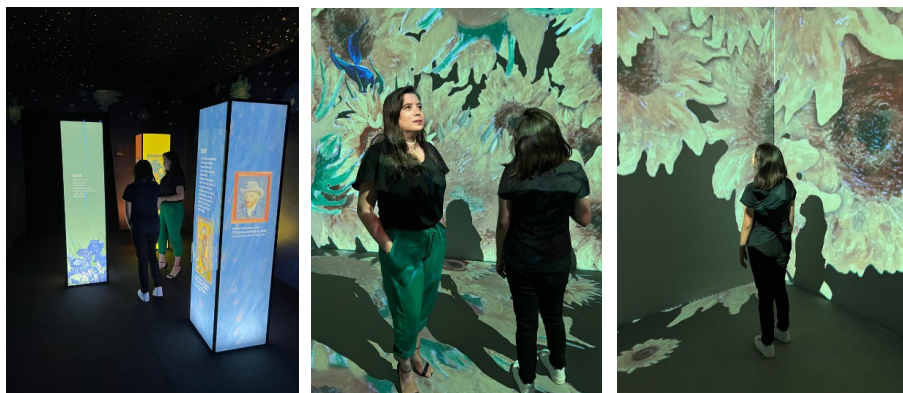
A arte nos emociona, nos agrega, nos fascina, excita nossa imaginação, sacode o marasmo rotineiro das nossas vidas, alarga os nossos exíguos horizontes. Ver é descobrir na objetividade das coisas, dos objetos, outras possibilidades interpretativas. Ver é alargar o horizonte do olhar. Principalmente, em arte, ver é certamente ultrapassar o meramente visto.

Fazendo nossas as palavras de Van Gogh, sabemos que “a arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá Expressão, resgatar, distinguir, liberta e ilumina”.

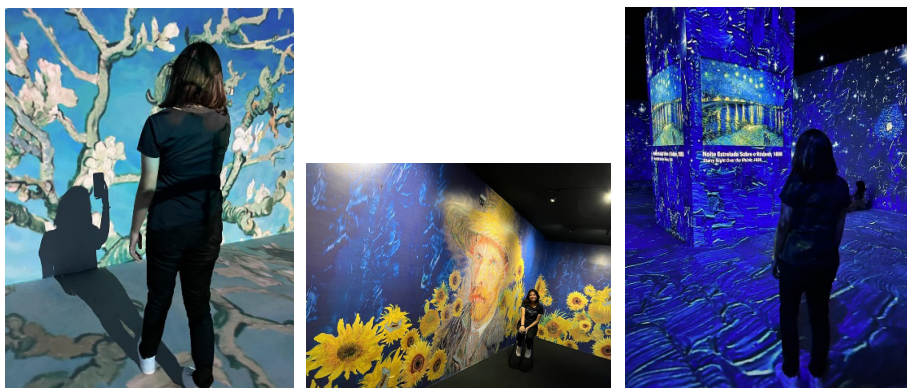
Assim, com Diógenes & Sabóia (p. 18), percebemos que

as imagens da arte produzem um rito de passagem, uma operação crucial, alguma coisa cai, precipitando desdobramentos. O visual não cessa de dialogar com o trabalho da memória. Estamos diante de sua vocação de reminiscência, de sua condição de arte da memória. As imagens das artes visuais jogam com a tensão entre lembranças e esquecimentos, aparecimentos e apagamentos. Assim, olhar e memória involuntária se entrelaçam. O sujeito percorre as imagens das artes visuais como quem se perde numa floresta de símbolos, vulnerável a cair em armadilhas, em ser tocado, agarrado, olhado. O sujeito se torna suscetível a epifanias.

A título de registro, e pela importância da experiência, selecionamos, a seguir, algumas imagens capturadas pelos discentes no dia da exposição (15 de julho de 2023) e que, posteriormente, foram repassadas, explicadas, comentadas para os demais alunos que não tiveram a oportunidade de estar conosco na ocasião:

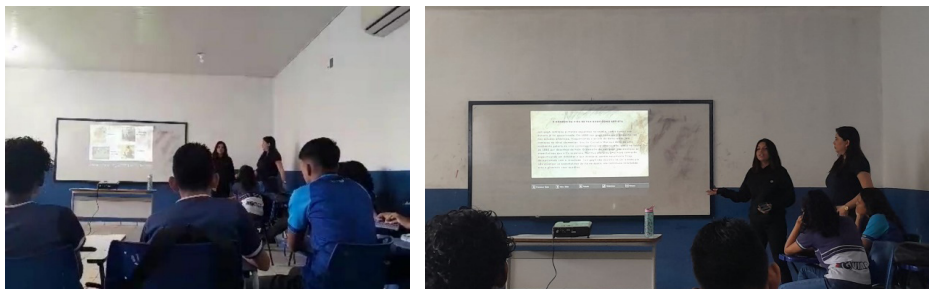


“Ache belo tudo o que puder. A maioria das pessoas não acha belo o suficiente.” – *Vincent van Gogh*



“Eu sonho minha pintura, e então eu pinto o meu sonho.” – *Vincent van Gogh*.

Registramos, também. Imagens da turma capturadas no dia em que a aluna compartilhou sua experiência em sua turma na Escola Guilherme Mártires. Lembramos que as fotos são da sala de aula da Turma do 9º ano A – em 18/08/2023.



“Quem não é senhor do próprio pensamento não é senhor de suas ações.” – *Vincent van Gogh*

Concluindo, ainda que inconclusivamente...

A arte pede um trabalho obstinado,
um trabalho apesar de tudo
e uma observação sempre contínua.

Vincent Van Gogh

Quando nos permitimos olhar, examinar detidamente, sentimos que crescemos interiormente, que, seduzidos, capturados, fígados, nos deixamos contaminar e nos beneficiar com algo novo, restaurador, ao mesmo tempo real e onírico. O nosso olhar, ante a magia das cores, das imagens, dos tons e semitons, nos toca, nos modifica, nos transforma, nos ilumina. A percepção e apreensão da beleza advêm do olhar de quem vê, de quem sabe ver. As imagens agem no presente, mas, concomitantemente, ativam também o passado, restaurando momentos, transportando-nos a outras plagas, permitindo novas e criativas associações.

Trabalhar com arte apresenta, entre tantos outros, pelo menos dois aspectos interessantes: é um desafio permanente e, também, um privilégio. Desafio, porque, como docentes, temos que estar sempre abertos e atentos às novas tendências estético-artísticas, temos que estar em estado contínuo de pesquisa, de busca, de aprendizado. Privilégio, porque a arte sempre se configura como porta de entrada para universos inimagináveis. Com a arte, abrem-se as instâncias da beleza e da feiura, do estético e do desagradável, do harmonioso e do dissonante, da denúncia e da conformação, da religiosidade e da política, do reconhecível e do estranhável. Trabalhar com arte exige persistência, paixão, dedicação. “Se escutar uma voz dentro de você dizendo ‘Você não é um pintor’, então pinte sem parar, de todos os modos possíveis, e aquela voz será silenciada” (Vincent Van Gogh).

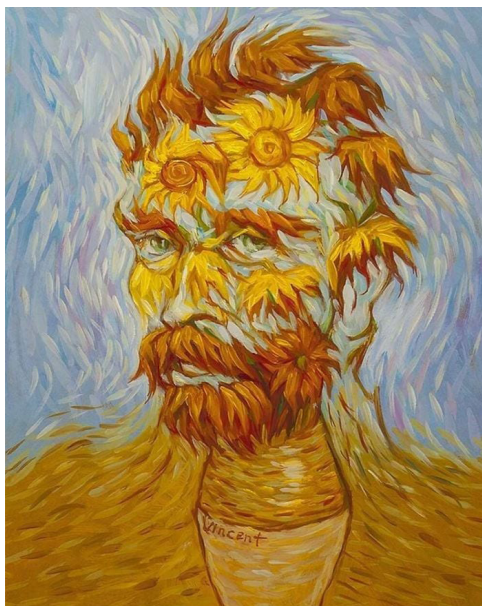
Este relato buscou, de forma simples, direta, singela, registrar e compreender de que maneira, entre outras possibilidades, uma experiência artística pode influenciar no desenvolvimento do aluno a partir de uma vivência em exposição de arte e quais contribuições ela traz para o aprendizado e para a vida do educando. Observamos, por outro lado, que, desde o primeiro momento em que os alunos souberam das suas participações no projeto, ocorreu uma euforia, ou melhor, uma felicidade tanto dos alunos quanto dos pais. Pais e alunos tiveram, pela primeira vez, contato com uma exposição de arte.

As atividades propostas, os projetos não devem ser concebidos para ficarem restritos à sala de aula, ou aos muros da escola. Devem incluir a família, a comunidade, cumprindo (sempre que possível) sua função social. A participação do núcleo familiar contribui para o desenvolvimento educacional do aluno.

A atividade, do ponto de vista artístico, foi de grande relevância e os alunos demonstraram bastante interesse na participação da vivência oportunizada. Dessa atividade realizada, observamos que no dia da exposição, os alunos conseguiram

desenvolver percepção crítico-reflexiva, o desenvolvimento sensorial, a atenção na consciência visual-auditiva, o contato com a arte e o ambiente artístico.

Constatamos que os pais dos alunos nos apoiaram em nossa empreitada. Percebemos o brilho nos olhos dos pais em saberem que, direta ou indiretamente, seus filhos tiveram a oportunidade do contato presencial com a arte, através desta exposição. Somos, como docentes, gratos pela confiança em nós depositada..



(Ao lado, homenageando Van Gogh, reproduzimos uma pintura de Oleg Shupliak, artista ucraniano: *Vincent Van Gof: Girassois*.)

Trabalhar com arte significa ampliar conhecimentos históricos, metodológicos; estimular a visão crítico-reflexiva; rever paradigmas; fazer com que o aluno acredite no próprio potencial; aprimorar o senso de observação; incentivar a experimentação artística, a criação, a recriação. Nesse sentido, pelos relatos que tivemos tanto os alunos, quanto dos familiares, que estamos no caminho certo. Já dizia van Gogh: “Não tenho certeza de nada, mas a visão das estrelas me faz sonhar”.

Para encerrar, deixamos, aqui, uma citação de Rubem Alves (1994, p. 15): “Vai aqui este pedido aos professores (...), vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: - Por favor, me ajude a ser feliz...”.

Referências:

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994.
- ALVES, Rubem. *Pedagogia do olhar*. Disponível em https://www.unisantos.br/upload/noticias_arquivos_1394829185794_pedagogia_do_olhar.pdf
- BARBOSA, Ana Mae. “Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas”. In: *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.
- DIÓGENES, Ellane Vasconcelos; SABÓIA, Marcos Venícius de Meneses. *Pensar as imagens das artes visuais com a Psicanálise: uma conversa entre Didi-Huberman e Tânia Rivera*. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/53950/pdf>.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- RIVERA, Tânia. *Arte e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores: 2002.
- SANMARTIN, Stela Maris. *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos*. [tese] São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2013.
- SILVA, Mozart Linhares da. “A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea”. In: ____ (Org.) *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Theo*. Porto Alegre: L&PM, 2021.

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA CURRICULAR VOLTADA À REALIDADE DOS EDUCANDOS

Jeniffer Saldanha de Medeiros¹

Viviane Maciel Machado Mauren²

1. INTRODUÇÃO

Respeitando os conteúdos que já estão programados no Currículo escolar e valorizando a curiosidade dos educandos, a Investigação Temática se torna uma aliada na construção do processo de conhecimento. Uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p.189). Ou seja, a partir do tema escolhido ocorrerá o processo de planejamento dos conteúdos.

Com isso, a Investigação Temática possibilita ao educando relacionar os conteúdos aprendidos na escola com sua realidade, visto que é na infância que a criança, ao ser inserida na escola, deve ser estimulada a conhecer e compreender a sua realidade, refletindo sobre o contexto vivido, procurando estratégias para solucionar os problemas que surgirem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2003, p. 116):

1 Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Professora da rede Municipal de Ensino em Ilhota, Santa Catarina. E-mail: jeniffersaldanhademedeiros@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS, Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Ciência do Movimento Humano - subárea Aprendizagem Motora e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atua no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa 1, Currículos e Políticas na Formação de Professores. E-mail: viviane-mauren@uergs.edu.br.

Este Estudo da Realidade, portanto, pretende ser um primeiro passo para envolver educadores e alunos num processo de leitura crítica do seu mundo e deve fazer parte de um esforço contínuo no sentido de “estudar e aproximar situações concretas do conhecimento que pode explicar [essas situações] e ajudar a superá-las”.

Com isso, procurar um Tema Gerador proporciona ao educando buscar sua visão sobre o seu contexto; a escolha do tema não ocorre de forma aleatória ou neutra, ela diz muito sobre o grupo que se está utilizando essa metodologia de ensino. Segundo Freire (2003, p.115):

[...] relacione essa realidade local com um largo leque de problemas individuais, comunitários e sociais que vão desde o relacionamento dentro da escola aos transportes públicos, passando pela poluição do ar e da água numa cidade industrial [...].

A escola por sua vez também não é um espaço neutro, é um espaço de disputa, que implica posicionamentos diversos sobre o mundo e escolhas, mas também pode ser um espaço de silenciamento, caso o ensino seja pautado na concepção bancária. A educação é, portanto, “um permanente acto dinâmico de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivem” (Freire, 2003, p.119). Uma escola precisa ser dialógica, um lugar que problematiza o mundo e onde os estudantes estão inseridos.

A aula então parte de uma situação real, de um problema da comunidade, de um desconforto que os educandos sentem por algo, ou alguma coisa que gostariam de aprender. Mas sempre na base do diálogo, pois essa Investigação Temática é construída com todos os discentes da turma, até se chegar a um consenso. Desse modo, Freire (2020, p.145) destaca que:

Aos educadores envolvidos na análise dos dados coletados, oferecem-se as seguintes linhas de orientação:

1. Conhecer a história da “comunidade” em estudo;
2. Todas as pessoas envolvidas na análise devem ler todo o material recolhido e participar na sua interpretação.
3. O grupo deve organizar discussões, tendo em conta leituras e análises individuais, e as limitações dos dados recolhidos e a informação obtida num dado momento.

Nesse sentido, é fundamental a escuta e o olhar atento à realidade da turma e da realidade na qual estão inseridos. Nesse caminho que juntos, educador e educando, vão construindo uma relação diferente da educação bancária que muitas vezes estamos habituados a presenciar. De acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 95), “grande parte das ações que se têm em sala de aula é fruto da tradição, da experiência prévia como aluno, a qual leva a imitar, às vezes até sem perceber, as atitudes dos professores que se estudou ao longo da vida”.

Pensando em uma nova sociedade é que se propõe essa ruptura, que não é só diferenciada para os educandos, mas que é uma proposta de reconstrução para os educadores, “[...] quando se fala de situações organizadas de ensino, como as que ocorrem na escola, parece que só o aluno está ali para aprender, como se os professores não estivessem aprendendo o tempo todo também” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p.95).

2. PENSANDO SOBRE CURRÍCULO

O Currículo, em seu conceito inicial na educação, representava a expressão e a proposta da organização dos segmentos, fragmentando os conteúdos que o compõem. Ao longo do tempo, o Currículo foi se constituindo como elemento fundamental, tendo princípios básicos, privilegiando determinada cultura de acordo com as necessidades da sociedade, que está em constante construção e reconstrução. De acordo com Silva (2010, p. 15-16):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade.

Tendo em vista que hoje vivemos em uma sociedade democrática e prezamos pela democracia nas escolas, o Currículo também se posiciona dessa forma, sendo construído por todos os membros da instituição, valorizando a particularidade dos educandos e a vivência de cada um, garantindo suas aprendizagens, “[...] a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local” (Silva, 2011, p.1).

O Currículo está implicado em relações de poder, ele contém visões sociais particulares, é um “conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/ tempo escolar” (Silva, 2011, p.1). Nesse sentido, “[...] é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Silva, 1995, p.8).

Currículo é uma parte importante da organização escolar e faz parte do Projeto Político Pedagógico – PPP de cada escola. Por isso, ele deve ser pensado e refletido pelos segmentos de toda comunidade escolar, viabilizando o projeto entre conhecimento e cultura e a aprendizagem dos educandos, suas ideias e aspirações “que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial

teórico que o sustente” (Veiga, 2002, p.7).

Na atualidade, compreende-se que o educando já traz saberes construídos nas relações familiares, sociais e culturais, bem como os construídos durante a Educação Infantil. Segundo Silva (2011, p. 2), deve-se pensar o educando como sujeito que “[...] supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes”. Apontado isso, o Currículo precisa atender aspectos sociais, culturais e econômicos de educandos que vivem em espaços sociais diversificados e possuem necessidades diferentes umas das outras. De acordo com Freire (1979, p. 21-22):

A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura. [...] O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

É nesse aspecto que se busca um diálogo com todos da comunidade escolar, para que, assim, o Currículo possa contemplar vários âmbitos que a comunidade considera relevante, o tornando único para cada instituição de ensino. “É essa busca dos “por quês” das relações propostas pelo próprio grupo que permitirá uma explicitação dos conhecimentos que estavam implícitos [...]” (Silva, 2011, p.11), mas que fazem parte da comunidade e carecem ser contemplados.

De acordo com o disposto (Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010, p. 12):

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

Baseado nas concepções de Silva (2010), as vertentes do multiculturalismo representam um importante instrumento de luta política, pois remetem à seguinte questão: o que conta como conhecimento oficial? Assim, ele também nos lembra que “[...] a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao Currículo hegemônico” (Silva, 2010, p. 90). Numa educação na contemporaneidade, a escola, no desempenho das suas funções, deve acolher os educandos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais.

3. INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA BASEADA EM TEMAS GERADORES – UMA PROPOSTA CURRICULAR

Essa “[...] perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p.198) se dá a partir de um tema, assim são selecionados os conteúdos, que dialogam na construção do conhecimento, diálogo que busca facilitar a autonomia, um exercício de fala e de escuta, com o sujeito que é um sujeito do conhecimento e que produz cultura nas suas relações com o mundo e os outros. Um sujeito que sabe que é um ser inconcluso, nesse sentido vai construindo conhecimento ao longo do tempo. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.194) afirmam que “[...] na perspectiva da abordagem temática, os conceitos, modelos e teorias citadas precisam ser desenvolvidos no processo de ensino, uma vez que contribuem para melhor compreensão dos temas”.

De acordo com os objetivos da abordagem temática, os autores como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) consideram alguns objetivos mais relevantes, como a produção da articulação entre os conteúdos programáticos e os temas que irão ser abordados, a superação de alguns problemas e entraves do contexto escolar, a produção de ações investigativas e problematizações dos temas estudados com os educandos, conduzindo o mesmo a pensar sobre sua realidade e fazer com que ele possa ser ator ativo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.122), reforçam que:

[...] o sujeito [aluno] de sua aprendizagem; é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação. Não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao veicular um conhecimento como seu porta-voz.

Baseado nesse contexto, trazemos alguns aspectos referentes à metodologia de Investigação Temática que parte dos Três Momentos Pedagógicos (3MP). Inicialmente, essa proposta dos 3MP veio da concepção Freireana, como uma forma de reestruturar a educação formal, essa perspectiva está fundamentada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), como Abordagem Temática. De acordo com Araújo (2015, p.30):

Nesta perspectiva, os conteúdos programáticos deixam de ser o fio condutor que definem os currículos escolares, que, por sua vez, apresentam características de currículos tradicionais que se encontram distantes e descontextualizados da realidade dos educandos e passam a serem construídos a partir de temas que surgem da realidade dos educandos.

Os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), em suas primeiras reflexões sobre o assunto, pensaram essa proposta para o ensino de Ciências, que tinha como alvo compreender o mundo físico em que os educandos viviam. Foi então que o grupo se inspirou na perspectiva freireana e resolveu adaptá-la para a educação em Ciências.

Baseado nessas concepções, o grupo então realizou algumas modificações nessa metodologia, visando sempre o aprimoramento da mesma. Entre as modificações ocorridas, houve uma modificação na nomenclatura do segundo momento, que deixa de ser denominado de “Estudo Científico” e passa a ser chamado de “Organização do Conhecimento”, pois os autores perceberam através de seus estudos que este momento pedagógico não se sobrepunha cientificamente aos demais.

Destacamos assim os três momentos pedagógicos, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011): o primeiro momento é o da “problematização inicial”, no qual iremos apresentar as situações reais que os educandos conhecem e vivenciam, assim introduzindo os conhecimentos científicos simultaneamente. Já no segundo momento, denominado “organização do conhecimento”, serão realizados estudos com os educandos a partir dos conhecimentos selecionados pelo pesquisador juntamente com o educador, para que assim se compreendam os temas da problematização inicial, como também se retire dúvidas e se responda a questionamentos que possivelmente irão ocorrer ao longo do caminho. Por último, no terceiro momento, intitulado de “aplicação do conhecimento”, vamos abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelos educandos e serão analisadas e interpretadas as situações que determinaram o nosso estudo, a partir desse momento os discentes poderão articular a conceituação científica com suas situações reais.

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.194):

[...] a abordagem dos conceitos científicos é ponto de chegada, quer da estruturação do conteúdo programático quer da aprendizagem dos alunos, ficando o ponto de partida com os temas e situações significativas que originam, de um lado, a seleção e organização do rol de conteúdos, ao serem articulados com a estrutura do conhecimento científico, e, de outro, o início do processo dialógico e problematizador.

Com isso “[...] a aprendizagem é resultado de ações de um sujeito, não é resultado de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011, p.122). Pensando em uma educação dialógica e problematizadora que “[...] os Temas Geradores resultantes da Investigação Temática são responsáveis pela organização dos conteúdos programáticos a serem trabalhados [...]” (Araújo, 2015, p.44). É nesse contexto que, segundo Araújo (2015, p. 46), a Investigação

Temática “[...] surge como uma necessidade na medida em que a interpretação e visão deste contexto não é (necessariamente) a mesma quando analisada por olhares de sujeitos com níveis sociais, culturais, intelectuais e econômicos distintos”, tornando assim cada investigação única para a sua comunidade, visto que cada comunidade tem suas próprias visões de mundo.

Sendo assim, a partir da Investigação Temática, onde os educandos serão instigados a tomar conhecimento do que acontece em sua realidade local, o Tema Gerador irá se basear “em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos (Torres, 2002, p.114)”. Com isso, os educandos poderão escolher um tema a partir de sua realidade, tornando-os protagonistas do seu aprender. Pois é partindo do diálogo que educando e educador vão construindo sua relação. De acordo com Dantas:

Trabalhar a partir de temas geradores, que só podem ser encontrados a partir da compreensão da relação homem-mundo, supõe uma disposição para ouvir e dialogar com os estudantes. Isso implica uma postura de escuta do educador, além da clareza sobre a importância do respeito aos saberes que os alunos trazem para a escola (Dantas, 2018, p.31).

Trabalhar nessa perspectiva implica adaptar os conteúdos pré-estabelecidos pela instituição de ensino, para o tema em que os educandos irão escolher para pesquisar, com isso:

O trabalho com temas geradores se dá num caminho inverso ao que normalmente é seguido nas escolas brasileiras. Por isso seu caráter inovador e também desafiador. O educador não chega à sala de aula com um conteúdo já determinado, que ele mesmo selecionou, para, a partir dele, propor sua aplicação na realidade. Ao contrário, ele propõe a seus alunos que, juntos, investiguem a realidade vivida para selecionarem os conteúdos que sejam necessários para compreensão e intervenção naquela realidade analisada (Dantas, 2018, p.31).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escrita acima, percebe-se que há possibilidades de metodologias diferenciadas que coloquem o educando como protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, visando coletivo e articulando este processo a realidade na qual ele está inserido. Valorizando assim seus conhecimentos prévios e dando visibilidade a sua cultura local.

Os educandos partem de sua realidade, ampliando e enriquecendo os conhecimentos adquiridos na sala de aula e para fora dela, incorporando esses conhecimentos em seu dia a dia com sua família e em seu círculo de convivência. Assim, podendo aliar seu conhecimento prévio ao conhecimento científico, a liberdade em apresentar suas ideias e opiniões é fundamental, para que assim o

estudante se sinta confortável e pertencente nesse seu processo de conhecimento. Com isso, educador e educando vão construindo uma relação mais sólida e aprendendo juntos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Laís Baldissarelli de. **Os três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículos**. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde. Santa Maria, RS, Brasil, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (nº 9.394/96). Brasília, MEC, 2010.
- DANTAS, Cristiane Mendes da Silva. **Ensino de ciências para anos iniciais: seleção de conteúdos curriculares a partir de tema gerador de Paulo Freire**. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação Mestrado Profissional Educação e Docência, 2018.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, M. das G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. – 1. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TORRES, C. A.; O' CADIZ, M. P.; WONG, P. L. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Regina Corazza Tiemann Scheffer¹

1. INTRODUÇÃO

A Documentação Pedagógica é um modo de fazer, olhar, pensar, projetar e narrar o cotidiano da escola. A intenção é acompanhar como as crianças estão se desenvolvendo, identificar suas necessidades e auxiliar o professor a trabalhar melhor. Uma das características mais relevantes da Documentação Pedagógica é que ela permite ao educador refletir sobre as aprendizagens e, além disso, auxilia na compreensão clara dos objetivos a serem alcançados, permitindo que o docente planeje com intencionalidade suas estratégias. Assim, Formosinho; Pascal (2019, p. 53) avaliam que:

A documentação pedagógica é desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos profissionais. A documentação como descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender de uma criança requer a documentação do pensar-fazer do adulto.

Desta maneira, a justificativa para o estudo é importante para avaliar e compreender os processos construídos pela criança relativos à sua aprendizagem, que são complexos, pois cada um percebe a seu modo os sentidos sobre si e o mundo; por isso, é necessário pensar sobre as estratégias. Essa abordagem de acordo com Formosinho e Pascal (2019, p. 51): “permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola”, como também “permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças”. (FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51).

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Uneatlântico (Funiber), pós Graduada em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá, Especialista em Linguística Estudo da Língua e da Literatura - UNICRUZ, formada em Pedagogia e docente. Email: regina-corazzascheffer@gmail.com.

Visando investigar a abordagem e refletir sobre como observar, registrar e interpretar, iniciou-se uma pesquisa sobre a Documentação Pedagógica. Esta é uma das propostas mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, como estratégia para uma atuação competente e respeitosa com as crianças.

2. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÃO SOBRE OBSERVAR, REGISTRAR E INTERPRETAR

Entender as concepções que cercam e embasam as ações apoiam no sentido de perceber como se desempenha a docência. Elucidar alguns conceitos e estudos acerca das especificidades da docência na educação infantil torna-se necessário, uma vez que essa reflexão fará a diferença para os desdobramentos do estudo. Marcano (2022, p. 26) argumenta que:

Se refletirmos sobre os possíveis porquês, nós nos daremos conta de que, talvez, em muitos casos, adotamos as aprendizagens que outros nos transmitem, assumindo que se trata do melhor dos caminhos: nossos colegas, nossos antigos professores, imagens da infância enraizadas em nosso subconsciente que dão origem a práticas nem sempre refletidas.

Explorar os conceitos compreendidos, examinar as perspectivas que orientam a aplicação e ponderar reflexivamente as abordagens educacionais perpetuadas constituem aspectos essenciais do papel do professor, uma vez que são executados com base em nossas ações. Em suma, é relevante destacar se as decisões e métodos estão ligados à reflexão consciente e intencional, ou se simplesmente reproduzem propostas sem uma análise crítica. Nas palavras de Marcano (2022, p. 26):

Há outra faceta de nosso trabalho que tem a ver com o dizer. Conduzimos com facilidade termos como construtivismo, criatividade, autonomia, globalização, inteligências da criança, escuta, diversidade, interculturalidade, aprendizagem significativa, entre outros, que são um pouco como os “*hit parade*” da educação. Termos em voga que se movem conforme os tempos mudam, que nos chegam dos cursos, dos livros que lemos, dos documentos oficiais, dos seminários... Palavras que estão presentes em nossos projetos educativos, em nossos currículos, que nos fazem sentir seguros e atualizados, sobre as quais, sem dúvida, refletimos atentamente e colocamos nosso melhor empenho em compreender e em assimilar com base na razão e na lógica. Todavia, em muitos casos, esses termos não nos conectam com nossa prática real, com nosso fazer, nem provocam mudanças autênticas em nossas práticas diárias. Qual pode ser o motivo? Talvez porque os adotamos e adaptamos - assim como, em muitas circunstâncias, adotam-se e adaptam-se modos de aprendizagem, como de cantos [de leitura, do teatro, etc.], oficinas, programação de projetos, etc., quase como receitas externas que alguém pode escolher ou deixar de lado, tais quais modas passageiras suscetíveis ou não de se adaptar ao nosso modo de “fazer escola”.

A prática e os norteadores que guiam as conduções que se executam refletem a docência que se acredita, já que “não existe uma prática educativa que não esteja conectada a uma ideologia que sustente sua essência. As práticas jamais são neutras. De igual modo, as teorias educativas se expressam em alguns modelos educativos”. (MARCANO, 2022, p. 30) Aqui, se defende conceitos ligados a uma visão holística da educação, pautadas pelas pedagogias participativas que “envolvem uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação”. (FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 16)

Na educação infantil busca-se o desenvolvimento holístico, que está relacionado ao todo, ou seja, à inteireza da criança. Para isso, organizar espaços, tempos e materiais, possuir um alinhamento pedagógico, ouvir as crianças, estar com elas, procurar por uma educação permanente e humana é o verdadeiro sentido docente.

A função docente da Educação Infantil está situada na intenção pedagógica de planejar tempos, espaços e materialidade que possibilitem às crianças se sentirem desafiadas a criar, inventar, construir ações individuais e em grupo. A intencionalidade é aberta, pois todas as ações infantis são consideradas, não havendo resposta única. (BARBOSA, 2019, p 26)

As relações no espaço permeiam todo o conjunto das aprendizagens, dado que é na escola que muitas situações são vivenciadas e percebidas. As crianças passam um longo período nas instituições e é essencial que suas vivências sejam prazerosas e estejam pautadas por momentos envolvidos de interação e brincadeiras, uma vez que “a escola é o espaço social com as melhores condições para atuarmos de forma educativa, na prevenção ou antecipação, de necessidades socioafetivas”. (PEDROSO, 2019, p. 55)

Os retratos infantis são criados ao longo do tempo, marcados por momentos culturais e espaços sociais. As crianças são inteligentes e possuem características próprias. A criança é ativa, curiosa, constrói e entende seu lugar no mundo por meio das interações e das brincadeiras. Desta forma, as instituições educativas devem questionar-se sobre a natureza da criança e, ao fazê-lo, olhar para a imagem e o que significa ser criança para os educadores que atuam no espaço escolar. De acordo com Marcano (2022, p. 58):

Seguindo as palavras do pedagogo Alfredo Hoyuelos (2004), para Loris Malaguzzi, cada um de nós temos uma imagem de infância que, de fato, é uma interpretação do conceito de homem e mulher que temos. Essa teoria interior — reconhecida ou não — induz-nos a escutar, a observar e atuar de diferentes maneiras. Essa imagem interna nos guia na forma de nos relacionarmos e de trabalharmos juntos. Por isso, é importante explicitar essa imagem da infância que — longe de abstrações — dê coerência à difícil relação entre teoria e práxis educativa.

Portanto, a concepção de infância e a imagem que se possui em relação às crianças estará evidenciada nas possibilidades de aprendizagens, propostas no contexto escolar. As práticas pedagógicas deixam expostas às percepções e entendimentos, logo, um caminho para refletir é o estudo, uma vez que:

Construir uma imagem de crianças como ricas, competentes, diversas e com direitos ainda constitui um desafio numa sociedade em que prevalecem concepções empobrecidas sobre esses sujeitos. Tal construção, no entanto, é absolutamente necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças, que propicie boas condições de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. (CRUZ; SCHURAMM, 2019, p. 21)

Lançar o olhar para os movimentos de construção da Base Nacional Comum Curricular é importante para o entendimento de alguns processos. Os encaminhamentos para a BNCC foram iniciados em 2015, mas os diálogos sobre a necessidade de uma Base Comum já existiam desde 1988, previstos na Constituição Federal. Próximo, também, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 1996) evidencia essa necessidade. “Do ponto de vista legal, os recentes documentos que norteiam o trabalho para a Educação Infantil têm contribuído e avançado significativamente”, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p.11) pois as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) primam por um planejamento pedagógico que coloca a criança como centro do processo e busca pela reconstrução do papel do educador. Segundo, Barbosa (2019, p. 21):

Somente em 2013, com a revisão da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, a decisão sobre a elaboração de uma Base Nacional Comum para educação infantil ficou definida. Com o que deverá conter a parte diversificada, foi acordado que serão as questões relativas às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Portanto, a publicação de uma BNCC para educação infantil, no ano de 2017, exige dos profissionais de educação e envolvidos com a escola, sejam eles gestores, professores, familiares, uma grande visão e compreensão da normativa, que deverá ser implantada em todas as escolas, preferencialmente até 2019 e, no máximo, até 2020, conforme a resolução n. 2, de 2017, do Conselho Nacional de Educação.

Um novo arranjo, que está centrado na experiência da criança, segundo as normativas, destaca a importância dos princípios estéticos: o brincar e o explorar, éticos: o conviver e conhecer-se e políticos: o participar e expressar, norteados pelos eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Ainda, se precisa avançar na busca da efetivação desse olhar sobre o planejamento pedagógico. Existem estudos sobre a Documentação Pedagógica acontecendo em diversos lugares há algum tempo, porém “é importante destacar que há fortes evidências de que há uma certa confusão entre a estratégia da documentação pedagógica e o ato de produzir registros”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p. 12).

Elucida-se que o currículo é um mundo de territórios, considerado um conjunto de práticas que refletem as experiências das crianças em cada momento vivido no espaço escolar. Por conseguinte, o currículo vai desde a matrícula até a formatura. Comer, brincar, ir à escola, despir-se, escovar os dentes e movimentar-se fazem parte do currículo pré-escolar. As crianças tentam dar sentido ao mundo a partir das suas experiências, relacionamentos e circunstâncias que as rodeiam, e isso se baseia na aprendizagem e inclui interesse.

A ideia da educação infantil é analisar experiências sob diferentes perspectivas. A criança percebe as coisas na sua inteireza, no todo e por isso é complexo, pois a “complexidade supõe um tipo de ética, de estética e de política. É uma escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade e uma forma de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão.” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 29) As situações vividas no espaço da escola não podem ser simplificadas, elas devem ser pensadas, primando pelo acolhimento e pelo cuidado, pois o cuidar e o educar estão atrelados para uma relação positiva ser oportunizada às crianças.

A Documentação Pedagógica é uma estratégia de trabalho, uma forma de ser professora, uma escolha que incorpora os valores de reflexão e de exercício democrático, para compreender os processos construídos pelas crianças. Processos complexos, pois cada um compreende e percebe o mundo de forma diferente. Para pensar e refletir sobre as abordagens e estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aprendizagens, repensar o processo pedagógico com o olhar voltado para a centralidade da criança e o acolhimento de sua integralidade. Logo, “são muitos os aspectos que marcam o reconhecimento dessa experiência pedagógica, os quais constituem uma verdadeira atmosfera de respeito aos meninos e meninas e que poderiam ser apontados para caracterizar essa abordagem”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p. 18)

A estratégia é um modo que envolve olhar, registrar, analisar e refletir sobre as práticas educativas. Possibilita aos professores compreender sua ação pedagógica, refere-se à escuta, ou seja, querer saber, entender e conhecer o andar das crianças. “É verdade também que a documentação pedagógica é uma oportunidade para que o professor possa compreender a ação pedagógica e, ao mesmo tempo narrar os percursos da criança.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p. 12)

Através da Documentação Pedagógica, os professores valorizam e identificam as habilidades das crianças, como indivíduos capazes e engajados. Dessa maneira, o adulto estabelece oportunidades para a criança interagir, se relacionar com o ambiente, com os demais e também consigo própria, ao mesmo tempo, em que acompanha, desenvolve e aprimora conceitos. Logo, “registrar

e observar, quando interpretados, contribuem significativamente para o professor pensar suas estratégias de trabalho, para estar com as crianças, para narrar os percursos delas e, também, para pensar sobre sua própria experiência”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p. 13)

Ao promover mudanças, transforma as instituições porque permite pensar e compreender o que deve ser feito através da produção e escrita de experiências que oferecem novas possibilidades a partir das situações vivenciadas. Dessa forma, constrói-se um caminho de pesquisa que projeta e reprojeta práticas pedagógicas que organizam e respeitam o cotidiano das crianças.

Malaguzzi (2001) alerta que as crianças, antes de tudo, precisam ser levadas a sério. O modo como nos relacionamos com as crianças está atravessado por essa imagem de criança que carregamos internamente. Levar a sério as crianças é conscientizar-se de sua dimensão humana, de sua inteireza. Requer que tenhamos claro o nosso papel e nossa responsabilidade no processo de subjetivação do outro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.1), 2018, p. 19)

Um dos propósitos da Documentação Pedagógica está centrado em perceber as relações, refletir sobre as propostas e responsabilizar-se, fazendo da observação um recurso para a construção das experiências educativas. Todavia, nota-se que há equívocos em relação à documentação, pois não está relacionada a somente registrar, mas reposicionar a figura do adulto e das crianças nos processos educativos. Isto posto, é importante cuidar para não dar um novo nome a uma velha prática, pois de acordo com Fochi (2019, P. 62) “a Documentação Pedagógica enquanto um conceito do campo pedagógico e, por isso, tenho chamado de estratégia para diferenciar do verbo documentar (ato de produzir registros) e do substantivo documentação (o produto comunicado)”.

A partir das contribuições, outro fato que merece destaque é que segundo Fochi (2019, p. 62) “a Documentação pedagógica enquanto uma estratégia, configura-se um conceito potente para o campo pedagógico, já que acolhe a dinamicidade e as incertezas do campo de modo a respondê-lo frente a sua complexidade.” E ainda se deve se analisar na perspectiva que:

São dois os processos que envolvem a estratégia da Documentação Pedagógica: um está relacionado ao modo como o professor planeja, organiza e cria estratégias de aprendizagem e o outro está relacionado à forma como torna visíveis as aprendizagens das crianças. Portanto, o processo de comunicar as experiências das crianças na escola é um dos pilares que estruturam a Documentação pedagógica, mas não o único. (FOCHI, 2019, p. 62)

A observação é uma das partes indissociáveis para entender e vivenciar o cotidiano da escola da infância. Este ato acontece dentro desse espaço com maior ou menor costume e também com um grau de entendimento maior ou

menor. Tudo isso depende dos conhecimentos daqueles que ali habitam, pois “a observação é uma ferramenta fundamental da educadora e, por isso, é necessário parar para refletir acerca de como se desenvolve esse processo complexo e dinâmico”. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 75)

O ato de observar implica em examinar e contemplar com atenção os movimentos das crianças. Segundo Hoyuelos e Rieva (2019, p. 77) com “atenção, percepção, memória, comparação, discernimento ou reflexão”, onde colocamos nosso olhar com sutileza, que observa com plena atenção e longe de rótulos e julgamentos pré-concebidos. Outro destaque de Hoyuelos e Rieva (2019, p. 77) é que “a observação é um processo complexo por não conseguir abarcar tudo e pela multidimensionalidade das coisas que por ela transitam, interna e externamente”, tanto que muitas vezes, “olhamos sem ver, ouvimos sem escutar; porque, para ver e escutar sem contaminações, é necessária uma paciente passividade e abertura, uma consciente predisposição e atenção”. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 77)

Ser presença nas investigações, nos processos de aprendizagem, nas situações vivenciadas pelas crianças necessita uma atenção consciente, relacionada ao que está sendo observado, tomando cuidado em relação aos preconceitos e julgamentos. Exercer uma presença ativa, disponível e com capacidade de acolher o que acontece. Observar tem relação direta com a formação, com a cultura, com as intenções e principalmente com a imagem de criança que se concebe. Ao realizar a observação, deve-se compreender que ela é um recorte de uma situação, e a partir desse recorte se projeta as próximas intervenções educativas, dando continuidade ao caminhar único de cada criança, uma vez que “cada criança precisa ser vista com diferentes olhos, e não com base em parâmetros que uniformizam e buscam semelhanças.” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 83).

Destaca-se a contribuição de uma estudiosa que percebia como ponto-chave para a compreensão das necessidades dos bebês e das crianças pequenas, a observação. A pesquisadora mencionada, de acordo com Mena (2015, p. 25):

Emmi Pikler (1902 – 1984) (além de teórica, foi também uma Educadora Pioneira que se focou em bebês e em crianças pequenas) foi uma pediatra e pesquisadora de Budapeste, na Hungria, que criou suas próprias teorias sobre o que as crianças precisam para se desenvolver adequadamente. Trabalhando primeiro com famílias de Budapeste na década de 1930, ela deu aula sobre o desenvolvimento motor autônomo e sobre a importância da atividade autoiniciada. Ela também enfatizava a necessidade de se construírem relacionamentos durante as atividades de cuidado infantil. Em 1946, após a Segunda Guerra, o governo húngaro pediu que Pikler criasse uma creche residencial para crianças cujas famílias não tinham condições de cuidar. Desafiada pelo fato de que a internação de bebês nas instituições historicamente resultava em desfechos insatisfatórios, Pikler criou uma abordagem única para o cuidado em grupo de bebês e crianças bem pequenas que até hoje influencia programas e Pais na Europa, na

América Central e do Sul e nos Estados Unidos. Uma das chaves do seu sucesso foi o tipo especial de relacionamento que ela treinou os cuidadores a criarem com as crianças. O Instituto Pikler, uma creche residencial centro de pesquisa e treinamento Continua em atividade até hoje, sendo reconhecido como um programa modelo para o mundo todo. A abordagem de Pikler foi apresentada nos Estados Unidos por Magda Gerber, que veio da Hungria em 1956. A abordagem de Gerber tinha suas raízes na de Pikler, mas havia sido modificada para refletir o novo contexto e as próprias ideias e experiências de Gerber ao trabalhar nos Estados Unidos.

O método de observação de Pikler baseia-se através de seus quatro pilares, onde salienta: a valorização do vínculo entre cuidador e o bebê; o respeito à individualidade; a autonomia através da liberdade dos movimentos e o respeito ao tempo e espaço necessários ao desenvolvimento sadio. Logo, descreve que nada mais é do que registrar em detalhes o que se vê, sem julgamentos, olhar para o que de fato acontece. Interpretar é de um ponto de vista que precisa ser analisado e não significa que seja uma verdade. Por fim, deve estar relacionado com a prática pedagógica, ou melhor, o que será proposto, tendo como norte a observação e as percepções do experienciado. Enfatiza-se que uma descrição detalhada amplia o olhar e pode ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem do adulto. Todavia, ao fazer interpretações sobre os processos das crianças, torna-se necessário ter conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças.

A Documentação é refletida em dois níveis: um envolve questões pautadas pela prática da experiência, registro e reflexão, e o outro nível envolve a comunicação das experiências que ocorrem na escola. O primeiro nível da documentação é o ponto central, ao perpassar pela escuta, uma escuta ativa atrelada à aprendizagem, onde constrói sentido, compreende e pensa a ação educativa vivenciada pela criança. Isto significa, escuta e acolhe a experiência da criança, para pensar a continuidade, oferecendo possibilidades para esse processo. Destarte, os observáveis, os quais são: registros fotográficos, vídeos, registros escritos de situações experienciadas, são essenciais para organizar as continuidades dos contextos, possibilitando o aprofundamento das investigações, já que “não podemos apenas falar de uma criança competente, é preciso saber criar ambientes que acolham sua potência.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.2), 2018, p. 18)

O segundo nível é o da comunicação, ou seja, quando se comunica. Aqui se olha o andar da aprendizagem, o percurso, destacando o processo experienciado. A comunicação deve respeitar a criança, olhar com ética e valorizar suas conquistas. O ato de comunicar pode ser realizado através “de um vídeo, de uma mini-história, de um portfólio, de um painel, de uma exposição, de um livreto ou livro, cumpre muitos papéis, e dentre estes, criar uma memória pedagógica e cultural da instituição, das crianças e do professor”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Pt.2), 2018, p. 20)

Por conseguinte, construir uma história com continuidade, com registros que refletem e revisitam uma trajetória de vivências significativas dos sujeitos pertencentes a escola da infância. Dando destaque ao que é mencionado no material do Ministério da Educação ((Pt. 2), 2018, p. 21):

Malaguzzi (2001) sempre afirmou, tornando visíveis as experiências educativas, podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de ‘cem linguagens’.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do estudo esteve pautado num olhar sobre a Documentação Pedagógica. A investigação tornou-se uma experiência benéfica e relevante, uma vez que permitiu o exercício de reflexão sobre as situações e procedimentos relacionados ao entendimento da temática em questão. Analisa percepções, construções, estudos e materiais bibliográficos, com um olhar sobre os processos de estudo e de aprendizagem que estão relacionados à Documentação Pedagógica.

Dessa forma, defende-se a Documentação Pedagógica como uma abordagem que analisa e compreende a evolução das crianças, ligada ao processo e não focada apenas no produto final. Evidencia-se olhar para o desenvolvimento, com a convicção de oportunizar e pensar a aprendizagem com intencionalidade pedagógica, reconhecer os níveis de desenvolvimento da criança e oferecer perspectivas condizentes com sua idade.

As escolas devem estar atentas ao que acontece em seus espaços, analisando e reconhecendo a construção dos saberes a partir de experiências significativas. O trabalho com crianças requer, portanto, tempo para a criação, formação e prática reflexiva dos professores. Portanto, exige que os educadores se preocupem com seu trabalho, assumam suas responsabilidades com compromisso, aprendizagem, organização, comprometimento e, principalmente, mantenham uma atitude cuidadosa e respeitosa para com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA. M. C. S. Contribuições Teóricas Metodológicas: Programa A União Faz a Vida. In Sicredi, **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Escolar** (pp. 21-23). Porto Alegre, RS: Sicredi, 2019.
- BARBOSA. M. C. S.. Contribuições Teóricas Metodológicas: Programa A União Faz a Vida. In Sicredi, **Algumas especificidades da docência na Educação Infantil** (pp. 25-27). Porto Alegre, RS: Sicredi, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024c.

DE DESENVOLVIMENTO WEB, D. Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. DE O. **Listening to the children in research and quality of early childhood education**. Cadernos De Pesquisas, v. 49, n. 174, p. 16–35, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945. Acesso em: 2024-02-12.

FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um caminho para a transformação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Phorte, 2019.

L9394. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MARCANO, B. T. **Espaços em harmonia: Propostas de atuação em ambientes para a Infância**. São Paulo, SP: Phorte, 2022.

MENA, J. G. **Fundamentos da Educação Infantil: Ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Porto Alegre, RS: AMGH Editora Ltda, 2015.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. (2018). **Documentação Pedagógica: Concepções e Articulações**. (Pt.1) Disponível em: <https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_ac25532129b34a5a920ae657eb9e93.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024b.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. (2018). **Documentação Pedagógica: Uma possibilidade metodológica**. (Pt.2) Disponível em: <https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_c937815f540b4ce1b5c85d47801d0bd4.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PEDROSO, P. Contribuições Teóricas Metodológicas: Programa A União Faz a Vida. In Sicredi, **Desenvolvimento Socioafetivo no Cotidiano da Escola** (pp. 55-59). Porto Alegre, RS: Sicredi, 2019.

A SUBJETIVIDADE PRÉ-VERBAL E OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes¹

Rayra Sarmento Ferreira Subtil²

1. TECENDO CONVERSAS E REFLEXÕES...

Essas linhas de escrita versam sobre possibilidades outras de tecer processos avaliativos de bebês na Educação Infantil, ao tomar como disparador de conversas as potencialidades da subjetividade pré-verbal para a elaboração do campo existencial juntamente com práticas docentes que se lançam a compor intervenções entre professoras e crianças pequenas.

A partir do acompanhamento dos cotidianos escolares em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Vitória-Espírito Santo, mobiliza algumas redes de saberes, fazeres, poderes e políticas, para colocar em questão, lógicas avaliativas instituídas e impostas pela maquinaria capitalista, que se alicerçam em semióticas significantes, ou seja, que agregam ao campo discursivo, linguístico, cognitivista e comunicacional o sentido de ‘verdade’ e de valor para as expressões humanas, o que tem sido almejado pelas políticas educacionais vigentes em suas elaborações de processos avaliativos ao longo da educação básica, acometendo desde a infância, o desejo de consumo educacional de muitos familiares e de algumas práticas docentes.

Apoiados em Lazzarato (2014), indagamos essa busca voraz pela aquisição, domínio e modos de expressão baseados em demasia na ordem verbal,

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES (PPGMPE/UFES). Coordenadora do Grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior – CICLOS. E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br.

2 Mestra em Educação pelo programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Professora das Redes Municipais de Ensino de Viana-ES e Vila Velha-ES. Integrante do Grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior – CICLOS. E-mail: rayrasarmento@gmail.com.

na qual a criança deve enunciar a todo momento o que pensa conceitualmente, como pensa, o que aprendeu. Enunciação essa, que tem sido aprisionada pela tentativa incessante de que os corpos escrevam, desenhem, afirmem os conceitos científicos, que se individualizem, que apresentem uma identidade.

Em contrapartida, trazemos como aposta *eticopolítica* a força da subjetividade pré-verbal que nos acompanha ao longo da vida, mas que vigora intensamente nos modos de expressão dos bebês e a tentativa de que seus níveis de subjetivação possam ser alargados pelas práticas docentes, podendo ser apresentados nos registros avaliativos que as professoras produzem sobre os bebês, afirmando o campo existencial, que é sensorial, corporal, afetivo, social, compartilhável e da ordem da experiência vivida.

A questão que nos toca não é uma negação da linguagem, mas visibilizar outros modos de expressão tão relevantes quanto para a composição do humano. Para isso, percorremos o campo problemático: De que modo a subjetividade pré-verbal pode ser evidenciada nos processos de avaliação da aprendizagem e reconhecida como potência na produção de subjetividade infantil?

Contribuindo com as inquietações aqui elucidadas, com os olhares, registros, conversas, espiadas, de quem se envolve, participa, acolhe e é acolhido pelos cotidianos escolares, tornando-se mais um nas composições curriculares que os sujeitos praticantes da escola inventam, acionamos alguns estudos de Ferraço (2007) para compreender a tessitura de uma pesquisa com os cotidianos escolares; Lazzarato (2014), com o conceito de subjetividade pré-verbal; Guattari e Rolnik (1996), com o conceito de semióticas mistas; Esteban (2012) e Micarello (2010) com a discussão de avaliação na educação infantil.

A pesquisa com o cotidiano, perpassa o presente campo problemático pois, sua expressão “com o cotidiano” pressupõe um modo de estar em campo como pesquisador, que busca uma horizontalidade nas relações com os sujeitos. Diferencia-se, assim, das propostas que buscam falar “da” ou “sobre” a escola, porque busca produzir conhecimentos “com” os seus sujeitos. Também se diferencia de outras pesquisas, em que o pesquisador vai a campo para ensinar algo, formar sob um determinado conceito, ou implementar alguma proposta. A nossa metodologia trata do que é feito e como é feito “com” os sujeitos escolares (FERRAÇO, 2007).

A partir da concepção de estar e fazer “com” os sujeitos escolares, esse artigo apresenta uma linha de vida capturada fazendo um debate que se integra a uma pesquisa em andamento sobre o currículo e avaliação infantil. Desse modo, provoca nosso pensamento a dialogar e a ampliar as redes de conversas entre/com professoras, familiares, comunidade escolar e acadêmica sobre a subjetividade pré-verbal e os processos avaliativos de bebês, questionando as

narrativas cotidianas que apontam para a tendência à valorização das semióticas significantes, que se alimentam da busca pela descrição de uma aprendizagem desenvolvimentista e individualizada, pautada na aquisição da linguagem, da cognição e da comunicação.

A aposta para esta escrita está movimenta-se nas práticas pedagógicas que mobilizam os conceitos e os componentes semióticos a-significantes (afetivos) e existenciais que expressam a ‘relação a si’ como uma forma ativa que as crianças constroem para perceber, comunicar e experimentar a si mesmas e o mundo por meio de uma semiótica não verbal muito rica e diferenciada, sem que passem apenas pela linguagem, pela consciência ou pela representação.

2. DO ESPAÇO DOMÉSTICO AO ESPAÇO ESCOLAR: A EXPECTATIVA DA FAMÍLIA

O processo histórico de deslocamento do convívio exclusivamente doméstico para a inserção de crianças no ambiente educacional nem sempre esteve atrelado a concepções de ensino. Como ressalta Ariès (1981), o conceito de infância começou a surgir no século XVII e se modificou ao longo do tempo, consolidando-se no século XIX pela perspectiva de infância como uma construção social, que no seio das relações e organizações sociais, necessita de cuidado, educação e preparo para a vida em sociedade. A partir do reconhecimento da criança como um ser diferenciado dos adultos e com características particulares, principalmente no campo educacional, a infância passa a ser oficialmente ‘protegida’ no âmbito das legislações brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988, com o ECRID (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990 e com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais) de 1996, quando passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, configurada como direito da criança e das famílias, sendo dever do Estado oferta-la.

As crianças, começaram a deixar a exclusividade dos espaços domésticos (lar familiar, abrigos, orfanatos, etc.) quando as primeiras creches foram implantadas nas primeiras décadas do século XX com caráter assistencialista, voltadas na grande maioria das vezes, para crianças órfãs, abandonadas, e em alguns casos também contemplava os filhos de operários por entidades filantrópicas. Entre as décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho exigiu uma expansão do atendimento educacional, ampliando o atendimento das crianças de 0 a 3. No entanto, o caráter assistencialista, focado na simples guarda e cuidados higiênicos da criança, já não satisfaziam as expectativas e os desejos da sociedade brasileira, que, ao final da década de 1980, manifesta maior preocupação em relação ao caráter educativo e com o direito da criança por uma educação de

qualidade, originando-se o cuidado e a educação como binômio indissociável na infância, acrescentando-se, posteriormente, a importância da brincadeira neste nível educacional (OLIVEIRA, 2012).

Atualmente, o binômio cuidar e educar, permeado pelas brincadeiras, se faz como premissa fundamental no atendimento às crianças pequenas, entretanto, envolto pela lógica capital, atua na produção de subjetividade dos indivíduos (crianças, docentes, familiares, sociedade), ao serem movidos, como destaca Lazzarato (2014) pela ‘sujeição social’ e pela ‘servidão maquínica’. Educar, cuidar, brincar, avaliar, estariam impregnados por uma sujeição social que atribui “a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante (LAZZARATO, 2014, p. 17)”, assim como por uma servidão maquínica que “desmantela o sujeito individualizado, sua consciência e suas representações (LAZZARATO, 2014, p. 17)”.

Lazzarato (2014), alerta-nos para o fato da sujeição social e da servidão maquínica produzirem modos de invadirem as nossas vidas cotidianas, interferindo em nossos modos de ver, falar, ouvir, escrever, avaliar sentir e de desejar, ou seja, operam maquinarias que implantam a voracidade de uma semiótica significante que coordena em grande parte nossos modos de expressão para enunciações basicamente linguísticas, cognitivistas e comunicacionais, desconsiderando as semióticas a-significantes que operam pela afetação, pela provocação criativa dos corpos que enunciam outros modos de existências possíveis.

Agenciados pela sujeição social e pela servidão maquínica cada vez com mais intensidade, o ensino discursivo (linguístico, cognitivo e comunicacional) tende a se tornar a grande preocupação dos familiares que deixam seus filhos desde bebês em espaços educativos. Desse modo, consideramos muito relevante tentar compreender quais são as expectativas dos familiares em relação a passagem de seus filhos pela educação infantil em pleno século XXI. Importa-nos problematizar: que sentidos estão sendo produzidos sobre a aprendizagem? O que esperam as famílias da escola? Que tipo de avaliação da aprendizagem está em vigor? Como os docentes de bebês os têm avaliado? Que interferências pedagógicas são mobilizadas com os bebês? Que tipo de semióticas têm perpassado o trabalho docente com bebês?

Essas muitas indagações compuseram um campo problemático que emerge do chão da escola, das múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes que constituem o espaço educativo, das relações de *ensino aprendizagem*, das expectativas dos familiares em relação ao trabalho pedagógico e pela observação participante e escuta atenta dos sujeitos praticantes do território escolar, por meio de narrativas dos docentes e entrevistas com os familiares. Em nossas conversas e acompanhamentos cotidianos com os sujeitos do Centro de Educação Infantil, linhas

de desejos se apresentavam em relação ao trabalho pedagógico, em relação aos processos avaliativos dos bebês e sobre o que pensam professoras e familiares. Em meio a essas linhas, ficava muito nítida a preocupação formalizada pelos familiares com a aquisição e apropriação discursiva (semiótica significativa) do ensino e que essas concepções pudessem ser manifestas nos processos avaliativos elaborados pelas docentes.

Ao serem indagados sobre “se fosse professor/a, o que gostaria de priorizar nos registros com/sobre as crianças de zero a três anos”? Os familiares relataram:

“Olhar, observar e conversar sobre o comportamento e o desenvolvimento motor.”

Responsável 1.

“O perfil que ela demonstra ter diante das atividades e o que podemos fazer para ajudar”. Responsável 2.

“Talvez a maneira como a criança tem desenvolvido sua maneira de se expressar”.

Responsável 3.

“Coordenação motora, jogos lúdicos e orientação, servindo para dar espaço a melhor desenvolvimento individual e preparar”. Responsável 4.

Os familiares apontavam o desejo em ver descrito, nos relatórios avaliativos de seus filhos, os processos desenvolvimentistas pautados pelas ‘semióticas linguísticas, cognitivas e comunicacionais’ (LAZZARATO, 2014, p.85). O desenvolvimento individual da expressão e o relacionado a execução das atividades são exemplos da força dos processos de sujeição social, que institui um modo de ser criança, um modelo padrão de desenvolvimento infantil que valoriza em demasia a expressão da linguagem verbal, a cognição pelas atividades propostas e a preparação individual que comunica sujeito e sociedade. Essas semióticas nem sempre desempenham papel principal, mas ajudam a desconsiderar a relevância de outras semióticas que atuam na produção da subjetividade infantil, como por exemplo a subjetividade pré-verbal, que opera com grande potência nos modos de expressão dos bebês, pois, como destaca Lazzarato (2014, p. 91) “as crianças constroem ativamente formas de perceber, de comunicar e de experimentar a si mesmas e o mundo através de uma semiótica não verbal muito rica e diferenciada”. A subjetividade pré-verbal é aqui tomada como força para a composição do trabalho docente com bebês e para os processos avaliativos de crianças.

Portanto, temos buscado evidenciar uma discussão com base em interferências de professores de bebês que não passam apenas pela linguagem, pela consciência ou pela representação, mas por processos criativos, sensoriais, musicais, corporais, coletivos e afetivos.

Desse modo, fomos tecendo como campo problemático de investigação, a necessidade de compreender de que modo a subjetividade pré-verbal pode ser

evidenciada nos processos de avaliação da aprendizagem e reconhecida como potência na produção de subjetividade infantil?

Com intuito de percorrer as várias linhas de saberes, fazeres e poderes que constituem o campo problemático elaborado, considerando que as maquinarias capitalistas impõem a supervalorização de semióticas significantes, discursivas, que almejam o desenvolvimento de um sujeito individual que se expressa preferencialmente pela linguagem oral e escrita, também compreendemos que o movimento aprendente e subjetivo que é tecido pelas semióticas a-significantes é latente, vivo corporalmente, envolto pela ordem dos afetos e pela aposta política de muitos docentes em suas práticas pedagógicas, ao considerarem que modos de existências mais éticos e estéticos são possíveis de se vivenciar, de serem valorizados como potências para os processos educativos e que merecem ser visibilizados nos registros avaliativos dos trabalhos feitos com os bebês.

3. O SENTIDO DO SI EMERGENTE E A SEMIÓTICA A-SIGNIFICANTE

Os sentidos do si, são expressos por semióticas mistas a-significantes, sendo que o ‘sentido do si emergente’, como diz Lazzarato (2014, p. 91), está relacionado com uma ‘ligação interpessoal emergente’ que pode se manifestar por meio de uma percepção amodal, na qual o campo sensorial convida os bebês a selecionar e a organizar os traços gerais e abstratos de tudo que acontece com eles. Assim, o sentido do si emergente pode ser potencializado pelas relações educativas de professoras com bebês ao se fazer como uma aposta política de intervenção intensiva, na qual o docente considera a importância de pensar o processo educativo e avaliativo “*a partir das interações das crianças, sobre o que elas descobrem e vivenciam em suas diversas experiências (Professora 1)*”.

Nesse sentido, as intervenções intensivas de professoras com bebês podem compor outras formas de expressão, ao mobilizar o sentido de si emergente, ao convocar o campo sensorial a se organizar, a explorar intensidades, tais como figuras abstratas, ritmos, assim como movimentos que são de si e do outro, são traços comuns entre os bebês que, identificando as texturas, as sensações, as composições corporais com outros elementos, se tornam capazes de “transpô-los de um sentido para outro, como por exemplo, da visão para o tato, ou do tato para a audição” (LAZZARATO, 2014, p. 91).

Imagem 1: Transposição de sentidos



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas composições de uma subjetividade pré-verbal entre professoras e bebês, à docência convoca, provoca, experiencia, inventa a escola e as infâncias do pensar. Professoras e bebês se lançam ao sentido de si emergente. Experimentações com gelatina vão transpondo modos de subjetivação anteriores à fala, à consciência “de” alguma coisa e a representação escriturística, pois criam meios de expressão não formatados, em que não se pode imaginar ou prever antecipadamente o que uma criança fará, o que selecionará, mas apenas viver. O sentido de si emergente é da ordem do sentir.

Esses traços abstratos e amodais não conseguem ser capturados pela estrutura linguística ou cognitivista, pois são da ordem sensorial, corporal e de uma relação de si e do outro, são apreendidos por processos que emanam de “dois afetos diferentes: categoriais, que expressam raiva, surpresa, alegria e tristeza, etc. e os afetos de vitalidade, que expressam mudanças de estados mentais e limiares de intensidades na própria maneira de sentir” (LAZZARATO, 2014, p. 91-92).

Entre os afetos categoriais que expressam sentimentos e suas formas de compartilhamento, alegria, surpresa, curiosidade, medo, raiva vão elaborando níveis de subjetividade infantil, outros modos de experiências existenciais entre professoras e bebês e novos processos avaliativos na educação infantil.

Já com os afetos de vitalidade são as experiências cinéticas e dinâmicas que potencializam a elaboração do ‘sentido de si emergente’ como um nível de subjetivação. As experiências corporais, sensoriais e sensitivas são acessadas e convocadas como maneiras de sentir por intermédio de termos que fazem “surgir”, ‘esvaecer’, ‘fugaz’, ‘explosivo’, ‘crescendo’, ‘descendo’, ‘estourando’,

‘estendido’” (LAZZARATO, 2014). Por isso que estabelecer uma proposta de intervenção intensiva com crianças perpassa pela mobilização de variadas realidades que façam surgir essas maneiras de sentir, sendo que a música, a dança e as imagens cinema são importantes modos de captura dessas maneiras de sentir, expandindo as experiências desse mundo global e subjetivo em que se situa o bebê, “no qual eu e outros são indiscerníveis e no qual a comunicação ocorre por contágio” (LAZZARATO, 2014, p.92).

A subjetividade pré-verbal, no nível do “sentido de si emergente”³ é da ordem dos afetos e age fora da consciência, ou seja, não é de se esperar que um bebê adquira consciência corporal, espacial, social ou crítica ao experienciar elementos de afetos categoriais e de vitalidade, mas que essas maneiras de sentir potencializem as experiências existenciais (LAZZARATO, 2014).

3.1 O sentido de si nuclear e o sentido de si subjetivo e as semióticas simbólicas

O sentido de si nuclear emerge das relações e das experiências do si oposto ao outro e o si junto ao outro, ou seja, depende das relações de presença física, de contato, de afeto, de continuidade no espaço e tempo, pois vai, no movimento de tessitura de numerosas capacidades interpessoais, produzindo uma espécie de memória sem palavra, mas visual, sensorial, sensitiva, corporal, afetiva e coletiva. Porém, Lazzarato (2014, p. 92) destaca que isso “ainda não é uma construção cognitiva (pois ocorre fora da consciência), mas antes, uma integração da experiência [...] que fornecerá bases para todos os sentidos de si mais complexos”.

O sentido de si nuclear é intensamente social, quando o contágio da alegria, da curiosidade, do medo, da surpresa deixa de ser apenas de si oposto ao outro, mas passa a ser de si junto ao outro. Nesse nível de subjetivação a intervenção intensiva da docência pode se efetuar quando explora o sorriso social, as diferentes formas e vocalização que são direcionadas ao outro, quando se estabelece um olha mútuo, dito de outro modo, quando na sutileza do cotidiano escolar, se consegue capturar essas linhas intensivas de afetos, de organizações próprias, de seleção de tons, de velocidades corporais e, assim, podemos encontrar sentido nas invenções infantis tecidas nos espaços e tempos escolares, suas curiosidades despreziosas, mas socialmente relevantes.

3 Lazzarato (2014, p. 92) acrescenta que o sentido de si emergente foi examinado por filósofos da filosofia da diferença como Bergson, William James e Tarde. Conforme o autor, James se referiu a esse sentido de si como sendo “Experiência pura” nome dado ao “fluxo imediato da vida, que fornece o material de nossa reflexão posterior com suas categorias conceituais”. “A Pluralistic Universe” in Williams James 1902-1910 (Nova York: Library of America, 1987), p. 782.

Imagem 2: Experiências pré-verbais sociais



Fonte: Arquivo pessoal.

Em se tratando do sentido de si subjetivo, o bebê descobre que tem uma mente e que o outro também tem, o que torna possível compartilhar experiências e emoções. Mesmo que a linguagem ainda não esteja disponível, esses conteúdos e os afetos podem ganhar formas de expressão e se tornar compartilháveis ou não, pois o si e o outro não existem apenas como uma presença física, ou seja, um bebê ou uma professora não existem apenas como duas pessoas objetivamente, mas também de forma interna a cada um, como seres subjetivos.

O sentido de si subjetivo naturalmente se manifesta nos cotidianos escolares, todavia, as intervenções pedagógicas podem ampliar sensivelmente a elaboração desse nível de subjetivação atuando diretamente no compartilhamento de sentimentos e experiências entre os bebês, na relação criança-criança, criança-adulto.

Imagem 3: Compartilhando as experiências



Fonte: Arquivo pessoal.

Os afetos acoplados aos gestos, as posturas sensíveis, vocalizações em ritmos diversificados, músicas, danças, imagens, movimentos corporais, ações não verbais de experimentações de espaços, de materiais, da natureza, alimentam a composição e o compartilhamento das experiências existenciais, pois, conforme Lazzarato (2014, p. 94) nos ajuda a problematizar, pois os bebês são, em suas experiências subjetivas, capazes de

[...] de dividir seus “estados mentais” tais como “atenção conjunta”, “intenções” e “estados afetivos”. Os afetos de vitalidade (dinâmica e cinética) e os afetos categoriais (alegria, tristeza) constituem o material compartilhável, que pressupõem a existência de uma “estrutura comum” de significação e de modos de comunicação “pré-verbal” (gesto, postura, expressões faciais, expressão vocal etc.).

Por isso, importa afirmar a importância de trazer esses elementos para o conhecimento dos familiares nos registros avaliativos das crianças, como algo potencializado com práticas sensíveis e intensivas entre bebês e bebês, bebês e professoras e bebês e equipe escolar.

4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DO SENTIDO DE SI VERBAL A UMA RELAÇÃO EXISTENCIAL

O quarto sentido de si é o sentido verbal, linguístico, discursivo, ou seja, articula elementos e níveis de subjetivação presentes na subjetividade pré-verbal e na verbal, na semiótica a-significante, simbólica e significante. A questão que colocamos como campo problemático gira entorno da inconformidade com um desejo produzido pelos mecanismos de ‘sujeição social’ e de ‘servidão maquínica’ que supervalorizam o que é da ordem da representação, da cognição e da comunicação, como se todas as experiências existenciais só pudessem ser validadas quando traduzidas ou representadas pelas lógicas linguísticas, discursivas, de representação gráfica ou pela formulação, retenção e aquisição de conceitos científicos, fatos que podem “fraturar e empobrecer a linguagem pré-verbal, forçando ela a se tornar subterrânea (repressão). As palavras do adulto “olhe para a luz do sol amarelo” especificam, separam e fraturam a experiência amodal do raio de sol que a criança tem (LAZZARATO, 2014, p. 94)”.

A sensação é de estarmos envolvidos por uma dualidade, uma guerra de forças que também acomete às escolas, seus currículos, suas apostas *eticopolíticas* e as intervenções docentes. Nessa guerra, a subjetividade pré-verbal tem sido enfraquecida. O processo de subjetividade que emana dos afetos, das alegrias, tristezas, medos, descobertas, do que é sensorial, do que o corpo captura, do que conseguimos reter em nossa mente como relevância simbólica, do que podemos compartilhar socialmente com gestos, sorrisos, sussurros, movimentos, toques,

ou seja, os modos como vamos nos inventando no mundo, de si para si, de si para o outro e do outro para si, sem formatos previamente estabelecidos, não tem sido muito um objeto de curiosidade, de relevância teórica, de conteúdos pedagógicos que o ensino deveria se ocupar.

Durante a pesquisa com os cotidianos dos dois centros de educação infantil, ao dialogar com os familiares⁴ sobre o que desejariam perceber nos registros avaliativos que se referem sobre a aprendizagem da criança, foi notável a que grande parte dos entrevistados apontavam para uma aprendizagem desenvolvimentista, linguística e comunicacional.

Na contramão da lógica capitalista que supervaloriza e deseja a linguagem que “reconfigura completamente o mundo de pulsões “ao molda-las de alto a baixo”, pois nos ensina a expressar por meio de palavras, gramática o que é da ordem dos afetos (LAZZARATO, 2014, p. 95), recusamos, assim como Guattari e Rolnik (1996), esse modelo baseado em oposições, pois as semióticas não verbais não são indiferenciadas. Como retratamos anteriormente, ao fazermos uma aposta política em intervenções docentes de ordem intensivas que abarcam propostas pedagógicas que valorizam a subjetividade pré-verbal. Essas experiências “vividas”, “sentidas”, ao contrário, “esses mundos supõem funcionamento de agenciamento, de sintaxe, de modos de semiotização altamente elaborados, os quais não implicam necessariamente a existência de metalinguagens e de sobrecodificações a interpretá-los, dirigi-los, normatizá-los, ordená-los” (GUATTARI. ROLNIK, p. 214, 1996).

Isto posto, retomamos o campo problemático apresentado: De que modo a subjetividade pré-verbal pode ser evidenciada nos processos de avaliação da aprendizagem e reconhecida como potência na produção de subjetividade infantil?

A aposta que fazemos não está na elaboração de mecanismos avaliativos como modelos de relatórios de avaliação da aprendizagem de bebês, cartilhas com passo a passo para “ensinar” as professoras a tecerem seus movimentos de avaliação com os bebês. O que pretendemos com essa escrita é apresentar outros possíveis dentro do campo avaliativo, visibilizar práticas docentes de intervenção intensiva, nas quais o campo existencial é considerado, mobilizado e convidado a ter a sua merecida importância.

Não que as experiências intensivas das docentes que se apresentam no decorrer desse texto sejam inovadoras, sabemos que em nosso país muitas salas de aulas vivem múltiplos movimentos criativos, mas interessa-nos acreditar que essas experiências sensíveis, pré-verbais e, que ajudam a nos compor, possam estar cada

4 Os dados apresentados nesse tópico são oriundos de entrevistas realizadas com familiares no Centro de Educação Infantil, ao decorrer da pesquisa.

vez mais presentes nos cotidianos escolares, sendo reconhecidas e respeitadas como componentes da subjetividade infantil, o que as colocam diante da necessidade de serem vislumbradas nos registros avaliativos dos bebês junto às famílias, comunidade escolar e acadêmico-científica, atuando na invenção da escola e na infância do pensar, já que a avaliação contribui para que os laços entre os professores, escola e família sejam estreitados e assim, possam colaborar para os diferentes momentos que serão vivenciados pela criança (MICARELLO, 2010).

Como destaca Esteban (2012), um modelo de avaliação educacional geralmente está fundamentado na definição de metas que dão visibilidade às políticas públicas educacionais, podendo envolver as dimensões qualitativa e quantitativa. Dessa forma, as metas atuam como elo entre parâmetros que conduzem a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impactos na regulação das relações interpessoais. O que tem sido determinado pelas políticas públicas, os sujeitos diretamente envolvidos nos procedimentos escolares e em *saberes-fazer*es estão vinculados ao que frequentemente emerge como desempenho escolar. Mas, há muitos modos de compreender essas relações, devendo ocorrer o rompimento de fatores excludentes orientados pelo projeto hegemônico da educação escolar.

Trazer as marcas pré-verbais para os registros avaliativos é fazer uma avaliação com base no que se vive e não no que falta ao bebê. É desmistificar a infância como falta, como se os bebês já iniciassem suas experiências nos cotidianos escolares pelo fracasso, ou seja, pela falta da linguagem. Ressaltar a alegria, os medos, as surpresas, os movimentos corporais, a organização social, os modos de compartilhamento de experiências das crianças pequenas ultrapassam as preocupações como: “mas ele ainda não fala, como você percebeu isso?”, “O que eles fazem na escola, só brincar?”, “só usam tinta, massinha e brinquedos, quando vão começar a desenhar?”.

Discutir sobre avaliação como parte de um processo amplo e que esteja além do fracasso escolar e dos mecanismos que constituem possibilidades de reversão a esse quadro, muitas vezes encontrado em diversas escolas, deve ser necessário. Pois, a escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade, pelas experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversas que estão no plasma dos diversos discursos que estão entrelaçados no cotidiano em diálogo com diversos conhecimentos produzidos a partir de várias perspectivas (ESTEBAN, 2001).

Desse modo, a aposta é em processos avaliativos de bebês que possam se fazer entre as semióticas a-significantes e significantes, entre o que vivemos, sentimos, pelo que é pré-verbal e o que representamos por meio da linguagem.

Avaliar deve ser acompanhar os processos que são múltiplos, heterógenos, singulares, ou seja, compostos pelas semióticas mistas do humano, já que levar “em conta a diversidade das semióticas mistas altera profundamente a apreensão da enunciação, pois essas semióticas – e não apenas a linguagem constituem matérias de expressão e focos de subjetivação” (LAZZARATO, 2014, p. 85).

Como docentes, além de consumirmos modelos de avaliação que por muitas vezes nos são impostos pelos jogos de poder e pela política educacional vigente, como sujeitos de saberes, fazeres, poderes e políticas, podemos subverter, de modo sutil, a lógica hegemônica de valorização das semióticas significantes de supervalorização da linguagem verbal, escrita, esquemática, cognitivista, trazendo para o campo de visão das famílias e da sociedade o fato também de sermos sujeitos pré-verbais, sensitivos, corporais, afetivos e, que não é só a fala e a escrita que dão conta de expressar os sentidos, as experiências vividas e as aprendizagens tecidas.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diante das maquinarias capitalistas que impõem a supervalorização de semióticas significantes, discursivas, que almejam o desenvolvimento de um sujeito individual que se expressa preferencialmente pela linguagem oral e escrita, ousamos, assim como muitos dos sujeitos que praticam diariamente docências intensivas nos cotidianos escolares pelo Brasil, a problematizar os modelos avaliativos e os desejos consumistas de familiares por essa lógica.

Seguindo as linhas de composições intensivas entre professoras e bebês compreendemos que o movimento aprendente e subjetivo que é tecido pelas semióticas a-significantes é latente, vivo corporalmente, envolto pela ordem dos afetos. Que a aposta política de muitos docentes em suas práticas pedagógicas, ao considerarem que modos de existências mais éticos e estéticos são possíveis de se vivenciar, de serem valorizados como potências para os processos educativos merecem ser visibilizados nos registros avaliativos dos trabalhos feitos com os bebês.

Ao dialogarmos sobre os três ‘sentidos de si’ que são anteriores ao ‘sentido de si verbal’ articulando-os com experiências educativas com bebês, destacamos que as muitas potencialidades de expressão, de compreensão articulada de si e do mundo que as crianças pequenas possuem estão para além da representação do mundo, mas de sua vivência.

Apresentamos experiências possíveis e que ajudam na invenção da escola e na infância do pensar, pois deslocam as lógicas hegemônicas, explicitam que outros modos de existências se expressam cotidianamente nas escolas, necessitando apenas de visibilidade, de conquista de afirmação política nos processos de avaliação de bebês.

Como considerações provisórias, chamamos atenção para os processos avaliativos que se distanciam da concepção de falta. Não! Não falta linguagem, mas sobram níveis outros de subjetivação que são fundamentais para a emergência da linguagem e que deveriam ser tão valorizados quanto, tão potencializados quanto. Avaliar deve ser acompanhar os processos que são múltiplos, heterogêneos, singulares, ou seja, compostos pelas semióticas mistas do humano.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. et al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Rev. Brasileira de Educação. v. 17. n. 51. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.-73-95. 2007.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto com colaboração de Hortência Lencastre. 1 ed. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Nirvana Souza de. **O sentido da avaliação na educação infantil: uma análise das percepções e práticas avaliativas nos CEIs e CMEIS de Anápolis – Goiás**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, tecnologia e Meio Ambiente) – UniEvangélica Centro Universitário. 2012.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Deirlange Costa Nunes do Nascimento¹

Francisca Yana Beleza de Sousa²

Juranice Suassuna Alves³

Raimundo Cazuza da Silva Neto⁴

Elves Silva de Sousa⁵

Geralda Guilhermina Freire Neta⁶

- 1 Graduação em licenciatura em Pedagogia pela universidade estadual do Maranhão – UEMA, pós-graduanda em gestão e supervisão escolar pela faculdade São Marcos – FASAMAR, e-mail: deirlangen@gmail.com.
- 2 Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela faculdade Maranhense – FAM, pós-graduada em psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, e-mail: yanabelesinha@gmail.com.
- 3 Graduação em licenciatura em ciências biológicas pela universidade estadual do Maranhão – UEMA, pós-graduanda em gestão e supervisão escolar pela faculdade São Marcos – FASAMAR, e-mail: juranice02@hotmail.com.
- 4 Mestrando em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (MNPEF). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura Plena em Física UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027> Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO ; SILVA NETO, R.C.; NETO CAZUZA, R.d.S. (ORIENTADOR).
- 5 Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Tocantins UFT Araguaína (2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - Imperatriz (2005), é Especialista em Ensino de Matemática (Carga horária: 480h), Faculdade de Patrocínio, FAP, Brasil. Atualmente é professor de Matemática e Física no Colégio Militar Tiradentes II, é professor de Matemática e Física da SEDUC - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - MARANHÃO, professor de Ciências Naturais e Matemática - SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA. Tem se dedicado em pesquisas do ensino nas áreas do ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Robótica. E-mail: elves1silva@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3406498221843765>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8796-1006>. Citações bibliográficas SOUSA, E. S. (CO-ORIENTADOR).
- 6 Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela FACULDADE KURIOS (2017). Atualmente é atendente de farmácia hospitalar do HOSPITAL GERAL DE PERITORÓ-MA. É Bacharela em FARMÁCIA PELA FACULDADE PITÁGORAS DE BACABAL-MA. Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmácia clínica, assistência e atenção farmacêuticas. citações bibliográficas FREIRE NETA, G. G.

1. INTRODUÇÃO

A psicopedagogia possui uma importante fundamental no processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento humano, possui uma relevante contribuição na resolução das dificuldades de aprendizagem do indivíduo seja emocional, afetivo, familiar.

Para Santos (2010), o psicopedagogo institucional é o profissional que:

“a partir de uma macro visão de instituição como um todo proporcionando através do diagnóstico psicopedagógico institucional que poderá tomar decisões mais acertadas nos momentos de crises. A previsão de tais momentos e as estratégias para evitá-los e ainda o adequado planejamento culminarão para o alcance dos objetivos da instituição. Evidencia-se assim, ser esta uma atividade constante”.

O psicopedagogo é um instrumento valioso na educação pois auxilia significativamente o indivíduo favorecendo a aprendizagem, através do diagnóstico é possível que o professor descubra a raiz da dificuldade, após o psicopedagogo reconhecer o problema é estabelecido quais medidas serão tomadas, dependendo do caso será preciso recorrer a outros profissionais.

A psicopedagogia na instituição de ensino proporciona ao indivíduo resolução de dificuldades ligadas à aprendizagem.

A função do psicopedagogo dentro do ambiente educacional é complexa considerando o indivíduo que tem características e personalidades únicas e necessidades diferentes.

Considerando o ambiente educacional por grande parte da formação do indivíduo, o trabalho do psicopedagogo tem um caráter preventivo no sentido de procurar métodos que solucionem os problemas de dificuldades.

O psicopedagogo contribui significativamente para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, o profissional de psicopedagogia contribui para a práxis do docente no centro educacional na medida em que oferece aporte para a apropriação da relação entre cognição e afeto.

É notório a relevância do psicopedagogo dentro e fora do ambiente educativo na vida do ser humano no seu desenvolvimento físico, psicológico, social, cognitivo, tornando-se uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem do indivíduo promovendo dessa forma o conhecimento.

2. A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO ENSINO

A psicopedagogia tem sido de grande valia no processo do desenvolvimento dos alunos, vem sendo um grande apoio que pais e professores sempre desejavam a fim de ajudar o indivíduo na condução bem relação aos aspectos de aprendizagem. É importante enfatizar que a psicopedagogia se dedica ao estudo do desenvolvimento de prevenções e outras orientações de dificuldades e distúrbios de aprendizagem, é fundamental mencionar nessa pesquisa que a psicopedagogia pode ser usada para auxiliar todo indivíduo em qualquer faixa etária.

Cada profissional tem seu estilo próprio de realizar sua intervenção por diferentes motivos, cada qual possui diferentes razões cada uma busca um caminho por onde possa percorrer com mais conforto, tanto para o psicopedagogo como para o aluno, é importante o profissional saber transmitir diante dos desafios que a prática psicopedagógica impõe.

Quando dizemos que a psicopedagogia se preocupa com o ser completo, que aprende, não podemos esquecer que faz parte da completude deste ser a capacidade de aprender em intenção com aquilo ou aquele que ensina, e que a ação de ensinar não é sempre exercida pelo professor, assim como a de aprender não é de responsabilidade somente do aluno (Barbosa, 2007, p. 45).

O psicopedagogo procura compreender o indivíduo nas suas peculiaridades para auxiliá-lo no reencontro do seu próprio caminho, superação de dificuldades e medos que impeçam seu desenvolvimento harmônico e natural, no qual pode está o impedindo, através do bloqueio de comunicação dele com o meio que o cerca. A psicopedagogia é uma área direcionada para a detecção de problemas ligados ao processo de aprendizagem dentro e fora do ambiente educativo.

É importante enfatizar a grande importância da ligação entre a psicopedagogia e seu contexto histórico, conhecer o ambiente em que o indivíduo vive é primordial para fazer uma autoavaliação e um levantamento das suas necessidades e dificuldades. O trabalho do psicopedagogo se refere à prática pedagógica na escola e isso implica em um trabalho preventivo e de assessoramento educacional.

A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual muitas vezes os desequilíbrios não são compreendidos (Gasparian, 1997, p. 24).

No ambiente educativo muitos acreditam que o psicopedagogo vai resolver todos os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem. No entanto, este profissional não vem com respostas prontas nem soluções esporádicas, o que realmente vai solucionar essas questões envolvendo deficiências será um trabalho em equipe, uma parceria envolvendo todos que fazem parte

da escola. A ação psicopedagógica se configura a uma prática instigante, combatente na qual proporciona e favorece uma aprendizagem ao mesmo tempo buscando soluções para os problemas já existentes. A psicopedagogia em seu contexto histórico está começando a escrever uma página nova em sua trajetória, pois vê-se a necessidade da inserção de um psicopedagogo nas escolas se faz cada vez indispensável no âmbito educativo.

É necessário que este profissional se integre a outras saberes de outras áreas de conhecimento como a neurologia, psicologia, psiquiatria e através da união deles os alunos possam se recuperar e de maneira eficaz supere suas dificuldades, pois o aluno de maneira alguma pode ser o único responsável pelas suas deficiências, as causas devem ser preocupadas também em um sistema excludente.

Para Oliveira (2009, p. 64)

[...], o diagnóstico é muito mais do que uma coleta de dados, sobre a qual se organiza um raciocínio. Ele é um momento de transição, como um suporte para a intervenção posterior, usa de aproximação sucessiva para entrar em contato com seu objetivo de estudo.

A psicopedagogia é de extrema relevância, pois é uma ciência que contribui de maneira significativa na vida do indivíduo, pois a reflexão desse saber está em vencer medos, nutrir a esperança, vencer o medo é essencial para que o indivíduo tenha autoconfiança de maneira que vença suas dificuldades e tenha êxito na solução das deficiências de aprendizagem. O psicopedagogo é um importante instrumento para os educadores, pois ele auxilia os professores a lidarem com a diversidade em sala de aula com diferentes características, pensamentos e dificuldades.

É importante que cada aluno tenha um acompanhamento psicopedagógico, mesmo o professor possuindo conhecimento não consegue trabalhar sozinho com os alunos com diferentes dificuldades, pois na sala de aula tem alunos que precisam de uma atenção diferenciada.

Para um bom desenvolvimento é necessário que esses alunos sejam trabalhados principalmente fora da sala de aula porque dentro da sala de aula o professor conta muito com a vontade do seu aluno, a vontade de tentar, a auto estima, por mais que o docente dialogue com o alunado tentando melhorar a autoestima e a autoconfiança, a vergonha que o discente possui em prol dessa dificuldade, segundo o mesmo o diferenciando dos demais colegas é bem maior, surgindo dessa maneira a necessidade do aluno passar por um psicólogo, trabalhar a auto estima o lado psicológico, esse é um dos papéis do psicopedagogo é responsável também pela habilidades desconhecidas do alunado, o que tá faltando para o mesmo aprender a matemática, a língua portuguesa, interpretação de texto, esse tipo de

pesquisa quem faz é o psicopedagogo, trabalhando sim de forma lúdica para prender a atenção e ao mesmo tempo gerar desenvolvimento mútuo.

Segundo Beyer (2003, p. 4)

Participando da rotina escolar, o psicopedagogo interage com a comunidade escolar participando das reuniões de pais-esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; dos conselhos de classe- avaliando o processo didático metodológico; acompanhando a relação professor-aluno sugerindo atividades ou oferecendo apoio emocional e finalmente acompanhando o desenvolvimento do educando e do educador no complexo processo de aprendizagem que estão compartilhando.

Muitos pais da rede pública não possuem condições financeiras para arcar com as despesas de uma terapia com um psicopedagogo, então existe uma necessidade das escolas públicas possuírem um psicopedagogo dentro do ambiente educativo, para fazer um atendimento, poder conscientizar, auxiliar e orientar o professor da melhor maneira de trabalhar com aquela criança, orientar os pais de como ajudar o aluno em casa, o psicopedagogo tem condições de identificar que o alunado necessite de um fonoaudiólogo, psiquiatra e fazer o encaminhamento.

O profissional consegue perceber bloqueios emocionais e pode encaminhar para o psicológico, porque é esse profissional que vai trabalhar essa dificuldade. Mas acima de todos os problemas apontados o psicopedagogo vai trabalhar com a aprendizagem de uma forma lúdica que é uma aliada importante da educação.

Logo vê-se quão necessário esse profissional é dentro e fora do ambiente escolar, podendo sanar dificuldades, bloqueios, os quais impedem que o aluno se desenvolva integralmente.

O psicopedagogo deve saber integrar ação é resultado, assim agregar tudo o que possa beneficiar cada vez mais alunos em seu espaço de tempo e na coletividade. A criança que apresenta algum problema de aprendizagem ou algum distúrbio, na escola, na compreensão de conteúdos, no desenvolver de suas habilidades estão propensos a terem problemas nas diferentes áreas escolares e na vida no geral, no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo como um todo.

O psicopedagogo no ambiente escolar pode ser comparado como um combustível que o professor e o corpo docente precisavam para auxiliá-los no processo de desenvolvimento, para promover mudança no ambiente educacional é necessário mediar e intervir, o aprender é o resultado da interação entre docentes e seus discentes bem como o meio em que estão inseridos, sendo assim é visível que o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos e por isso, o conhecimento é um processo contínuo.

O psicopedagogo é o intermediador entre professor e aluno com o intuito de uma aprendizagem que possibilite a coligação entre ambas as partes, esse

profissional estimula o desenvolvimento das relações interpessoais.

O profissional de psicopedagogia procura envolver o corpo docente, ajudando a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias da produção do conhecimento, auxiliando o discente na superação de obstáculos que impedem o desenvolvimento.

Há alguns casos o desenvolvimento do aluno é mais lento devido a dificuldades e os transtornos presentes que interferem na compreensão do conteúdo.

O psicopedagogo averigua situações e comportamentos do indivíduo promovendo intervenções capazes de auxiliar no processo de aprendizagem. A ação psicopedagógica atende as especificidades de quaisquer alunos como no caso de alunos surdos promovendo a inclusão.

3. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICO

Assim como um profissional responsável por diagnosticar e prevenir de forma eficaz em escolas com crianças, jovens e adultos, o psicopedagogo auxilia na dimensão do fracasso escolar e atua prevendo problemas em torno das dificuldades no ambiente educacional. O profissional de psicopedagogia intervém criando métodos que favoreçam o alcance da aprendizagem tornando-se comprometido com o processo contínuo.

O psicopedagogo deve ser o mentor da aprendizagem envolvendo todos que o rodeiam na instituição educacional promovendo mudança no individual e principalmente na dimensão coletiva. Esse profissional deve estar atento observar pelo olhar e pela escuta, pois esse primeiro contato é o início do diagnóstico, está em observação pode ser de ordem física, afetiva, ou cognitiva, a relevância desse contato está na identificação do problema do indivíduo. Portanto, a atuação do psicopedagogo requer todo um planejamento com o contexto educacional.

Para Bossa (2007)

A psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e a uma ação profissional teve que englobar vários campos do conhecimento integrando-os e sintetizando-os.

(Bossa, 2007, p. 19)

A aprendizagem é uma das principais funções mentais do ser humano, é um processo de mudança e comportamento obtido a partir de experiências. Existem diversas intervenções que o psicopedagogo pode fazer para auxiliar o indivíduo quando precisam, ele ajuda na identificação de situações que podem atrapalhar o aluno, sem que o docente perceba, isso ocorre com a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Problemas familiares, com professores, colegas, no conteúdo, são situações que acabam impedindo o progresso de aprendizagem do aluno, são questões que o psicopedagogo combaterá a fim de sanar a dificuldade.

A psicopedagogia é a junção de duas ciências: a psicologia e a pedagogia que são áreas importantes para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

O objetivo central da psicopedagogia é entender como acontece o processo de assimilação e construção do conhecimento e traçar métodos eficazes que desenvolva o mesmo, com o intuito de oferecer do indivíduo uma educação mais eficiente, este profissional é responsável por identificar dificuldades ou até transtornos que impedem o desenvolvimento do ser humano, e encontrar alternativas para auxiliar na melhoria do processo de ensino e garantir que os conteúdos sejam compreendidos. Cabe ao psicopedagogo decifrar a origem da dificuldade do indivíduo na qual pode se apresentar no físico, social, mental ou emocional.

Podendo também atuar no desenvolvimento de ação preventiva através do acompanhamento principalmente de crianças.

O trabalho desse profissional envolve avaliação e identificação que podem influenciar no desempenho do indivíduo, para que o desenvolvimento se torne mais natural possível, são aplicadas técnicas específicas para aquele aluno permitindo que o processo se torne mais interessante aos olhos deles.

É fundamental que se assegure a criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de tornar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver como diz a canção... como se fora brincadeira de roda... (Marcelino, 1996, p. 38)

Atuando de forma preventiva ele auxilia educadores, família na impregnação de abordagem lúdica para que a criança desenvolva suas capacidades cognitivas para que o desenvolvimento ocorra de maneira eficaz muitas vezes alguns problemas no âmbito escolar acabam prejudicando o aluno, brigas entre colegas, problemas familiares tornam a aprendizagem deficiente algo que reflete na vida adulta do indivíduo seja em suas relações sociais seja no trabalho.

O profissional no seu contexto educacional não é apenas um solucionador de problemas ligados à aprendizagem, e sim um conhecedor de que pode auxiliar o indivíduo dentro de seus limites removendo obstáculos que impedem que o processo de aprendizagem.

É importante que o psicopedagogo tenha um olhar atento e um ouvido aguçado, para ver e ouvir com atenção com intuito de detectar e sanar a dificuldade do alunado.

O trabalho psicopedagógico institucional é realizado com base na análise das redes de relações que atuam direta ou indiretamente em processo de ensino e

aprendizagem. Logo, seu objetivo de estudo é a instituição, seja ela uma escola, um hospital ou uma empresa onde pessoas se relacionam, ensinam e aprendem. (Grassi, 2009, p. 146)

O psicopedagogo em sua atuação e avaliação considera a relação do indivíduo com o meio em que vive, pois o processo de aprendizagem é influenciado por sua vivência procurando levar em consideração a história de vida e experiências de cada indivíduo. É indiscutível a contribuição do psicopedagogo no ambiente escolar, pois este profissional esclarece dificuldades que não tem como causa somente deficiências do indivíduo, mas também consequências de problemáticas no ambiente educacional.

Oliveira (2009, p. 39) diz: a psicopedagogia institucional se propõe portanto a estar atenta às inúmeras possibilidades de construção do conhecimento e valorizar o imenso universo de transformações que nos circunda.

Um dos principais papéis dele é analisar quais os fatores que intervêm ou prejudicam a aprendizagem em um ambiente escolar. O psicopedagogo assumirá o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que o profissional propõe fazer reorientação do processo de ensino aprendizagem, aplicando métodos educativos e desse modo apresenta uma atitude investigativa, descobrindo as causas que impedem que o indivíduo se desenvolva gradativamente.

Em sua função preventiva cabe a este profissional observar e avaliar qual a necessidade de cada escola atendendo seus anseios, participar das relações que unem escola e família, participando das dinâmicas que favorecem o processo de integração, visando diminuir problemas de aprendizagem, atuando de maneira didática, orientando professores e pais.

Através dessas afirmações pode-se concluir que a atuação do psicopedagogo no ambiente educativo é indispensável, além de ser primordial em: equipe, junto com professores, alunos, procura dentro do contexto um melhor relacionamento entre si e grupal.

Este profissional contribui significativamente para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar.

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. É importante não confundir dificuldades de aprendizagem com fracasso escolar, que embora tenham semelhanças na forma de se manifestar, pertencem a categorias diferentes (Lemme, 2009, p. 167-168)

De modo objetivo percebe-se que o objetivo da psicopedagogia é a aprendizagem onde se envolve diversos fatores evolutivos inclusive a influência do

meio (família, escola, sociedade no desenvolvimento do aluno.

A avaliação psicopedagógica auxilia gradativamente nos processos e nos mecanismos de aprendizagem do indivíduo, esses mecanismos e a avaliação são feitas de modo pontual.

A avaliação psicopedagógica deve contemplar aspectos anamnese ou seja uma entrevista com a família do indivíduo, fazendo também uma avaliação de seus potenciais, como habilidades de cálculos e escritas, psicomotoras, o profissional de psicopedagogia deve estar atento e observar aspectos do vínculo do indivíduo com a aprendizagem ou seja como o aluno aprende, as formas, caminhos.

Pensando nisso, a avaliação serve também para traçar estratégias de intervenção com as crianças, pois isso a avaliação deve ser feita com muita cautela e critério utilizando instrumentos adequados, é essencial a ligação e conexão dos pontos dessas atividades ou dificuldades todos os dados que a avaliação pode trazer.

É necessário atenção a correlacionar dados para deste modo poder entender o caso auxiliando a família e o indivíduo com o intuito de sanar a dificuldade e promover o desenvolvimento.

É importante não pensar apenas na ansiedade que uma dificuldade de aprendizagem gera para o indivíduo, família, escola, é essencial questionar-se qual o motivo? O que está por trás dessa dificuldade? Uma dificuldade pode vir por inúmeras causas e normalmente não é um problema que será sanado de uma só vez, é fundamental entender como está o desenvolvimento da criança, e buscar compreender se esta dificuldade está ligada a outra deficiência anterior.

Segundo Oliveira (2009, p. 84)

A intervenção do psicopedagogo tem como objetivo potencializar ao máximo a capacidade de aprender dos alunos, supondo que há um complexo emaranhado em que aspectos estruturais e organizacionais e as configurações relacionais intra e extra instituições interagem constantemente.

Quando o psicopedagogo avalia ele possui o perfil cognitivo de cada criança, um quadro de potencialidades e dificuldades, habilidades de base posterior, dentro desse perfil o psicopedagogo consegue ter parâmetros para tomar decisões.

É importante que o indivíduo com alguma alteração no seu desenvolvimento seja atendida num processo de avaliação e investigação.

É essencial que o psicopedagogo tenha um olhar reflexivo no dia a dia da escola, se comprometendo na mudança do ambiente que favorece a aprendizagem ao mesmo tempo buscando solucionar problemas já existentes.

O objetivo do tratamento psicopedagógico e o desaparecimento do sintoma é a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o

sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento. (Bossa, 2007, p,21)

Percebe-se que a presença de um profissional do psicopedagogo na escola pública é muito benéfica, tanto para os alunos com dificuldades de aprendizagem, como alunos inclusos, professores dentre outros profissionais do âmbito escolar.

O psicopedagogo por meio de seus métodos e práticas tem um olhar mais técnico e observador, gerando contribuição e um desenvolvimento gradativo no corpo docente e no indivíduo em si, possuem estratégias específicas para a inclusão de todos os alunos tornando a escola, um lugar que tem espaço para todos com suas peculiaridades, características e personalidades.

Psicopedagogo e o grupo educacional todos unidos por um bem maior o desenvolvimento de cada aluno, buscando a melhor forma de sanar qualquer dificuldade de aprendizagem promovendo um melhor ensino.

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, é sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento: transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser coautor ou autor do conhecimento permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição: usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades. (Barbosa, 2001, p. 74)

O psicopedagogo possui um olhar interdisciplinar em sua atuação e a partir disso o lúdico é utilizado como ferramenta para identificar e intervir nos processos que demonstram dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar.

A contribuição do psicopedagogo nesse campo promove uma análise mais aprofundada da questão que envolve a aprendizagem proporcionando uma reestruturação e reinterpretação do verdadeiro fator que leva às dificuldades de aprendizagem, assim como direcionar práticas para auxiliar no desenvolvimento desses alunos. Nesse caso é imprescindível afirmar que só será possível mediar as dificuldades de aprendizagem, quando se lidar com alunos de igual para igual; quando se fizer da aprendizagem um processo significativo, qual o conhecimento a ser aprendido faça algum sentido para o aluno não somente na sua existência educacional como também na sua vida cotidiana. (SILVA, 2015, p. 03)

No contexto de ensino e de aprendizagem o objetivo das instituições e dos psicopedagogos é promover às discentes construções significativas.

Esse trabalho deve ser criterioso, organizado com um foco unicamente no aprendiz, a aprendizagem que é composta por um conjunto de componentes e de experiências que contribuem no processo de aquisição de conhecimento.

O psicopedagogo é um profissional preparado para o diálogo em conjunto com todos os envolvidos, auxiliando frente aos problemas que apresentam.

Dentro do ambiente educacional o psicopedagogo na rotina escolar, precisa entender e acolher o aluno que está enfrentando dificuldades no aprendizado, faz parte do trabalho dele fazer o acompanhamento e identificar as possíveis causas desse problema de aprendizagem que está prejudicando seu desenvolvimento.

A psicopedagogia para vercelli:

Trata-se de um campo de estudo que se utiliza dos conhecimentos de diversas áreas, a saber da: pedagogia, da psicanálise, da medicina, da linguística, da semiótica, da neuropsicóloga, psicofisiologia e da filosofia humanista- existencial (Vercelli, 2014, p. 72)

O psicopedagogo promove ao aluno uma forma de libertação e expressão sobre as situações que o levam a apresentar o ato de assimilação de conteúdos.

Além de ter apoio emocional também se vê diante de uma metodologia exclusiva para o aluno.

O profissional é peça fundamental para a resolução dos problemas de aprendizagem, é necessário que o psicopedagogo instigue bastante o alunado e faça um diagnóstico que retrate o momento do aluno e ao mesmo tempo possa compreender e viabilizar a aprendizagem.

O psicopedagogo é um pilar essencial no ambiente educativo, trabalhando em parceria com um único objetivo que é trabalhar em conjunto para um bem maior que é o desbloqueio de soluções ou traumas que de algumas formas impediram o desenvolvimento do aluno.

Portanto o psicopedagogo é aquele que auxilia no aprimoramento dos processos de aprendizagem e no fortalecimento da autoconfiança do indivíduo e no resgate da aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa escrita pode-se constatar que a psicopedagogia é fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. A psicopedagogia surgiu pela necessidade da compreensão do processo de aprendizagem, na qual é comprometida com a transformação da realidade escolar a fim de evitar o fracasso dela.

O psicopedagogo tem sua importância consolidada quando o profissional em sua prática, olhar e escutar com atenção um grupo auxiliando no que for preciso a respeito do processo de ensino aprendizagem.

Verificou-se mediante a temática a importante contribuição da psicopedagogia dentro do ambiente escolar. O processo de aprendizagem é complexo envolvendo diversos componentes como: afetivo, cognitivo, motores, familiares

etc., e desse modo o processo de aprendizagem deixou de ser exclusivamente do aluno e professor e passa a ser visto como um processo maior na qual precisa ser apreendido com cuidado pelo psicopedagogo e o professor.

Observou-se que o diagnóstico e a avaliação são pilares importantes para sanar qualquer dificuldade de aprendizagem e que através da avaliação psicopedagógica é possível entender quais as necessidades de cada indivíduo e qual a melhor maneira para que a criança aprenda e se desenvolva de maneira eficaz.

É notório a contribuição significativa da intervenção e do psicopedagogo dentro do ambiente escolar.

É notório que a atuação do psicopedagogo em colaboração com o corpo docente contribui para a melhoria da aprendizagem.

Através dessa pesquisa foi possível alcançar o objetivo proposto, ou seja, mostrar a relevância da psicopedagogia que possui em torno do processo de aprendizagem. A ação do psicopedagogo no ambiente escolar configura-se na prática instigante e desafiadora que exige do profissional uma postura que veja o aluno na sua integralidade.

Diante da relevância da psicopedagogia no ambiente educacional através de diagnóstico, avaliação, a fim de proporcionar ao indivíduo um melhor desenvolvimento no processo de aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA L.M.S. **a psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: exponte; 2001.

BARBOSA L.M.S. **a psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: exponte; 2007.

BEYER, M.A. **psicopedagogia: ação e parceria**, Disponível em: < <http://www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?enter/D=450> > acesso em 27 de outubro 2023.

BOSSA, NADIA A. **a psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** RS, artmed, 2007, Brasil.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **contribuição do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**, São Paulo: Lemos editorial 1997.

GRASSI, T. M. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta**. Curitiba IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, M.A.C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba IBPEX, 2009.

OSTI, A; MARCELINO E.L. **a importância do trabalho psicopedagógico: inventivo institucional e atendimento às crianças com dificuldades escolares**

revista de educação. Vol. XI, N. II ano 2008. P. 75-88.

SANTOS, Marinalva Batista dos **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?** Disponível em: C: / usirs/ HP/ Desktop/ psicopedagogia quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior. m.h.t acesso em: 09 dezembro 2023.

VERCELLI, L.C. A. O trabalho do psicopedagogo institucional disponível em: < [http:// www.periodicos.vem.br/org / index. Phd/ espaço acadêmico/ article / View file/ 1781/ 10050](http://www.periodicos.vem.br/org/index.php/espaco_academico/article/view/1781/10050) > acesso em 11 de janeiro de 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A COEXISTÊNCIA ENTRE O GEOGRÁFICO E O VIRTUAL

Eduardo Rangel Ingrassia¹

Vanessa Silva Bernardes²

Ingrid Ertel Sturmer³

Leandro Forell⁴

Fabiana GazzottiMayboroda⁵

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade as ações educativas que são desenvolvidas em diferentes cenários nos colocam frente à novas possibilidades e desafios em nossa sociedade. Hoje é possível estarmos presentes de diferentes formas habitando Espaços Digitais Virtuais (EDVs)⁶ através das Tecnologias Digitais (TDs). As tecnologias proporcionam uma revolução ao pensarmos no amplo conceito de espaço, entendendo que

considerar os processos de ensinar e de aprender, nessa coexistência entre os espaços geograficamente localizados e os espaços digitais virtuais e compreender que as rápidas mudanças ocorrem de maneira determinante e determinada entre educação e TD. Ao mesmo tempo em que as TD propiciam transformações na educação, a educação provoca a criação de novas TD. (BACKES, 2015, p.3)

-
- 1 Mestre em Educação (UNILASALLE). Professor do UNICNEC. eduingrassia@gmail.com.
 - 2 Mestra em Educação (UERGS). Professora Rede de Capão da Canoa. vanessa-bernardes@uergs.edu.br.
 - 3 Mestra em Educação (UFRGS). Professora do UNICNEC. ingridsturmer@gmail.com.
 - 4 Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto do PPGED UERGS. leandro-forell@uergs.edu.br.
 - 5 Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professora do UNICNEC. f.mayboroda@gmail.com.
 - 6 Entende-se por espaços digitais virtuais como aqueles que possibilitam ações de comunicação e interação entre sujeitos mediadas pelo computador. Caracterizado pelos seus potenciais digitais e virtuais proporcionam vivências e experiências através da participação de quem os habita.

Consideramos que, independentemente do espaço em que estão localizados os sujeitos, o importante é oportunizar a participação ativa nas ações que compõem a qualificação e construção de conhecimentos. Nesse sentido, com o surgimento das TDs são acarretados efeitos não só para a educação, seja ela presencial ou a distância, mas também, para os movimentos sociais que estão atrelados.

Desta forma, fundamentamos as reflexões da presente pesquisa apresentando um estudo de caso que aponta as ações de estudantes inseridos na proposta de Educação a Distância (EAD) oferecida pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltando o olhar para as ações que desenvolvem nos espaços digitais virtuais em seu percurso acadêmico.

Optamos por trabalhar com as narrativas produzidas pelos estudantes nos EDVs por acreditar que elas apresentam de forma contextualizada as descobertas oriundas da pesquisa. Entende-se neste estudo o conceito de narrativa como as expressões dos sujeitos encontradas através de seus relatos produzidos para estabelecer ações de comunicação e interação nos EDVs.

A seguir, passamos a apresentar alguns elementos importantes de nosso estudo passando pela compreensão da educação a distância a partir do olhar que entende novos tempos e espaços para pensarmos a aprendizagem e as interações; em seguida, conhecemos a proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância; por último olhamos o cenário da pesquisa que se dá nos espaços virtuais digitais *Moodle* e *Facebook* e apontamos possibilidade de formação em uma perspectiva híbrida das ações.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

Cada vez mais tem-se ampliado as discussões com relação aos aspectos que caracterizam a modalidade de Educação a Distância, sendo a mesma vista como possibilidade de deflagrar a educação em diversos espaços e para diferentes níveis de formação, além de desconstruir a ideia de que para estar inserido em atividades educacionais se precisa participar de ações realizadas em espaços⁷ e tempos⁸ determinados.

Assim, se faz necessário pensarmos a educação a distância como movimento que gera mudanças nas configurações e nas concepções do fazer educação como revelam as autoras Moore e Kearsley (2010):

7 Destacamos o entendimento de espaço como o de “uma nação – sinônimo de território, de Estado” (SANTOS, 2012, p. 150). Sendo assim, o espaço aqui é percebido como a localidade física (casas, prédios, etc.).

8 O tempo atrelado ao espaço refere-se ao estar presente em momento definido, que é mensurado por dias e horas. É possível definir para essa compreensão que o tempo é o “período sem interrupções no qual os acontecimentos ocorrem; continuidade que corresponde à duração das coisas.” (<http://www.dicio.com.br/tempo/>).

[...] a educação a distância é, ao mesmo tempo, uma causa e um resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado da educação, bem como de mudanças mais óbvias na compreensão de como ela deveria ser organizada. No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente. [...] alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível (MOORE e KEARSLEY, 2010, p. 20-21).

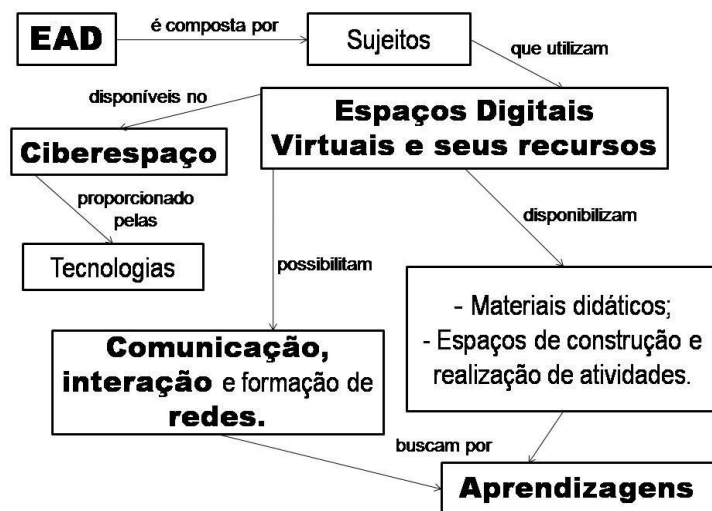
Hoje, portanto, a educação pode estar disponível em todo lugar e a qualquer tempo e as atuais TDs possibilitam, de acordo com os autores acima, acompanhar e estabelecer ações de comunicação e interação entre sujeitos.

Esta interação acontece através dos espaços virtuais digitais os quais fazem parte do ciberespaço⁹ e possibilitam uma comunicação síncrona e assíncrona entre todos os envolvidos. Na síncrona ocorre uma comunicação instantânea, em tempo real, pela qual “dezenas de pessoas podem se comunicar ao mesmo tempo” (PRIMO, 1997, p. 7). Já na atividade assíncrona “existem significativos espaços de tempo separando a emissão e recepção de mensagens. Nesses casos, o usuário escolhe quando quer ler e responder as mensagens” (p. 6).

Estes sujeitos, dispostos em diferentes espaços geograficamente localizados, têm acesso a instituições de ensino e materiais que proporcionam seus estudos. Isto é possível a partir de propostas que contemplam dinâmicas metodológicas previamente organizadas e planejadas que atendem demandas específicas dessa modalidade. O esquema abaixo sistematiza como a estrutura básica da EAD acontece nos dias atuais:

⁹ Segundo Lévy (2010, p.17): “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Figura 1 – Esquema da EAD



Fonte: Autoria própria.

Podemos perceber na figura acima uma configuração de como estão sendo organizadas algumas propostas pedagógicas de EAD, uma vez que, com o surgimento das TDs inaugurando os espaços digitais virtuais, as ações na EAD tornam-se mais diversificadas e potencializam os aspectos da comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos.

3. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A PROPOSTA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Através de programas do governo federal, voltado ao incentivo de iniciativas de ampliação do ensino superior gratuito e de qualidade, surge a Universidade Aberta do Brasil, um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior. O Sistema foi criado em 2005 e trata-se de “uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação” (CAPES,2014). Através da UAB a camada da população que tinha dificuldade de acesso à formação universitária pôde iniciar, permanecer ou concluir um curso de nível superior. O público em geral pode realizar a formação, mas os professores que atuam na educação básica possuem prioridade seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

A estrutura da UAB conta com polos de apoio presencial que realizam o suporte necessário aos estudantes inseridos em cursos de graduação de uma das universidades parceiras, atendendo demandas administrativas e pedagógicas. Estas últimas, contam com equipes docentes das instituições de ensino parceiras e por docentes presenciais¹⁰ que exercem suas atividades no polo de apoio presencial.

Um dos polos, o qual focaremos neste estudo, refere-se ao polo de apoio presencial da UAB de Balneário Pinhal (UABBP), localizado no litoral do estado do Rio Grande do Sul. A proposta do polo surge através da dedicação de uma equipe de professores da rede municipal que articulou informações para que a Secretaria Municipal de Educação pudesse participar e demonstrar seu interesse na adesão ao sistema. O polo inaugurado no ano de 2007 iniciou suas atividades com dois cursos de graduação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). Dois anos depois já contava com mais duas instituições parceiras, expandindo sua oferta para seis cursos de graduação e três de especialização, abrindo a oportunidade de estudos para a comunidade.

Entre os cursos ofertados pelas instituições parceiras do sistema UAB, chamamos a atenção para o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Este curso propõe uma organização curricular inovadora e diferenciada e a oferta de disciplinas é pensada por eixos temáticos que remetem a estudos investigativos de pesquisa e vivências práticas.

Entre os desafios colocados no Projeto Político Pedagógico do Curso (UFPEL, 2012) é a preocupação com a oferta que busca aproximar o estudante dos espaços escolares desde o início do curso, contextualizando os estudos teóricos com as práticas dos cenários escolares.

O curso tem sua organização partindo de atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – aqui identificado como *Moodle* – e em encontros presenciais no polo, que são acompanhadas por docentes presenciais e a distância. Essa equipe orienta e interage visando a problematização e esclarecimento de temáticas que surgem através das vivências práticas e estudos teóricos. As atividades do *Moodle* prevêm o uso de ferramentas como: diários, fóruns, chats e questionários e as atividades presenciais propõem encontros semanais para esclarecimento de dúvidas, participação em dinâmicas e atividades pedagógicas. Após o entendermos do funcionamento do curso passamos, a seguir, a apresentar o estudo de caso proposto e os sujeitos, delineando o cenário no qual se deu esta pesquisa.

¹⁰ Também chamados tutores presenciais, são responsáveis por estabelecer o elo entre a instituição de ensino e os estudantes.

4. CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário que subsidiou o presente estudo parte do acompanhamento realizado por um de nós como docente frente às ações de uma turma de estudantes do CLPD. Através de suas interações e autonomia para escolha dos espaços para participar das atividades de sua formação, abrem possibilidades para contribuir nos estudos da EAD.

A turma na qual estão inseridos os sujeitos participantes dessa pesquisa iniciou suas atividades em março de 2011. Esse público ao longo do curso foi modificando, tendo como índice final trinta e sete estudantes, que colaram grau no ano de 2015. As idades dos estudantes variavam entre 18 e 55 anos, sendo que quase metade destes, tinham idade superior a 40 anos. Neste universo de trinta e sete estudantes é importante apresentar algumas características para delinear o grupo:

Figura 2 – Percentual de estudantes

Público	Quantidade	Percentual
Mulheres que retomaram os estudos após o período de dez anos, sem atividade profissional.	9	24%
Professoras da rede municipal	11	30%
Trabalhadoras – Mulheres	12	32%
Trabalhadores – Homens	5	14%

Fonte: Autoria própria.

Percebemos através dos índices acima as peculiaridades dos sujeitos que apresentam caminhadas bastante variadas, surgindo assim o desafio de apresentar o universo de uma formação com suporte nas tecnologias, uma vez que a proposta pedagógica estava alicerçada em dinâmicas diferenciadas do que normalmente entedia-se por um curso de graduação ofertado em EAD.

Desafiados pela proposta do curso EAD, a turma necessitou apropriar-se de recursos básicos, através da utilização de ferramentas de participação e comunicação (fórum, chats e envio de tarefas). Os encontros presenciais¹¹ eram compreendidos como espaço para conversa e trocas, pois no *Moodle* ainda essa participação era pouco utilizada.

A maioria dos estudantes não utilizavam recursos tecnológicos em sua rotina, o que lhes fez enfrentar o desafio de integrar às suas rotinas a utilização efetiva destes recursos, administrando tempos e organizações diferenciadas, pois é preciso garantir que nesse movimento que

¹¹ Conforme prevê o PPC do CLPD os encontros ocorriam semanalmente para esclarecimento de dúvidas e acompanhamentos pedagógicos dos alunos.

[...] os alunos ganhem autonomia em relação a suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam, que participem das atividades, independentemente do horário ou local que estejam (KENSKI, 2013, p.88).

Conhecedores do funcionamento básico do *Moodle*¹², os estudantes estabeleciam poucas comunicações nele, utilizando-o com maior frequência para realização de tarefas e leituras, deixando os momentos de interação para os encontros presenciais.

A fim de tornar esse espaço mais atrativo para comunicação, os estudantes foram provocados a utilizar o recurso de fórum no *Moodle*, onde tinham a tarefa de socializar as conversas e atividades realizadas nos encontros presenciais.

Após a metade do curso, os encontros presenciais tornavam-se mais breves e voltados a atividades extras, o que aos poucos foi sendo percebido como insuficiente para debates e maiores discussões entre o grupo. Além disso, estavam postando poucas dúvidas nos espaços do *Moodle*, uma vez que a comunicação mais utilizada nele era de caráter assíncrono.

Nesse cenário, surge a necessidade dos estudantes ampliarem os espaços não presenciais para busca de orientações para auxiliá-los na aprendizagem, no qual todos participassem e que pudessem resolver a situação-problema enfrentada. Um grupo de estudantes inaugura, assim, um novo espaço a ser habitado: um grupo de estudos através do *Facebook*, onde os mesmos se comunicavam em congruência às participações no *Moodle*.

Caracterizamos o *Facebook* como parte do ciberespaço, apresentando características de participação e vivências. Nos estudos que referenciam esse EDV vemos, atrelado à sua nomenclatura, o conceito de rede social, o que de fato está correto, porém é preciso concebê-lo primeiramente como espaço, pois é nele que são exercidos os movimentos necessários para essa compreensão.

Através do EDV de Rede Social *Facebook* é possível utilizar ferramentas de conversa, postagem de materiais e compartilhamento de informações, bem como expressar opiniões e comentários, selecionar amigos, criar grupos por áreas de interesse, pesquisar e participar ativamente de movimentos que ocorrem em nossa sociedade.

A iniciativa dos estudantes serviu de disparador para pensarmos as possibilidades que esse recurso poderia ofertar nas ações do curso, trabalhando com a hipótese do que nos revela o Hibridismo Tecnológico Digital (HTD)¹³, onde a

¹² *Moodle* é um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo concebido para apoiar a Filosofia do *Moodle*, dentro de um quadro construcionista social de educação. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle.

¹³ O Hibridismo Tecnológico Digital consiste “no cruzamento, integração e articulação de di-

participação em ambos os espaços poderia favorecer suas aprendizagens.

A adesão praticamente total dos estudantes em habitarem esse novo espaço (*Facebook*), é um fator que leva a resgatar as peculiaridades do grupo, uma vez que neste cenário não encontravam mais insegurança e falta de tempo na busca alternativas para qualificar os estudos.

A necessidade de buscar indicadores que demonstrassem quais intenções os levaram à criação desse espaço, suas motivações e objetivos com o mesmo, são os elementos que veremos nesse estudo, uma vez que se trata de uma ação vinda da espontaneidade dos estudantes.

É interessante percebermos o ciberespaço e o que ele nos oferece nos dias atuais que caracteriza uma nova maneira de se pensar a EAD com um viés inovador, uma vez que esta modalidade ajuda os participantes a “equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados (MORAN, 2011, p. 60).

Apresentado o cenário acima, o *corpus* deste estudo é composto por nove estudantes que, após aderirem a participação através da assinatura de um Termo de Consentimento, têm sua caracterização conforme a descrição anterior dos grupos que compõem a turma do CLPD.

Delineando de forma quantitativa, o grupo de estudantes é composto por quatro mulheres afastadas dos estudos a mais de dez anos e sem atividade profissional, três são professoras da rede municipal e dois são profissionais de outras áreas, sendo dois homens e uma mulher. Cabe ressaltar que dentre os nove estudantes participantes da pesquisa, um deles foi responsável pela organização do espaço onde se efetivaram as ações no *Facebook*.

Sendo assim temos de expandir nossa visão para as possibilidades de habitação dos EDVs focando, neste estudo, os espaços do *Moodle* e *Facebook* entendendo que as ações vivenciadas neles são reais e fundamentais para se pensar a educação, principalmente na modalidade EAD.

Abordar os espaços do *Moodle* e do *Facebook* partindo da ideia de convergência¹⁴ revela possibilidades para pensarmos na coexistência¹⁵ do viver e do

ferentes TDs, na perspectiva da coexistência” (BACKES, 2013b, p. 5), o que norteia o entendimento de que o AVA e a Mídia Social Digital – MSD podem coexistir nas metodologias da EAD.

14 Santaella (2010) apresenta o conceito de convergência como “significa inclinar-se na direção de um ao outro, ou na direção de um mesmo ponto de encontro, tendendo a encontrar-se em um ponto ou foco”. Sendo assim entende como um movimento que integra diferentes espaços.

15 A coexistência contempla a participação dos sujeitos em diferentes espaços, onde o mesmo vive e convive em tempos iguais. Backes (2013a, p. 342) revela nesse sentido que “o viver e o conviver consiste na compreensão da coexistência entre os seres humanos e os diferentes meios, sendo estes, complementares.”

conviver através de diferentes espaços, sejam eles digitais virtuais ou físicos.

O *Moodle*, dentro de suas possibilidades, destaca-se por ser um espaço que facilita hospedar recursos de conteúdo e realização de tarefas, porém é um ambiente formal de aprendizagem. Já o *Facebook*, com viés de rede social (espaço de interação) faz parte da vida social dos sujeitos, onde estão conectados em sua maioria a quase todo instante, acessam e interagem nele por motivos diversos, não somente educativos.

Nos estudos de Backes (2013b) nos é apresentado de forma clara como se caracteriza a proposta do HTD, pois a autora relaciona os espaços digitais virtuais, onde acentua a perspectiva da convivência nos mesmos, partindo da compreensão de que “[...] os seres humanos também podem construir o viver com o outro em espaços digitais virtuais, desta forma configuram os espaços digitais virtuais de convivência” (BACKES, 2013b, p. 5).

Como colocado no início do artigo, nessa pesquisa realizamos um estudo de caso que, segundo Creswell (2014) envolve “um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real” (p. 86). A partir da análise das narrativas buscamos compreender, a partir de um caso, como os espaços digitais virtuais podem constituir redes sociais através das interações e implicar nas ações pedagógicas da EAD. Entendemos que as narrativas possibilitam uma visibilidade para a compreensão de como viver e conviver nos EDVs. Relacionamos a narrativa com a atividade de conversar em espaços que não estão geograficamente localizados, uma vez que em EDVs essa atividade é realizada, justamente, através da produção de narrativas. As formas como os estudantes expressam suas aprendizagens, curiosidades e dúvidas é um elemento extremamente rico para percebermos a formação entre os pares rompendo barreiras temporais.

Sendo assim foram analisadas as narrativas expressas pelos estudantes no *Facebook* e no *Moodle* buscando caracterizar as seguintes categorias para análise:

Estilo da narrativa: elementos que caracterizam como os participantes em ambos EDVs narram (tipo de expressão, como os envolvidos estabelecem as relações com o outro e como produzem suas escritas). Essa categoria também revela o que os estudantes narram, buscando relação da vida pessoal com a acadêmica na produção das narrativas e os temas abordados.

Contribuições pedagógicas: traz elementos que evidenciem contribuições para as ações pedagógicas, seja através das interações, da formação de redes sociais ou no compartilhamento de materiais.

Assim podemos dizer com base no exposto até aqui que os espaços do *Moodle* e *Facebook* podem coexistir nas metodologias de formação de professores em EAD, abrindo possibilidades para ampliar a comunicação e interação que, como vimos anteriormente, são elementos essenciais nessa modalidade de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa sociedade vem mudando frente às novas possibilidades apresentadas pelo ciberespaço e assim pelo novo pensar os meios de deflagrar a educação. Desta forma, durante este estudo apresentamos questões que abordam as especificidades da EAD, bem como, as possibilidades do ciberespaço e as análises de processos que revelam a formação de redes sociais a partir de narrativas através de interações no *Moodle* e *Facebook*.

A partir de recortes de interações de estudantes de um curso ofertado na modalidade de EAD percebeu-se que é possível expandir as possibilidades de qualificar os processos educativos, que não exigem a presencialidade física, e assim, utilizar de forma favorável o que as TDs nos oferecem, permitindo ampliar nossos conhecimentos e relações através de redes sociais e espaços virtuais de aprendizagem.

Se pensarmos no viés da colaboração desta pesquisa para os estudos na área da educação, podemos verificar o quanto a proposta de trabalho através do hibridismo tecnológico digital possibilita que os estudantes, mesmo não estando presentes em uma sala de aula, se aproximam enquanto grupo, desenvolvem mais autonomia, espírito de coletividade e pesquisam além do que lhes é proposto, tornando os momentos de formação significativos a partir da possibilidade de integrar suas vidas aos momentos de aprendizagem.

Acreditamos que é preciso haver maior investimento nos estudos dessa área, percebendo a EAD como uma modalidade que apresenta novas estruturas não somente para a educação, mas também para nossa sociedade como um todo, uma vez que aprendemos de forma interligada a partir de nossas ações diárias e dos momentos de estudo.

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (MORAN, 2011, p. 23)

Temos muito a caminhar para considerar o trabalho com diferentes EDVs nas ações pedagógicas, uma vez que o estudante da EAD tem um perfil diferenciado em seus estudos. Sendo assim, para efetivar esse movimento é preciso investir na “autonomia dos estudantes para gerenciar sua educação, para que possam aprender perguntando e respondendo os desafios educativos e formativos da sociedade atual” (SANCHO, 2006, p. 31), estimulando assim o acesso a diferentes espaços, uma vez que explorar somente os Ambiente Institucionais de Aprendizagem não possibilitam continuar avançando frente aos limites e entraves dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BACKES, L. Espaço de Convivência Digital Virtual (ECODI): O acoplamento estrutural no processo de interação. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 15, p. 337-355, 2013a. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3966>>. Acesso em dez. 2016.

BACKES, Luciana. Hibridismo Tecnológico Digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, III, 2013b, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Editor Universidade Aberta, 2013b. v.1. p. 1-18. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/31>>. Acesso em: dez. 2016.

BACKES, Luciana. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35419/19866>. Acesso em jan. 2017. CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em nov. 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23 n. 1-2, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8.ed. 2.reimp. São Paulo: Papirus, 2013.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

PRIMO, A. F. T. **A emergência das comunidades virtuais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 20, 1997. Disponível em: <http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades_virtuais.pdf>. Acesso em out. 2016.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade,

mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica geografia a uma geografia crítica. 6.ed. 2.reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância**. Pelotas: UFPEL, 2012.

METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA ABORDAGEM SISTEMÁTICA NO ENSINO APRENDIZAGEM

Ana Daniela Rocha Veloso¹

Francisca das Chagas da Conceição Sousa²

Raimundo Cazuza da Silva Neto³

Elves Silva de Sousa⁴

Adryana Guilhermina Freire Cazuza⁵

Jorge Aquino das Chagas Freitas⁶

-
- 1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR, pós – graduanda em gestão escolar pela Faculdade São Marcos – FASAMAR, E-mail: anadaniela15a@gmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR, pós – graduanda em gestão escolar pela Faculdade São Marcos – FASAMAR.
 - 3 Mestrando em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (MNPEF). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura em Física pela UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027>. Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO; RAIMUNDO; SILVA NETO, R.C.; NETO CAZUZA, R.d.S. (ORIENTADOR).
 - 4 Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Tocantins UFT Araguaína (2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - Imperatriz (2005), é Especialista em Ensino de Matemática (Carga horária: 480h), Faculdade de Patrocínio, FAP, Brasil. Atualmente é professor de Matemática e Física no Colégio Militar Tiradentes II, é professor de Matemática e Física da SEDUC - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - MARANHÃO, professor de Ciências Naturais e Matemática - SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA. Tem se dedicado em pesquisas do ensino nas áreas do ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Robótica. E-mail: elves1silva@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3406498221843765>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8796-1006>. Citações bibliográficas SOUSA, E. S. (CO-ORIENTADOR).
 - 5 Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela FACULDADE KURIOS (2017). Atualmente é atendente de farmácia hospitalar do HOSPITAL GERAL DE PERITORÓ-MA. É Bacharela em FARMÁCIA PELA FACULDADE PITÁGORAS DE BACABAL-MA. Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmácia clínica, assistência e atenção farmacêuticas. citações bibliográficas FREIRE NETA, G. G.
 - 6 MESTRANDO do MNPEF- MESTRADO NACIONAL PROFISIONAL EM ENSINO DE FÍSICA PELO 47 -UFMA -Universidade Federal do Maranhão, graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Maranhão (2008), e tutor a distância curso licenciatura em física da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) nos polos de Balsas -MA e Santa

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante comum e preocupante, porém, suas causas podem estar relacionadas a fatores externos do indivíduo ou inerentes a ele, existem diversos fatores que podem contribuir para tal problema acontecer no processo de aprendizagem, entre eles podemos destacar os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares.

O principal objetivo deste artigo é compreender melhor as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no âmbito escolar e suas causas, compreender melhor essas dificuldades nos fazem refletir o quanto ainda deve ser feito para que o aprendizado seja uma realização, que os alunos se sintam bem-preparados no seu dia a dia.

Portanto, proporcionar estratégias que permitam atingir um objetivo de aprendizagem é de fato um grande desafio, demonstrar como as dificuldades acontecem e como serão resolvidas é uma tarefa desafiadora, deste modo, alguns elementos são importantes para que haja de certa forma um aprendizado no âmbito escolar.

Auxiliando professores e escolas com os problemas enfrentados pelos alunos, tanto no ambiente escolar como no externo, analisando quais são as dificuldades enfrentadas por cada aluno em sala de aulas, utilizando metodologias que garantam o ensino, conhecendo os fatores que contribuem para o desenvolvimento do aluno, e os que o afetam de maneira negativa, mantendo um diálogo constante entre professor-aluno, utilizando metodologias de acordo com a dificuldade de cada aluno.

Discutindo sobre as dificuldades do ensino fundamental nos traz a reflexão de toda uma inquietação que existe, pois traz à tona uma série de problemas que surgem no âmbito escolar, considerando que vários fatores devem ser levados em conta, devemos acima de tudo proporcionar soluções para esse problema, de maneira que o aluno consiga ter um desenvolvimento adequado. Deste modo, falar sobre as dificuldades de aprendizagem também é falar sobre soluções que devemos procurar, porque apenas abordar o problema não é suficiente, devemos ter uma reflexão para buscarmos melhores soluções.

Devemos levar em consideração vários fatores que podem atrapalhar o desenvolvimento do aluno quanto à aprendizagem, descobrir esses fatores é o que nos leva a descobrir uma maneira eficaz para a resolução do problema, o fato do aluno não conseguir absorver o conteúdo nem desenvolver suas habilidades

é motivo para uma reflexão sobre o assunto e a descoberta de métodos para resolver o problema. Pois é dever da escola e do professor identificar o que ocorre e o porquê do aluno não conseguir absorver o aprendizado.

Procurar maneiras para resolver tais problemas é sem dúvida um grande desafio, porém, ignorar o problema não o faz sumir, mas sim, crescer. Desenvolver soluções e novos métodos é um desafio enorme, pois cada aluno tem sua dificuldade individual. Devemos saber como trabalhar e instruir os alunos, com a expectativa e respeito necessários, utilizando formas diferentes para apresentar as informações, metodologias de estudo e estratégias de aprendizagem, para que possamos abrir caminho para o aprendizado.

Na primeira parte nós apresentamos as diversas dificuldades que os alunos têm em relação ao ensino e aprendizagem, corroborando com (Garcia, 1998), Smith & Strick (2012), que convergem no contexto da temática apresentada. Diante do exposto, cabe ao professor procurar novos métodos pedagógicos que atendam a necessidade de cada aluno e se adaptem ao seu desenvolvimento, para que isso aconteça é necessário estimular as habilidades cognitivas.

Na segunda parte, apresentaremos as diversas metodologias inovadoras conceituando cada uma, exemplificando-as e nomeando-as de acordo com os principais teóricos, resumindo os métodos Montessoriano, metodologias ativas, Freiriano, abordagem Pikler, modelo construtivista, metodologia Waldorf, fazendo assim uma análise comparativa de cada tipologia de metodologias apresentadas, levando assim o leitor a refletir sobre a prática docente e a necessidade de mudanças diante da evolução dessas pesquisas metodológicas.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

No contexto atual muitos desafios são encontrados no âmbito escolar as dificuldades de aprendizagem são classificadas como uma das maiores encontradas na atualidade, podemos definir as dificuldades de aprendizagem como “rendimento do aluno abaixo do esperado”.

Ao contrário do que algumas pessoas acreditam, a aprendizagem não é responsabilidade exclusiva da escola. Nesse sentido, a família também deve contribuir para o desenvolvimento intelectual, com uma participação efetiva no ensino dos filhos.

Para isso, é fundamental que conheçam o programa escolar, acompanhem as atividades promovidas pela instituição, sejam próximos dos educadores e saibam o que acontece na rotina dos filhos. Muitas vezes, simplesmente conversar com o jovem, sobre como foi o dia e quais foram os aprendizados, já é uma maneira de se inteirar do que acontece na escola.

A comunicação é outro aspecto essencial e deve ir além dos bilhetes no

caderno e das reuniões pontuais. O diálogo entre a família e os profissionais da instituição no cotidiano ajuda a identificar as dificuldades dos alunos e indica caminhos para que os adultos busquem soluções.

Da mesma forma, é importante ter um espaço adequado para os estudos, reservar momentos específicos para isso e ajudar nas dúvidas do filho sempre que possível. A escola também pode contribuir com tarefas para serem feitas em casa, com instruções claras e objetivas, que possam envolver os pais em sua realização.

A dificuldade de aprendizagem está quase sempre relacionada a razões e fatores que o aluno está submetido no dia a dia, de acordo com Garcia (1998) A aprendizagem é um processo muito complexo que envolve vários fatores e conta com a organização estímulo de várias áreas cognitivas. Com base nisso, podemos observar que a dificuldade da aprendizagem é atribuída também aos fatores que ocorrem no cotidiano e precisa ser explorada para que o aluno possa ter um desenvolvimento amplo e satisfatório.

A dificuldade está de certa forma interligada a problemas afetivos e a própria escola, desta forma, o modo como a escola encara a dificuldade do aluno é de extrema importância, pois, segundo Smith & Strick (2012) os problemas de aprendizagem estão relacionados a diversos fatores como inadequação pedagógica e o meio social desfavorável ao pouco estímulo para o desenvolvimento integral do indivíduo e causas relacionadas ao emocional.

suas capacidades usando táticas diferenciadas, pois cada aluno tem dificuldades individuais a ser trabalhadas a fim de elevar seu conhecimento e potencial direcionando-o para o caminho da aprendizagem positiva.

3. METODOLOGIAS ENOVADORAS

Para uma boa aprendizagem, é essencial contar com métodos de ensino eficazes e coerentes com as características da instituição. Para a educação infantil e fundamental, existem alternativas inovadoras que estão revolucionando as maneiras de se ensinar e aprender, o que representa resultados cada vez melhores.

Nesse sentido, é preciso avaliar os recursos disponíveis na escola, o perfil do público recebido e dos professores, além da missão defendida pela instituição. Ter esses critérios em mente ajuda a encontrar a melhor metodologia para a sua realidade e aproveitar todos os benefícios.

A inovação na sala de aula é um assunto importante, pois envolve estratégias para obter melhores resultados na educação em um cenário de muitos estímulos externos. Com os avanços da tecnologia, os estudantes têm diversas fontes de informação e é fundamental que o ensino se adapte para manter o envolvimento.

Soma-se a isso o desafio da pandemia, em que muitos ajustes foram necessários para dar continuidade às aulas. A virtualização do ensino representou

grandes aprendizados para os educadores. Nesse contexto, inovar é o caminho para que a educação seja diferenciada e apresente melhores resultados.

Para uma escolha consciente, o primeiro passo é conhecer as opções disponíveis. Confira, a seguir, os 6 principais métodos de ensino inovadores e veja qual mais combina com a sua instituição.

3.1 *Montessoriano*

Um dos métodos de ensino para crianças mais consagrado é o Montessoriano, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori e seus colaboradores. A médica e pedagoga revolucionou a educação em seu tempo, afinal, a aprendizagem era marcada por rigidez e castigos.

Nesse cenário, Montessori propôs estímulos para liberdade, individualidade e criatividade. O método desenvolvido pela médica até hoje é considerado inovador e inspira muitas escolas. Para isso, a interação com o ambiente é fundamental. Assim, os materiais das aulas e os brinquedos devem permanecer acessíveis às crianças o tempo todo.

Dessa forma, os pequenos podem manifestar seus interesses de maneira espontânea, com respeito ao ritmo individual. Os estímulos sensoriais também são essenciais, visto que, Montessori considerava que o intelecto está relacionado à experimentação. A metodologia é baseada em seis pilares:

Autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado, criança equilibrada.

3.2 *Metodologias Ativas*

As metodologias ativas contam com um leque amplo de opções para a educação inovadora. Esse conceito tem como base o protagonismo do aluno, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é focado na experiência do estudante. Com isso, é uma alternativa eficaz para todas as etapas da educação, do ensino infantil ao superior.

Alguns recursos que podem ser explorados nesse contexto inovador são: **sala de aula invertida** — os alunos conhecem o conteúdo previamente e a aprendizagem acontece a partir das suas dúvidas e percepções;

ensino híbrido — combina aulas presenciais e à distância para aprofundar os conhecimentos;

gamificação — a escola usa jogos diversos para tornar o ensino mais atraente e divertido;

cultura maker — os alunos aprendem fazendo e utilizam diferentes materiais para criarem produtos, solucionarem problemas ou desenvolverem tecnologias;

aprendizagem por projetos — é ótimo para incentivar a interdisciplinaridade, pois os estudos são colaborativos em prol da solução de problemas.

3.3 Freiriano

A metodologia de ensino freiriana é baseada no ideal de educação de Paulo Freire. O educador acreditava que a consciência crítica e a autonomia deveriam ser centrais no ensino. Dessa maneira, o professor também aprende enquanto ensina e a escola se torna um espaço colaborativo de construção de conhecimentos.

Assim, o professor é mediador no processo educativo. Nesse método de ensino, a realidade do estudante é importante. Por isso, é preciso considerar os conhecimentos locais, regionais e individuais.

Dentre os benefícios dessa metodologia, é possível destacar: autoestima, pensamento crítico, autonomia, consciência social e empatia. Um de seus objetivos é tornar o ensino mais atraente para o estudante, com isso, pode também proporcionar melhor resultados nos estudos.

3.4 Pikler

A abordagem Pikler não é uma metodologia de ensino fechada, mas, uma filosofia educacional. Foi desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler. Seu foco é no desenvolvimento de bebês, por isso, está mais alinhada com a educação infantil. O objetivo é proporcionar bem-estar físico, afetivo e psíquico desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a abordagem Pikler defende que cada criança seja atendida a partir das suas características. A escola precisa oferecer um ambiente adequado para que o desenvolvimento aconteça plenamente.

Essa filosofia educacional pode ser posta em prática tanto nos centros de educação infantil quanto em casa, com acompanhamento dos pais. Dessa maneira, é importante estabelecer um vínculo de confiança com o bebê, proporcionar experiências de brincadeiras livres e estimular o autoconhecimento.

3.5 Construtivista

O modelo construtivista é baseado nas teorias de Lev Vygotsky e Jean Piaget e já é aplicado no Brasil desde a década de 1980. Apesar de não ser uma proposta nova — da mesma forma que outras metodologias citadas —, ainda é uma inspiração para muitas metodologias de ensino inovadoras, portanto, merece atenção. Efetivamente, defende que o conhecimento é construído e não adquirido.

Nesse contexto, o aluno “aprende a aprender”, ou seja, adquire ferramentas para que desenvolva o seu pensamento autonomamente. As experiências

práticas são muito relevantes para essa proposta pedagógica. Assim, os educadores devem incentivar os estudantes a aplicarem os conhecimentos.

No que se refere às avaliações, não existe resposta certa e errada, é importante que se considere o raciocínio do aluno para que se possa pensar coletivamente. Além disso, o método construtivista observa cientificamente qual estágio do desenvolvimento em cada idade para pensar em estratégias de ensino mais adequadas.

3.6 Waldorf

A metodologia Waldorf foi criada pelo filósofo Rudolf Steiner e considera que os primeiros sete anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim, durante esse período, que é chamado de primeiro setênio, a aprendizagem deve ser incentivada conforme as características de cada criança.

A pedagogia Waldorf é ancorada em três princípios: pensar, querer e agir. Com isso, tem o objetivo de formar indivíduos mais livres, conscientes e responsáveis, o que precisa ir além do aprendizado puramente intelectual.

As aulas contam com a presença marcante das artes, do contato com a natureza e dos trabalhos manuais. A aprendizagem é dividida em ciclos e não em séries, como acontece na educação tradicional.

Portanto, para escolher o melhor método de ensino é preciso observar qual deles mais se alinha à sua instituição. Podemos ver que todos têm em comum a aprendizagem prática e o protagonismo do estudante. Apesar de a maior parte deles ter sido proposta há décadas, suas ferramentas ainda são consideradas inovadoras. Com a tecnologia, temos o potencial de expandir ainda mais as possibilidades e melhorar cada vez mais a escola.

Já conhecia todas as metodologias citadas? Faça com que outras pessoas descubram também sobre os métodos inovadores compartilhando este post em suas redes sociais.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo foi de uma Revisão de Literatura, com o objetivo de analisar e sintetizar pesquisas relevantes sobre o tema. Para alcançar esse propósito, será realizada uma busca sistemática de livros, dissertações e artigos científicos em bases de dados selecionadas.

A Revisão de Literatura foi conduzida através de um processo sistemático de busca, seleção e análise dos trabalhos encontrados nas bases de dados. São considerados apenas os estudos que apresentarem relevância para a temática proposta, bem como uma abordagem científica rigorosa e embasada em fontes confiáveis.

Após a coleta dos materiais, os estudos selecionados serão analisados e

sintetizados, identificando-se os principais pontos de convergência, divergência e tendências na literatura sobre a presente temática aqui escrita. A partir dessas análises, serão elaboradas as seções do artigo científico, com o intuito de apresentar uma visão ampla e crítica sobre o tema abordado.

O método de pesquisa e leitura com a finalidade de analisar os problemas enfrentados pela dificuldade de aprendizagem no ensino e analisar as dificuldades e problemas encontrados no ensino, analisando diversos conteúdos no decorrer da pesquisa do assunto apresentado, analisando sempre as dificuldades para detectar as causas e os fatos de certa forma interferem de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem, por meio dessas análises procuramos compreender o tema com muita atenção e ter discernimento para o desenvolvimento de um melhor método de ensino.

Assim como, analisar as barreiras encontradas e refletir sobre o problema que faz com que busquemos soluções criativas e realizadoras para o melhor desenvolvimento do aluno.

Podemos destacar como “dificuldade de aprendizagem” qualquer problema encontrado no processo Da aprendizagem do aluno, ela pode estar ligada a qualquer fator que interfira o aluno de absorver o assunto exposto em sala de aula, até mesmo a falta de concentração, a leitura, a escrita, a interpretação de texto e a dificuldade de resolver cálculos, são exemplos diários enfrentados pelos alunos. Perceber essas dificuldades e atuar sobre elas de forma apropriada é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa e fazer com que o aluno consiga superar as suas barreiras e dificuldades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O texto apresentado mostra a realidade do dia-a-dia dos problemas enfrentados pelos alunos em sala de aula, pode se no tarde acordo com o texto, que as dificuldades de aprendizagem apresentadas são mais comuns do que se imagina, problemas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, com relação às dificuldades que ocorrem no âmbito escolar e de fato existem dificuldades em diversas áreas de aprendizado, solucionar o problema é um desafio que depende de todos pois há vários fatores que contribuem para que essas dificuldades aconteçam, como fatores sociais, educacionais, individuais ou consequências psicológicas.

De um modo geral, as metodologias podem sim ser trabalhadas para solucionar esses problemas de dificuldades de ensino-aprendizagem, avaliando a necessidade se cada aluno e suas dificuldades, contextualizando o processo ensino-aprendizagem e diversificando as atividades, para que desta forma, possamos favorecer o desenvolvimento e evidenciar a participação da família no acompanhamento escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que tudo o que foi realizado neste texto foi um aprofundamento de meus conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental, assim como a intensificação de minha compreensão dos problemas ocorridos nas escolas, dessa forma, compreendo melhor os desafios e as dificuldades que os alunos enfrentam diariamente no âmbito escolar e compreender este assunto como um todo me fez enxergar uma perspectiva diferente das situações vivenciadas no cotidiano das escolas.

Também é necessário salientar como os professores, de certa forma, tem que ter uma mente mais aberta para poder elaborar meios didáticos para proporcionar um melhor ambiente de aprendizagem para que os alunos possam se imergir nos conteúdos abordados e nas metodologias aplicadas.

Assim como também é importante destacar que as metodologias de ensino sozinhas não resolvem o problema, pois precisam de uma abordagem mais ampla dos envolvidos, assim, devemos manter em mente que o desafio é grande e precisa da participação de todos.

É importante destacar que há metodologias de ensino inovadoras que podem favorecer e desenvolver o seu raciocínio, e suas habilidades de maneiras mais dinâmicas em um curto período. Observando o comportamento e o desenvolvimento do aluno de acordo com suas necessidades.

Os métodos de ensino utilizados na sala de aula são aliados vitais para que se possa atingir um ensino mais abrangente, essa abordagem pedagógica concede ao aluno mais protagonismo em seu próprio aprendizado, encontrando o pensamento crítico e a resolução de problemas com mais autonomia, discutindo ideias e aplicando conceitos em situações reais, estas são abordagens que visam preparar o aluno para enfrentar suas dificuldades no ensino, pois cada aluno tem sua própria maneira de expressão e absorção de conteúdo.

Assim, as metodologias representam um salto de qualidade, trazendo benefícios como engajamento de aprendizagem significativo, autonomia, diversidade, inovação, melhoria de ensino, desempenho e foco do aluno.

REFERÊNCIAS

COPETTI, Jordano. **Dificuldade de aprendizado**: Manual para Pais e Professores. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: Uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem:** Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

MATIFIC, Plataforma de Jogos e Aprendizagem Matemática Desenvolvida por Especialistas em Educação 2024, Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/blog/2021/03/09/renovamos-o-gerenciamento-de-classe/>, acesso em 14.01.2024.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas:** o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendiz em risco. Revista Científica Semana Acadêmica. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf. Acesso em 05.01.2024.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, O PROCESSO DE ENSINO ATRAVÉS DA LUDICIDADE COMO METODOLOGIA ATIVA

Vanessa Rumpel¹

Veridiana Rumpel²

Leandro Marcon Frigo³

Luciane Ayres Peres⁴

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, se pensado em sua amplitude, e de forma geral, nos traduz um fazer pedagógico, onde os discentes estão se deparando, quase que exclusivamente com metodologias que conduzem a um ensino tradicional e fora de contexto. Embora, o tradicional também seja uma possibilidade válida e considerável para muitas situações, não pode, a rigor, ser uma rotina, e também seguir padrões que propiciem perpetuar a desconexão do cotidiano de mundo que vivenciamos. Nesse sentido, é fato a existência de ambientes e situações onde a tecnologia está cada vez mais presente, sendo inevitável a inserção de todos os sujeitos em situações que envolvam questões tecnológicas

As Tecnologias da informação e comunicação (TIC 's), estão nas diversas áreas do conhecimento humano, e essa realidade não é diferente nas escolas, pois assim como todos os outros ambientes, na sua generalidade, reflete as

1 Especialista em Didática e Metodologias Ativas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni), licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul – (IFFAR), pós-graduanda em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade Serra Geral – vanerumpel@gmail.com.

2 Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Dom Alberto, licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul – (IFFAR) – veri_svs@gmail.com.

3 Doutorado em Química, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professor no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul – IFFAR - leandro.frigo@iffarroupilha.edu.br.

4 Doutorado e Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professorA no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul – IFFAR - luciane.peres@iffarroupilha.edu.br.

tendências predominantes. Da mesma forma, sendo parte do ambiente macro, pode se utilizar da presença crescente e ampla das novas descobertas tecnológicas como parte não somente integrante, mas muitas vezes como propulsora do protagonismo do processo educacional. A adoção de tecnologias em sala de aula, pode possibilitar um melhor ensino-aprendizagem, ajudando assim no aprendizado dos alunos, pois como se trata de realidade presente no cotidiano deles, possibilita uma maior familiaridade e conexão da tecnologia com os conhecimentos a serem adquiridos. Dessa forma, unem-se às questões tecnológicas, os saberes prévios, e também o que se adquire no contexto escolar. Todavia, de forma a possibilitar um aprender aliado ao mundo permeado de tecnologias que são modificadas e adaptadas a cada instante, se faz necessário o investimento na formação inicial e continuada de professores, para que dessa forma, estejam capacitados a trabalhar e compreender a importância do uso das tecnologias em sala de aula, uma vez que podemos considerar a tecnologia como auxílio no processo educacional. O uso das tecnologias no ambiente escolar, possibilita uma mediação mais significativa no processo de ensino-aprendizagem, e pode ser incluído através da utilização de tecnologias diversas na no fazer pedagógico, bem como na criação de jogos, onde ressalta-se, também, a importância da ludicidade a fim de tornar o processo significativo tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A escola tem fundamental importância e responsabilidade no que se refere ao preparo e formação dos discentes para a vida social e para o mundo do trabalho. Negar a responsabilidade no que tange a preparação tanto para o trabalho, como também para as demais situações que podem vir a surgir não é uma alternativa, pois a construção da autonomia é o que possibilita criar condições para o enfrentamento dos acontecimentos diversos e por vezes imprevisíveis. “Ensinar e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora, em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2004, p. 12). Por meio da educação é importante oferecer às pessoas conhecimentos tecnológicos a fim de que exerçam com exatidão e competência suas funções, sejam elas vinculados a qualquer área social.

Jogos e brincadeiras são partes integrantes da infância de todo ser humano, contribuindo para a formação de cada um, através de simples regras que são determinadas. A atividade lúdica interage como um meio integrador, relacionando os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para uma criança, aprender brincando, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Os conhecimentos específicos, bem com todo o aprendizado envolvido no contexto educativo, são obtidos por meio da construção de valores constituídos pela imagem obtida do sujeito no grupo familiar e social. Ou seja, o ambiente em que o indivíduo se insere, considera-se como referência, e assim sendo, pode contribuir na construção pedagógica, visto que, o preparo do saber se trata de uma construção próxima e interativa.

A escola por vezes, em um mundo que muda a cada momento, encontra-se como um ambiente desatualizado, tornando-se pouco agradável para o discente, visto que, muitos estão habituados a um mundo muito mais estimulante, fora do contexto escolar, o qual se mostra muito mais atrativo e engajador. Diante disso, destaca-se a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, visando obter melhores resultados por parte dos alunos.

Em uma breve citação, as metodologias ativas, utilizam-se de problemas que buscam desafiar os alunos, tendo o professor como mediador, e que impõe os obstáculos e apresenta soluções. Enquanto que, os alunos, terão de aprender a criar habilidades para enfrentar e solucionar os problemas; ressalta-se, dentro das propostas intencionadas estão as observações voltadas a afetividade, relacionamentos interpessoais, controle emocional e principalmente, a vontade de aprender alguma coisa (SANTOS e VASCONCELOS, 2019).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância das metodologias ativas, neste caso, o uso da ludicidade como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem. As atividades lúdicas, permitem experimentar, criar e recriar, sentir, imaginar mundos e situações, ou seja, através dela é possível nos libertar da realidade mecânica e ir além, permitindo a troca de experiências e vivências, buscando meios a fim de aprender com as situações. Ensinar com o lúdico, é auxiliar na aprendizagem, diante de metodologias espontâneas e recreativas. E isso não serve apenas para crianças, em fase inicial de desenvolvimento, é um processo que pode ser trabalhado durante todos os níveis de Ensino, seja ele no Fundamental, Médio e também no Superior.

DESENVOLVIMENTO

Jogos e brincadeiras são partes integrantes da infância de todo ser humano, contribuindo para a formação de cada um, através de simples regras que são determinadas. A atividade lúdica interage como um meio integrador, relacionando os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para uma criança, aprender brincando, torna o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Conteúdos e trabalhos escolares, são adquiridos por meio de conhecimentos e construção de valores constituídos pela imagem obtida do sujeito no grupo

familiar e social. Ou seja, o ambiente em que o indivíduo se insere, considera-se como referência, e assim sendo, pode contribuir na construção pedagógica, visto que, o preparo do saber se trata de uma construção próxima e interativa.

A educação através do lúdico, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, buscando possibilitar um crescimento sadio, também permite um enriquecimento permanente, integrando-se a uma prática democrática buscando investir em uma produção séria do conhecimento. Exigindo a participação franca, criativa, livre e crítica, buscando promover a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

Podemos considerar, e dizer, que o lúdico se adequa a uma abordagem multidisciplinar, inserindo-se na relação social, biológica, recreativa e cognitiva. Sendo que, o jogo é fundamental na metodologia do desenvolvimento cognitivo, devido ser nesse processo, no qual criam-se situações imaginárias, levando ao pensamento abstrato. A iniciação ao lúdico no meio escolar, se torna eficaz no universo infantil, e assim, podendo também tornar-se eficaz no universo adulto. Diante de atividades lúdicas na escola, de acordo com Luckesi (2000, p.21) pode-se “auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar”.

Nas práticas pedagógicas, o desenvolvimento do lúdico, deve ser visto como meio de aprimoramento do conhecimento e do raciocínio lógico, de maneira espontânea e prazerosa. E não ser visto apenas como uma forma de descontração. O uso de jogos lúdicos como ferramenta auxiliar no método pedagógico, permite a criação e liberdade de expressão. A atividade lúdica, permite a evolução das habilidades psíquicas e da personalidade, além da educação. Por meio de jogos, o sujeito é capaz de aprender regras, respeitar, controlar impulsos, além de ajudar a aumentar sua independência e contribuir na autoestima.

O desenvolvimento dos jogos lúdicos em sala de aula, cada vez mais surte efeito, propiciando ao educando manifestar suas habilidades, desde sua criatividade, competitividade e questões de raciocínio, além de interatividade e mobilidade física, entre outros benefícios que são adquiridos através das atividades empíricas.

Durante as fases do Ensino Fundamental e Médio, a abordagem da ludicidade é importante no processo de aprendizagem e entendimento do educando, visando contribuir para o amadurecimento de visões e sentidos. A prática do uso de jogos, não deve ser vista e trabalhada, como maneira de distrair o educando, e sim ser instrutiva. Nesse sentido, concorda-se com que Lidiane C. de Araújo (2011, p. 20) que diz:

A ludicidade é como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. A ludicidade deve ser vista como algo imprescindível à necessidade do ser humano, que visa facilitar os processos de socialização, comunicação, e construção do conhecimento.

Sendo assim, a aula empírica, pode apresentar grande valor no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do educando, fazendo-se necessário mostrar a multiplicidade de visões que o educando possa vir a perceber no que se refere a abordagem de instrumentos usados no processo de ensino, tanto para as disciplinas que eles encontram dificuldades, bem como para aquelas que eles gostam.

A importância da ludicidade no processo de Ensino

As formas lúdicas, são importantes ferramentas pedagógicas no auxílio ao discente no meio educacional. Respeitar o desenvolvimento do trabalho, níveis de aprendizagem, a maneira como cada um associa e as habilidades, é essencial.

Curiosidades e jogos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem, objetiva-se a fazer com que os estudantes tenham gosto pelo aprender da disciplina, transformando o hábito da classe e assim motivando o interesse dos educandos. Ensinar e aprender por meio de aplicações e aprendizados do nosso dia-a-dia, que realmente sejam úteis para o educando, ajuda aprimorar seu conhecimento tanto em disciplinas que ele goste ou não.

Segundo Luckesi (2002), o papel educacional oportuniza ao educando conhecimento e melhor desenvolvimento no estudo e no aprendizado cognitivo. Além disso, a ferramenta lúdica, caracteriza-se pela qualidade dos conteúdos tornando-os mais atrativos. Ao instigar a vontade de aprender e compreender determinado tema, o educador pode apresentar de forma diferenciada sua didática, fazendo uso da atividade lúdica, por exemplo.

O papel inclusivo do lúdico

O que dificulta o processo de aprendizagem, muitas vezes é a forma como a aquisição do conhecimento é proposta, sendo pertinente inclusive, a metodologia usada pelo docente. Ensinar a fim de que o discente memorize nomes, propriedades e símbolos, não significa que o conteúdo foi compreendido adequadamente. Fazer uso de jogos lúdicos, é um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, considerando para além da ludicidade, deve-se considerar os fatores educativos, de forma a equacionar um equilíbrio. A inclusão de jogos educativos mostra-se como meio alternativo visando melhorar a compreensão dos educandos.

Ao falar sobre inclusão, também é necessário pensar nos educandos que

apresentam diferentes tipos de necessidades especiais, como por exemplo, o estudante que apresenta dislexia, não irá compreender e acompanhar da mesma forma que os demais.

Buscar meios para que o processo de ensino-aprendizagem seja estendido a todos, é um grande avanço para a sociedade, é garantir o direito e respeito de todos. Sabe-se que há deficiência profissional, pois ainda, mesmo com a ampliação das políticas educacionais, poucos são capacitados para poder trabalhar com estudantes com necessidades específicas. Outro fator que dificulta bastante o trabalho pensando na inclusão, é a ausência ou escassez de recursos financeiros, físicos e materiais, ou ainda o uso inadequado destes, por recursos humanos não qualificados adequadamente, ou não satisfatoriamente remunerados. Outra questão, por vezes polemizada, mas não menos importante, é a descredibilidade referente a competência do professor no processo de inclusão. Então é que se faz necessário transformar a visão sobre a atribuição de jogos no processo de ensino, na perspectiva de abordar o lúdico a fim de dinamizar o meio educacional, visando aproximar o aluno da realidade social.

CONCLUSÃO

O uso de jogos didáticos e modelos, destaca-se pela relevância no processo de ensino, não como uma alternativa para diferenciar-se ou ainda substituir outras propostas, mas também como um meio facilitador para a compreensão de conhecimentos conceituais, mais trabalhosos em sua aquisição; uma vez que essa proposta de trabalho educativo, é considerada na sua relevância, por trazer o estudante para um ambiente livre, onde é possível minimizar, ou até, por muitas vezes, negligenciar os impactos provocados por possíveis erros, pois o aprendizado pensado dessa forma, não torna o equívoco ou o acerto como centro das atenções. É possível, a partir do brincar, tornar o processo todo de aprendizado divertido e eficaz, diminuindo o impacto da movimentação de estruturas que o aprendizado provoca. A ideia de diversão que o jogo proporciona, faz o sentido de que o conteúdo estudado seja melhor compreendido, por ser abordado de maneira na qual existem regras nos jogos, comparando assim, com situações do cotidiano.

Os jogos dispõem de duas funções distintas que são as educativas e as lúdicas, e ao trabalhar com jogos a intenção que se tem e espera, é que essas duas funções estejam em equilíbrio, para que não corramos o risco de apenas ficar como um jogo qualquer, sem ter fundamentação para promover o conhecimento. E o que difere a atividade lúdica e o jogo, está na maneira como é executado, sendo que, nos jogos existem regras e ordem, e as atividades lúdicas geram comportamentos livres.

Vale ressaltar que a aprendizagem não se baseia e não se encontra

necessariamente nos jogos, e em nenhum outro material didático ou metodologia, mas que sim, ela surge das reflexões que o aluno compreende e elabora, assim como dos significados que são estabelecidos por ele a partir do que já se conhece. O que proporciona bons resultados a um processo de ensino-aprendizagem, também se baseia em materiais e metodologias escolhidas, bem como na confiança que o professor tem sobre os conhecimentos, tanto sobre o que ensinar, como inclusive das atividades usadas para aprimorar o ensino. A exemplo dos jogos, o professor deve saber as regras e ter domínio da prática, além das dificuldades que podem ser obtidas pelos estudantes, para que assim possa mediar e orientar durante a realização.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Lidiane C. Conceção do lúdico. In: **O lúdico no ensino/aprendizagem do Português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa. 2011.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (org) **Educação e Ludicidade**. Salvador UFBA/FACED, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Educação e Ludicidade. Ensaios 02. Ludicidade: o que é mesmo isso? Gepel. Faced/ Ufba, 2002, pág. 22-60.
- MORAN, José Manuel **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- SANTOS, Taciana da Silva; VASCONCELOS, Bruna Pereira. **Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem**.

SABERES EM (TRANS) FORMAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA QUALIDADE DAS INFORMAÇÕES DIGITAIS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE “EXPERIÊNCIA”, “CULTURA” E A “META 4 DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

Luiz Carlos da Cruz¹

Bruna Beatriz da Rocha²

INTRODUÇÃO

É de notório saber que toda a sociedade habitava até um certo período da história humana um espaço geográfico definido, físico, delimitado e dotado de características do ambiente peculiar a cada região. Interessante destacar que o ser humano é passível de evolução e este, de forma comumente faz por alterar o referido espaço para atender suas necessidades, adequá-las as novas demandas da evolução ou mesmo, atribuída a um traço cultural dominante. Tais transformações são resultantes da atividade do conhecimento pautados também na evolução tecnológica do saber científico que distingue natureza do objeto construído cientificamente. A este saber, pode-se denotar como um objeto cultural, uma homogeneização cujo, para constituir-se, demanda de uma coesão social de um recorte de sociedade oriunda de um espaço físico.

Chauí (2000) cita que a noção de Cultura perpassa minimamente por dois significados, sendo o primeiro referente ao cuidado do homem com a natureza e também, para com os deuses. Já o segundo diz respeito ao cuidado com a educação infantil, pois “Cultura” esta entrelaçada ao espírito que conduz para uma formação humana, cidadã responsável e bondosa. Para a autora, Cultura é:

1 Doutorando em Educação pela PUC Minas; Mestre na linha de Economia Ambiental; Especialista em Gestão de Projetos; Geógrafo; Analista Ambiental. E-mail: luicarlos2000@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Educação pela PUC Minas.

O aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, isto é, como formação das crianças não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade por meio do aprendizado da música, dança, ginástica, gramática, poesia, retórica, história, Filosofia, etc. A pessoa culta era a pessoa moralmente virtuosa, politicamente consciente e participante, intelectualmente desenvolvida pelo conhecimento das ciências, das artes e da Filosofia. É este sentido que leva muitos, ainda hoje, a falar em “cultos” e “incultos”.

[...] O segundo conceito, originário a partir do século XVIII considera os resultados da formação ou educação dos seres humanos, de onde se tem início a separação e, posteriormente, a oposição entre Natureza e Cultura, até porque o homem dotado de liberdade e razão, age por escolha de acordo com valores e fins. A humanidade ou Cultura é o reino da finalidade livre, das escolhas racionais, dos valores, da distinção entre bem e mal, verdadeiro e falso, justo e injusto, sagrado e profano, belo e feio. Já a Natureza é o reino da necessidade causal, do determinismo cego”. (CHAUI, 2000, P. 372).

Neste contexto a correlação do ambiente educacional com a cultura, ou seja, cultura escolar é definida por Julia (2001, p. 10) como:

[...] Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Para Lawn (2018), embora a escola seja onipresente e uma experiência comum para muitas pessoas, é importante reconhecer que naquele ambiente se constrói um fator de sociabilidade e o conhecimento desenvolvido nestes espaços são culturalmente moldados, produzidos e significativos. Em um ambiente escolar as ferramentas da escolarização podem estar presentes como um ambiente estático, físico, mas desconexo dos significados locais de aprendizagem, como é exemplo dos lugares de vivências dos indivíduos, das inter-relações e este fator tanto pode ser de responsabilidade do professor, ou até mesmo, da cultura escolar.

O relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação (UNESCO), capítulo 7, cujo subtítulo é “Educação em diferentes tempos e espaços” - pautado em Freire (1993) - faz uma reflexão a respeito do processo educacional em tempos e espaços distintos, principalmente quanto às realidades locais, ou seja, que não reduza a possibilidade de se aprender com formas diferentes e distintas de educação, principalmente quando arraigadas em uma cultura escolar que pode ser reducionista, limitadora, ou não.

Neste sentido, Freire (1993, p.26) menciona que na observância da modernidade, à de se refletir sobre o processo de “desescolarização” promovido aos adultos do hoje ao longo de décadas atrás. Para ele:

[...] Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política.

Acontece que, a educação pautada no local, na observância dos fatos, da realidade, ou mesmo, a educação pautada na cultura existencial oriunda de uma coesão social já perpassa por um novo processo, ou que há, desafio, que é o universo digital. A universalização digital propagada pela globalização influencia uma grande parte da sociedade e de maneira muito específica, o processo educacional.

Freire (1993) em sua obra sobre “Educação em diferentes tempos e espaços” ratifica quanto às formas diferentes e distintas de educação e, principalmente que não se reduza as possibilidades de aprendizado. A educação na modernidade perpassa por possibilidades, processos e recursos tecnológicos, digitais, mas o ponto de interrogação que prevalece é relativo à cultura digital disseminada sem parâmetros e principalmente a qualidade aplicada aos modelos digitais de educação.

DA CULTURA PARA A CULTURA DIGITAL

Pensar na educação atual e futura faz-se necessário compreender a importância de todos os espaços, todos os tempos e todas as formas de educação que as sociedades atuais possuem. O ambiente que era estritamente físico e territorial, atualmente já não o é mais em função das tecnologias e, com o surgimento dos ambientes virtuais, não há limites de tempo e os espaços se unem, pois já não existem contextos territoriais delimitadores.

O ambiente digital propicia o surgimento do “novo” em seus diversos significados, até porque permite um novo modelo de constituição cultural híbrido, influenciado por necessidades desnecessárias incentivadas pela globalização, pela interiorização de modelos de culturas exteriores e que seguem os mesmos modelos de tempo e espaço que já inexistem. Assim, torna-se um ambiente paralelo, desprendido de regras, mas que necessita de uma orientação pedagógica de maneira que realmente este ambiente virtual possa ser incorporado no processo de ensino e aprendizagem.

O aspecto-chave da tecnologia dentro de um mundo ativo e conflituoso nos campos de estudo do trabalho e da tecnologia é a sua relação com o social, ou seja, com elementos humanos e os não humanos. Frequentemente o aspecto não humano é visto como material e técnico e o elemento humano é visto como transitório e circunstancial. Contudo, essa divisão é difícil de manter (LAWN, 2018, P.337).

A cultura estabelecida em um ambiente físico, em sua grande maioria, permite que as experiências vividas em um determinado território sejam experimentadas, até porque, os indivíduos que neste espaço habitam possuem a oportunidade de experimentação de tal experiência em sua plenitude. Bruno (2021, p.145) cita que “é quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma ‘cultura herdada’, que inclui panoramas e costumes de época”.

No entanto, Bondía (2002, p. 2) em sua obra denominada de “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” traça um paralelo entre educação, tecnologia, o tempo passado, o presente e o que já está por acontecer em um futuro que já chegou. Na conexão textual o autor faz uma analogia sobre as “palavras” pois segundo o mesmo, “...não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”.

No processo de comunicação as palavras merecem cuidado pois quando as utiliza para se expressar, o que está em jogo é o reflexo de como se dá sentido a cultura humana a partir das palavras, pois é através destas que se atribui significados ao que faz, pensa, sente e por tal, torna-se importante o controle das palavras. Em um mundo conectado tecnologicamente e com uma sociedade consumidora contumaz de informações a uma velocidade que mal se dá tempo para assimilar o contexto propagado por palavras, raro torna-se o momento que o indivíduo se apropria dos reais significados que as palavras emanam. Tal questão se confunde com o excesso de informações, e, isto, não se traduz em uma real experiência. A experiência se traduz na compreensão de uma totalidade de fatos, sendo vivenciados e para tanto, demanda tempo, sensibilidade, atenção.

Os períodos temporais nos quais vivencia-se com surgimento de informações novas em questão de milésimos de segundos não permite que se disponha de tanto tempo para vivências e experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece com os outros. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA 2002, P. 21).

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas culturas que até então eram denotadas por movimentos sociais homogeneizados, atualmente ofertam diversas possibilidades de comunicação, de estabelecimento de relações sociais. Bruno (2021, p.136) menciona que as TIC:

[...] Especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais – reduzindo distâncias, redimensionando as relações espaço-temporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, pessoas e produtos. Promoveram ainda outras maneiras de pensar e conhecer por meio da virtualidade. Tais transformações sociais geraram outras expressões culturais e tem-se hoje não somente cultura localizada situada e contextualizada, mas cultura plural, múltipla, plástica, híbrida.

No contexto da multipluralidade cultural é que muito das vezes as informações se confundem com a experiência, pois de certa maneira o indivíduo esta a se apropriar do que entende acontecer para com os outro se absorve como sendo uma experiência para consigo.

No entanto Lawn (2018, p. 338) cita que:

Uma análise mais aprofundada levanta questões sobre a tecnologia como uma influência, independente de interpretação humana, ou seja, o poder da tecnologia e sua capacidade são atribuições humanas. Nesse sentido, a tecnologia é uma construção social e não existe independentemente do seu nexos social. Ela é formatada pelo social.

A verdade é que a virtualidade trouxe consigo uma nova forma de construção social, de aprendizagem, novas pluralidades e promoveram ainda outras maneiras de pensar e conhecer por meio da virtualidade, mas, a questão esta exatamente sobre estas maneiras do pensar e se apropriar das informações que se confundem com experiências. Bruno (2021, *apud* Burke, 2003, p. 115) ainda chama atenção para tal de forma que:

[...] as formas híbridas de hoje não são necessariamente um estágio no caminho para uma cultura global homogênea”. Isso pode significar que, ainda que a hibridação possa ser por vezes associada a misturas de culturas e a seus desdobramentos, não há necessariamente que se esperar ou entender que tal movimento/processo homogenize as culturas e destitua suas singularidades.

Esta é a questão, não há homogeneização de culturas e nem destituição de singularidades, portanto, não se pode destituir as experiências em prol das simples informações. No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 406), o termo experiência possui definição em dois significados, sendo:

O primeiro condiz na participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “x tem E. de S”, em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas;
No segundo, trata-se do recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz “a E. confirmou x”, ou então: “a proposição p pode ser confirmada pela E.

De tal maneira, o primeiro significado de experiência possui caráter de conhecimento adquirido pela vivência de um processo. Já o segundo, possui caráter mais metodológico, de repetição de experimentos em busca de resultados. Eis a questão, é que os significados do termo “experiência” vêm sendo deturpados no contexto de sociedade moderna, pois, existe quase que uma obrigatoriedade do indivíduo se manter informado, mas não se questionando com relação a veracidade e a qualidade da informação ou mesmo, como esta é propagada aos leitores, pois afinal, informação é diferente de experiência. Na contemporaneidade da informação, surgem então sujeitos informantes e informados; Sem a devida crítica à informação, não se constrói experiências. O excesso de informações produz sujeitos que sabem de muitas coisas, mas não o saber no sentido de sabedoria, mas sim, de estar informado por recortes informativos e, quando isso, nada se agrega, pois não abstraiu a informação com a profundidade e criticidade devida. Daí emerge um novo paradigma em resultado da superficialidade analítica e que se resume à “opiniões”. Neste sistema, as pessoas, mesmo que inconscientemente respondem aos significados deturpados das experiências que, se informados sobre qualquer assunto, opina-se e na maioria das vezes, resume-se a opinar a favor ou contra (BONDÍA, 2002).

A tecnologia, que por sua vez também propaga informações, também pode ser vista como um mecanismo que constrói narrativas significantes e realidades em função de como ela representa o mundo e no modo de como produz racionalidades particulares e dominantes, bem como regras da razão. De tal maneira, Lawn (2002, p.338) cita que:

[...] Criar particularidades no ensino, ao utilizar a tecnologia como um discurso e uma estratégia, é um importante meio de governar a educação. A tecnologia, como discurso, conecta a reforma, a organização e a ordem na sala de aula, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode focar tanto no design total do sistema, quanto em pequenos procedimentos da sala de aula. A tecnologia tem a capacidade de organizar-se em torno de uma nova concepção de sociedade, de sua juventude e de seu futuro, ou, de uma forma mais material, unindo aprendizagens, comportamentos e artefatos inteligentes em uma visão dominante da realidade no ensino.

Mas a questão é a informação/opinião no cenário da educação atual e futura deve tomar cuidado com a velocidade com que estas são tratadas, pois dependendo da velocidade com que as temáticas e estruturas curriculares são trabalhadas torna-se impossível que a experiência e o aprendizado de fato aconteçam.

O sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás,

por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍA 2002, p.23).

Fato é que a tecnologia pode construir realidades a partir da maneira como representa o mundo e esta maneira pode induzir a criação de racionalidades peculiares condizentes com uma determinada razão. Assim, eis a questão, pois Lawn (2002, p. 338) cita que:

A tecnologia, como discurso, conecta a reforma, a organização e a ordem na sala de aula e, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode focar tanto no design total do sistema, quanto em pequenos procedimentos da sala de aula. A tecnologia tem a capacidade de organizar-se em torno de uma nova concepção de sociedade, de sua juventude e de seu futuro, ou, de uma forma mais material, unindo aprendizagens, comportamentos e artefatos inteligentes em uma visão dominante da realidade no ensino. Em uma nova reviravolta na tecnologia, o caráter, a identidade e o imaginário simbólico dos professores têm vindo a ser reconhecidos, dentro dos discursos da educação, como tecnologias-chave e não mais qualidades particulares.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS4)

Dentre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a meta 4 representa exatamente “Educação de Qualidade”. De maneira mais específica, a meta 4.3 a exemplo, recomenda que, até o ano de 2030 é dever do Brasil assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis. No documento denominado de “A qualidade da educação: conceitos e definições” de Dourado, Oliveira & Almeida Santos (2007, p. 9) é citado que a expressão “Educação de qualidade”:

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo o Boletim da Unesco (2003, p.12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

Dentro desta complexidade, ainda como exemplo, não se tem no Brasil uma lei específica que norteie a qualidade no Ensino Superior à Distância (EAD). O documento mais recente é datado do ano de 2007, denominado como “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” disponibilizado pela Secretaria de Educação a Distância – MEC - e que complementam as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622³, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, mas, detalhe, *este documento não possui força de lei*. Trata-se apenas de um referencial para subsidiar definições legais do poder público, isto no âmbito de regulação, supervisão e avaliação na educação à distância.

Em tal documento, existe uma indicação com relação ao “Docente”, e neste, é onde aparece algumas indicações relativas ao objeto deste estudo, que é referente a qualidade das informações utilizadas pelos alunos. Neste é citado que a Instituição de Ensino Superior que ofereça cursos a distância, os docentes devem cuidar da articulação das atividades pedagógicas, identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes e definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares. Em suma, a responsabilidade da qualidade da informação a ser trabalhada em sala de aula é de responsabilidade docente.

De maneira ampla, a meta quatro do ODS é subdividida em sete submetas com objetivos claros aos países membros das Nações Unidas e, adaptados a realidade Brasileira com prazo de execução até o ano de 2030 e, além destas sete, ainda é explicitado mais três, sendo 4a, 4b e 4c. Para cada meta, existem também os “Indicadores” que norteiam tais metas (quadro 01 abaixo).

3 O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

Quadro 01: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – Meta 04 “Educação de Qualidade”

Meta	Brasil	Indicadores
4.1	Até 2030, garantir as crianças que completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.	4.1.1 - Proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do ensino fundamental; (b) no final dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no final dos anos finais do ensino fundamental, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo.
4.2	Até 2030, assegurar a todas as crianças o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.	4.2.1 - Proporção de crianças com menos de 5 anos que estão com desenvolvimento adequado da saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo. 4.2.2 - Taxa de participação no ensino organizado (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino fundamental), por sexo.
4.3	<i>Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.</i>	4.3.1 - Taxa de participação de jovens e adultos na educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo.
4.4	<i>Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.</i>	4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade.
4.5	Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos de vulnerabilidade, pessoas com deficiência, populações do campo, itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes/e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.	4.5.1 - Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados.
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.	4.6.1 - Percentual da população de determinado grupo etário que atingiu pelo menos o nível mínimo de proficiência em (a) leitura e escrita e (b) matemática, por sexo
4.7	Meta mantida sem alteração. (https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html)	4.7.1 - Em que medida (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporados a todos os níveis de: a) políticas nacionais de educação; b) currículos escolares; c) formação dos professores e d) avaliação dos alunos

4.a	Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.	4.a.1 - Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH)
4.b	Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.	4.b.1 - Volume dos fluxos de ajuda oficial ao desenvolvimento para bolsas de estudo por área e tipo de estudo
4.c	Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional.	4.c.1 - Proporção de professores (a) na pré-escola; (b) nos anos iniciais do ensino fundamental; (c) nos anos finais do ensino fundamental; e (d) no ensino médio, que receberam pelo menos a formação mínima (por exemplo: formação pedagógica), antes ou durante o exercício da profissão, requerida para lecionar num determinado nível de ensino num dado país.

Fonte: IPEA – Organizado por Luiz Carlos da Cruz, 2022.

A questão aqui mais uma vez dá foco à qualidade da informação, os ODS estão centrados no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis. Então, como garantir a qualidade da aprendizagem se as aquisições das informações estão sendo comprometidas? Torna-se de extrema urgência o estabelecimento pedagógico de um direcionamento quanto às fontes de informações assim como devido esclarecimento sobre a relevância de tais, principalmente quando se trata de educação de jovens e adultos. Qualidade de informação não pode ser confundida com quantidade de informação.

Os indicadores da meta 4.7 fazem referência à educação global assim como educação para o desenvolvimento sustentável e a inclusão. A questão da sustentabilidade, ainda é uma terminologia muito enigmática para boa parte da sociedade e isto, por não reconhecerem nesta o real significado e como esta se dá. Para tanto, faz-se necessário repassar sobre os conceitos de informação e

experiência, isto porque se subteende que nenhum processo de ensino deve ser construído sem o entendimento da sua real função, ou até mesmo, da compreensão das causas e consequências quando da tomada de decisões.

O próprio termo “sustentabilidade” ainda gera dúvidas quanto ao seu entendimento e eis a questão, como desenvolver a sustentabilidade no campo educacional? Segundo o Ministério do Meio Ambiente do Brasil, a terminologia originária surgiu no ano de 1972, com a conferência de Estocolmo acontecida na Suécia, mas esta possuía basicamente um apelo ambiental, mais especificadamente no campo do ecologismo. Somente em 1992 na conferência do Rio de Janeiro e com a assinatura da agenda de 21 compromissos que a questão da erradicação da pobreza e a pauta educacional ganharam status significativos nos compromissos das Organizações das Nações Unidas (ONU). Em 2015 ocorreu à reunião entre 193 representantes dos Estados-membros da ONU em Nova York e estes reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, era o maior desafio global e requisito indispensável para o DS e daí, firmou-se a Agenda 2030 com os objetivos do milênio, ou, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

De maneira mais específica, o termo “sustentável”, significa sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar e/ou cuidar. Então, como sustentar, defender, apoiar, conservar ou cuidar sem conhecimento? Á de se lembrar que o princípio educacional é à base do conhecimento - ENTÃO - sem educação não há como sustentarem-se, principalmente quando da necessidade de tomada de decisões. De fato, o ODS4 é mundial e no Brasil o cenário corrobora para um lapso temporal no processo educativo, até porque, a criança de ontem é o adulto do amanhã. Schleicher (2018, p.31) em sua obra denominada “Primeira Classe, como construir uma escola de qualidade para o século XXI” cita que:

Se houver grandes porções da população adulta com pouca competência, fica mais difícil melhorar a produtividade e fazer melhor uso da tecnologia – o que se torna uma barreira para melhorar os padrões de vida. Mas tudo isso diz respeito a muito mais que salários e emprego. Os dados publicados na obra sobre a “Pesquisa de Competências dos Adultos” mostra que as pessoas com poucas competências não são apenas mais vulneráveis em um mercado de trabalho em transformação, mas também têm mais probabilidade de se sentirem excluídas e se considerarem impotentes em processos políticos.

Fato é que a noção de qualidade na educação é algo a ser repensado e de maneira urgente, pois esta temática no cenário educacional pode ter efeitos permanentes para uma sociedade para um futuro breve e daí a necessidade de uma formação de qualidade e equitativa.

Por fim, Bruno e Couto (2019, p.16) citam que:

A cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.

Para além destas reflexões, torna-se salutar o questionamento da qualidade das informações absorvidas no campo educacional, o devido filtro e com tudo isso, mais uma vez ressalta-se a importância do docente nesta trajetória do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos e aspectos que circundam o ambiente educacional do séc. XXI promoveram uma ruptura entre o ambiente físico e o digital, mas, a questão essencial deste artigo não condiz em promover simplesmente uma crítica negativa quanto à hibridez educacional, até porque houveram inúmeros ganhos com a chegada da tecnologia e sua incorporação na educação é um fato e que agrega dadas, informações e possibilita novas formas de ensino e de aprendizagem. O que se busca neste artigo muito mais se associa quanto à qualidade das informações e a maneira como estas são absorvidas para aprendizagem. Tal questão é evidenciada até mesmo nos ODS visto a preocupação eminente das nações mundiais quanto à qualidade do conhecimento que esta sendo construído e coloca em xeque a funcionalidade do mesmo. A tecnologia fez por aproximar espaços que até então eram distantes, acelerou a comunicação, reduziu o tempo de recebimentos de informações, e isto, acabou por gerar um universo virtual perigoso, múltiplo, que introduz diversas mudanças e que acabam por implicar na consciência humana de maneira não tão positiva, sem dar ao cidadão o tempo necessário para processar aquilo que lhe esta sendo ofertado e por sua vez, não consegue discernir a qualidade da informação.

De maneira mais pontual, o filtro das informações a serem utilizadas para o processo de ensino aprendizagem do aluno quase sempre recai sobre o docente e este deve se preparar para tal, mesmo que signifique carga de trabalho extra para tentar conduzir as propostas pedagógicas e que vão ao encontro das atividades e com objetivos definidos dentro das propostas pedagógicas. Assim, mediante a breve discussão sobre qualidade da informação, é sabido que o assunto não se esgota nesta escrita, pelo contrário, permite uma reflexão que pode ser aprofundada quanto à qualidade das informações, pois, trata-se quase de uma luta constante entre aquilo que é proposto pelo docente preparado, envolvido e que dedicou tempo para formulação da proposta, mas que dificilmente consegue sair vitorioso frente: (i) o volume de informes que estão livres no ambiente digital, com qualidade duvidosa; (ii) a necessidade voraz do alunado em busca das

informações que não possuem tanta relevância na formação pedagógica; (iii) o tempo despendido pelo alunado no processamento de informações que não possuem relação direta com a proposta pedagógica.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Experiência e o saber de experiência. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística.

BRUNO, Adriana Rocha e COUTO, João Luiz Peçanha. *Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação*. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Volume 16, Número 43, 2019. Ppge/Unesa. Rio de Janeiro. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/5848/47965986>.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira de; ALMEIDA SANTOS Catarina de. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24).

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>>

FREIRE, Paulo. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>>

Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para EAD*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>

Ministério do Meio Ambiente. *Histórico Mundial*. Disponível em <<https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%AADtica-nacional-de-edu>>

ca%C3%A7%C3%A3o-ambiental/historico-mundial.html>

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: Ufes, 2018. A Materialidade Dinâmica da Educação Escolar: Professores, Tecnologias, Rotinas e Trabalho. MARTIN LAWN, p. 333. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11346>>

SCHLEICHER, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>. Versão em Português.

PROJETO ÍDOLO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO FRENTE ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS

Lessandro Antonio de Freitas¹

Thiago Palma de Oliveira²

Rodrigo Salomão³

INTRODUÇÃO

Os projetos sociais são mecanismos vitais para a transformação social, em virtude do seu forte impacto educacional, especialmente quando o esporte é o foco principal. Portanto, as organizações sociais que adotam o esporte como instrumento pedagógico ganham destaque no país. Isso ocorre porque elas têm a capacidade de penetrar profundamente nas comunidades atendidas, proporcionando resultados significativos.

O Instituto Anderson Varejão (IAV), uma Organização Social comprometida em utilizar o esporte como ferramenta de transformação social, concentra seus esforços, especificamente no basquete, para proporcionar a crianças e adolescentes, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade, experiências que contribuem para a formação humana, cidadã e crítica. Com isso em mente, os projetos sociais desenvolvidos pelo IAV são estruturados a partir de propostas que integram o basquete com as necessidades imediatas e pertinentes da sociedade.

No conjunto de suas propostas didático-pedagógicas, o IAV oferece aulas voltadas para o aprendizado de basquete, priorizando o desenvolvimento motor.

1 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS). Captador de recurso no Instituto Anderson Varejão. E-mail: lessandro.freitas@sga.pucminas.br.

2 Mestrando em Tecnologias Aplicadas à Educação pela Must University. Coordenador técnico no Instituto Anderson Varejão. E-mail: thiagopalma02@gmail.com.

3 Mestre pela Universidade de São Paulo. Coordenador do departamento multidisciplinar no Instituto Anderson Varejão. E-mail: rodrigosalomao@hotmail.com.

Além disso, a intervenção tem como objetivo promover a saúde e a qualidade de vida dos alunos. O instituto também busca enriquecer a formação dos participantes através de temas transversais, ligando a educação dos indivíduos ao trabalho com tópicos relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS-ONU).

O Instituto de Anderson Varejão (IAV) segue um cronograma anual que se dedica a diversos temas de relevância sociocultural. Em janeiro, o instituto concentra-se em promover a determinação. No mês seguinte, fevereiro, a ênfase é na honestidade e no fair play. Março é reservado para a prevenção ao uso de drogas e abril é voltado para a comunicação. Em maio, o tema principal é o combate ao bullying, enquanto junho se dedica ao preconceito e ao respeito. Julho se concentra nos direitos das crianças e adolescentes. O mês de agosto é destinado à discussão sobre igualdade de gênero. Setembro se volta para a autoestima. Em outubro, o tema é saúde e, em novembro, o foco é o meio ambiente. Por fim, dezembro é dedicado ao valor da solidariedade.

Dada a relevância de trabalhar com temas transversais, o IAV expandiu e fortaleceu sua atuação em relação a certos temas. Com isso, foi estabelecida a atividade chamada “missões”, na qual os alunos inscritos no projeto deveriam lidar com questões ambientais. Assim, realizaram várias atividades, incluindo a restauração de áreas próximas aos centros de aula, coleta de lixo, reflorestamento de áreas degradadas, entre outros.

Mediante o supracitado, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como as intervenções do projeto Ídolo Social do IAV, impactaram crianças e adolescentes diante de questões de cunho ambiental. Para isso, foi adotada a abordagem qualitativa, utilizando como ferramenta de coleta de dados diários de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

O instituto Anderson Varejão-IAV e o impacto do projeto ídolo social

O Instituto Anderson Varejão (IAV) é uma organização sem fins lucrativos, estabelecida em 2014⁴. A instituição foi fundada com a convicção no poder transformador do esporte educacional.

Portanto, sua missão é vista como a chance de impactar de maneira positiva a vida de crianças e adolescentes por meio do basquete. O objetivo consiste em promover o crescimento das dimensões conceituais (o que precisa ser

4 Para a elaboração deste tópico, os pesquisadores solicitaram ao Diretor Executivo do instituto permissão para acessar documentos que orientam a gestão da organização. Dentre os documentos consultados, destacam-se: a ata de eleição, o estatuto social, projetos aprovados pela Lei Federal de Incentivo ao Esporte, relatórios de atividades, entre outros. Adicionalmente, foi realizada uma consulta ao site do Instituto – iav.org.br.

aprendido), atitudinais (a capacidade de desenvolver ou executar) e procedimentais (a maneira de agir), de acordo com Zabala (1998).

Portanto, a visão do IAV é abordar o esporte em sua totalidade, incluindo aspectos como educação, participação, formação e rendimento. Seus valores são fundamentados no basquete, e seu impacto é especialmente notável no âmbito dos projetos sociais.

O modelo de trabalho é orientado pela Lei Federal de Incentivo ao Esporte (Lei 11.438/2006). Esta lei permite que empresas ou indivíduos direcionem parte de seus impostos para projetos esportivos, desde que sejam aprovados pela Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania (Brasil, 2006).

A expansão da atuação do IAV ampliou as possibilidades de desenvolvimento de seus projetos em diversas regiões. Os estados e respectivas cidades incluem: A) Espírito Santo (ES), abrangendo as cidades de Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Linhares, Colatina, Vila Velha, Vitória, Serra, Santa Teresa e Águia Branca. B) São Paulo (SP), que inclui os municípios de Araraquara, a capital São Paulo, Conchal, Franca, Ribeirão Preto e Sumaré. C) Minas Gerais (MG), com atuação em Betim, Congonhas, Santa Luzia e Sabará. D) Rio de Janeiro (RJ), contemplando as cidades de Itaguaí, Mangaratiba e a capital Rio de Janeiro.

As cidades em questão são beneficiadas pelo Projeto Ídolo Social. Este projeto tem como objetivo principal assistir crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que frequentam escolas públicas, através da prática do basquete como desporto educacional. Simultaneamente, são abordados doze temas transversais e a missão do projeto, que é o foco desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

Para que tudo possa ser efetivado, o projeto oferece aulas quatro vezes por semana, estruturadas da seguinte maneira: Grupo 1 engloba alunos de 7 a 8 anos; Grupo 2 inclui crianças de 9 a 10 anos; Grupo 3 é composto por alunos de 11 a 12 anos; e Grupo 4, alunos de 13 a 14 anos. As turmas são organizadas em grupos para facilitar o processo de ensino e aprendizado, levando em consideração a faixa etária, o desenvolvimento motor e cognitivo, entre outros aspectos.

Para garantir que o trabalho prático esteja em sintonia com as atividades propostas pelo projeto, três departamentos são essenciais. Estes incluem o Departamento Técnico, formado por coordenadores gerais e locais. Os estados que fazem parte do projeto possuem coordenadores que monitoram, supervisionam de perto os trabalhos nos núcleos e auxiliam professores e estagiários na implementação de atividades esportivas.

O Departamento Multidisciplinar, formado por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, é responsável pela condução e desenvolvimento teórico de

doze temas transversais. Além disso, também desempenha um papel crucial na execução da missão relacionada ao meio ambiente.

O Departamento de Professores e Estagiários é encarregado de conduzir aulas práticas que abordam aspectos técnicos do basquete, além de aplicar temas transversais e cumprir a missão designada. É importante mencionar que o Projeto Ídolo Social está programado para durar um ano, e todas as atividades planejadas estão programadas para serem realizadas dentro deste prazo.

Questões Ambientais: a necessidade de uma ação prática interventiva

Questões relacionadas ao meio ambiente estão frequentemente presentes nas principais agendas globais (Castoldi; Bernardi; Celso, 2009), dada a urgência em mitigar danos ambientais. Já no século XIX e início do século XX, países como o Brasil iniciaram ações de preservação ambiental, incluindo a criação de parques nacionais, com o objetivo de proteger as paisagens naturais.

Na metade da década de 1990, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente foi realizada no Rio de Janeiro, Brasil. Durante este evento, a gravidade dos problemas ambientais foi enfatizada, com indicações de que tais questões afetariam o planeta inteiro até o final do século XX, conforme descrito por Castoldi, Bernardi e Celso (2009).

A Agenda 21 emerge neste contexto de preocupação, delineando ações preparatórias para lidar com desafios futuros. Ela se configura como uma aliança global voltada para o desenvolvimento da cooperação ambiental, envolvendo diversos atores e enfatizando a necessidade de intervenções (Brasil, 1995).

Portanto, é claramente urgente a necessidade de aumentar a conscientização, de modo que a sociedade também possa se reestruturar para conter os avanços das agressões ao meio ambiente, conforme aponta Borinelli (2011, p.65):

Estudos sobre a política ambiental, ou sobre a capacidade ou não dos Estados e sociedades enfrentarem a crise ambiental, mais recentemente representada pelos efeitos do aquecimento global, assumiram crescente relevância e centralidade no processo político e econômico nacional e internacional. Considerar as características dos problemas ambientais é necessário para se poder compreender mais completamente o impacto e a dinâmica das instituições e políticas ambientais.

Conforme Borinelli (2011), os principais problemas ambientais podem ser listados da seguinte forma: A) Destruição de florestas. B) Poluição das águas. C) Poluição de costas e oceanos. D) Exploração excessiva de lençóis freáticos. E) Erosão do solo. F) Desertificação. G) Redução da diversidade biológica. H) Destruição da camada de ozônio e aquecimento global. I) Superpopulação e pobreza.

Reforçando essa perspectiva, Mendes, Diniz e Falcão (2019) apresentam os problemas ambientais de maior impacto em termos percentuais. O desmatamento lidera as estatísticas, afetando 67% da área, seguido pela poluição dos recursos hídricos com 47%. A poluição do ar ocupa a terceira posição com 36%, enquanto a produção de resíduos representa 28%. Menos expressivos, porém ainda significativos, são os danos à camada de ozônio e as alterações climáticas, com 9% e 6% respectivamente.

Kuhnen (2009) argumenta que esses problemas devem ser incorporados em um quadro de discussões diárias, pois:

Os problemas ambientais colocam questões a serem analisadas tendo em vista a relação sociedade/pessoa-natureza. Intrínseco aos eventos (emergências e desastres) a questão da sustentabilidade planetária e os modelos de desenvolvimento adotados em nossa sociedade deveriam estar na ordem do dia. A presença de acontecimentos qualificados como catástrofes, desastres naturais ou industriais colocam no centro do debate as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza (p.40).

Segundo Oliveira e Brasil (2020, p. 109) existe urgência em debater essas temáticas, assim sendo, é necessário “incentivar a mudança de hábitos, conscientizar a população e estimular a adoção de comportamentos pró-sustentabilidades são alguns dos principais desafios enfrentados”. Dentre deste contexto, torna-se essencial investir em sustentabilidade, pois isso pode resultar em melhorias na qualidade de vida, direcionando ações para o presente, mas ao mesmo tempo, minimizando os impactos futuros (Maronn, 2019).

Segundo Jacobi (2003), o conceito de sustentabilidade emerge em um contexto complexo que exige discussões aprofundadas. Ele se torna o foco do debate, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento e impactos ambientais. Assim, o mapa socioambiental, que caracteriza as sociedades contemporâneas, indica que as ações humanas têm gerado impactos crescentemente complexos no meio ambiente, seja do ponto de vista qualitativo ou quantitativo.

A sustentabilidade abrange várias dimensões da vida social, destacando-se pela sua complexidade. Isso porque, ao considerar as questões ambientais, somos levados a atravessar diversas esferas do cotidiano:

A partir de 1987, a divulgação do Relatório Brundtlandt, também conhecido como “Nosso futuro comum”¹, defende a idéia do “desenvolvimento sustentável” indicando um ponto de inflexão no debate sobre os impactos do desenvolvimento. Não só reforça as necessárias relações entre economia, tecnologia, sociedade e política, como chama a atenção para a necessidade do reforço de uma nova postura ética em relação à preservação do meio ambiente, caracterizada pelo desafio de uma responsabilidade tanto entre as gerações quanto entre os integrantes da sociedade dos nossos tempos. Na Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades

Sustentáveis e Responsabilidade Global coloca princípios e um plano de ação para educadores ambientais, estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade. Enfatizam-se os processos participativos na promoção do meio ambiente, voltados para a sua recuperação, conservação e melhoria, bem como para a melhoria da qualidade de vida. (Jacob, 2003, p.194).

Com base no exposto, ressalta-se a relevância do trabalho voltado para o meio ambiente em sua totalidade. Os autores indicam direcionamentos críticos e apresentam soluções. Nesse contexto, iniciativas como a do IAV, através do Projeto Ídolo Social, têm o potencial de desenvolver cidadãos cientes de suas responsabilidades sociais.

METODOLOGIA

Abordagem

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco no processo e não que foi desenvolvido, atendendo às necessidades do percurso e não se concentrando exclusivamente no resultado final. Assim, as análises foram conduzidas de forma crítica, conscientes de que os resultados obtidos podem não ser generalizáveis.

Em relação à abordagem do estudo, observam-se algumas características notáveis que justificam a aplicação da pesquisa qualitativa. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa se caracteriza por utilizar o ambiente espontâneo como fonte de coleta de dados, a descrição como um de seus pilares, a exploração das percepções dos indivíduos diante das situações como base para a investigação, bem como uma abordagem dedutiva, entre outras características.

Este conjunto de atributos valida a aplicação desta abordagem. Afinal, a pesquisa teve como objetivo discernir a perspectiva de indivíduos em variados contextos e realidades, que implementaram com crianças e adolescentes atividades vinculadas à preservação do meio ambiente.

Atividade-Missões

A atividade foi concebida pelo departamento multidisciplinar do IAV⁵, destinada ao desenvolvimento no Projeto Ídolo Social. O departamento forneceu orientações aos professores para enfocarem a temática de cuidados com o meio ambiente em cada núcleo de basquete. Dessa forma, o objetivo era engajar os alunos em uma missão voltada para a preservação ambiental.

5 O projeto “Ídolo Social” utiliza o esporte, especificamente o basquete, como recurso pedagógico para impulsionar a cidadania e a formação holística dos estudantes. Este projeto se insere na categoria de esporte educacional, o que significa que, além do ensino estrito do basquete, várias outras atividades são desenvolvidas.

A ideia principal era incentivar o máximo possível de estudantes a participar de atividades como o reflorestamento de áreas degradadas, a coleta de resíduos, a restauração de praças, a construção de hortas e a limpeza de áreas em condições precárias, entre outras. É importante mencionar que, através de discussões com os alunos, os professores poderiam adaptar a missão de acordo com a realidade local de cada um.

Reuniões online foram realizadas semanalmente com os professores envolvidos na missão, proporcionando a eles a oportunidade de expressar suas dificuldades, solicitar apoio à equipe multidisciplinar, compartilhar os aspectos positivos das atividades, discutir ideias e apresentar sugestões, entre outros tópicos. Ao concluir a atividade, os professores preencheram relatórios ou diários.

Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir dos relatórios diários elaborados pelos professores (Oliveira, 2022), que estavam conduzindo a atividade denominada ‘missões’ em suas respectivas turmas. Esses relatórios registram as percepções e reflexões pessoais dos educadores sobre a participação dos alunos nas atividades e o impacto resultante dessa interação (Oliveira, 2022).

Destarte, “esses diários contêm reflexões pessoais construídas pelos(as) professores(as) pesquisados(as) sobre as práticas que desenvolveram” (Oliveira, 2022, p.16).

Além disso, os relatórios diários permitem que os professores avaliem a eficácia de seu trabalho, observando como os alunos participaram das atividades, seja individualmente ou em grupo. Esse instrumento facilita a reflexão em vários estágios e está relacionado a diferentes ações, como medir a atividade e associá-la ao aprendizado (Boszko; Rosa, 2020). Nesse sentido, a busca foi relativa “a existência de um processo reflexivo que objetiva lograr êxito no desenvolvimento de uma ação”(Boszko; Rosa, 2020, p.23).

A ferramenta foi introduzida aos professores para esclarecer dúvidas e enfatizar que seu propósito não era avaliar o trabalho desenvolvido, mas promover a reflexão profissional. No entanto, é importante destacar que o preenchimento era responsabilidade individual de cada professor, a quem foi concedida a liberdade para se expressar de diversas maneiras.

Análise dos dados

O exame dos dados foi realizado utilizando o método de análise de conteúdo proposto pela pesquisadora Bardin (2011). Este método consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas que buscam organizar as informações em

conteúdos transmitidos pelas mensagens, possibilitando a inferência de conhecimentos (Bardin, 2011).

Portanto, a análise de conteúdo é a técnica que procura identificar o significado atribuído às palavras, adquirindo conhecimento do que está implícito no texto escrito. Assim, categorias de interpretação foram estabelecidas através do agrupamento de significados (Bardin, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta atividade foi implementada em 18 cidades que participam do Projeto Ídolo Social, distribuídas entre os estados de Minas Gerais (MG), São Paulo (SP) e Espírito Santo (ES). A Tabela 1 a seguir ilustra como os professores conduziram o trabalho.

Tabela 1- síntese de realização da missão

Local	Exemplo	Tipo de atividade	Quantidade de núcleos que optaram por essa atividade
Núcleo onde as aulas são realizadas.	A atividade proposta foi realizada no próprio local onde são realizadas as aulas, pois, tanto os alunos como os professores visualizaram uma forma interativa de fazer a conscientização integrando nossas atividades corriqueiras com o tema (professor-A)	Revitalização	12
Outras áreas públicas na cidade.	Por nosso núcleo ficar bem próximo da praia e nossos alunos serem frequentadores dessa região, percebemos a necessidade de uma campanha de limpeza da praia (professor-B)	Coleta de lixo ou plantio de árvores	4
Outras áreas públicas na cidade.	A ação foi realizada em uma quadra, onde os alunos já costumavam frequentar, porém essa quadra se encontrava em uma situação deteriorada, sem condição de uso. Conversando com os alunos, foi levantada essa ideia de revitalização dessa quadra, para poderem ter um local para jogar, já que as quadras oficiais estarão fechadas durante as férias. (professor-C)	Melhorias no patrimônio público da cidade	2

Fonte: elaborado pelos autores

É notável que a atividade de revitalização foi predominante, principalmente no núcleo onde as aulas acontecem, com 12 núcleos realizando esse trabalho. Destaca-se também ações como coleta de lixo e plantio de árvores em espaços públicos frequentados pela população. Adicionalmente, houve a restauração de patrimônios.

Posteriormente, procedeu-se à análise⁶ das reflexões dos professores acerca dos potenciais impactos da atividade no processo de aprendizagem dos alunos. Foi solicitado aos professores que refletissem sobre a missão, isto é, suas considerações pessoais. As respostas foram agrupadas em quatro categorias, conforme Bardin (2011).

Tabela 2. Categorias criadas

Categorias de interpretação	Exemplo
Formação crítica	Conseguimos realizar uma tarefa secundária que ao final se mostrou muito eficaz em criar uma consciência ambiental nas crianças, presenciamos diversas situações interessantes onde essa meta ficou bastante clara, como exemplo o empenho dos alunos em manter e cobrar a preservação do núcleo, o fato dos alunos estarem estendendo isso para além da quadra, e cobrando isso de outras pessoas de seus convívios. Estamos bastante satisfeitos com os resultados que me surpreenderam de forma positiva, eu não esperava um resultado tão sólido quanto o que tivemos (professor-D).
Projeções positivas	Acredito que a sementinha foi plantada no cérebro e coração dos alunos! São inteligentes e estão cientes das responsabilidades como pessoas (professor-E).
Aprendizado intrínseco	A missão de promover os alunos a serem agentes transformadores, foi de muita importância para todos. Para eles, porque puderam entender que as mudanças de algo começam por nós, nos pequenos gestos, pequenas ações podem fazer enormes transformações, tanto na sociedade quanto em nós mesmos, a nos sentir mais competentes, mais responsáveis, e tornando-nos cada vez melhor (professor-F)
Dimensão do trabalho coletivo	Concluo ainda que a missão, além de abordar todas as expectativas esperadas, também foi de extrema importância para a relação dos alunos como turma e equipe, já que o fato de terem responsabilidade e participação ativa foi indispensável para a execução das tarefas (professor-G)

Fonte: elaborado pelos autores

6 Durante a análise, um relatório diário foi removido, pois os pesquisadores consideraram que a reflexão estava intrinsecamente ligada a outras atividades realizadas no Projeto Ídolo Social.

Em relação à categoria “formação crítica”, é importante salientar o valor das atividades-missões para promover esse tipo de aprendizado. Essas atividades incentivam os alunos a refletir sobre suas próprias condições ambientais, especialmente quando realizadas no local de aula. A missão pode suscitar questionamentos nos alunos, instigando-os a ponderar sobre as razões pelas quais seus espaços necessitam de cuidados ou reformas, entre outros aspectos. Assim, é possível sensibilizá-los acerca de questões ambientais e estender essa conscientização para outras áreas da cidade ou da comunidade onde o projeto é implementado.

Nesta abordagem crítica da educação ambiental, ultrapassamos a transmissão de conhecimento de maneira mecânica, isto é, a memorização do que é certo ou errado. Com essa perspectiva, os estudantes se envolvem diretamente em atividades ambientais, questionando e investigando os principais problemas enfrentados em suas cidades (Layrargues, 2004).

Nesse sentido, “a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade” (Layrargues, 2004.p 36).

No que se refere à categoria “projeções positivas”, é crucial destacar que o projeto foi conduzido com crianças e adolescentes. Portanto, devemos considerar como esses indivíduos interagem com o aprendizado, levando em conta o fator tempo. Em outras palavras, é preciso nutrir a convicção de que o aprendizado floresce à medida que o amadurecimento acontece. Estes são indivíduos adquirindo novos aprendizados, que se desdobram à medida que são expostos a diferentes experiências ao longo do tempo, assim como aconteceu no projeto, através do envolvimento em atividades como o plantio de árvores e a coleta de lixo. Dessa forma, é plausível pensar que estes indivíduos irão reinterpretar este trabalho em ações de cuidado com o meio ambiente.

Para Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) “a aprendizagem passa a ser encarada como um processo interno e pessoal que implica o aluno na construção ativa do conhecimento e que progride no tempo de acordo com os interesses e capacidades de cada um” (p.15).

A categoria “aprendizagem intrínseca” destaca a conexão pessoal dos estudantes com as atividades experimentadas. É crucial despertar a compreensão de que as ações de cuidado com o meio ambiente emanam dos próprios indivíduos, considerando-os como seres históricos.

As dimensões da aprendizagem permeiam as estratégias desenvolvidas pelos alunos com o objetivo de resgatar memórias vivenciadas, aprimorando assim o conhecimento (Castro; Miranda;Leal, 2016).

Os métodos de aprendizagem podem ser classificados em cognitivos e

metacognitivos. No primeiro, a conduta e as reflexões atuam sobre a aprendizagem, permitindo a recuperação eficaz de informações. No caso da metacognição, ela está vinculada à capacidade do indivíduo de sistematizar seu pensamento por meio de organização, planejamento e monitoramento do próprio processo cognitivo, de forma a alcançar metas previamente estabelecidas (Castro; Miranda; Leal, 2016).

Assim, a categoria “trabalho coletivo” sugere que a missão contribuiu para aprofundar a medida da aprendizagem, facilitando o processo de realização da tarefa. Afinal, o trabalho coletivo é um elemento fundamental para intervenções em contextos sociais, tais como cuidados com o meio ambiente. Isso ocorre porque a resolução de questões sociais geralmente envolve esse tipo de ação.

Nessa conjuntura, Morhy (2020) chama atenção de como o contato dos grupos de crianças com a natureza facilitam a aprendizagem:

No momento em que a criança está em contato com a natureza, o cérebro reage a cada som, textura, cheiro, cor e sabor, tudo torna-se encantador e mágico, assim sentem-se estimulados a questionar, levantar hipóteses e aprender umas com as outras, de maneira lúdica e divertida. Dessa maneira, existe a possibilidade de desenvolver aprendizagem, habilidades, percepções e aflorar sentimentos positivos em relação ao ambiente como um todo (p. 96837).

Em conclusão, Morhy (2020) destaca a relevância de espaços informais no processo de ensino e aprendizagem relacionado a questões de cuidado ambiental. Esses locais promovem a interação dos alunos com o ambiente natural.

CONCLUSÃO

A educação em questões ambientais é crucial, pois essas questões são o ponto central da sociedade. Elas afetam diretamente a qualidade de vida e são um dos principais problemas sociais da atualidade.

Os projetos sociais são ferramentas valiosas para impulsionar ações educativas, pois atuam como espaços de educação informal, atraindo um amplo número de crianças e adolescentes através de estratégias de intervenção, como o uso do esporte. Assim sendo, é viável disseminar eficazmente atividades com enfoque social, capazes de transformar a forma como os indivíduos pensam e agem em determinadas situações. Estas situações podem incluir, por exemplo, a conservação de espaços públicos, a conscientização sobre o descarte adequado de resíduos ou até mesmo o envolvimento dos estudantes no plantio de árvores.

Nesse contexto, segundo os professores envolvidos na realização da atividade designada, as ações executadas pelos alunos fortaleceram o entendimento do trabalho coletivo e a percepção de que cada indivíduo tem um papel

fundamental nas mudanças ou na manutenção de determinadas situações.

Em conclusão, os educadores destacaram que tais atividades aguçaram a curiosidade e a responsabilidade das crianças em relação às questões de preservação do meio ambiente. Ainda mais relevante, é que o aprendizado diante de todas essas demandas ocorreu de maneira crítica. Ou seja, os estudantes desenvolveram a habilidade de refletir e questionar as condições ambientais presentes em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora, Martins Fontes, São Paulo, 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: Lei nº 11.438 (planalto.gov.br).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Agenda 21: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Brasília: MMA, 1995.

BORINELLI, Benilson. Problemas ambientais e os limites da política ambiental. *SER.SOC.REV*, v.13, n.2, p.63-84, 2011.

Boszko, Camila.; ROSA, Cleci T. Werner da. Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores. *Revista Insignare Scientia*, v.3, n.2, p.18-35, 2020.

CASTRO, Juliana Xavier de.; MIRANDA, Gilberto José.; LEAL, Edvalda Araújo. Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, V.9, N.1, p.80-97, 2016.

CASTOLDI, Rafael. BERNARDI, Rosângela. Polinarski, Celso Aparecido. Percepção dos problemas ambientais por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, v.1, n.1, p.56-80, 2009.

JACOB, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

MARONN, Tainá Griep. Construção de uma horta vertical: Uma abordagem na Educação Infantil para sensibilizar os estudantes sobre os cuidados com o meio ambiente. *Insignare Scientia*, Vol. 2, n. 3, p.303-313, 2019.

MENDES, Marcos Venícios Ribeiro.; DINIZ, Simone Ferreira.; FALCÃO. Problemas Ambientais no Município de Meruoca, Ceará, Brasil. *REGNE*, Vol. 5, Nº Especial, p.131-142, 2019.

MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni.; GOZAGA, Adana Teixeira.; ANDRADE, Alexandra Nascimento de.; TERÁN, Augusto Fachín.; SOUSA, Sílvia Alves de.; MEDEIROS, Lidiane de Melo.; ALMEIDA, Elder Tânio Gomes de.

Relação criança e ambiente: uma experiência de educação ambiental usando um circuito sensitivo. *Braz. J. of Develop*, v. 6, n.12, p.96825-96841, 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, v.1, n.3,P.1-5,1996.

OLIVEIRA, Isaac Pereira.; BRASIL, Davi do Socorro Barros. Psicologia ambiental e problemas ambientais: uma revisão de literatura. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*Araraquara, v. 22, n. 1, p. 108-122, jan./jun., 2020.

KUHNEN, Ariane. Meio ambiente e vulnerabilidade a percepção ambiental de risco e o comportamento humano. *Geografia*, v. 18, n. 2, p.37-52, 2009.

VASCONSELOS, Clara.;PRAIA, João Félix.; ALMEIDA, Leandro. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.7, n.1, p.11-19, 2003.

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

INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E TRANSFORMADORA PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA

Sandra Pereira Santos Miranda¹

Pedro Xavier Penha²

1. INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo compreender e analisar como os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IF) se constituíram como referencial para a formação transformadora e emancipadora, tendo como base a pesquisa bibliográfica, enquanto método de pesquisa, por meio da articulação de ideias de autores de reconhecida importância no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a exemplo de Ramos (2014 e 2017), Frigotto (2012 e 2018), Saviani (2016) entre outros. Os conceitos de emancipação e autonomia foram discutidos tendo por base Freire (2022) e Adorno (2023). Para discutir como a proposta EPT tem sido efetivada nos Institutos Federais a importância do currículo nesse contexto, nos referenciamos em Oliveira (2020), Onofre (2017) e Cunha (2020). Assim, buscamos evidenciar a educação integral como condição para a travessia da formação para o mundo do trabalho em contraposição à formação para o mercado de trabalho. Essa proposta de educação integral fundada na concepção de constituição do indivíduo omnilateral se apresenta como um desafio, quer seja no espaço educacional em si, quer seja dentro do contexto social desvelando-se de maneira indissociável para o desenvolvimento humano em sua totalidade promovendo a formação indivíduos autônomos e capazes de uma nova leitura da sociedade, de suas bases de estruturação

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG – E-mail: sandrapsm_@hotmail.com.

2 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática - Unicsul e docente permanente do programa de Mestrado ProfEPT/IFMG – E-mail: pedro.xavier@ifmg.edu.br.

e de conscientização do que está posto, bem como, do espaço que almejamos constituir a partir dessa travessia do ser humano máquina produtiva para o ser humano integrado ao trabalho como princípio educativo.

A educação profissional tecnológica – EPT - apresentada como a proposta a ser efetivada nos IFs traz para o contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), a possibilidade de formação do ser humano, que crítico de sua realidade, constitui-se integralmente dentro dos campos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ramos (2014, p.86) observa que “como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a uma sociedade política.” Essa proposta de integração desloca o foco da educação voltada para o mercado de trabalho para uma educação que contempla a formação humana. Marx (2008) já indicava a necessidade de uma educação pautada em três pilares: mental, física e tecnológica, propondo que essa combinação poderia elevar a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

A educação proporcionada por programas integrados, abrangendo o contexto emancipador, deve ser aquela capaz de “possibilitar uma maior autonomia do sujeito (aluno) no sentido deste se apropriar dos conhecimentos científicos socialmente válidos e relacioná-los com a realidade social”, como propõe Onofre (2017, p.244), constituindo nesse sentido uma interação entre a dialética e a prática social. Assim, considerando ser humano como inacabado, Freire 2022 reforça que ainda que as condições diversas que permeiam nossa existência nos imponham barreiras em nossa tarefa de mudar o mundo, devemos ter consciência de que os obstáculos não se eternizam o que nos conduz a um permanente processo social de busca sendo “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire 2022, p.57).

Ao se referenciar à historicidade do ser humano, Freire (2022, p.73) insere a necessidade de viver “a história como tempo de possibilidade e não de determinação’ discorrendo sobre a convicção de que a mudança é possível, trazendo a dinâmica de que o mundo não é, está sendo e dessa forma é possível intervir não para se adaptar e sim para mudar “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela” (Freire 2022, p.75). A educação é, portanto, uma forma de intervenção no mundo que se coloca em constante embate entre a reprodução da ideologia dominante e sua superação, posicionamento que se reforça em Mészáros (2008) ao explicitar a educação para além do capital como aquela que insere o sujeito como agente político, com capacidade de pensar e agir para transformar o atual modelo econômico, sendo assim libertadora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação emancipadora

No intuito de evidenciar o risco que se corre em utilizar o termo emancipação de maneira retórica, Freire (2022) enfatiza que toda ação ocorre a partir da compreensão. A maneira como acontece essa compreensão será refletida na ação do sujeito. Assim, para que os indivíduos tenham atitudes críticas, é necessário que tenham compreendido também de maneira crítica e que quanto menos criticidade, mais superficialmente as ações são tomadas nos deixando na periferia do que tratamos.

Adorno (2023) ressalta ainda que diante da condição social heterônoma que vivemos, estamos restritos a existir dentro de um contexto em que absorvemos e aceitamos o que a sociedade determina por meio de canais e instâncias mediadoras cerceando nossas próprias determinações. E aponta dois fatores que ele considera como enormes dificuldades para a consecução de uma proposta de emancipação. Um deles seria a atual organização de mundo que vivenciamos, que com sua ideologia supera a educação e pressiona as pessoas levando-as a uma ausência de consciência Adorno (2023, p.156) “Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” Um segundo fator de dificuldade, trata da condição de continuidade em que deve estar inserida a emancipação, pois sendo dialética Adorno (2023, p.155) “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

Essa educação para a emancipação requer a constituição do indivíduo omnilateral, crítico da realidade na qual está inserido, capaz de decisões autônomas e conscientes, com conhecimentos estabelecidos para interpretar a realidade Em Manacorda (2017, p.88) temos que “frente à realidade da alienação humana(...) está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.” Essa deve ser uma tarefa da totalidade de práticas educacionais na sociedade estabelecida. No que se refere à condição de emancipação, temos em Marx que “toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem” (Marx, 2010, p.54).

No entanto, como salienta Frigotto (2012, p.272), “não se trata de uma tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.” Trata-se, portanto, da construção da travessia para um novo contexto social que valorize o indivíduo como ser humano em todos os seus aspectos, ou seja, em sua totalidade.

2.2 Os Institutos Federais de Educação Tecnológica

A educação profissional no Brasil tem os primeiros indícios de sua origem em meados nos anos de 1909, considerando como marco inicial o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais dos Estados da República escolas de aprendizes e artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, de cunho assistencialista, voltada para os pobres e desvalidos de fortuna (Brasil, 1909). Desde então a educação profissional passa por processos de dualidade oferecendo, via de regra, educação propedêutica para as elites e educação profissionalizante para a classe trabalhadora.

Várias foram as transformações na educação profissional, dentro de seu processo histórico, sempre direcionadas aos interesses e ideologias dos grupos sociais e políticos dominantes, tendo o poder do capital ditado, de forma recorrente, os caminhos a serem trilhados, conforme nos evidencia o autor Moura (2013, p.717), “o metabolismo do capital faz com que, em geral, o movimento da educação proporcionada à classe trabalhadora tenha coerência interna dentro das três esferas de governo, de modo que o pêndulo pende para o tipo de formação que interessa às necessidades imediatas do capital.” Essa dualidade na educação brasileira traz em seu interior a condição de ensino a que se destina o projeto político de alijar o trabalhador o quanto mais for possível, da educação. Nesse sentido, como colocado por Ramos (2017), “na sociedade de classes, o direito ao pleno acesso à educação ficou restrito às elites, sendo que a cada aproximação da classe trabalhadora à educação, algum limite se impôs” (Ramos, 2017, p.35).

Permeada pela dualidade, as várias reformas, contrarreformas e decretos executados no percurso histórico da educação no Brasil, constituem um movimento que eventualmente tenta uma aproximação entre ensino propedêutico e técnico, e em outra circunstância distância e até mesmo separa essas possibilidades de ensino. Nesse embate, a Lei 11,892, de 29/12/2008 que se constitui como instrumento de criação dos Institutos Federais - IFs - trouxe a expectativa de atendimento do anseio por uma educação integral Brasil (2008)

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Dentre vários aspectos, a relevância da criação dos IFs é notória ao trazer a condição do ensino integrado e ao inserir a modalidade *multicampi*. Oliveira (2020) evidencia a concepção dos Institutos Federais como:

assentada em um ideário de integração que possibilite a formação plena do indivíduo, recusando a dualidade que sempre caracterizou a Educação Profissional no Brasil. Assim, procura atender a uma formação holista e flexível, voltada mais para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios (Oliveira, 2020 p.35)

O acesso à educação no nível técnico e superior proporcionado pela estrutura multicampi a regiões até então desprovidas dessa realidade, evidencia a importância dos Institutos Federais onde, partindo de 144 unidades em 2006 a Rede alcançou 659 unidades em 2018, como ressaltado por Oliveira (2020, p.36) “configurando-se hoje como importante e abrangente estrutura de acesso à educação, que acaba exercendo, também, um significativo papel no desenvolvimento das comunidades locais em que se encontram.” Assim, temos na criação dos Institutos Federais um passo concreto para o estabelecimento de uma nova condição de educação cabendo aqui ressaltar como Marx evidenciou que “cada passo do movimento real é mais importante que uma dúzia de programas” (Marx, 2012 p.20).

No intuito de abarcar essa proposta de formação integral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de por meio da resolução N° 6/2012 estabelecem dentre seus princípios:

trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.(Mec 05.12)

Os princípios destacados preconizam uma integração entre teoria e prática, que passa impreterivelmente pelo desafio de um currículo que possibilite uma educação para emancipação, formação humana integral e constituição do indivíduo omnilateral inserida na proposta da EPT.

2.3 O currículo como base para uma educação transformadora

O currículo é o ponto de partida para o direcionamento dos objetivos a serem alcançados no contexto educacional. Sendo assim, ele tem poder, pois nele estão inseridas diretrizes determinantes do processo educacional. Saviani (2016) traz o trabalho como princípio educativo como referência para a determinação

dos conteúdos que devem compor o currículo. Três significados citados pelo autor justificam a centralidade do trabalho como princípio educativo sendo eles: a historicidade do desenvolvimento social que determina o modo de ser da educação, o preenchimento de exigências específicas visando a participação no trabalho socialmente produtivo e por fim integrando à “educação uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (Saviani, 2016, p. 76).

Dentro do contexto do ensino médio o autor propõe a politecnia “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” concluindo que “sobre as bases da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral Saviani (2016, p.80), evidenciando ainda que tal objetivo está distante dos currículos que visam conferir competências no sentido de formar para a produção mecânica, demandada pelo mercado de trabalho. Ao contrário disso, a organização curricular deve partir da organização da sociedade, compreendendo seus mecanismos e possibilitando acesso ao conhecimento de forma crítica sendo necessário aliar a base científica ao crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária “somente assim será possível além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (Saviani, 2016, p.83).

No que tange ao item de interdisciplinaridade como possibilidade de integração em contraposição à fragmentação do conhecimento, na proposta freiriana temos a educação como potencialidade para um aprendizado crítico que permita o desenvolvimento do conhecimento indo além do que está posto para o atingimento de uma nova condição do saber, em Freire (2022, p. 28) “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Constituir um currículo que permita essa condição de aprendizado, torna-se, portanto, um desafio posto, uma vez que atualmente, o que se encontra em voga é a educação para o mercado de trabalho, regida pelo sistema capitalista, baseada no desempenho, em contraposição à proposta freiriana de educação para constituição de sujeitos críticos.

Considerando o currículo integrado, Santomé (1998) salienta que a possibilidade de sua organização em conteúdos que ultrapassem o contorno de disciplinas abarcando o contexto e levando ao manejo de referenciais teóricos e habilidades de diferentes disciplinas, por meio das quais os alunos poderiam “desvelar as questões de valor implícitas nas diversas propostas ou soluções disciplinares, permitindo constatar com maior facilidade dimensões éticas, políticas e socioculturais que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano” (Santomé 1998, p.26) e complementa ainda que sendo a condição humana

permeada por diversas dimensões, torna-se evidente a necessidade de compreensão dessa diversidade dentro de um contexto multidimensional. O autor considera que os projetos curriculares integrados, por permitirem maior liberdade e condição de compreensão da realidade, podem conduzir os alunos a uma elaboração própria de revisão e superação de conceitos na compreensão da realidade cotidiana por meio do desenvolvimento de novos modelos explicativos que sejam mais adequados e válidos pela confrontação de suas subjetividades.

No entanto, Cunha (2020) aponta alguns desafios na elaboração e implantação do currículo integrado dentro da perspectiva de formação humana integral, em dois aspectos: interno e externo às instituições organizacionais ao referenciar vários trabalhos acerca do tema. Entre os fatores internos tem-se: as bases conceituais necessárias, o engajamento dos profissionais, a permanência dos currículos de propostas conteudistas e até mesmo cursos reconhecidos como ensino médio integrado que na prática proporcionam formação geral e profissional de forma fragmentada, sem sincronia entre os conteúdos dessas formações. Há ainda a questão da formação de professores, considerando o desconhecimento da concepção de trabalho como princípio educativo, sendo necessário promover uma formação docente baseada na omnilateralidade em contraposição à formação regida pelo capitalismo direcionada para o mercado de trabalho. Aqui chegamos então aos fatores externos evidenciados por Cunha (2020, p. 70) como sendo: o próprio sistema capitalista onde “pensar de maneira diversa requer uma desconstrução dos saberes que sua realidade apresentou durante toda sua vida”; as bases contraditórias em que se dão as orientações que dizem apoiar a formação integrada mas, que ao mesmo tempo, buscam oferecer formação aligeirada para atender a demanda do mercado de trabalho e ainda, a proposta da Base Nacional Comum Curricular criada pela Lei 13.415/2017 que cria um currículo mínimo, vinculado a uma especialização prematura, atendendo a modelos de competências requeridos pelo mercado de trabalho em detrimento da possibilidade do direito ao conhecimento por todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação no contexto do ser humano integrado a uma perspectiva social e não exclusivamente à sua submissão ao mercado de trabalho, é por si só uma questão desafiadora. Trata-se da necessidade urgente de mudança de uma sociedade que aprofunda diferenças e desigualdades e subjugando o indivíduo ao utilitarismo da produção capitalista, para uma sociedade que tenha a formação humana integral articulando trabalho, ciência e cultura como condição para uma educação emancipadora.

No âmbito da educação permanecemos no campo da disputa onde os

movimentos políticos e sociais tendem a desviar e até mesmo regredir posições conquistadas por muita luta. Assim torna-se imprescindível a constante mobilização balizada em princípios éticos, políticos e sociais que visem impedir retrocessos e ao mesmo tempo avançar rompendo os obstáculos que se opõem à proposta da formação humana integral para a emancipação do indivíduo e transformação da sociedade.

Nesse contexto, os Institutos Federais ainda que possuam muitos desafios a serem superados, se apresentam como uma excelente possibilidade de consecução da educação emancipador e transformadora, sendo necessário agir dentro de suas fragilidades, especialmente no que tange à capacidade de integração nos currículos e articulação de forma transversal de temas contemporâneos que afetam a vida humana, como educação financeira, ambiental entre outros e fortalecer seu ideário criacional de oferta de ensino de qualidade alcançando a potencialidade de transformação em prol da sociedade e emancipação dos cidadãos. Vida longa aos IF's!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6a ed. tradução Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Criava nas capitais dos estados da República escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional, primário e gratuito. 23 set.1909. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7566&ano=1909&ato=3340za-q1UeNRVT520> Acesso em 08 jun.2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília – DF: Diário Oficial da União. 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 07 jul.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm acesso em 05.12.2023.

CUNHA, Jéssica de almeida *et all*. **Politecnia e currículo integrado na Rede Federal de Ensino**: contextos e desafios na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/634/465>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. <https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/fi->

les/field/anexo/Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf acesso em 09.12.2023

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2018.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea 2017.

MEC http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid acesso em 05.12.2023.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Bontempo 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integrada? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Acesso em 08 jun. 2023.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**: da história à teoria, da teoria à práxis. Curitiba: CRV, 2020.

ONOFRE, Joelson Alves. **Escola, currículo e formação docente: desafios na contemporaneidade**. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/69/78v.2, n. 2> (2017) acesso em 10.12.2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 08 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 1998.

SAVIANI, Demerval. https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular acesso em 01.12.2023.

A ARTE E A CULTURA COMO MOVIMENTOS DE EXPRESSÃO DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Camila Vessozi da Silva¹

Gabriel Silveira Pereira²

1. INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se como um escrito em valorização das vivências e mobilizações artísticas e culturais para a formação humana integral das juventudes, considerando as dimensões que orientam a proposta educativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o compromisso de se pensar em currículos que (re)conheçam a diversidade, as formas de expressão, as representações subjetivas humanas e a participação social.

Busca apresentar considerações a respeito das vivências artísticas em sala de aula e para além dessa, valorizando propostas integradas e ações de caráter extensionista para a compreensão das realidades sociais e o desenvolvimento humano. Ainda, tem a intenção de oportunizar o contato de diferentes profissionais com a proposta pedagógica dos IFs e a concepção da arte e da cultura como princípios fundantes a essa política tão importante, de impacto significativo no movimento de transformação da realidade.

Traz-se à reflexão também o quanto se é potente investir na formação continuada de professores com elementos da arte e da cultura, haja vista que a aproximação dos docentes com seus contextos e realidades de atuação tende a

1 Bacharela em Serviço Social e Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos pela UNIPAMPA. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Técnico Administrativo em Educação e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

produzir significativos resultados, principalmente considerando as contribuições do vínculo estabelecido com os educandos e suas trajetórias nesses processos.

O protagonismo que se busca ao estudante em formação em um contexto como o dos Institutos Federais está atravessado por uma série de elementos, os quais se dimensionam e apresentam já na própria compreensão das bases institucionais que estruturam essa proposta pedagógica. Está também no reconhecimento que se precisa ter de que, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais articulam conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, sejam de escopo técnico e/ou no âmbito da formação básica, voltando seus olhares e atuações para a diversidade dos territórios, as demandas locais e o desenvolvimento regional. Ainda, expande-se pelas possibilidades de compreender a integralidade de currículos diversos, nos quais a arte e a cultura não sejam vistas como acessórias e/ou meramente complementares, mas como diferenciais à sua concepção e à ação educativa.

Avalia-se neste processo que os próprios movimentos estudantis nos IFs, dada a maciça participação de estudantes em ações de cunho artístico e cultural, já ratificam a relevância de se investir em iniciativas que tenham essa base fortalecida e que, como comumente fazem, contribuam não só para a permanência e o êxito dos educandos, mas também para seu pertencimento, protagonismo e para a sua expressão viva.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Ao mobilizarmos estudos e reflexões sobre o contexto dos IFs em interlocução com a arte e a cultura, reconhecemos nas produções de Pacheco (2015) um vasto território de apresentação dessa realidade, principalmente no que tange aos pressupostos e ideais formativos que sublinha já na proposta política e pedagógica que sustenta as bases e orientou a criação dos Institutos. Ainda, no que concerne à observância à autonomia e ao protagonismo estudantil, também objetos deste texto, pode-se dizer que converge na dinâmica de incentivo e na busca pela efetiva participação dos educandos em formação e ao experienciarem a gestão como integrantes dela em comissões, colegiados, núcleos e outras instâncias, como os próprios Diretórios Acadêmicos, Grêmios Estudantis e Conselhos Superiores e de Campus.

Com isso, vê-se como fundamental pontuar que:

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam em marco nas

políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento. (Pacheco, 2015, p. 27)

Olhando para as realidades sociais, os contextos e os territórios, os IFs avançam em seu potencial de atender as demandas locais e contribuir com os lugares onde se inserem à medida que se conectam com as regiões, as características dos públicos e as necessidades locais e, nesse sentido, a compreensão e a vivência das culturas diversas também marca um ponto de partida.

Assim, o que se espera é que:

[...] os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (Pacheco, 2015, p. 22).

Em construção cotidiana, essas instituições vêm se constituindo e contribuindo expressivamente para a produção do conhecimento à medida que oportunizam aos jovens estudantes o contato com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão em um processo ativo de participação. A partir de diferentes interlocuções e dos contatos estabelecidos, os discentes representam a energia dos trabalhos e potencializam o diálogo responsável a ser estabelecido com as demandas e os públicos locais.

Há de se reforçar também que “[...] o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (Azevedo; Silva; Medeiros, 2015, p. 83), o que reitera, a partir da perspectiva formadora dos IFs, um diferencial na luta pela transformação da realidade social e para o desenvolvimento de todos que forem atravessados por estes movimentos.

Conforme destaca Pacheco (2015, p. 18):

[...] os institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

Nesse sentido, vê-se importante sublinhar que a concepção de formação humana integral presente em sua proposta e todo o compromisso com os territórios se diferencia na ação externa à sala de aula, mas, inegavelmente, também se fundamenta na ação em sala, nas construções diárias e nas discussões ali geradas. Fortalece-se a partir da organização pedagógica e da integração curricular,

concebendo que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Pacheco, 2015, p. 30).

Reforça-se aqui que:

A escola com a formação voltada para os jovens, não deve ser apenas espaço de procedimentos voltados para a operacionalização do currículo conceitual. É preciso uma formação capaz de formar cidadãos para a compreensão crítica da realidade social, econômica, política, cultural, que contribua para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (Azevedo; Silva; Medeiros, 2015, p. 86).

Partindo destas concepções e dos compromissos que são marcas dos Institutos Federais é que se reitera a potência da atuação das juventudes na constituição desses espaços, na produção de conhecimento e no estabelecimento de relações com a sociedade. O jovem estudante, por vezes o mais escolarizado do seu contexto familiar, é também um canal para alcançar a formação de mais e mais pessoas, de trazer novos estudantes para os cursos regulares e para a experiência em projetos e outras ações educativas, comunitárias e participativas.

Com isso, destaca-se o rico processo de pensar o desenvolvimento integral dos educandos em uma ação ativa e de vivência para a emancipação humana, de processos engajados de participação social e de compreensão de uma cultura escolar por vezes pouco explorada em outros contextos e de resultados expressivos.

Vê-se assim que:

A cultura escolar, aplicada à leitura dos Institutos Federais [...] refere-se às práticas didáticas, comportamentos e normas sociais realizados na escola, especialmente o trabalho como princípio educativo. Além desses aspectos, acrescenta-se, no caso do projeto dos Institutos Federais, a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica, da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (Castro; Plácido; Medeiros, 2023, p. 518)

Diante de uma vivência institucional ativa e participativa, pode-se dizer que os IFs vêm sendo constituídos e fortalecidos em muito pela diversidade de seus estudantes, pelas ações e movimentos que, desde muito jovens, produzem em intervenção nesses espaços. Como vínculo social e alcance em diferentes contextos, vimos nessas estruturas um forte contexto de representação social e que, à medida que vai alcançando mais e mais classes populares e públicos vulneráveis, seguirá ampliando sua atuação e reafirmando o compromisso com as comunidades locais e a transformação prevista em suas bases.

3. A ARTE E A CULTURA COMO EXPRESSÃO DO SER JOVEM

Ao refletirmos os diferentes tempos, processos e características de manifestações das juventudes, pode-se dizer que a expressão pela arte e a cultura sinalizam fortes presenças nessas constituições. Além de objetos de foco de muitos jovens e condutores de sentidos, significados e sentimentos, são capazes de gerar diferentes conexões e construir, na coletividade, movimentos dialógicos e humanizados.

Pensando no contexto dos IFs, especificamente, faz-se pertinente destacar que:

[...] mobilizar aproximações entre arte e cultura produz experiências estético-educativas e contribui para o desenvolvimento coletivo de forma ampliada, em uma aproximação com as diretrizes da nossa instituição e com a formação cidadã para o mundo do trabalho (Diehl *et al*, 2015, p. 119).

Assim, diante da percepção de relação entre arte, cultura, trabalho e formação humana integral, estruturas basilares à proposta pedagógica desses Institutos, é que se sublinha o quanto se aprende a partir dessas articulações, assim como se pode acessar um vasto conjunto de conhecimentos diante dos traçados que ali se encontram.

Em sua pesquisa de doutorado, Amaral (2021) destaca que:

[...] nos IFs é a partir da arte que estudantes e comunidade escolar têm tido espaço para fazer apostas éticas, produzindo variações e reverberações de si e sendo a própria constituição do que pensou Foucault, e entendi eu, enquanto resistência como criar-se (Amaral, 2021, p. 195).

Partindo das reflexões proporcionadas pela autora e também em interlocução com as vivências em um contexto como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, onde filiam-se os profissionais que aqui escrevem, observa-se de forma evidente o impacto da arte para o pertencimento, a compreensão de si e do outro e também para a expressão daquilo que muitas vezes não se encontram outras formas de manifestar.

Reconhece-se assim, também, o quanto se faz pertinente oportunizar espaços de liberdade, de livre expressão e de encontro das subjetividades com as constituições de ordem coletiva, compreendendo que “[...] o ser humano rico e emancipado tem o outro como necessidade de seu existir, é educado para usufruir a arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor” (Della Fonte, 2018, p. 14).

Também se faz precioso compreender que “[...] embora a performance neoliberal fragmente os laços de solidariedade e as possibilidades de afeto possíveis, a resistência para garantir espaços para a arte na significação das macro e micropolíticas na EPT é uma batalha que ainda podemos fazer” (Amaral, 2021, p. 201).

Conforme a autora:

A presença do ensino de arte na Educação Profissional, em paralelo com os objetivos da educação integrada, significa deslocar a lógica exclusivamente da dimensão econômica para a da dimensão humana e subjetiva, prestando atenção às fendas e rupturas, que podem ser operadas nos discursos e nas práticas, dando indícios de outros modos de subjetivação possíveis, em que pessoas criam a si mesmas enquanto formas de existência livres e autogovernáveis, na medida do possível para cada uma e um (Amaral, 2021, p. 184).

Neste movimento e processo, compreendendo a potência do ensino e da presença da arte nos IFs, é que reafirmamos que:

Um dos papéis da educação é, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos específicos, promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias (Pacheco, 2015, p. 33).

A arte é uma das diversas possibilidades que as juventudes têm e encontram para a livre expressão, o compartilhamento e a manifestação de defesas, incompreensões, dúvidas e inquietações, mobilizando isso pela multiplicidade de contextos e formas de produção. Conforme Scherer (2016, p. 57), “[...] a arte capacita o sujeito para compreender a realidade, ajuda-o não só a suportá-la como também transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana, mais hospitaleira para a humanidade”.

Assim, promover as formas artísticas e culturais, sejam elas individuais ou coletivas, e propiciar a experimentação e o desenvolvimento das intelectualidades das juventudes no âmbito escolar é valorizar o modo como essa categoria pensa e age a partir de seus próprios interesses. No mesmo entendimento, concebe-se a arte “[...] como aquilo que nos proporciona experiências, reflexões e conhecimento – fatores inerentes a um campo que propõe a expressão – é capaz de promover vislumbres de potencialidades desde os lugares diversos que habitamos” (Diehl *et al*, 2015, p. 115).

Por fim, faz-se fundante destacar que:

Além da tomada de consciência dos jovens como atores sociais, dar espaço para que o mesmo se desenvolva percebendo como sua história pessoal, familiar e social auxilia na sua construção identitária, mas principalmente, como suas representações instituídas a partir de sua percepção de si e do mundo, podem proporcioná-los vivências e toda uma transformação de uma geração de cidadãos com o sentimento de respeito à diversidade, solidariedade, justiça social e inclusão socioeconômica e política, intervindo na solução dos problemas sociais, na perspectiva de reconhecer-se pertencente e fazedor de sua própria história (Lôbo; Nascimento, 2012, p. 14).

Portanto, refletindo a importância de se investir na formação das juventudes é que se reitera a potência dos IFs e as possibilidades que são abertas a partir dessas instituições, haja vista o lugar que os estudantes, dia a dia, logo a partir de seus ingressos, passam a compor e nutrir em suas estruturas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como texto constituinte de uma obra como esta, produzida com a intenção de apresentar discussões a respeito da educação ao longo da vida a partir de diferentes áreas e campos de conhecimento, avaliou-se como indispensável que se pudesse olhar para as dimensões de arte e cultura como formadoras, tendo por compreensão que as vivências e experimentações proporcionadas por essas marcam o desenvolvimento humano, a formação integral e diferentes processos de manifestação necessários à nossa sociedade.

Evidencia-se com este escrito a potência de que se olhe para o contexto dos Institutos Federais como possibilidade emancipatória fortalecida pelo engajamento estudantil, pelas lutas sociais e pela produção do conhecimento comprometida com as necessidades dos territórios e das populações. Que se reconheça na Educação Pública a valorização que lhe tanto por vezes é questionada.

Enquanto concepções fundantes a esta proposta educativa, a arte e a cultura são apresentadas aqui como caminhos e alternativas, como expressões individuais e coletivas, como objetos de foco e dedicação de muitos jovens e, a partir desses, como propulsoras à participação social e ao desenvolvimento da autonomia. Concebe-se, ainda, o quão significativa precisa ser a adesão estudantil na luta pela transformação social, considerando seu alcance, força e energia viva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ensino de Arte nos Institutos Federais**: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação Profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 77–88, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**. v. 6, 2023, p.516-533. Disponível em: <https://191.52.0.34/index.php/metapre/article/>

view/3983. Acesso em: 12 fev. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, n. 2. Vitória: IFES, 2018, p. 10-19. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DIEHL, Viviane *et al.* Percepções acerca da experiência extensionista com arte no IFRS. **Revista Viver IFRS**, v. 10, p. 115-119, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/5594/3195>. Acesso em: 25 jan. 2024.

LÔBO, Karla Rossana Gomes. NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. **Juventude e Identidade: Um Estudo Sobre a Construção Histórica de Pertencimento em Jovens**. Disponível em: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-94.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Editora IFRN, 2015.

SCHERER, Giovane Antonio. **Abrindo as cortinas: a arte e o teatro no reconhecimento de juventudes e direitos humanos**. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/478>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LINGUÍSTICA APLICADA: ESTRANHAMENTOS, PERCURSOS E INICIATIVAS DE AMADURECIMENTO DE UMA PESQUISADORA¹

Lirane dos Santos Barbosa²

O fazer Linguística Aplicada na contemporaneidade requer do(a) pesquisador/pesquisadora a sensibilidade diante de práticas discursivas que constituem uma prática social. Pensando justamente sobre esse fazer e qual a perspectiva adotada nos trabalhos que seguem o caminhar desse campo do conhecimento, rememoro aqui, de forma rápida, como as pesquisas foram assumindo outros caminhos para se afastar do pensamento cartesiano-positivista, já salientado por Cavalcanti (1986), ao destacar que a Linguística Aplicada (doravante LA), já mostrava, na década de 1980, ser fundamental o afastamento de uma abordagem epistemológico-estrutural, e o rompimento com o subjetivismo da gramática. Começava a mudança na perspectiva de compreensão do objeto de pesquisa dessa área, para o qual não cabia a neutralidade, sendo fundamental entender as questões que envolvem o político, o social, o cultural e o econômico na língua, como apontados por Signorini (1998).

Filiada à LA, nesse início do Mestrado, fizemos discussões interessantes sobre o fazer pesquisa na área, na disciplina “Escrita Acadêmica para Linguistas Aplicados”, ministrada pela Prof^a. Dra. Lorena Borges, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-UFAL), na FALE-Campus A.C. Simões. Nessas aulas, discutimos sobre a chamada “escrita criativa”, algo que já é pensado na Universidade na criação de dissertações e teses de pesquisadores e pesquisadoras em LA. Conhecemos autores como Phillips e Kara (2021), que

1 Texto inicialmente destinado à Professora Dr. Lorena Borges, solicitado para avaliação final da disciplina “Escrita para Linguistas Aplicados”, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE-UFAL. Agradeço à professora Lorena Borges e ao professor Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho, meu orientador, pelas orientações e acompanhamentos na construção deste texto.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL); Bolsista da FAPEAL. Especialista em Redação e Oratória pela Faculdade (FAMEESP); Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM); Graduada em Letras (UFAL- Campus do Sertão). E-mail: lirane.barbosa@fale.ufal.br.

nos esclarecem sobre a necessidade de uma escrita criativa nas pesquisas, pois, se pensado no aspecto social dela, algo que diferencia os estudos em linguagem atualmente, há um aprimoramento e uma completude entre o fazer pesquisa e a escrita criativa. Ainda nessas aulas, debatemos que mesmo tendo essa roupagem criativa há um posicionamento crítico, como destaca Edberg (2018), que vai ao encontro das exigências acadêmicas do que deve ser uma escrita científica.

Da escrita acadêmica, entendemos que está fortemente fechada a padrões, o que exige do(a)s pesquisadores/pesquisadoras a criticidade ao ler as teorias a que tem acesso na sua formação acadêmica e na produção dos seus textos. As discussões em sala de aula, em questões da escrita acadêmica, geraram em mim um estranhamento. Mas, ao mesmo tempo, me causaram uma sensação boa, pois estamos tão preocupado(a)s a todo o tempo sobre como escrever um artigo científico, uma dissertação, tese, que nos angustiamos ao colocar as ideias no papel, mas, diferentemente, com essas discussões fui me sentindo mais segura para fazer uma escrita acadêmica. Entendi, então, que é necessário o(a) pesquisador/ pesquisadora ter sua voz no texto, algo geralmente apagado em gêneros mais longos, tais como dissertações e teses, como destacado por Ribeiro (2021). Nesse sentido, é necessário refletir que o fazer escrita acadêmica está para além de escrever de acordo com as normas gramaticais, havendo a necessidade de trazer as experiências que adquirimos no fazer pesquisa, afinal, como a própria Ribeiro (2021) afirma, é impossível ignorar as vivências no processo de escrita.

Desse processo feito dentro da disciplina do Mestrado, faço um paralelo com as discussões no grupo de estudos do qual faço parte, o “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em questões do Sertão Alagoano” (GELASAL), coordenado pelo professor doutor Ismar Inácio dos Santos Filho, meu orientador, no qual discutimos também sobre o que foi a formação da LA enquanto uma área do saber, no Brasil, com as autoras já supracitadas, quais sejam, Cavalcanti (1986) e Signorini (1998), além da leitura de Moita Lopes (1992), Signorini (1995) e Lima (2022), que fazem parte também dessa mudança na escrita acadêmica de linguistas aplicado(a)s, pois apresentam um envolvimento entre pesquisador(a) e objeto de estudos, e suas vivências, o que possibilita uma forma de escrever que mostra evidentemente a voz do(a) autor(a) do/no texto.

Minha intenção com esse paralelo entre as duas atividades é a de mostrar que a construção de uma pesquisadora com o perfil da LA exigiu de mim aprofundamentos maiores, para entender a área de estudos, pois mesmo a conhecendo há mais de 10 anos, vejo que é um campo do saber que, de tão engajado em questões sociais, seus saberes vão sendo outros, ampliando-se e estabelecendo

conexões que eu não imaginava ser possível, visto que acreditava, no início da graduação, que estudaria apenas construções linguísticas voltadas para a estrutura da língua. Além disso, agora, tendo passado pela disciplina “Escrita acadêmica para Linguistas Aplicados”, me sinto muito mais aberta a essa atividade tão difícil, mas, ao mesmo tempo, tão prazerosa, que é a escrita acadêmica.

Escrever é algo que me gera insegurança, principalmente, porque estamos a todo o tempo preocupado(a)s em quem citar e como citar, para que a nossa argumentação tenha aceitabilidade no mundo acadêmico. Pensando sobre o fazer pesquisa e com as coisas que a envolvem, a disciplina do mestrado possibilitou colocar em prática, nos momentos de escrita que tivemos no semestre, essa escrita criativa, seja ela transformada em um capítulo da dissertação/tese, para a(o)s mestranda(o)s, ou a revisão do projeto de pesquisa, ou artigo ou ensaio.

Eu optei por fazer um ensaio-relato, pois ao entender melhor sobre a escrita criativa, senti a necessidade de retomar o meu processo enquanto pesquisadora. Achei que ali seria o momento de mostrar como foi minha entrada na pesquisa, algo que já havia esquecido durante os 6 anos afastada da Universidade. Seria uma espécie de retomada enquanto pesquisadora iniciante até à chegada ao Mestrado, o que, possivelmente, ajudaria a me situar nesse espaço que achei impossível voltar a frequentar. Assim, nasceu a escrita de um texto que, particularmente, acreditei não servir como atividade de escrita criativa, pois achei subjetivo demais. No entanto, me surpreendi quando recebi um retorno positivo ao final e, então, decidi continuar com ele até o encerramento da disciplina, adicionando todo o conhecimento apreendido no primeiro semestre no Programa de Pós-Graduação.

Assim, o dividi da seguinte forma: inicialmente, na sequência, há um percurso feito durante esses 10 anos no GELASAL, no qual apresento todo o caminho realizado, anos que me constituíram como uma pesquisadora em LA. Em seguida, trago a aproximação com o meu objeto de estudo, visto que ao me filiar aos estudos interpretativistas, compreendo ser de grande importância o estabelecimento desse lado na pesquisa, pois é através dele que farei as análises. No terceiro tópico, explicarei justamente os caminhos que pretendo seguir numa pesquisa inicial, com a qual me aproximarei da minha pesquisa de Mestrado. Por fim, faço as considerações sobre o que foi esse processo de escrita no primeiro semestre do Mestrado e como percebo essa minha entrada na pesquisa de dissertação.

1. ATIVIDADE DE ESCRITA CRIATIVA³: SER PESQUISADORA EM LINGUÍSTICA APLICADA: UMA CONSTRUÇÃO ATRAVÉS DO TEMPO

Quando entrei no curso de Letras, não gostava muito da ideia de estudar para ser professora, ainda mais de Língua Portuguesa, pois eu achava que iria aprender a gramática pura. No entanto, ao começar o 3º período, comecei a conhecer e a me apaixonar pelos estudos em linguagem, algo despertado na disciplina “Teoria Linguística I”, ministrada pelo Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho, hoje meu orientador de Mestrado. Nesse momento, fui entendendo melhor o que era fazer estudos em língua(gem), algo que fez meus olhos brilharem nas aulas, literalmente, ao menos era isso que meus/minhas colegas diziam. Talvez tivessem razão, pois eu adorava discutir sobre o que havíamos aprendido em sala de aula. Foi aí que conheci os estudos de Mikhail Bakhtin, o filósofo russo que iria modificar meu modo de pensar sobre a língua e me instigar a continuar na área, mostrando-me ser a língua dialógica, uma enunciação, um elo na cadeia discursiva. Enfim, comecei a entender acerca da “enunciação concreta”, em Volochínov (2018) - lá foi usado o texto com autoria de Bakhtin e Volochinov (2004).

Com o bom desempenho na disciplina, ao final do período o professor supracitado convidou a mim e a outra(o)s estudantes da turma para conhecermos os estudos do grupo de pesquisa que ele propôs ao ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, em 2013. Esse grupo era intitulado de “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano” (GELASAL), que atualmente, é denominado de “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano”, completando 10 anos em 2023. Iniciou-se, assim, o meu primeiro contato com a temática que mudou meu pensamento sobre o local onde vivo, desenvolvendo um olhar de pesquisadora do discurso, o qual me permitiu adentrar no Mestrado após 10 anos de grupo, para continuar a estranhar os discursos sobre o Sertão e, consequentemente, sobre o sertanejo, conforme ideias de Albuquerque Júnior (2011).

No referido grupo de estudos, fui apresentada à LA. Confesso que ficava amedrontada se conseguiria dar conta de entender e, depois, explicar o que era estudar uma área que não poderia ser considerada uma disciplina. Como

3 Para iniciar a atividade 1 da escrita criativa, tive uma conversa com o meu orientador sobre o assunto e sobre precisar ter uma ideia sobre o que escrever. Então, ele indicou a leitura da introdução do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de sua orientanda de graduação, Maria Aparecida de Sá Soares de Barros, intitulado “Moda, sertão e estereótipo – a construção do Nordeste e do/a Nordestino/a no *fashion film* ‘lamento sertanejo’”, da revista Vogue”. Nesse texto, a pesquisadora fez um relato falando sobre o seu interesse por moda desde pequena, e adicionou até a imagem de um croqui desenhado por ela aos 12 anos de idade. Sua Introdução me ajudou a entender mais o que seria uma escrita criativa e serviu de inspiração para que eu iniciasse a minha.

entender isso? Como explicar isso? Essas eram algumas das minhas inquietações. Aos poucos, fui entendendo o percurso feito por esse campo do saber. Primeiro, entender o afastamento do pensamento cartesiano-positivista, entendendo que esse não ocorreu de uma hora para outra, pois foi necessário tempo, amadurecimento do pensar a pesquisa. Cavalcanti (1986), já na década de 1980, percebia a necessidade de uma pesquisa que perpassasse e fosse perpassada por diferentes áreas. Mesmo que nesse momento ainda estejamos falando do que a pesquisadora chamou de “multidisciplinaridade”, entendemos que com o passar dos anos essa compreensão multidisciplinar, que ainda fazia uma definição de “disciplina”, foi dando lugar a outros questionamentos, tais como o de Pennycook (2006), o qual fala de uma mudança do que é a interdisciplinaridade na LA. Ou seja, era importante a compreensão dela ser uma antidiisciplina, construindo assim um saber transgressivo.

Para explicar essas ideias todas, às vezes, passava horas no meu quarto tentando explicar a mim mesma tudo o que estava aprendendo, afinal, ao mesmo tempo em que me debruçava sobre os livros tentando entender, encantava-me e queria aprender mais sobre esse campo de saber transgressor, de acordo do Pennycook (2006). Mas, sem romantismo, pois a vida acadêmica não é nada romântica. No entanto, é ela que nos permite crescer e desenvolver uma visão de mundo que não seria possível sem esse contato.

Entendi, com o passar do tempo e os estudos em LA, que essa área de pesquisa se interessa por “discursos emergentes”, nas ideias de Moita Lopes (2013), aqueles que estão à margem da sociedade. Então, através desse entendimento, visei tentar entender os sentidos construídos sobre Sertão/Nordeste/semiárido/sertanejo(a), sentidos construídos em atos enunciativos. Acredito que foi justamente esse pensar o discurso como enunciação que mais me chamou atenção na temática, porque sempre vivi no meio dessas versões construídas discursivamente sobre o Sertão alagoano e seus modos de ser e de viver, sem perceber, já que quando criança passei grande parte da infância entre viagens do Nordeste para o Sudeste, tendo como naturalidade São Paulo. Então, vivi de perto o preconceito (linguístico) contra o povo nordestino e a falta de conhecimento geográfico e linguístico que fundamentam determinados discursos estereotipados, assertivos e repetitivos acerca da região, como apontado por Albuquerque Júnior (2011).

Assim, ao me filiar a um campo do saber que me permitiria ter uma maior compreensão do que vivi/vivia, além de me ajudar enquanto pesquisadora, compreendi como é o processo de análise em LA, um processo que se preocupa com certa “privação sofrida” para chegar a uma “leveza do pensamento”, segundo Rojo (2006). Essa foi uma experiência incrível e esclarecedora. Hoje, na Pós-Graduação, recordo-me do quanto eu pensava nesse buscar *uma privação sofrida*,

para a construção de um projeto de pesquisa que seria submetido a um Programa de mestrado, pensava em um discurso que construísse uma determinada ideia e que através dos conhecimentos agenciados de outras áreas construísse saberes necessários para interpretar dada prática discursiva, sobre o Sertão/Nordeste.

Com o ingresso nesse grupo de estudos, GELASAL, eu e outra aluna do curso de Letras-Língua Portuguesa adiantamos a disciplina de LA, ofertada no 4º período, para que pudéssemos ter mais propriedade nos estudos, pois o professor-coordenador desse grupo iria submeter um projeto de pesquisa à seleção PIBIC, sendo nós duas suas primeiras bolsistas. Porém, em 2013, na primeira tentativa, o projeto não foi aprovado. No entanto, as nossas pesquisas estavam apenas começando. Nós estávamos apenas começando a trilhar o caminho do GELASAL, caminho em que, quanto mais aprendíamos e discutíamos, mais coisas encontrávamos para pesquisar. Acredito que seja esse o processo mais instigante da vida acadêmica: não nos saciamos nunca, queremos sempre beber na fonte do conhecimento. Sou um pouco mais pretenciosa. Acho que nós, enquanto cientistas sociais, estamos a todo o momento lendo as teorias, seja para estranhar, romper, quebrar conceitos já estabelecidos, ou para a eles nos filiar. Nós estamos sempre escavando novas fontes para que outros(as) pesquisadores(as) também sintam vontade de participar desse fazer científico.

Como o grupo de estudos, tive contato com o que seria o meu *corpus* inicial na pesquisa, qual seja, *charges* sobre o Nordeste/Sertão/semiárido/sertanejo(a). Com esse *corpus*, uma charge, fiz um ensaio e um resumo para a apresentação em evento do curso no Campus do Sertão. Foi minha primeira demonstração de pesquisa aberta ao público. Estávamos eu e a outra colega do grupo com um *banner* que trazia o objeto de estudo dela, um *outdoor*, e o meu, a charge (Figura 01). Coloco na sequência a minha primeira charge analisada e apresentada no primeiro “Encontro de Estudos em Linguagem do Sertão” (ELIS), em 2014, na UFAL-Campus do Sertão.

Figura 01: Charge Cantando na chuva.



Fonte: Sorriso Pensante, 25 de abril de 2013.

Aprendi, com esse trabalho prático, o que era entender a língua como interação social. Compreendi a noção de “enunciação concreta”, de Volochínov (2018), com minha primeira experiência de análise. Entender uma teoria e me filiar a ela foi algo singular para quem estava iniciando a vida acadêmica. Ao mesmo tempo que era amedrontador, era também entusiasmante. Segue o resumo submetido para o evento referido anteriormente:

Figura 02: Imagem de um resumo submetido a um evento acadêmico em 2014.

OS DISCURSOS SOBRE O SERTÃO NO RISO E NA POLÍTICA

Lirane dos Santos Barbosa

Cristiana Soares de Oliveira¹

Resumo: Este trabalho está sendo desenvolvido no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), tendo por objetivo entender a concepção de sertão nos gêneros charge e propagandas políticas. A ideia é compreender, por meio dos estudos transversais, através da leitura enunciativo-discursiva, os discursos que aparecem sobre o sertão, o semiárido e o Nordeste. Desse modo, busca-se, por meio dos estudos da Linguística Aplicada (LA), entender esses enunciados construídos em torno do sertão, entender qual a privação sofrida, defendida por Rojo (2006), relacionando essa abordagem com a “etinolinguística da fala viva”, estudada por Bakhtin (1929). Assim, os textos políticos e o gênero charge formam o *corpus* do trabalho. Esses serão analisados de forma que se identifique quem é o “eu” que enuncia e o “outro” para quem se direciona o enunciado, e qual os efeitos de sentidos acerca do sertão construídos ali, procurando entender com quais enunciados anteriores dialogam, pois, como sabemos, toda enunciação concreta, segundo Bakhtin (1929), é resposta a uma anterior, e, desse modo, espera uma resposta, forjando uma cadeia discursiva. Diante disso, espera-se que a questão do riso e dos discursos políticos sejam entendidos como enunciação, apresentando um panorama do sertão construído discursivamente e relacionado com a questão do poder. Estamos utilizando como base os estudos sobre a pesquisa científica, com Ricardo-Bortoni (2008), esta dando ênfase sobre o que é fazer uma pesquisa interpretativista, em comparação com o modo positivista, assim como Moita Lopes (2002), falando sobre a linguística aplicada indisciplinar, entre outros, que aparecerão no decorrer da pesquisa, pois esta ainda se trata de um estudo em andamento.

Palavras-chave: Sertão, Enunciação, Riso, Discursos-políticos.

Fonte: Do arquivo pessoal, de 2014.

Abro um parêntese aqui para falar sobre minha relação com a escrita, algo fundamental na pesquisa. Esse processo de escrever sempre foi para mim motivo de crises de ansiedade, autocrítica, choro e medo. Acredito que todo mundo que se inicia nos estudos acadêmicos passa por momentos assim. Mas, achava realmente que nada do que escrevia estava bom o suficiente. Hoje, no Mestrado, tendo passado por alguns anos em sala de aula, minhas cobranças ainda existem, mas tenho desenvolvido um laço importante com a escrita.

Quando estava em sala de aula, tratando com os/as meus e minhas alunos(as) justamente sobre redação, por exemplo, busquei especializações que me ajudassem a entender o processo de escrita. Mas, confesso que, com o passar do tempo, com as experiências, fui buscando estratégias de escrita que os auxiliassem no momento de colocar suas argumentações no papel, para que, talvez, quando chegassem à Universidade não se sentissem tão mal quanto eu, na minha época de estudante de graduação. Acredito ser importante relatar essas inquietações aqui, pois estamos falando de um trabalho que nasce, também, na escrita, afinal, sempre temos, seja na graduação ou na pós-graduação, um trabalho final para apresentar e efetivar a pesquisa.

Dito isso, retorno para esse trabalho com a charge, minha escrita de 10 anos atrás, com esse ensaio e resumo. Confesso que tive medo de estabelecer esse contato novamente. Poderia achar que não estava bom, mas, pelo contrário, constatei que estava até bem escrito. Acredito que esse olhar se deva ao momento em que estou, mestranda, estudando sobre escrita em Linguística Aplicada e, claro, com o longo processo de amadurecimento do meu olhar sobre ela. Enfatizo ainda que, ser pesquisador(a) em LA é isso, ou seja, é perceber que a língua é muito mais que um sistema de regras e estruturas bem elaboradas, compreendo-a como social, política e ideológica, nas ideias de Signorini (1998) e Moita Lopes (2006). Nosso olhar sobre o mundo parte dessa compreensão e é isso que nos permite interpretar os discursos a que nos propomos analisar, de modo que não é possível pensar no afastamento do/da pesquisador/pesquisadora do seu objeto de estudos.

Esse ponto de aproximação do/da pesquisador/pesquisadora com o objeto de estudo é fundamental para o desenrolar de uma investigação científica, pois a escolha do que estudamos parte desse nosso olhar sobre o mundo. Entender isso me permite, hoje, uma visão mais sensível sobre os discursos que tenham como referente o Sertão e o Sertanejo(a), pois sou completamente viciada por esses enunciados que constroem o lugar e as pessoas que ali/aqui vivem. Passo horas apenas olhando todas as escolhas linguístico-enunciativas e semióticas que fazem parte dessa construção discursiva, visto que entendemos, ao nos filiarmos à noção de enunciação concreta bakhtiniana, que nada é feito do nada, tudo tem um porquê, um efeito de sentido proposto, sendo esse efeito

social, político e ideológico, na compreensão de Volochínov (2018).

Chegando ao projeto já desenvolvido no ciclo PIBIC-2014-2015, como bolsista, meu *corpus* se modificou. Analisei *verbetes* de dicionário distribuídos em escolas públicas da cidade de Água Branca- AL, cidade onde moro há mais de 18 anos. Esse foi mais um trabalho esclarecedor para mim enquanto pesquisadora iniciante. Eu nunca havia pensado nos verbetes como gênero discursivo, por sempre os utilizar como fonte de pesquisa para saber o significado de determinada palavra e nada mais.

Para essa pesquisa, selecionei 9 dicionários distribuídos na rede pública da Educação Básica na referida cidade. O intuito era perceber como eram definidas as palavras “Sertão” e “sertanejo” nos dicionários, para que assim eu pudesse interpretar se os discursos construídos ali eram os mesmos da estereotipia, conceito apresentado por Albuquerque Júnior (2011). Com esse trabalho, pude interpretar, estranhar, os sentidos ali apresentados. Foi um trabalho interessante e que rendeu grandes frutos na minha jornada acadêmica, possibilitando, após concluído, não só a mim, mas as outras pessoas que tiveram acesso à pesquisa em apresentações, como a que fiz para a finalização do projeto, compreender esse texto, o verbete, como gênero discursivo carregado de efeitos de sentidos, como esclarecem os estudos bakhtinianos. Segue a foto da minha apresentação para a finalização do projeto:

Figura 03: Apresentação do projeto PIBIC.

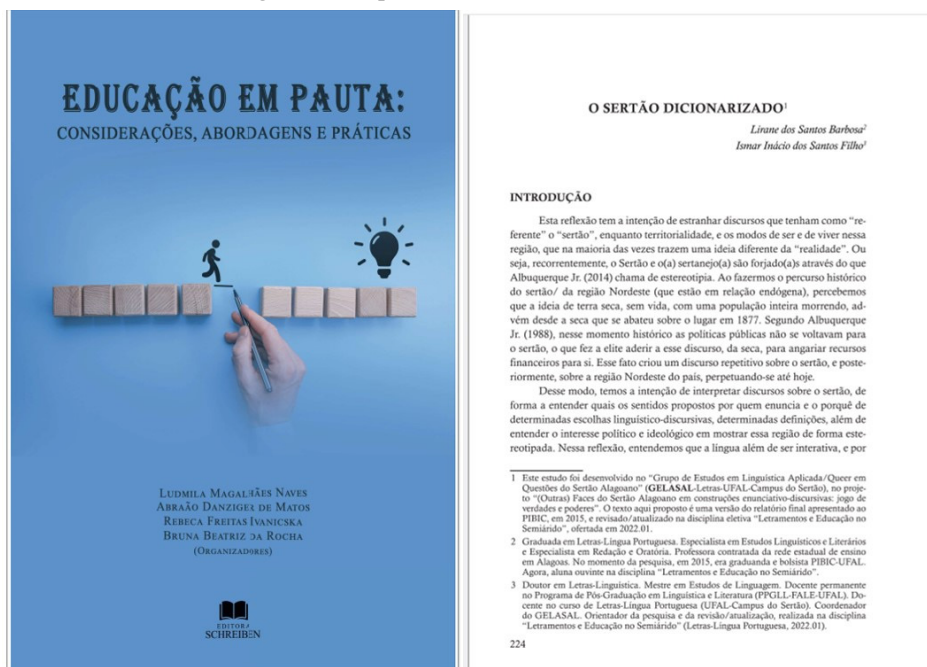


Fonte: Acervo pessoal de 2015.

Em 2022, essa pesquisa ganhou a publicação como um capítulo, no livro “Educação em pauta: considerações, abordagens e práticas”, da Editora

Schreinben, com organização de Ludmila Magalhães Naves, Abraão Danziger de Matos, Rebeza Freitas Ivanicskae Bruna Beatriz da Rocha. Para se tornar um capítulo foram necessárias poucas modificações, só enquadramento das normas e pequenos ajustes para caber na quantidade de caracteres exigidos, afinal, ele estava praticamente pronto para publicação, só não tinha sido submetido a uma editora ainda. Segue a capa do livro e o início do capítulo:

Figura 04: Capítulo “O sertão dicionarizado”.



Fonte: Neves et.al. (2022).

Essa foi mais uma atividade de reviver uma escrita de anos atrás. Confirmo, mais uma vez, ser essa retomada uma experiência interessante, esse reviver algo de quando eu era uma outra pessoa. Nesse sentido, relembro uma citação interessante utilizada por Moita Lopes (2006), ao citar Heráclito, em que fala sobre que ao nos banharmos em um rio duas vezes não somos mais os mesmos, nem as águas serão as mesmas.

Gosto dessa citação, pois ao retornar à escrita, não sendo mais a mesma pesquisadora de 10 ou 9 anos atrás, vou adicionando novas impressões sobre o lugar Sertão. Hoje, debruço-me sobre o território, aqui compreendido através de Besse (2014), o qual afirma ser o lugar territorial também uma construção discursiva, de experiências humanas. Além disso, compreendo a partir de Albuquerque Júnior (2021), que a região necessita de muito mais do que

demarcações territoriais, no sentido de que precisa da subjetividade de quem a reconhece, vivencia, pratica e de quem discursa sobre/em nome dela. Logo, concretiza-se mais uma aprendizagem após anos de pesquisa sobre a temática e isto me fez criar uma visão de território como jamais havia pensado.

Além disso, hoje adentro também nos conhecimentos da Linguística Queer, com Santos Filho (2019), para pensar a construção do que é ser homem e o que é ser mulher a partir de estudos de gênero e sexualidade em perspectiva queer. Quero, com isso, compreender como é feita a construção do que é ser homem sertanejo. Quais os sentidos propostos ao falar sobre esse sujeito. Será que esses discursos trazem sempre uma ideia dominante, com concepções machistas, ou não?

Rememoro a minha trajetória no grupo durante esses 10 anos, marcada por idas e vindas. Primeiro, como uma das alunas iniciantes a adentrar na temática, segundo, em 2019, como convidada, para participar das novas discussões e análises de outros gêneros discursivos – essa foi uma volta rápida, pois logo depois descobri que tenho câncer e interrompi minha participação nas reuniões, e terceiro, em 2022, quando fiz uma disciplina eletiva no Campus do Sertão intitulada “Letramento e Educação no Semiárido”, quando surgiram as ideias para o meu projeto de pesquisa para o Mestrado. Nas aulas dessa disciplina, discutíamos sobre como colocar a temática no currículo escolar, na parte diversificada, mais uma discussão interessante.

Com o passar das semanas, chegamos a uma matéria jornalística sobre a estreia da telenovela *Mar do sertão*. Nela, apareciam elementos importantes sobre a construção da cidade interiorana sertaneja dessa narrativa televisiva, Canta Pedra, que seria cenário da trama. Na reportagem, vemos como o cenário de seca, para a cidade, é preparado para o audiovisual, com a utilização do siroco, uma argila que é jogada no ar nas cenas para dar a ideia de poeira, e seca, tomadas como aspectos climáticos típicos do sertão nordestino, conforme é possível observar nas Figuras 04 e 05:

Figura 04 e 05: Cenas de reportagem que apresenta a telenovela *Mar do sertão*, que retrata o Nordeste.



Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/08/21/nova-novela-das-seis-mar-do-sertao-traz-discussao-sobre-seca-e-diferentes-sotaques-nordestinos.ghtml>

A partir daí, passei a ver a possibilidade de transformar as cenas da tele-novela em um grande *corpus* de pesquisa, afinal, a construção discursiva da seca já aparece na apresentação dessa novela. Assim, percebi como seria interessante analisar esses discursos. Relacionando as cenas e as discussões que tinha sobre o Sertão e o sertanejo, vou observando como acontece a construção enunciativo-discursiva do território, que surge desde o nome da teledramaturgia *Mar do sertão*, e, em seguida, vou pensando como poderia também analisar a construção do sertanejo, visando questões de masculinidade(s), visto que, desde o primeiro surgimento do personagem principal, José Paulino (Figura 06), sua caracterização irá dialogar com os discursos já existentes sobre o que é ser homem sertanejo.

Figura 06: Personagem José Paulino chegando à cidade “Canta Pedra”.



Fonte: <https://gshow.globo.com/novelas/mar-do-sertao/noticia/mar-do-sertao-sergio-guize-fala-sobre-ze-paulino-personagem-que-e-dado-como-morto.ghml>

Ver essas imagens acessou todos os estudos realizados sobre a temática. Como dizem, nossos olhos e ouvidos ficam atentos quando entramos no mundo da ciência, pois desenvolvemos o olhar sensível diante de possível *corpus* de análise. Isso é algo tão fascinante que se torna até difícil de explicar. Acredito que advenha da nossa paixão, que nos permite construir objetos de pesquisa de onde ninguém poderia imaginar, nem nós mesmos. Ao vermos determinados discursos, parece que automaticamente acessamos os conhecimentos possíveis para a

análise, um ato quase que involuntário. Assim, desenhamos, em nossas mentes, os possíveis caminhos que iremos trilhar para falar de tal objeto de estudos.

Dessa forma, entendo a pesquisa como o momento em que crescemos não só intelectualmente, mas em questões pessoais também. Minha compreensão, por exemplo, em relação à região do Nordeste se modificou totalmente ao longo do tempo. Ouvi uma vez do meu orientador que, mesmo não sendo natural da região, com a quantidade de estudos desenvolvidos, é perceptível a propriedade com que falo dessa construção discursiva. Acredito que isso seja um aspecto positivo, pois é tão importante essa discussão que não me vejo fora desse universo – acho que posso chamar assim de tão ampla e de tantas possibilidades de pesquisa que já nasceram desse grupo de estudos. O GELASAL deu e continua a dar muitos frutos e fazer parte disso é o alicerce de minha formação enquanto pesquisadora.

Assim, minha pesquisa tem um vínculo muito importante comigo. Através dos estudos desenvolvidos nesse grupo consegui despertar o meu lado crítico, situado dentro de um contexto que é histórico, político, social e econômico. São esses elementos que fazem parte dos efeitos de sentido pretendidos nas enunciações. Logo, nada é feito do nada, tudo tem um porquê e são esses porquês que pretendo compreender, interpretar na minha pesquisa, pois, apesar de serem durante muito tempo encaradas apenas como entretenimento, as telenovelas sempre desempenharam um papel de difusora de ideias e ideologias que necessitam ser analisadas cuidadosamente, segundo Baccega (2015).

2. A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A PESQUISADORA EM LA E O SEU OBJETO DE ESTUDO

Falar sobre meu objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que é prazeroso é também desafiador. Inicialmente, venho traçando em minha memória de onde surgiu a minha relação com o meu *corpus*. De onde veio o interesse? Como cheguei até esse fazer pesquisa de maneira sensível a questões sociais, característica das pesquisas em LA contemporânea? Cresci em uma casa de noveleiros convictos. Minha avó materna não perdia um capítulo de suas novelas globais, que começavam às 14h e iam até às 22h., quando encerrava a famosa novela das nove. Só aí ela ia dormir, mesmo que já estivesse cochilando nas últimas cenas. Ai de quem se atrevesse a desligar a TV antes do final do capítulo!

Foi nesse contexto que passei grande parte de minha infância. Chegava da escola e ia assistir, acompanhar a minha avó nas novelas. Eu passava grande parte do meu dia em frente a uma TV. Lembro-me que quando não tinha aula, finais de semanas, feriados, ou quando ficava doente ao ponto de me impossibilitar ir à aula, ficava assistindo desenhos, programas infantis e telenovelas.

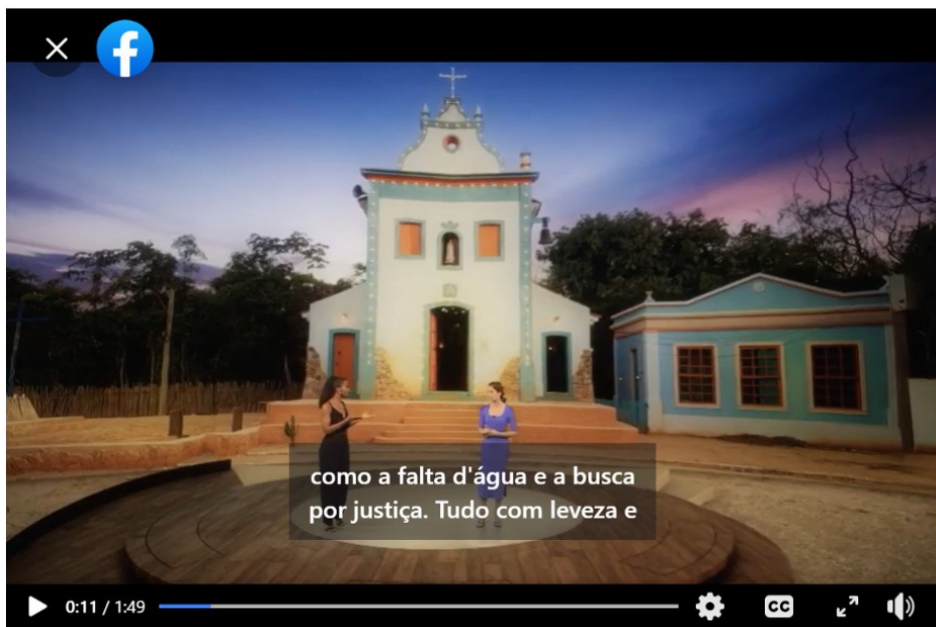
Confesso que ficava até ansiosa para que as teledramaturgias comesçassem logo e eu pudesse saber o que ocorreria no próximo capítulo. Isso me lembra uma entrevista de um autor de novelas que li há pouco tempo, já em função de minha pesquisa de mestrado, João Manuel Carneiro, autor de telenovelas da Globo, numa conversa concedida à revista *Veja*, publicada em 26 de outubro de 2018, cujo título é “A moral de cada dia”. Nessa entrevista, esse autor de novelas resalta que também eram as novelas que assistia quando criança que lhe davam algum divertimento, e que por ter sido filho único passava grande parte do tempo assistindo para amenizar a solidão. Eu também fui filha única até os 11 anos. Então, era também na tela da TV que eu buscava alguma diversão.

Hoje, como pesquisadora em LA, pensar e reviver esse processo, além de contá-lo em um trabalho acadêmico, não deixa de ser importante, nem se pode compreendê-lo como fora da ciência. Pelo contrário, estou aprendendo que é extremamente importante o(a) pesquisador(a) estabelecer laços com o seu objeto de estudo e entender de onde advém o seu interesse, afinal, nesse processo será estabelecido um relacionamento de anos de pesquisa.

Na correria da vida adulta, não assisto mais as novelas como antigamente. Na realidade, nem assisto quase TV, pois, hoje, não tenho mais minha avó para me contar o que está passando em uma tal novela. Mas, como o meu perfil de pesquisadora sensível foi sendo construído com o passar do tempo, encontrei em uma aula na Universidade uma matéria jornalística falando sobre a construção da seca nas cenas em uma telenovela, com elementos que foram sendo colocados no cenário para essa construção audiovisual.

A matéria no *Fantástico* sobre a telenovela “Mar do sertão” foi exibida em 21 de agosto de 2022, véspera da novela do horário das 18h. Sendo assim, como de costume na emissora de TV, o *Fantástico* faz uma matéria sobre a telenovela, apresentando o principal tema em discussão, cenário, como podemos ver nas figuras 04 e 05, e personagens principais, figura 06. Falava sobre tudo o que pudesse despertar a atenção do(a) telespectador(a) e despertar, assim, o seu interesse sobre a trama. Primeiro, as jornalistas Maju Coutinho e Poliana Abritta iniciam a apresentação falando que “[...] a telenovela trará uma história de amor, mas também a falta d’água e a justiça, mas tudo com leveza e humor.”, fala transcrita na figura 07, que segue:

Figura 07: Cena da reportagem sobre Mar do sertão, telenovela que é uma história de amor, mas que também fala da falta d'água e busca por justiça.



Fonte:<https://www.facebook.com/100005147075174/videos/pcb.808813830298994/3305425053028685>

Essa matéria, que chega até mim em uma exemplificação de construção discursiva do sertão nordestino em gêneros do cotidiano, acaba me abrindo um leque de possibilidades de interpretação, algo que posso alinhar a todo o meu estudo sobre a temática. Agora, penso, então, em como construir de uma reportagem de *marketing* o objeto de estudo para fazer pontes de aproximação ainda maiores com o meu *corpus* na dissertação, a telenovela como um todo.

3. AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISES EM PESQUISAS MIDIÁTICO-TELEVISIVAS

Nesse momento de finalização do primeiro semestre na Pós-Graduação, utilizando-me de um aspecto da escrita criativa, a marcação da subjetividade, por exemplo, falo do primeiro “filho”, posso me referir assim, da minha dissertação, isto é, a ideia para um artigo sobre a reportagem exibida na Rede Globo, já comentada anteriormente, a respeito da telenovela que analisarei no Mestrado, “Mar do Sertão”. É um recorte da minha pesquisa de dissertação, no qual me proponho a analisar a reportagem exibida no Fantástico, aspecto que possibilitará uma aproximação ainda maior com os conceitos com os que trabalharei durante todo o meu percurso no Mestrado. Vejo esse processo como algo bastante

produtivo, pois vou ganhando um conhecimento mais profundo sobre o que estou construindo enquanto *corpus* de pesquisa, algo que, talvez, quando estiver no processo de pesquisa e na escrita da dissertação não gere todas as incertezas e sofrimentos característicos no desenvolvimento da escrita.

Trabalharei com pesquisadores/pesquisadoras da área de Comunicação e Educação, a exemplo de Baccega (1996; 2015) e Lopes (2013), perpassando pelos estudos midiáticos, com Hernandes (2006), fazendo, assim, os *links* com os estudos realizados a respeito da LA, chegando às abordagens sobre Sertão/Nordeste/Semiárido/Sertanejo(a), além das noções de território, a partir da historiografia dos espaços apresentada por Albuquerque Júnior (2008). O conhecimento dos estudos sobre Comunicação e Educação com a pesquisadora Baccega (1996; 2015), por exemplo, têm me permitido entender o gênero discursivo que proponho analisar na dissertação, a telenovela “Mar do sertão”. Com essa pesquisadora vou entendendo as estratégias de construção de sentido através dos discursos que estão construindo uma ideia de territorialidade e identidades sertanejas. Nesse sentido, Lopes (2013) salienta que, ao se falar em telenovelas, assim como os telejornais e outras mídias, é importante entendê-las como formas de publicidade, pois aí são vendidas ideias aos telespectadores às telespectadoras. Acredito que pensar na construção desse conhecimento sobre mídias ajude-me a fazer inferências quando partir para as análises, seja no artigo ou na dissertação, pois irei buscar interpretar os usos linguísticos e audiovisuais utilizados para essa função de vender uma ideia, de convencer o(a) telespectador(a). Hernandes (2017), ao falar sobre os truques utilizados pela mídia para manter a relação com o público, destaca que os telejornais usam de estratégias persuasivas para manter laços com o público.

Esses agenciamentos conceituais sobre os gêneros a que me proponho analisar, a telenovela, na dissertação, e a reportagem televisiva, no artigo, têm sido de grande relevância para mim, pois existe a necessidade de conhecer bem o gênero que estudo, para, então, inferir coisas sobre ele. À medida que vou fazendo o processo de interpretação discursiva da reportagem, já que será a primeira análise com os conhecimentos midiáticos e televisivos mais profundos, após a seleção do Mestrado e antes da dissertação, começarei também relacionando todo o caminho realizado no último semestre, de construção de uma linha do tempo da constituição da LA, pois o(a) pesquisador/pesquisadora precisa conhecer bem sua área de atuação.

Nesse processo de agenciamento, vou compreendendo a construção do meu *corpus*, aspecto que me possibilita mobilizar conhecimentos de diferentes áreas. Inicialmente, rememoro o percurso de estudos sobre a formação do campo do saber, que é a LA, para que possa entender seu perfil indisciplinar e transdisciplinar, com os(as) autores(as) Cavalcanti (1986), Moita Lopes (2006) e

Pennycook (2006), passando pela complexidade do objeto, em Signorini (1998).

Já na análise, me embasarei nos postulados bakhtinianos da enunciação concreta, em Volochínov (2018), para tentar interpretar os discursos construídos na reportagem televisiva. Pretendendo entender o porquê de determinadas escolhas linguísticas, discursivas e semióticas na reportagem e a quais outros discursos ela está respondendo, por exemplo, visto que todo discurso pertence é um elo na cadeia de comunicação discursiva. Utilizarei também os conhecimentos historiográficos trazidos por Albuquerque Júnior (2008; 2011). Nesse processo, vou me apoiando também em sua abordagem no livro “A invenção do Nordeste e outras artes”, utilizado como um dos principais alicerces de análise, para a construção enunciativo-discursiva do sertão e sertanejo(a).

Para o fechamento da análise irei interpretar quais os sentidos propostos na construção enunciativo-discursiva que aparecem ao falar sobre Sertão nordestino. Levarei em consideração os elementos audiovisuais usados para dar a ideia de espaço, território sertanejo, na reportagem jornalística, pensando assim na ideia de “paisagem” apresentada por Besse (2014), que afirma ser a paisagem construída pelo modo de pensar, de perceber do indivíduo, no sentido de que é também uma construção humana.

Assim, buscarei analisar o seguinte questionamento: Qual território/paisagem sertaneja é construído na reportagem jornalística apresentada em uma rede de TV, com o tamanho e importância nacional e até internacional, como a Rede Globo? Será que essa construção dialoga com toda a invenção do Nordeste apresentada por Albuquerque Júnior (2011)? Há um sertão da estereotipia, como apontado por esse historiador?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse primeiro semestre do Mestrado, meu primeiro contato com o fazer pesquisa na Pós-graduação foi estabelecido com muitos medos e insegurança. No entanto, com as aulas de Escrita acadêmica para Linguistas Aplicados e a leveza com a qual a Prof^a Dr^a. Lorena Borges discutia sobre um tema que eu ainda não acreditava ser possível nas Universidades, foi possível pensar em uma escrita criativa que possibilitasse ao(a) pesquisador(a) uma maior inserção em uma pesquisa que é sua, assumindo a subjetividade tão temida no ambiente acadêmico. Entender esse processo me causou, inicialmente, estranhamento, mas, depois, ajudou-me a desenvolver a escrita criativa de maneira mais dinâmica, pois conhecer sobre ela me fez pensar sobre minha insegurança ao colocar as ideias no papel e encorajou-me a diminuir esse sentimento.

No GELASAL, por estarmos situados nos estudos da LA, sempre falamos sobre as exigências no mundo acadêmico de uma escrita objetiva e que não

permite o aparecimento do(a) pesquisador(a), mas falamos também sobre a necessidade de fazermos diferente, pois, como Ribeiro (2021) fala, é fundamental que o(a) autor(a) do texto tenha voz. No entanto, eu ainda tinha muito receio em colocar em prática, pois achava que apenas os grandes nomes da área científica poderiam fazer dessa forma, algo que foi desmistificado com as aulas.

Essa experiência de escrita foi importante, pois consegui exercitar e, aos poucos, deixar de lado a minha insegurança de colocar no papel minhas ideias e estudos. Agora, após a finalização dessa escrita criativa, consigo perceber o quanto já aprendi nesse semestre sobre o ato de pesquisar na Pós-Graduação, principalmente por ter conseguido estabelecer, especificamente nesse trabalho, o primeiro contato com o meu objeto de estudo, algo que contribuirá e muito no momento de desenvolvimento da pesquisa e da escrita da dissertação.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. **Novela é cultura**. [Entrevista cedida a] Fábio Sanchez, Veja, n. 1.428, p. 8-10, 24 de janeiro de 1996.
- BESSE, Jean- Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Tradução de Annie Cambe, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- CABRAL, Ivan. Cantando na chuva. in: CABRAL, Ivan. **Sorriso pensante, Humor gráfico e derivados**. Rio Grande do Norte, 25 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/search?update-d-max=2013-05-19T16:01:00-03:00&max-results=20&start=1080&by-date=false>. Acesso: Julho de 2023.
- CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de Linguística Aplicada**. UNI-CAMP, 1986, n° 7. P. 5-12.
- EDBERG, Hélène. **Creative writing for critical thinking: creating a discouresal Identity**. Palgrave macmillan, 2018. pp. 1-81.
- HERNANDES, Nilton. **A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 10, n.17, p. 55-67, jan/jun 2008.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O sertão é uma palavra que designa sempre o outro**. Revista Historiar, vol.13, n°24, jan/jun. de 2021.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez,2011.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Estratégias de transmissão na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 14-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas, construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BARBOSA, Lirane dos Santos, SANTOS FILHO, Ismar Inácio. O sertão dicionarizado. In: NAVES, Ludimilha Magalhães [et.al.]. **Educação em pauta: considerações, abordagens e práticas**. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 224-240.

PENNYCOOK, Alastrair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 66-84.

PHILLIPS, R.; KARA, Helen. **Creative Writing for Social Research: a practical guide**. Bristol (UK): Policy Press, 2021. pp. 1-66.

RIBEIRO, Ana Elisa. Notas de uma orientadora imperfeita: pesquisar, ler e escrever na área de Letras. **UNIFAL**. Minas Gerais, V.8, nº3, p.1-18, jan.2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1350/1031>. Acesso: Junho de 2013.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Afrontas Queer/cu – ir: linguagem não binária na escrita acadêmica (implicações políticas e possibilidades). **Revista Abralin**: Vol. 14, nº4, p. 1256-1275, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/liran/Downloads/manoelsiq,+16.+2003+-+Template+1256-1275.pdf> Acesso em junho de 2023.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 99 -110.

SIGNORINI, Inês. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. **Delta**, Vol. 11, nº2, 1995, p.186-200.

TV USP, Trajetória. Prof^ª. Maria Aparecida Baccega. BACCEGA. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4KelnZOXPHg>. Acesso Maio de 2023.

VISCARDI, Jana. Discussões sobre Masculino Genérico: papo de linguista. Youtube, 20 de Out. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VdZSXSUY_qc Acesso: Junho de 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 24, 2ª ed. 2018.

APRENDER A ENSINAR, ENSINAR A APRENDER: A CRITICIDADE E A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

Aline Silva Ferreira de Araújo¹

Carine Juliane Priebe Miorando²

Volnei Fortuna³

O presente capítulo busca tematizar a conectividade entre as dimensões do ensino e da aprendizagem no processo de formação humana. Analisa a importância dos conceitos de criticidade e de autonomia em Paulo Freire enquanto perspectiva elucidativa para edificação da educação libertadora. A pesquisa tem como eixo problematizador a seguinte questão: Como a formação

- 1 Formação Nível Médio: Habilitação Magistério pelo Colégio Estadual Dr^o José Antônio de Araújo Pimenta-CEJAAP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências da Bahia-FACIBA. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela Faculdade Santíssimo Sacramento- FSSS. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Atualmente atuando na Supervisão Pedagógica do Anos Finais - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Cardeal da Silva - BA. E-mail: araujo_aline@ymail.com.
- 2 Formação Nível de Ensino Médio: Habilitação Magistério pela Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro - EENAV. Licenciatura Plena em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Portal Faculdades. Pós-Graduada em Tecnologias e Mídias Aplicadas à Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pós- Graduada em Ensino de História pela Faculdade FACIBE. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Atualmente atua como docente nos níveis de Ensino Fundamental I e II no município de Marau - RS. E-mail: carimiorando357@gmail.com.
- 3 Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Atualmente é Coordenador Pedagógico do Colégio Franciscano São José em Erechim/RS. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire. E-mail: fortunavolnei@gmail.com.

da consciência crítica e autônoma colaboram com a dinâmica de ensino e aprendizagem na atualidade? Percebe-se através da revisão bibliográfica realizada que ao capacitar os estudantes a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, constroem-se indivíduos mais engajados e motivados. Destaca-se também a importância de abordagens interdisciplinares e métodos inovadores que incentivem a aplicação prática dessas habilidades em diferentes contextos.

Ressalta-se a necessidade contínua de pesquisas e práticas pedagógicas que reforcem a formação da consciência crítica e autônoma, adaptando-se às demandas em constante evolução da sociedade contemporânea. A compreensão desses elementos não apenas aprimora a qualidade da educação, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo atual com uma abordagem analítica e autônoma.

A FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTÔNOMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Buscar-se-á analisar as concepções de educação, ensino, aprendizagem e cultura presentes nos estudos de Paulo Freire, numa perspectiva que auxilie a prática pedagógica transformadora nos espaços educacionais. As discussões realizadas em suas obras descrevem uma proposta educacional, procurando compreender as contribuições e aprendizagens apresentadas à sociedade. As habilidades dialógicas provenientes de relações e interações sociais na visão freireana colaboram com o embasamento dessa produção. Nesse âmbito, analisa-se a importância da cultura no processo de formação do sujeito, tendo foco a investigação desse desenvolvimento do pensamento crítico defendido nas leituras realizadas no decorrer da pesquisa, onde Freire defende a transformação social do sujeito por meio da educação para todos.

Sabe-se que a educação brasileira em sua prática histórica é marcada por um processo dominador, opressor, excludente, com problemas de acesso e condições socioeconômicas precárias. A expansão das políticas educacionais centradas no desenvolvimento humano vem promovendo oportunidades e transformando a realidade de vida. A educação torna-se uma das grandes oportunidades de geração de dignidade humana a um percentual elevado da população, com isso, o espaço educativo tem que estar preparado para formar sujeitos capazes de realizarem uma leitura analítica e sistemática da realidade. O olhar criterioso do contexto social permite a realização de intervenções assertivas, com pautas que vislumbram a solidariedade e a humanização.

Para Freire o objetivo maior da educação consiste em conscientizar o estudante. A formação da consciência crítica está relacionada ao horizonte dos desfavorecidos da sociedade, levando-os a entender sua situação de vulnerabilidade

em vistas do agir em favor da própria libertação. Para tanto, “as pessoas conquistam a liberdade ao se relacionarem de forma autônoma, responsável e solidária” (FORTUNA, 2022, p. 88). Acredita-se que a educação é o caminho para a liberdade e consolida-se na relação com outrem.

Na relação entre sujeitos, o espaço educacional constitui-se de múltiplas formas com oportunidades capazes de exercitar a imaginação, a criatividade, a problematização, a sociabilidade, quebrando todo e qualquer paradigma de negação do ser humano. É um ambiente de provocação ao estudante para que tenha um olhar diferente sobre a cotidianidade e saiba fazer escolhas coerentes e criticar a própria condição de vida. Destaca-se a interatividade como uma maneira de promover saberes práticos no contexto educacional, estabelecendo relações significativas entre o estudante e o mundo à sua volta.

O ensino e a aprendizagem são um processo dinâmico que se estabelece de maneira diferente em cada sujeito. O papel do professor nesta dinâmica está em orientar e promover a curiosidade e o protagonismo do estudante, atentando-se pela personalização na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1991), existe uma relação de troca entre os sujeitos envolvidos (professores, estudantes e ambiente). Trata-se de usar e desenvolver os recursos cognitivos do estudante de uma maneira que supere o simples ato de memorização, formando uma rede de ações que conduzam ao aprendizado significativo. A relação dialógica caracteriza-se na reciprocidade dos sujeitos, na construção solidária de um mundo mais justo e humano.

O ser humano, em seu sentido ontológico, existe na pronúncia e transformação do mundo. Desenvolve-se pela condição dialógica que é a possibilidade da comunicação, isto é central para verdadeira educação: quanto maior e mais cedo possibilitam-se as relações dialógicas, quanto antes transforma-se a sociedade. [...] Para que eu ensine a aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, Esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humanas (FORTUNA, 2022, p. 67).

A práxis pedagógica no ensino e aprendizagem é uma exigência de tensionamento conceitual para a consolidação do pensamento crítico. Exige dos envolvidos na problematização educativa, reflexão pessoal e social, exercício questionador, construção compartilhada, debate e embate em vistas do bem comum. O estudante a partir do momento que passa a frequentar a escola tende a moldar o pensamento e aprender novos conceitos. É importante que nesse espaço possa expressar-se e desenvolver atividades relacionadas à cotidianidade. Através dos conteúdos e temas culturais os professores podem explorar o aprendizado e referenciar o modo de vida dos estudantes.

Entretanto, é comum nas escolas brasileiras, professores agirem como

depositores de conhecimento em seus estudantes, sendo estes, espectadores que apenas recebem de forma dócil o conhecimento. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que julgam ser seus detentores. Segundo a perspectiva freireana, a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, (1970, p. 34). Portanto, pode-se dizer que a educação bancária tem como método a transmissão do conhecimento de maneira vertical. Freire apresenta no livro *Pedagogia do Oprimido* a dualidade existente entre o professor e o aluno:

[...] a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 34).

Trata-se de uma escola alienante, que concentra no professor o ato de ensinar, de pensar, de saber, de conduzir toda a dinâmica de ensino e de aprendizagem. A crítica a esse método imbrica-se na abertura do professor e no reconhecimento de que o estudante também é um portador de história e de conhecimento que pode ser partilhado. A valorização daquilo que o estudante tem consigo, vislumbra novos horizontes sobre determinado tema e contexto. O método bancário restringe a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade do estudante.

O caminho transitivo da educação bancária para uma educação problematizadora, abre horizontes formativos que propõem a emancipação, o protagonismo, a formação de consciência crítica e reflexiva. “A educação tem o papel social e histórico de buscar alternativas de formação, em que o educador e o educando passem da educação da resposta para uma educação da pergunta, que estimula e reforça a curiosidade, a busca do ser mais” (FORTUNA, 2022, p. 95). O desafio consiste em formar sujeitos capazes de olhar a dimensão das coisas com critérios conscientes. Superar o senso comum em vistas de uma postura analítica e sistemática da realidade, tornando-se sujeito agente de transformação. “A constituição de uma postura crítica mediante as injustiças e a desumanização é uma alternativa plausível de desconstrução de concepções negadoras da dignidade humana” (FORTUNA, 2022, p. 96). O sujeito consciente não se estatiza, coloca-se em movimento de melhoramento das sociedades.

A PEDAGOGIA FREIREANA E O CAMINHO DA EMANCIPAÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção!” (Freire, 1997, p. 13).

O verbete enuncia que o ato de ensinar coloca-se além de uma perspectiva de transferência ou depósito de conhecimento, considerando que abre horizontes para criar e recriar o mundo por meio das múltiplas possibilidades existentes. A educação para a liberdade é construída no respeito à subjetividade e à intersubjetividade, com o diálogo e a formação da consciência crítica. Esses elementos são de caráter emancipatório do sujeito, independente do segmento social. A abrangência da educação não se limita às paredes da sala de aula, por isso que os aspectos culturais do indivíduo estão presentes nas atividades letivas.

O ato educativo necessita de estímulo para que os estudantes possam expor suas ideias e contribuições, colaborando no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Parrilla (2004), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. A efetivação de atividades criativas permite a interação, a valorização cultural e o desenvolvimento de capacidades que despertam o senso crítico, a ética, o respeito à diversidade. A liberdade torna-se uma fonte de promoção do conhecimento compartilhado na consolidação de um mundo melhor para todos.

A essência da educação dialógica encontra-se na criação de espaços capazes de captação e entendimento da realidade, tendo como objetivo aproximar o conhecimento e pluralizar relações de forma que supere os desafios da educação opressora. Para isso, o desenvolvimento formativo dos sujeitos, perpassa o entendimento da conjuntura social em que se encontra, tendo em vista o reconhecimento de sua posição e sua ponderação para a criação de novas possibilidades econômicas, culturais, políticas e sociais. Reconhecer e discutir a própria realidade é um ponto de partida para facilitar o entendimento acerca do conteúdo e de assuntos inerentes ao universo educativo.

O papel dos professores vai além de simplesmente transmitir informações. Desempenham um papel crucial na formação de indivíduos críticos e engajados. Ao promover o estudo da própria realidade, proporciona-se aos estudantes a oportunidade de compreenderem a diversidade cultural que os cerca. Ao explorar temas relacionados à sua comunidade, história local e identidade cultural, os estudantes não apenas enriquecem seu conhecimento, mas também desenvolvem um senso de pertencimento e conexão com o ambiente ao seu redor. Estimular o estudo da própria realidade enriquece a aprendizagem e incentiva a reflexão crítica sobre questões importantes das sociedades.

Ao compreender profundamente a complexidade da própria realidade, os estudantes estão propensos a tornarem-se agentes ativos na transformação do seu entorno. Esse engajamento contribui para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e também para a construção de comunidades preparadas para o debate qualitativo e multicultural. Na concepção freireana a produção e expressão da *cultura* passa “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua própria época” (FREIRE, 1967, p. 51). Para que haja fortalecimento dos aspectos culturais na prática pedagógica se faz necessário a ação política em torno do currículo escolar.

A escolarização dos movimentos culturais, o reconhecimento individual e coletivo, consolidação do pensamento, diferentes dinâmicas de relações, renovações de linguagens são fatores essenciais para o desenvolvimento de ações e comunicação democrática que favorecem o protagonismo dos educandos e consequentemente das classes oprimidas. Diante disso, a influência cultural no processo de ensino e de aprendizagem ocorre através dos livros, agregando-se a elementos e experiências das vivências dos estudantes, a fim de promover interação, escuta, diálogo, ampliar as relações de valorização de si, do outro e acima de tudo, construir o conhecimento com base na socialização.

A inserção da cultura e das ações voltadas a essa temática dentro da proposta educativa, representa o rompimento de práticas de desvalorização histórico-cultural. À medida que elementos da vivência e da identidade dos estudantes são considerados na condução formativa, se reconhecem e demonstram pertencimento ao meio no qual estão inseridos. Seus valores são refletidos e as questões voltadas à diversidade e multiculturalismo passam a ser compreendidas, respeitadas e potencializadas. Nesse contexto, a educação humaniza e protagoniza a pluralidade existente.

De acordo com a pedagogia freireana, a cultura não se dissocia da educação. O ser humano possui um domínio sobre a natureza, podendo transformar ou construir coisas por meio dessa relação e sobretudo do compartilhamento com seu semelhante. A capacidade de ensinar e aprender faz parte da busca de saberes, onde as realidades de vida são de grande relevância para aprimorar os conhecimentos. Ao mencionar que não há educação neutra, sinaliza que o conhecimento não é meramente construído por quem ensina, mas por meio da interação e do diálogo. À medida que a teoria se alinha a uma prática que prioriza a liberdade de pronúncia, a educação se potencializa, as características culturais e condições de vida passam a fazer parte do contexto pedagógico em que o saber democrático se constitui. No exercício das discussões, das inquietações com teor político, crítico e reflexivo vislumbra-se a garantia da dignidade humana.

Para Freire, “[...] a educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do ‘analfabeto’ político sempre proclama” (FREIRE, 2003, p. 75). O “analfabeto” político possuiria uma consciência ingênua, a qual sempre proclamaria determinadas crenças, a saber, a de que a educação seria mera exposição de fatos e simples transferência de princípios abstratos e do legado de um conhecimento imaculado.

[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas (FREIRE, 2003, p. 75).

Dessa forma o professor assume o papel de agente transformador, propondo um ambiente dialógico, despertando possibilidades e consciência crítica, incorporando as necessidades dos estudantes aos temas, conteúdos e conhecimentos trabalhados. A criatividade e o sentido são essenciais na viabilidade metodológica tendo em vista a formação de sujeitos emancipados e autônomos. É possível perceber com a pedagogia freiriana que o resgate e o pensamento da realidade se dá através de um processo dialógico, numa perspectiva de educação plural. O estudante participativo e ativo na conjuntura do ensino e da aprendizagem torna-se protagonista, um mobilizador da mudança e responsável na consolidação de ambientes harmoniosos.

A ação educativa acontece na relação professor e estudante, permeada pelo desejo e a curiosidade. Apresenta a dinâmica do ensinar e do aprender com significado, estimula o estudante a pedagogia da pergunta. Para isso, faz-se necessária uma preparação prévia, com subsídios plausíveis para cada momento, contexto e espaço.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2007, p. 86)

A escola para além de ser um lugar em que os estudantes aprendem conteúdo obrigatório, desenvolve-se diariamente as dimensões relacionais entre o sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-mundo. Ao incentivar que os estudantes sejam criativos, comunicativos, responsáveis, críticos, autônomos e saibam buscar soluções para problemas, a escola propõe um ambiente mais envolvente e dinâmico, com voz ativa no próprio processo de aprendizagem.

Para concretizar essa metodologia, é necessário mudar a forma como a educação é vista e quebrar os paradigmas estabelecidos de verticalização do

ensino, proposto ao longo da história. Destaca-se que a educação tradicional teve papel importante no decorrer da história, mas na atualidade as exigências são outras e requerem atenção. Por isso, incentivar o protagonismo do estudante é uma forma de garantir que aprenda o conteúdo das disciplinas e se torne um cidadão crítico, autônomo e ativo na sociedade.

O professor pode iniciar dinamizando as aulas, incentivando o debate e utilizando novos recursos para envolver-se conectivamente com os estudantes. Dessa forma, são incentivados a buscar soluções para problemas, perguntar e interagir entre si e com o professor, em um processo que estará relacionado às possibilidades que surgem durante o aprendizado, superando aos poucos as aulas expositivas.

Fomentar um ambiente interativo e participativo, em que os estudantes estejam à vontade para discutir os temas propostos pelo professor, também promove a autonomia e faz da escola um local de crescimento intelectual e humano. Além disso, possibilita a interação entre o professor e a classe, entre os próprios estudantes, vislumbrando a troca de conhecimento que é contributivo para a construção do aprendizado. Quebrar a hierarquia tradicional e incentivar o debate coloca o estudante no papel de protagonista, sendo este um exercício de efetividade do conhecimento com via de mão dupla. O professor assume o papel de mediador do processo. Na prática, o professor guia os estudantes e oferece liberdade para que, coletivamente, tenham a chance de decidir para onde voltar sua atenção e dedicar seus esforços de aprendizado.

A prática docente voltada ao diálogo valoriza a participação ativa, aborda temas e culturas próprias fazendo o uso de leituras e estabelece relação de interação com o sujeito que frequenta a escola, bem como visa sua vivência e autenticidade. Desigualdade e preconceito tendem a ser combatidos, a política comunitária passa a existir e os estudantes fazem parte de um contexto emancipatório, conquistando a equidade e o respeito dos agentes condutores do processo administrativo, didático e pedagógico do sistema de ensino. Nesse contexto, o professor necessita ainda refletir acerca das provocações contemporâneas da didática, que incluem os desafios relacionados à utilização de metodologias ativas, buscando então a participação ativa e efetiva dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, para que assim ocorra ampliação do conhecimento.

A busca constante pelo aperfeiçoamento docente é essencial para acompanhar as mudanças no campo educacional. As transformações sociais, tecnológicas e culturais têm impacto direto na forma como a educação é concebida e entregue. Professores que buscam continuamente aprimorar seus conhecimentos, habilidades e métodos de ensino estão mais bem preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e oferecer uma educação relevante e eficaz. Marcelo Garcia (1999, p. 26) caracteriza o objeto da formação docente como os procedimentos voltados para a

formação inicial ou continuada, destinados a permitir que os professores adquiram ou refinem seus conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para desempenhar suas atividades de ensino, visando aprimorar a qualidade da educação proporcionada aos seus alunos. Essa definição, abrangente em sua natureza, tem sido amplamente aceita por diversos estudiosos da área, os quais destacam a importância da atenção aos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos.

Na sociedade atual, observa-se uma crescente oportunidade de comunicação, que apresenta diversas opções de divulgação e acesso. Essas possibilidades reacendem o desafio de aprimoramento de ideias, conhecimento, pesquisa científica, interação humana globalizada, atentas a emergência do contexto em que o sujeito está inserido. Sem sombra de dúvida, a escola encontra-se entrelaçada a este contexto e precisa colaborar com perguntas inteligentes e que propiciam transformação positiva no ser humano.

A alteração na matriz cultural, acarreta a mudança de comportamento nas novas gerações, dentre outros fatores, sendo imperativo que o sistema educacional considere essa nova realidade. Dessa maneira, ao ingressar no âmbito da educação diante de toda essa configuração social, instiga-se a reconsiderar a maneira como os processos de ensino e de aprendizagem são conduzidos na contemporaneidade, tendo em mente as constantes e significativas transformações pelas quais a sociedade globalizada tem passado. Observa-se uma intensa revelação de novas práticas, especialmente aquelas diretamente vinculadas às tecnologias, que exploram uma infinidade de novos espaços que podem ser explorados, compreendidos e utilizados em prol da humanidade.

De maneira geral, as tecnologias atualmente disponíveis, nos âmbitos científico, social, tecnológico e educacional, têm transformado profundamente a dinâmica de comunicação na sociedade, exercendo uma influência significativa na produção de conhecimento e no fluxo da informação científica. Essas tecnologias reestruturam e provocam mudanças nas relações entre os produtores e usuários do conhecimento. Através da internet e da web, informações podem ser geradas e armazenadas em diversos locais, sendo acessíveis a usuários distantes geograficamente, o que facilita a troca de informações e o desenvolvimento de pesquisas. Nesse contexto, o avanço tecnológico e a rapidez na expansão do conhecimento, assim como nas formas de interação e comunicação, seja por meio de redes sociais, comunidades virtuais, chats, blogs, sites de relacionamento, e-mails, e-learning, entre outros, são estratégias que contribuem para que a sociedade contemporânea, tornando-se cada vez mais interligada e informada.

Entretanto, no contexto em que se desenvolve a construção deste complexo sistema de informação e comunicação, no qual coexistem diversas tecnologias

e meios de interação e divulgação, um aspecto assume importância crucial: quais estratégias podem ser adotadas pelos diferentes agentes sociais para gerenciar a informação diante do imenso volume de conhecimento produzido e disseminado? Ao abordar essa questão no âmbito da educação emancipatória, destaca-se que muitas das tecnologias educacionais utilizadas por esse setor para disseminar o conhecimento científico, tanto no processo de formação quanto na prática profissional, têm sido implementadas por meio do ambiente virtual. Isso ressalta a urgência de debates sobre como a educação no Brasil está sendo conduzida diante dessa realidade.

É relevante ressaltar que, a aposta em estratégias formativas que quebrem os paradigmas consolidados das abordagens tradicionais de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de capacitar indivíduos para se tornarem profissionais-cidadãos engajados na busca pela restauração da dimensão fundamental do trabalho em educação, apoiando a autonomia, criatividade e responsabilidade, emerge como o ponto central das conversas atuais no campo educacional. Além disso, essa abordagem não apenas atende às demandas contemporâneas na área de ensino, mas também se apresenta como uma necessidade urgente do mercado de trabalho na atualidade.

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1997, p.28). O ser humano é inconcluso e precisa estar consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Assim, não é suficiente apenas ponderar sobre a prática pedagógica dos professores; é essencial realizar uma reflexão crítica e contínua. Esse procedimento tem que ser respaldado por uma análise emancipatória-política, permitindo que os docentes compreendam as operações de reflexão dentro de um contexto sócio-político-econômico-cultural mais abrangente. A educação tem enfrentado os desafios do século XXI utilizando conceitos do século XX, uma abordagem que se revela inadequada e incapaz de solucionar os problemas contemporâneos. A resposta reside em adotar uma nova consciência. A educação requer uma perspectiva renovada, um olhar diferente, uma mudança de paradigma.

Os professores se deparam com um cenário de desafios significativamente distintos, moldados pelas transformações do século XXI. Atualmente, é imperativo preparar os estudantes para enfrentar e prosperar em um mundo que apenas

podemos vislumbrar de maneira vaga. A maioria dos estudantes que ingressam no jardim de infância hoje em dia provavelmente se envolverão, no futuro, em áreas de trabalho ainda não concebidas. O Fórum Econômico Mundial apresenta no *Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2023*⁴ um dado em que “cerca de 23% dos empregos mudem até 2027, com 69 milhões de novos empregos criados e 83 milhões eliminados”. Essa realidade destaca a necessidade urgente de uma abordagem educacional que esteja alinhada com as demandas emergentes e em constante evolução da sociedade.

Esperançar uma nova realidade educacional se faz necessária todos os dias e é possível! “[...] A esperança de que o professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 1997, p. 80). Portanto, as aprendizagens tornam-se significativas quando a conscientização é estabelecida entre as classes. É função da educação, da escola e dos professores promover aulas que possibilitem aos estudantes discutir, criar, refletir, elaborar a partir de uma dinâmica participativa e de vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo vislumbrou elucidar e difundir a percepção de que a pedagogia freireana atribui à educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, na medida em que o ato educativo pode superar a prática da liberdade em que o professor e o estudante são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. E essa compreensão decorre após entender-se que a educação é um ato de conhecimento e um ato político. Jamais será uma prática neutra.

Diante desse estudo fica a compreensão sobre a importância do papel da cultura no ambiente escolar. Através das intervenções culturais e peculiaridades trazidas pelos estudantes, o corpo docente precisa planejar, discutir e sistematizar em diferentes métodos as ações que contemplam a diversidade e proposta sociocultural a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a escola assume a função de intermediar saberes e a educação de modo geral tem a responsabilidade de ampliar as capacidades humanas.

Paulo Freire destaca a educação como possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e de dominação existentes na atual sociedade. Permite o reencontro da esperança de um trabalho comprometido e responsável. Aprender e ensinar, ensinar e aprender são atos, são ações para o desenvolvimento pleno. Já dizia o autor que “ninguém educa ninguém,

4 Fórum Social Mundial. *Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2023*. Link de acesso: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023_News_Release_Pt_BR.pdf. Acesso em: 30.01.2024.

ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 39). Ou seja, uma troca constante, através de dinâmicas diversificadas de ensino proporciona uma educação pautada na humanização e formação de sujeitos críticos e transformadores das realidades. Capaz de compreender os desafios de nosso tempo e na luta pelo melhor viver, reconhecer fatos, culturas diferentes, unir o conhecimento. Uma escola comprometida com as futuras gerações. Contudo, fica a certeza de que há muito a se estudar e aprender sobre a teoria de Paulo Freire. Um ser humano que deixou um legado de esperança, da capacidade de sonhar com um mundo melhor, consequentemente um mundo possível. Uma educação que é feita de gente para gente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCKLEY, Helen. Conto: Flor vermelha de caule verde. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3255227/mod_resource/content/1/Conto%20-%20Flor%20vermelha%20de%20caule%20verde.pdf Acessado em janeiro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17 ed. 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FORTUNA, Volnei. **Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire**. Passo Fundo: Conhecer, 2022.
- GARCIA, Marcelo Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8xxn2/pdf/silva-9788598605975.pdf> Acessado em janeiro de 2024.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.
- STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FAMÍLIA NA ESCOLA: A DINÂMICA FAMÍLIA-ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Alexandre da Silva Trovão¹

Francisco das Chagas Alves de Miranda²

Lucia Cláudia Bezerra de Souza³

Raimundo Cazuza da Silva Neto⁴

Elves Silva de Sousa⁵

Geralda Guilermina Freire Neta⁶

-
- 1 Alexandre da Silva trovão graduação em Licenciatura em matemática pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Pós – graduando em gestão escolar para faculdade São Marcos – FASAMAR, E-mail: Alexandresilvatrova0@gmail.com.
 - 2 Francisco das chagas Alves de Sousa possui graduação em Licenciatura em magistério das séries iniciais do ensino fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Pós – graduando em gestão escolar pela Faculdade São Marcos – FASAMAR, E-mail: Francisco-miranda53967@gmail.com.
 - 3 Lucia Cláudia bezerra de Sousa graduação em Licenciatura em história, pela Universidade Estadual do Maranhão -UEMA, Pós – graduanda em gestão escolar pela Faculdade São Marcos – FASAMAR, E-mail: Bezerradesousaluciaclaudia@gmail.com.
 - 4 Mestrando em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (MNPEF). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura Plena em Física UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027>. Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO ;SILVA NETO, R.C.;NETO CAZUZA, R.d.S. (ORIENTADOR).
 - 5 Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Tocantins UFT Araguaína (2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - Imperatriz (2005), é Especialista em Ensino de Matemática (Carga horária: 480h), Faculdade de Patrocínio, FAP, Brasil. Atualmente é professor de Matemática e Física no Colégio Militar Tiradentes II, é professor de Matemática e Física da SEDUC - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - MARANHÃO, professor de Ciências Naturais e Matemática - SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA. Tem se dedicado em pesquisas do ensino nas áreas do ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Robótica. E-mail:elves1silva@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3406498221843765>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8796-1006>. Citações bibliográficas SOUSA, E. S. (CO-ORIENTADOR).
 - 6 Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela FACULDADE KURIOS (2017). Atualmente é atendente de farmácia hospitalar do HOSPITAL GERAL DE PERITORÓ-MA. É Bacharela em FARMÁCIA PELA FACULDADE PITÁGORAS DE BACABAL-MA. Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmácia clínica, assistência e

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais e políticos das últimas décadas provocaram mudanças profundas em todos os setores da vida humana, incluindo a família e a escola. No que diz respeito ao conceito de família, registaram-se diversas alterações, que redefiniram os papéis de gênero e permitiram diferentes arranjos familiares, como também a legalização dos direitos das crianças e adolescentes, que mudou as relações entre eles.

Para as escolas públicas, a luta dos trabalhadores da educação por melhores salários, condições de trabalho adequadas e participação na elaboração de políticas educativas, a luta dos pais, professores e alunos pela democratização do acesso à educação e pelo sucesso da permanência escolar da população de baixa renda as classes de nível superior, bem como os avanços obtidos através dos estudos acadêmicos e dos governos populares construíram o ideal de uma escola democrática, autônoma, laica e de qualidade para todos. Portanto, num cenário de permanentes contradições históricas e de alguns retrocessos recentes, as referidas mudanças traduziram-se numa reorganização dos papéis da família e da escola.

A esfera da educação tem hoje um grande desafio: a integração destes dois órgãos (escola e família) de forma a desenvolver não só conhecimentos e competências técnicas, mas também valores éticos e de participação ativa na sociedade, consolidando o acesso aos direitos de cidadania. Assim, a interação escola-família deve ser abordada na perspectiva de proporcionar a compreensão do cotidiano, no qual se estruturam a aprendizagem e a formação dos sujeitos.

O presente artigo tem o objetivo de elucidar assuntos educacionais pertinentes ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, milhares de alunos são expostos a diversos tipos de situações e dinâmicas familiares, estas, por sua vez, podem ser benéficas ou maléficas para o desenvolvimento acadêmico, psicológico, social e emocional dos alunos, dentro e fora da organização escolar.

É comprovado, através de inúmeros estudos abordando o assunto, que o desenvolvimento e nível de aprendizagem de cada indivíduo é fortemente afetado pelo ambiente familiar, fatores como incentivo acadêmico, estabilidade emocional e psicológica aumentam de forma exponencial o desenvolvimento do aluno e do sujeito social.

Deste modo, o artigo irá tocar nas seguintes discussões, abordará o desenvolvimento escolar do aluno atualmente, corroborando com os fatores psicológicos e emocionais no ambiente escolar e como abordá-los, tendo em vista a necessidade da presença parental no decorrer da vida escolar, enfatizará a importância da relação família-escola e como ela afeta o desempenho escolar e social.

2. PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA NA ESCOLA

A participação familiar nos assuntos escolares é crucial para o sucesso educacional. Ela envolve o acompanhamento do progresso acadêmico, envolvimento em eventos escolares, comunicação com professores e apoio nas atividades de aprendizado em casa. Esse envolvimento fortalece a parceria entre escola e família, beneficiando o desenvolvimento global dos alunos.

A relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento educacional, psicológico, emocional e social dos alunos, uma parceria eficaz resulta em melhoria do desempenho acadêmico, bem-estar emocional, consistência educacional, identificação de necessidades específicas, compreensão mútua e fortalecimento dos valores educativos.

Conforme Kaloustian (1998), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também, em seu interior, que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Assim como participação parental positiva no ambiente escolar e equilíbrio pessoal aumentam o desenvolvimento acadêmico, o oposto também é válido, problemas familiares podem impactar significativamente o desempenho escolar e o bem-estar dos alunos, dentre os principais conflitos familiares que afetam de forma negativa o desempenho do aluno podemos citar: divórcio, abuso, negligência, dificuldades financeiras, doenças ou problemas de saúde familiar, problemas de saúde mental, falta de apoio educacional em casa e mudanças frequentes de residência.

A família é o alicerce fundamental sobre o qual se baseiam todas as sociedades ao longo dos anos, é mais do que apenas uma disposição de moradia, é uma organização social que molda as nossas identidades e constitui os primeiros passos para aprendermos a assumir um papel ativo nas nossas vidas e na sociedade. Desta forma, a educação do indivíduo começa em casa, com a sociedade familiar, à medida que ele aprende a partilhar, a cooperar e a expressar-se livremente através de interações com irmãos, pais e outras pessoas.

Essa experiência é repleta de momentos essenciais que moldam o indivíduo, como assumir a responsabilidade pelas próprias ações e respeitar os sentimentos e perspectivas dos outros. Além disso, a família proporciona inúmeras influências importantes para as crianças à medida que crescem e se tornam cada vez mais envolvidas nas atividades da sociedade. E é neste cenário primordial

que a escola entra, o ambiente escolar é o primeiro contato com a sociedade além do ambiente familiar, os valores e experiências aprendidos em casa são desenvolvidos de forma mais ampla na escola.

Segundo Prado (1981), a família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal. É no contexto familiar que a criança adquire suas primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diferentes ambientes, independente das normas que lhe são impostas, através da família, da escola ou qualquer que seja a realidade vivida na sociedade.

Deste modo, podemos constatar que o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem do aluno é crucial para o sucesso acadêmico. A organização escolar também tem a responsabilidade de criar e incentivar projetos que melhorem o relacionamento da escola com a família e a comunidade como um todo.

3. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

A Escola conta com o dia Nacional da Família na Escola foi criado no ano de 2001, pelo Ministério da Educação sendo assim como forma de buscar a conscientizar pais, educadores de forma que toda a sociedade sobretudo a importância da união entre a escola e a família no desenvolvimento dos alunos. Numerosos são os exemplos contextualizados que aparecem que a escola tem evolução quando a família está presente. Se a família demonstra total interesse pela escola, o aluno(a) há interesse mais pelos estudos. O desenvolvimento e relacionamento dos familiares com o aluno(a) e vice-versa.

A família cumpre uma função formidável na formação do indivíduo, pois consente a possibilidade da composição de sua essencialidade. É nesta perspectiva que o homem idealiza suas linhagens e contornar um ser capaz de preparação alargador de capacidades apropriadas. A família é, assim sendo, a principal instituição de uma sociedade formadora da criança. Desta instituição estar sujeito em grande parte a individualidade do adulto que a criança virá a ser.

Se constitui na família que se estabelecem as alegrias, as aspirações do homem, é no convívio escolar que esse indivíduo deve descobrir embasamento para sua formação organizada. Entretanto, os acontecimentos não acertam como necessitariam em cotidiano da escola. A escola tem sido uma localidade de comunicação da sabedoria e não de acréscimo de capacidades incondicionais do aluno, capacidades essas que são eficazes na admissão da sociabilidade. Percebe-se que necessita do desempenho do educador o aumento do ser humano numa desmistificação de que exclusivamente a informação completado e acabado é que tem validade. O aumento e o caráter da atividade deste cotidiano afetivo em sala de aula que na verdade são básicas ao educando. A escola

necessita ser uma localidade de contentamento e acrescentamento de vontades e desejos, especialmente do desejo da aprendizagem, porquanto na escola esse aluno(a) ganha desenvolvimento cultural tornando-se membro da nossa sociedade.

A instituição escolar é uma localidade de aumento do conhecimento e não de retaliação ao aluno(a) e castração de anseios. Família e escola necessitam agrupar-se no desígnio da formação do aluno(a) que tem capacidade e “bem determinado” afetuosamente porque, é exatamente neste fator, que estão as acomodações em aprender e conhecer mais e mais, levantando e prendendo o conhecimento em apoios verdadeiramente concretos.

Neste cotidiano da educação escolar, surgimento vem sendo debatida com maior destaque, a necessidade de um conhecimento mais efetivo das famílias na concepção escolar. De modo que a preocupação pode ser considerada tanto nas sugestões presentes na legislação educacional vigente, a modelo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, quanto além disso em outras observações e publicações a exemplo do Jornal do Ministério da educação.

Neste interim no que se menciona à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No título II, do artigo 1º da LDB, a redação é alterada para “a educação é dever da família e do Estado”, modificando a resolução de característica em que o termo família surge antes do término Estado. Outrossim a família advém a ter uma máxima responsabilização com a educação, constitui a necessidade de que as instituições família/escola conservem uma parceria que possibilite a concretização de uma educação de propriedade.

4. A FAMÍLIA NA ESCOLA E A APRENDIZAGEM

No que se refere ao desenvolvimento desta atribuição e surgimento de determinadas assuntos de estudo que orientaram toda a averiguação, a sabedoria: Em que alcance o papel da família, da escola e dos profissionais da escola que pode cooperar para que os estudantes excedam suas adivinhações de aprendizagem escolares? Como levar a família a notificar da vida escolar do seu filho? Qual a seriedade destes profissionais dentro das instituições de instrução?

A procura de informação de como se catalogar com o estudante que tem enigma de aprendizagem escolar consistir em extraordinária gravidade para as famílias e educadores, pois objetivando uma melhor influência mútua com o referido estudante que favorecerá seu adiantamento, superação ou minimização das dificuldades de aprendizagem.

Ao observar a instituição escola e a família, considerando suas diferenças e semelhanças, compreendendo-as sob o olhar denso da cultura, levam-se em consideração os cidadãos, homens e mulheres, enquanto sujeitos sociais e

históricos, presentes e atuantes na história da sociedade, tão arraigada de divisores de classes, que separam constantemente os homens da natural condição de igualdade. Diante de tal realidade, a escola, enquanto instrumento da educação, enfrenta grandes desafios, quanto às ações que promove.

A família é espaço sociocultural cotidiano e histórico no processo de socialização, se relaciona com as instituições de ensino, tornando-se berço de atitudes, bem como de mudanças, ou estagnação, da realidade na qual a sociedade a insere, pois é delas que partem os sujeitos sociais que irão manter, ou mudar, a si próprios e, conseqüentemente, a realidade onde estão inseridos.

Vimos uma relação escola-família, desenvolvida de maneira responsável e comprometida com o avanço da sociedade, é crucial para a evolução da educação de um país. Muitas vezes nos perguntamos, por que pais e professores ainda não conseguem se entender? Por que os pais não correspondem às expectativas da escola no que se refere à relação dia de: escola x família?

A escola reclama da ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para dar limites aos filhos, da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais importantíssimos para a convivência em sociedade. Por outro lado, a família reclama da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo voltado para a transmissão de valores e da preparação do aluno para os desafios neoacadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho.

O ser humano aprende o tempo todo, o papel da família é fundamental, pois é ela que decide, desde cedo, o quê seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devem frequentar o que é necessário saberem para tomarem as melhores decisões no futuro.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.(CARVALHO,M.B.,2006,p.90).

Compreende-se que, o papel a ser exercido pela escola, ultrapassa o ensino pedagógico presencial da sala de aula, e o da família, vai muito além do simples sustento (alimentação, moradia, vestuário etc.) para com os filhos que a frequentam.

Diante de tais defesas, a análise da ligação entre as instituições, escola e família, paralelamente às diferenciações existentes entre elas, ou seja, os pontos relevantes considerados as peculiaridades e as transformações histórico-sociais,

abrem espaço para questões a respeito de qual seria a real e atual relação existente entre elas, bem como estaria se dando tal relacionamento na contemporaneidade.

5. METODOLOGIA

O artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica minuciosa sobre o assunto e problemática corrente, foram utilizados estudos atemporais teóricos para a constatação de cada tópico explanado. Projetos de estudo que abordam o relacionamento entre as instituições família e escola são amplos e alicerçados em experiências reais de alunos e famílias.

É de extrema importância salientar que a criança necessita de atenção, cuidado, amor, afeto e incentivo familiar, quando a família proporciona um ambiente saudável e equilibrado, ocorre um progresso em suas habilidades de modo geral. O primeiro passo da relação família-escola deve ser dado pela escola, pelo professor, pois ele é a ferramenta principal do processo de aprendizagem devido a formação profissional específica, pois, segundo (Caetano, 2004), transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação.

Atualmente, numa sociedade de intensa competição e de falta de oportunidades, índices alarmantes de violência e pobreza, grande diferenciação de classes, com os indivíduos cada vez mais ocupados e conseqüentemente mais distantes como, por exemplo, quando escolhem morar sozinho, mas também socialmente, quando do isolamento social reconhecem-se numerosas formações familiares, como aquelas chefiadas somente por mulheres ou somente por homens, aquelas formadas por casais sem filhos (seja por vontade própria ou não), até aquelas provenientes da união de casais homoafetivos, embora esta ainda, a exemplo de alguns países, não mesmo sendo já legalizada no Brasil, ainda é incomum.

Na sociedade brasileira, para a convivência e regulação das condutas provenientes das relações sociais, houvera o estabelecimento de leis que pudessem defender os direitos e exigir o cumprimento de deveres norteadores da educação, onde a especificidade de algumas como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentam os dispositivos constitucionais e estabelecem as normas referentes à proteção do educando, enquanto principal sujeito da relação escola-família.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algun trabalho quando é desenvolvido em parceria precisa dar as mãos, no caso, nesse trabalho, buscamos desenvolver em parceria não apenas com a escola envolvida nessa pesquisa, mas com a comunidade escolar, a família,

principal parceira, a secretaria de educação e demais órgãos municipais que deu todo o apoio necessário para que pudéssemos chegar à uma conclusão.

Nosso trabalho foi desenvolvido através de reuniões com a família/comunidade/equipe pedagógica da escola, palestras, eventos socioculturais, visita aos lares; atividades intra e extraclasse para pais e alunos, gincanas, brincadeiras, oficinas, dramatizações, coreografias, dentre outras, fazendo com que os pais participassem mais ativamente do ambiente escolar e de todas as atividades e fazes de desenvolvimento de seus filhos, e que se interajam com outras pessoas suas culturas.

Sabemos que a família é a base principal na formação e desenvolvimento da criança e do adolescente. A partir do nascimento, começam a receber a educação básica para viver em sociedade e exercer a sua cidadania, como: pedir licença, pedir desculpas, agradecer, obedecer, pedir, por favor, dividir, compartilhar, respeitar-se, respeitar os pais, os colegas os mais velhos, aprende a se comportar adequadamente nos lugares, a esperar a sua vez,..... A escola por sua vez, dará continuidade a esse processo educativo vindo da família (a chamada educação de berço) e introduzirá a formação acadêmica indispensável para a formação intelectual e profissional, além de caminhar lado a lado com a família, favorecendo e fortalecendo a formação de valores.

Para haver realmente parceria entre a família e a escola, é preciso que cada um saiba exatamente quais as suas atribuições, ou seja, o que é responsabilidade da escola e o que é responsabilidade da família. Nesta parceria é importantíssimo que a família “vista a camisa” da escola escolhida para colocar seu filho e a partir daí caminhar junto sem ter atitudes adversárias, como por exemplo: Quando o filho comenta em casa que o professor chamou sua atenção por causa de comportamento inadequado, a mãe precipitadamente diz que o professor que é enjoado, chato, não tem o que fazer.

Muitos pais não estão atentos às trajetórias de seus filhos e menos ainda participam de seu aprendizado, se envolvem mais com si e com o dia a dia. Não participam do seu desenvolvimento, estão ausentes as transformações a que eles estão sujeitos, não se relacionam com seus amigos e enfim não fazem parte do processo aprendizagem de seus filhos. Os professores estão sobrecarregados exercendo a função de pais e educadores, tendo que ensinar desde bons modos e respeito até ao conteúdo programado.

Muitos não são preparados para exercer este papel e ficam perdidos perante o seu dever de educador, sem falar nos que desistem da profissão, pois não se acham capazes de educarem jovens e crianças, o que na verdade não é exatamente o seu papel. Por estas e outras circunstâncias citadas ao longo deste trabalho observa-se com esta pesquisa que Família e escola precisam dividir responsabilidades na criação de uma relação de trabalho que abrace a aprendizagem e a

socialização da criança. Que devem caminhar juntos para a construção de uma educação, devem ensinar para também aprender.

Muito pai não tem tempo para seus filhos por causa do trabalho, como pudemos presenciar em nossa pesquisa, mas, com certeza uma vida confortável também é importante, mas não pode ser exclusiva. A ausência da família traz no filho o sentimento de abandono e não adiantam tentar recompensar esta deficiência com presentes, roupas e coisas materiais, isto não tem o mesmo valor.

Sendo assim, cada uma das partes fazendo o seu papel, juntos estaremos formando cidadãos conscientes e transformadores dessa sociedade, para um futuro melhor e por isso, podemos afirmar com certeza que Família e Escola é sim, a parceria que deu certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ceres Alves de. **Pais que educam – uma aventura inesquecível**. São Paulo: Gente, 2005.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família: uma proposta de parceria**. *Dialógica*, 1 (1), 51-60. 2004.

KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família Brasileira, a base de tudo*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNICEF, 1998.

PRADO, Danda. **O que é família?** 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, A, Mônica. et al. **Escola e família: Uma aproximação necessária**. Revista Espaço Acadêmico. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/revista-espaco-academico-v05-n01-artigo-06.pdf>.

VIANA, B, Maria; BRANDÃO, Zaia; PORTES, Écio. **FAMÍLIA & ESCOLA: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

INDISCIPLINA ESCOLAR: REAÇÕES TÍPICAS E MANIFESTAÇÕES CAUSAIS

Raimundo Cazuza da Silva Neto¹

Elves Silva de Sousa²

Iracilda Cazuza Silva dos Santos³

Geralda Guilermina Freire Neta⁴

Maria Ialllyne Cazuza da Silva⁵

- 1 Mestrando em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (MNPEF). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura em Física pela UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027> Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO ;SILVA NETO, R.C.;NETO CAZUZA, R.d.S.
- 2 Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Tocantins UFT Araguaína (2021). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - Imperatriz (2005), é Especialista em Ensino de Matemática (Carga horária: 480h), Faculdade de Patrocínio, FAP, Brasil. Atualmente é professor de Matemática e Física no Colégio Militar Tiradentes II, é professor de Matemática e Física da SEDUC - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - MARANHÃO, professor de Ciências Naturais e Matemática - SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA. Tem se dedicado em pesquisas do ensino nas áreas do ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Robótica. E-mail:elveslsilva@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3406498221843765>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8796-1006>. Citações bibliográficas SOUSA, E. S.
- 3 Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, pela UEMA, (Universidade Estadual do Maranhão), Especialista em gramática e literatura, pela FLATED, (Faculdade Latino-Americana de Educação), é coordenadora pedagógica da SEMED, secretaria municipal de Educação de Peritoró – MA, é professora da rede pública municipal e estadual do Maranhão, e-mail: iracildazuza@hotmail.com.
- 4 Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela FACULDADE KURIOS (2017). Atualmente é atendente de farmácia hospitalar do HOSPITAL GERAL DE PERITORÓ-MA. É Bacharela em FARMÁCIA PELA FACULDADE PITÁGORAS DE BACABAL-MA. Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmácia clínica, assistência e atenção farmacêuticas. citações bibliográficas FREIRE NETA, G. G.
- 5 Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS. Graduada em bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Educação São Francisco e MBA em Gestão comercial, empresarial e negociação de mercado Instituto de Pós-graduação e Graduação – IPOG, Email: parnaiba@ipede.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar sempre foi um empecilho ao bom andamento pedagógico, porém, hoje as escolas passam por um momento crítico uma vez que essa situação vem se agravando progressivamente. Ocorrências diárias, dentro e fora da sociedade. Por outro lado, a indisciplina escolar pode ser vista com um mero reflexo da indisciplina generalizada em que se encontra a humanidade atualmente.

“A indisciplina é uma das maneiras que as crianças e os adolescentes têm de comunicar que algo não vai bem, que de alguma forma algo reflete em suas ações, portanto este trabalho faz uma abordagem social aos fatores que tem contribuído para o aumento da indisciplina na escola, bem como algumas medidas a serem tomadas para amenizar este problema que afeta a classe estudantil, os educadores e pais de alunos.

O presente artigo terá a finalidade de oportunizar aos docentes o conhecimento das causas, as manifestações e medidas que podem melhorar o fenômeno da indisciplina escolar, despertando em alunos e professores o respeito ao próximo e o exercício do conhecimento.

Para tanto foram feitas pesquisas bibliográficas e de campo, elaboração de questionários, entrevistas, observação em sala de aula e relato de professor sobre o assunto.

A indisciplina ou as explosões emocionais representa um ponto de desavença, de desencontro para a maioria dos professores e, por muitas vezes, uma obstrução no relacionamento do professor com o aluno e do aluno com a construção do conhecimento e a consequente aprendizagem. Ou ainda, o que, realmente atinge o professor ou os pais de aluno.

Na primeira seção discutirei sobre a indisciplina ou reações típicas da adolescência, corroborando com (Tiba, 2006), que atribui esse tipo de comportamento de adolescentes a taxa hormonal, enfatiza ainda que a maior incidência desse fenômeno ocorre entre os 13 aos 19 anos, no entanto (Parolin, 2005), e (Antunes, 2002), corroboram que a dificuldade de ensinar, educar é difícilima, entretanto há necessidades de se impor regras e limites, pois a indisciplina escolar é uma desordem que serve de ponte para a violência escolar.

Na segunda seção, (WERNECK, 2005), afirma que a escola que não quer alunos indisciplinados e rebeldes, é comparada a um hospital que não quer ter doentes para trata-los, tal afirmação é muito reflexiva e introspectiva, pois é um paradoxo, neste mesmo contexto, (Tiba, 2006), reflete que a família já fica tão pouco tempo com os filhos, que já não tem mais tempo para educá-los, transferindo essa função para a escola que é uma instituição que está preparada para a transmissão de conteúdos, reflete ainda sobre o momento

difícil que nossas escolas atualmente vivenciam, apontando algumas causas que levam crianças e adolescentes apresentarem indisciplina e em algumas vezes violência escolar.

Na terceira seção, os autores (Parolim, 2005) e (PIAGET, 1977), apontam que os mecanismos para conter a indisciplina escolar ainda é tradicional, as regras devem serem impostas, assim como há regras na sociedade, a escolar que faz parte e esta inserida socialmente, não poderá de abster de ter suas próprias regras, regimentos, afim de combater essa crescente onda de indisciplina e violência escolar.

2. INDISCIPLINA OU REAÇÕES TÍPICAS DA ADOLESCÊNCIA?

Até bem pouco tempo, a indisciplina e o comportamento instável dos adolescentes eram atribuídos à explosão hormonal típica da idade. Pesquisas recentes mostram, no entanto, que essa não é a única explicação para a agressividade, a rebeldia e a falta de interesse pelas aulas, que tanto preocupam pais e professores. Segundo (Tiba, 2006) entre 13 e 19 anos, é comum os jovens apresentarem reações e comportamentos que independem da vontade deles. Por isso, nem sempre palavras ditas de maneira agressiva ou arrogante são frutos da falta de educação. É preciso que os professores estejam atentos a esses comportamentos para que percebam quando se trata de indisciplina ou problemas emocionais, ou até mesmo transtornos.

Trabalhar com adolescentes é ser paciente e entender o que se passa com eles, nunca responder a provocação dos mesmos e nem levar para o lado pessoal as afrontas vindas de estudantes neste contexto, pois fazendo isso os professores correm riscos de perder a autonomia, o respeito e a admiração do grupo, o que pode se transformar em dificuldades para a realização do seu trabalho em sala de aula.

Ao detectar que o aluno apresenta problemas emocionais exacerbados, podendo ser psíquicos, o professor deverá comunicar a coordenação da escola para que ela possa tomar as atitudes cabíveis ao caso, pois este tipo de problema foge a função do professor.

A indisciplina pode causar várias implicações, entre elas estão à violência. “A violência é uma semente colocada na criança pela própria família ou pela sociedade que circunda” (Tiba, p.159, 2006)

Nossas escolas estão vivendo um momento crítico, principalmente na questão da disciplina. Podemos dizer que na escola são vividos vários problemas sociais, nossa sociedade está passando por um período de turbulência no que diz respeito à violência, ao medo que se faz presente diuturnamente em todos os aspectos da vida social, haja vista que os meios de comunicação mostram um

cenário de indisciplina generalizada refletindo, muitas vezes na família, na conduta das crianças e dos pais omissos, dificuldades financeiras, violência doméstica, são alguns fatores que dificultam a escola dar conta do seu papel de preparar alunos para novas gerações e para exercer o comando da sociedade.

“Indisciplina ou dificuldade de conseguir disciplina em sala de aula tem sido a grande queixa dos professores e o grande triunfo de alguns alunos”. (Parolin, p. 79, 2005)

Muitos alunos aproveitam a insegurança de alguns professores em impor limites para fazerem badernas e, ainda, vangloriar-se por intimidade e tornar a sala de aula, um ambiente desagradável, tóxico e impróprio para a aprendizagem. De acordo com (Celso Antunes, 2002) “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda, mas não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido.

É necessário que o professor faça uma reflexão coletiva sobre as atitudes a serem vividas na sala e aula, pois o aluno não entra na escola sabendo o que pode e o que não pode. Ninguém cresce se não desafiando todo jovem para crescer, necessita de desafios. Por isso, é preciso que os limites impostos têm que ser claros, objetivos e reintegrados. O professor pode iniciar, pela organização da sala, onde ele coloca o que pretende, mas acolhe sugestões do aluno, podendo fazer com que estes descubram que regras se constroem e que ser democrático, também é um exercício de cidadania.

Contudo, se a violência é colocada intimamente na criança e no adolescente pelo ambiente em que está inserido e isto, tem gerado problema disciplinares dentro e fora da escola, é quase certo que os professores terão dificuldades em manter a disciplina em sala de aula. Esta indisciplina que, na atualidade, se apresenta não mais como um evento específico e esporádico, mas como um dos mais graves e generalizados obstáculos pedagógicos ao trabalho educativo com os alunos de todas as idades têm produzido um efeito bastante preocupante, onde alunos sem referências e limites contribuem para o aumento do desrespeito e da violência na escola.

Alguns autores, inclusive citados neste trabalho distinguem vários níveis de indisciplina entre eles estão: a violência, disputa no tapa, birras, mordidas, roubos e choros infantis, distorções e oscilações da autoestima e problemas de relacionamento, este tem prejudicado constantemente a relação aluno-aluno, professor-aluno.

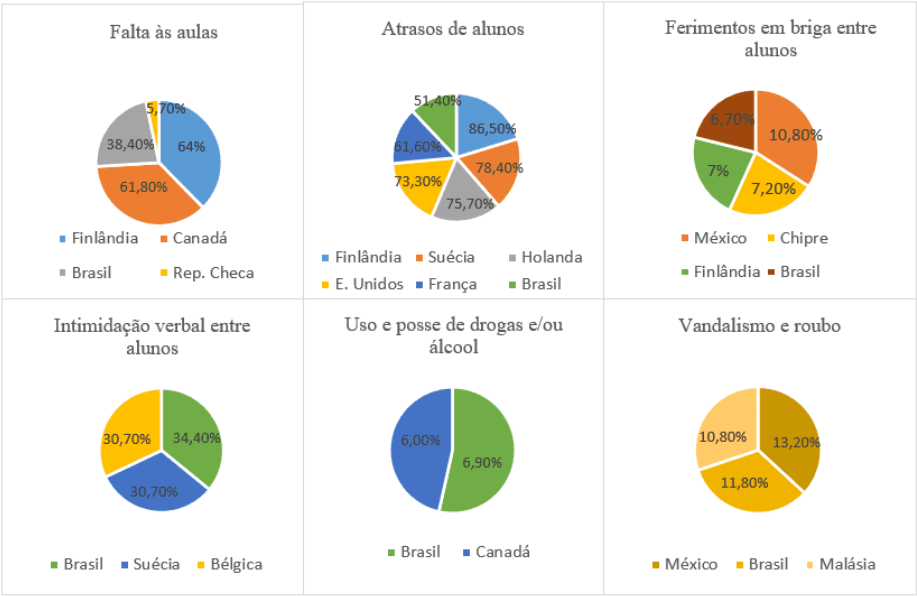
3. AS MANIFESTAÇÕES E CAUSAS DE INDISCIPLINA ESCOLAR

Uma escola que não gosta de trabalhar com alunos rebeldes poderia marcar uma data qualquer para fechar suas portas (WERNECK, 2005). Infelizmente existem casos extremos que não condições de alunos continuarem na mesma escola, ou até mesmo no mesmo turno, no entanto, estes alunos sempre irão existir, a escola não pode rejeitar uma pessoa que embora não cumpra normas as pré-estabelecidas, ou sejam, considerados deseducados e indisciplinados não tenham direito à educação, pois fere completamente as leis educacionais vigentes, haja vista que, este é um direito constitucional e universal. Cabe ao sistema escolar, propiciar condições para que este educando tenha um futuro próspero. Concordo, ainda, quando Werneck diz que um aluno rejeitado pela escola é a mesma coisa que um doente abandonado no pronto-socorro. É preciso que os professores amem seus alunos, antes mesmo de conhecê-los, é necessário desvincular avaliação com vingança, punição, é primordial fomentar resiliência até esgotar todas as suas possibilidades para educar, ensinar e promover estes seres a sua realização pessoal.

De acordo com a figura 01, as evidências desses (des)comportamentos vem se intensificando ao longo dos anos, no interior das escolas brasileiras. Uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem realizada com professores de 34 países, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (2013), revelou que os professores do Brasil estão entre os que mais perdem tempo com atividades não pedagógicas, por causa da indisciplina. O estudo aponta que os professores brasileiros perdem 20% do tempo para colocar a classe em ordem e acabar com a bagunça, 13% do tempo resolvendo problemas burocráticos e 67% dando conteúdo. Ou seja, o Brasil é o país onde o professor perde mais tempo de aula. A média dos países da OCDE é de 13% para apaziguar a indisciplina.

Enquanto a indisciplina escolar é aludida por apenas 13% dos professores do Japão, em nosso país mais de 60% dos docentes lidam, constantemente, com esse fenômeno, ou seja, atividades disciplinares e/ou administrativas. Esse episódio, empecilhador do ensino-aprendizagem, nas escolas brasileiras, pode chegar até 10%, semanalmente, e vem causando intimidação e todas as formas de abusos contra professores, lhes proporcionando os mais variados tipos de estresse.

Figura – 01 Tipos de Indisciplinas Discentes No Brasil



Fonte: OCDE 2020

Diante desses resultados, torna-se mais preocupante ainda, uma vez que, a indisciplina escolar vem crescendo, desenfreadamente, provocando sobrecarga nas responsabilidades dos docentes e proporcionando, a anorexia educacional. O aluno que apresenta indisciplina escolar, pode estar, supostamente, eximindo os seus sonhos e anulando os seus projetos de vida. O sucesso do processo educacional depende do esforço coletivo assim como a máquina depende do esforço mútuo de suas engrenagens para a efetivação de um produto de qualidade.

Cabe ressaltar que a indisciplina escolar vem proporcionando a construção de uma educação depauperada e que, obviamente, resultará numa cidadania alienada e desprovida de qualquer suporte erudito. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2018), 68% dos estudantes brasileiros não souberam o básico de matemática; 50,1% apresentaram baixo desempenho em leitura e 55,3%, em ciência. Enquanto a média da OCDE, em proficiência de leitura, é de 9%, os estudantes brasileiros atingiram apenas 2% nos níveis 5 e 6. Ou seja, nosso país está abaixo da média da OCDE em leitura: a média nacional é de 413 pontos e a da OCDE é de 487.

No entanto, na prática educativa diária de sala de aula, enfrentamos a complexidade e a diversidade, onde cada discente possui uma forma de pensar e aprender diferentes. Neste âmbito escolar encontram-se os alunos interessados,

os que cumprem uma formalidade da lei que se obriga a frequentar uma escola, os com facilidade de aprendizagem e os indisciplinados, observando isso se percebe claramente dois níveis de indisciplina nas aulas, que se tornam rotina para qualquer professor, uns sendo considerados frequentes e outras excepcionais. Não há justificativas para a violência, mas infelizmente há para a indisciplina escolar, como professor da rede pública com mais de 20 anos de exercício, observei alguns exemplos que culminam na indisciplina e consequentemente na violência escolar, que não é meu objetivo discutir neste escrito, alguns exemplos são observados com muita frequência, alguns cito cochichos inapropriados quando o professor está ministrando uma aula, falta de empatia com colegas, bullying ainda é um cavalo de Tróia em escolas, uso inapropriado do aparelho celular, quando o aluno é interpelado para que deixe o uso do aparelho em sala de aula, sem a que necessariamente não esteja usando como recurso didático, há uma aborrecimento por grande parte desses estudantes, principalmente no ensino médio, e sempre a minha sugestão é para que os regulamentos escolares proibam, pois no estado do Maranhão já há portaria proibitivas, cito a portaria 1474 de Agosto de 2019, que o uso dos aparelhos celulares serão permitidos apenas com prévia autorização do professor como recursos didáticos, ainda comentários despropositados, namoro inapropriados, entradas e saídas sem a prévia autorização do professor e justificativa, perguntas feitas de forma a colocar em xeque o professor, tentando intimidá-lo perante a turma, ameaças e assédio moral contra professores em função de notas baixas e baixo rendimento escolar, alguns exemplos excepcionais: Agressão a colegas; Agressão a professores; Roubos; Provocações sexuais, racistas, xenofóbicos etc. O primeiro nível bastante generalizado, o segundo aos poucos cresce e se torna preocupante. É muito difícil relatar todas as causas que implicam em indisciplina na escola, pois esta vem crescendo de forma assustadora. Pesquisas realizadas mostram as mais comuns e observadas no âmbito escolar Segundo “(Tiba, p.189.2006) “Já trabalhamos tanto, ficamos tão pouco tempo com nossos filhos que não há horário para educá-los”. Originada por diversos fatores, a indisciplina escolar apresenta a luz vermelha e o retrocesso do processo educacional. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2018), mais de 8 mil professores do último ano da rede escolar pública do Brasil sofreram tentativa de assassinato dentro de sala de aula no ano de 2018. Essas evidências subtraem dos professores os estímulos e o amor pela profissão, gerando o medo e o pessimismo.

É na família que os alunos adquirem modelos de comportamento que exteriorizam nas aulas. Um ambiente familiar desestruturado com pais separados, drogas, alcoolismo, ausência de valores, permissividade, violência doméstica, interferem com certeza na formação do indivíduo. Com isso, muitos pais,

quando a escola reclama do mau comportamento dos filhos, eles jogam toda a responsabilidade sobre a escola, se esta for particular, eles alegam que estão pagando para isso, se for pública, o descaso é ainda maior, é preciso que a família estabeleça uma parceria com a escola.

A desmotivação e o desinteresse explícito por aquilo que se pretende ensinar ou qualquer outro comportamento inadequado, muitas vezes, são problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva ou nenhuma atenção dos pais, carências sociais, influências negativas etc. Para tanto, este aluno esteja tentando chamar a atenção do professor sobre os métodos de ensino ou sobre suas estratégias em relação a aula.

Este tem uma influência muito grande sobre os adolescentes, esses grupos por muitas vezes, aderem ao comportamento dos seus membros. Certas manifestações de indisciplina não passam muitas vezes de meras manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento de certos grupos.

A organização escolar apresenta dificuldade para tratar de problemas disciplinares, sendo de longe um modelo de virtude. Estão mal preparadas para enfrentarem a complexibilidade de tais problemas. A presença da família está cada vez mais distante, pois jogam sua responsabilidade sobre os professores, que se sentem impotentes diante da situação. As Associações de Pais, quando funcionam, servem apenas para denegri a imagem do professor, tratando-os como incompetentes. Muitos membros dessas associações exercem pressão sobre os professores para beneficiarem os seus filhos.

Um regulamento disciplinar pode trazer muitos benefícios no combate a indisciplina se for cumprido, porém, se não é um dos fatores que ajudam a propagar a falta de disciplina na escola. Pois este é elaborado por professores e diretoria da escola sem a participação dos alunos. Muitos professores imaginam-se salvos desses problemas, fazendo o mais completo possível, porém, para os alunos o mais completo não existe. Dessa forma o regulamento torna-se mais um instrumento discriminatório, imperando a vontade de professores e diretoria como um todo.

Ser professor não significa está sempre certo, não ter problemas, contudo isso não deve ser usado contra os alunos, provocando desmando na sala de aula, causando a revolta dos alunos, gerando indisciplina em classe, o suficiente para prejudicar a aula ou o bastante para inviabilizá-la. Existem muitas razões em sala de aula que podem ser provocar um comportamento indisciplinado através a atitude de professores, os mais comuns são falta de didática ao professor, domínio e autonomia de sala de aula e não consegue motivar os alunos, discussão frequentes sobre questões alheias à aula, irritação, agressividade e mal humor, não estabelece limites adequados no que tange o âmbito de sala de aula.

É severo demais, não desperta o interesse e nem a participação dos alunos. Estes são alguns desmandos dos professores que afetam o bom relacionamento entre ele e a classe, isto tem facilitado o fenômeno da indisciplina na sala de aula.

Estes são alguns dos fatores que têm prejudicado o bom funcionamento na relação entre professor e alunos produzindo um efeito bastante preocupante no que diz respeito ao papel da escola e do educador, conduzir o aluno a descobrir o conhecimento, afastando este da marginalidade, da violência, mostrando que é preciso se fazer uma reflexão um trabalho coletivo e eficiente para sanar estes problemas que tanto preocupa educadores e pais de alunos.

4. COMO COMBATER A INDISCIPLINA?

Este é um assunto que tem sido bastante ventilado na educação e causa de protesto de pais e professores. Sempre pensamos que a questão da indisciplina necessita de um trabalho urgente e coletivo, buscando caminhos para melhorar a situação. Antes teremos que entender o que é efetivamente disciplina e qual disciplina se deseja conquistar.

A etimologia da palavra disciplina da idéia de educar, instruir, fundamentar princípios morais, subordinação do aluno ao professor e que seu antônimo é desobediência às regras. Que por consequência quando não obedecida, faz-se necessário o castigo ou a penitência. Mas será isso mesmo? Será que este conceito tem relação com a indisciplina que enfrentamos? É necessário se construir um conceito mais agradável de disciplina que seria uma relação de respeito e amizade, uma ação recíproca de cumprimento de normas. De acordo com Antunes, Celso 2022 “a disciplina em sala de aula constrói-se uma relação como quem joga dominó, é essencial ser parceiro e que essa parceria se fundamente em regras que todos devem cumprir”.

Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em consideração as características de cada um dos envolvidos, no caso, professor e aluno, além das características do ambiente.

A construção de normas de disciplina a serem seguida em sala de aula deve enfocar vários aspectos, tais como: disciplina em relação ao tempo: cumprir horários, respeitar prazos, entregar tarefas no tempo estabelecido, planejar a duração de ações e discutir cronogramas, relação entre disciplina e espaço: respeitar locais, saber guardar as coisas, retirá-las e devolvê-las ao lugar onde foram apanhadas, ocupar espaços definidos e manter-se em ordem nestes, disciplina em relação ao outro, as pessoas: saber esperar sua vez, respeitar a pergunta do colega, mostrar-se educado em relação às diferenças, compreender a individualidade e libertar-se de estereótipos, relação com a aprendizagem: é preciso saber usar a memória, evoluir na expressão da linguagem, administrar estados

de emoção, concentrar-se e diferenciar o descrever do analisar, comparar do classificar e o deduzir do observar;

Estas são algumas normas que poderão melhorar a indisciplina na sala de aula, contudo, o professor pode dar uma contribuição bastante significativa, tais como: evitar discussões despropositadas, cativar os alunos com sua disciplina, observando cada aluno, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, cultivar o respeito mútuo entre os alunos e o professor e planejar sua aula cuidadosamente para os seus momentos. Atitudes como estas, tornam mais facilmente a aprendizagem que se concretiza de forma mais saborosa, assim estudantes e mestres descobrem que, reconhecendo a disciplina como ferramenta essencial às relações interpessoais, aprendem autonomia, exercitam a firmeza e conseguem com mais dignidade contribuir caráter.

Uma outra forma de se conseguir disciplina é discutir, conversar, ouvir, mudar, avaliar e reorganizar. Sendo entendida como forma do sujeito ou grupo organizar-se, viver e conviver com as regras do seu contexto familiar e social a partir do entendimento desses pontos.

Disciplina é um tipo de relação que se estabelece entre pessoas que se respeitam e sabem que têm o que aprender umas com as outras (Parolim 2005, p.83)

A disciplina não depende exclusivamente de um indivíduo, pois se pressupõe a existência do disciplinador e do disciplinado em função de um objetivo, num determinado contexto. Este se relaciona com o local, horário e valores culturais vigentes. Portanto, se a escola não cria um contexto adequado para que o aluno viva suas emoções em campo protegido e com vistas a sua formação global, ele acaba abrindo esse espaço na maioria das vezes, de forma inadequada, sendo denominada pelos professores como falta de interesse, desatenção e indisciplina. É muito difícil falar sobre indisciplina, por ser um tema muito completo e relativo, pois atitudes muitas vezes consideradas indisciplinadas por uns não são para outros, porém, tomadas algumas atitudes, pose-se melhorar, construindo uma relação de reciprocidade e respeito mútuo entre professor, aluno e escola.

“Toda moral é um sistema de regras e a essência de toda moralidade consiste no respeito que o indivíduo sente por tais regras” (PIAGET, 1977, pág. 07). Passaremos a discutir, mesmo que sinteticamente, o processo de construção das regras na criança, a partir da perspectiva piagetiana. Esta discussão nos possibilitará complementar alguns aspectos citados anteriormente, bem como, entender, de forma mais oportuna, o processo de socialização que o sujeito se vê envolvido desde o nascimento, a incorporação das regras sociais e o papel dos outros sociais (principalmente adultos: pais, professores...) neste processo.

5. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo será uma Revisão de Literatura, com o objetivo de analisar e sintetizar pesquisas relevantes sobre a temática. Para alcançar esse propósito, será realizada uma busca sistemática de livros, dissertações e artigos científicos em bases de dados selecionadas.

A Revisão de Literatura foi conduzida através de um processo sistemático de busca, seleção e análise dos trabalhos encontrados nas bases de dados. São considerados apenas os estudos que apresentarem relevância para a temática proposta, bem como uma abordagem científica rigorosa e embasada em fontes confiáveis.

Após a coleta dos materiais, os estudos selecionados serão analisados e sintetizados, identificando-se os principais pontos de convergência, divergência e tendências na literatura sobre indisciplina escolar. A partir dessas análises, serão elaboradas as seções do artigo científico, com o intuito de apresentar uma visão ampla e crítica sobre o tema abordado.

Por meio dessa metodologia de Revisão de Literatura, espera-se contribuir e refletir sobre a crescente onda de indisciplina escolar nas escolas, a superação de estereótipos. Além disso, busca-se fornecer subsídios para futuras pesquisas e reflexões sobre o tema, fortalecendo o debate acadêmico e social sobre a importância de debate da presente temática.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passaremos, a seguir, a apresentar alguns dados representativos da compreensão e causas sobre a indisciplina escolar, identificamos nas relações com “comportamentos” como definição para a indisciplina. Entretanto, ela é compreendida, principalmente, como desrespeito aos outros (professores e colegas) e às regras.

É possível apreender nos argumentos explicitados pelos alunos a relação entre indisciplina e o desrespeito, aos professores e colegas; entre o descumprimento das regras pré-estabelecidas na escola; e entre alguns comportamentos dos alunos, como por exemplo: não estudar, brigar, bagunçar o espaço da sala de aula. Dentre os autores que pesquisam o tema, encontramos Chagas (2001) apontando que a indisciplina no meio educacional é vista como a manifestação de um aluno com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzido na falta de educação ou desrespeito pelas regras pré-estabelecidas, na bagunça, agitação ou desinteresse.

Os alunos apontam a disciplina não como condição para o aprendizado, mas como próprio aprendizado, referindo-se também à disposição em estar

atento à aula e aprender. Além de relacionada ao processo de aprendizagem, para eles a disciplina também é associada ao comportamento do aluno: comportar-se bem, ter respeito e postura. Ou seja, concebem a disciplina como algo que se dá de forma autônoma. Evidenciamos que os termos disciplinam e indisciplina são considerados contrários já evidenciados, pois quando definem indisciplina citam comportamentos que prejudicam o aprendizado, como bagunçar e atrapalhar a aula, já ao falar da disciplina afirma que ela esteja relacionada ao bom comportamento do aluno, como respeito, por exemplo. A definição de Ferreira (1986, pág.596) está de acordo com essa afirmação, segundo o autor indisciplina é definida como: “procedimento ou ato dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Assim, indisciplinado é aquele que se insurge contra a disciplina.

De acordo com o esquema da figura 02, o conceito de indisciplina está ligado diretamente aos estereótipos apontados como causas da indisciplina escolar, conversas paralelas está associada à indisciplina quando neste contexto o professor está fazendo uma exposição ou realizando outra metodologia, desequilíbrio por parte dos discentes sempre ligados a problemas de relacionamentos, desrespeito para com o professor, colegas, palavras entra neste contexto, pois não é comum esse tipo de comportamento, vandalismo quando o discente parte para depredação, imoralidade que é uma ligação do contrário que a moral, a indisciplina gera ou leva à violência escolar que é quando o discente parte para agredir os outros, inclusive os professores, a quebra de regulamentos inclui a cola, que a forma desonesta que o discente responde uma atividade, e na maioria das oportunidades às provas, agressividade tanto ao falar como no agir desproporcionalmente, rebeldia quando existem, transgressão generalizada, desordem, atraso, depredação, bagunças e o bullying que é uma metástase crescente entre os discente. Não é incomum, em reuniões com professores ou através dos meios de comunicação, tomar conhecimento das mais sinistras agressões que eles têm sofrido, por alunos ao longo de suas carreiras pedagógicas. São agressões que vão desde as expressões verbais às físicas, chegando, algumas vezes, à culminância catastrófica.

Figura 02: esquema sobre causas da indisciplina escolar



Fonte: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Dezembro de 2020.

No esquema acima é possível evidenciarmos que o aluno que é indisciplinado, conseqüentemente apresenta dificuldades de aprendizagem, evidenciamos, em primeiro lugar, a compreensão de que há uma relação de causa e efeito entre indisciplina e dificuldades de aprendizagem; ou seja, o aluno indisciplinado terá maiores dificuldades em aprender e concentrar-se em suas atividades; e, em segundo lugar, e em menor número, a consideração da indisciplina como um comportamento independente da aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a educação enfrenta muitos problemas. Entre os que afetam o mais grave é a falta de disciplina e responsabilidade, complementada pela dificuldade de os educadores de tomarem atitudes de autoridades coerentes com a sua função temendo cair em um abusivo autoritarismo, que é considerado antipedagógico.

Estes fatores têm contribuído de forma significativa para o fracasso escolar desses discentes. Assim, para enfrentar estes problemas, os professores precisam estar seguros do seu papel, e não hesitarem em tomar decisões, colocar limites para as ações dos alunos e suas famílias, pois o ambiente escolar é diferente do familiar e na escola não é a família que deve decidir. Há de se resgatar a autoridade docente pois os professores, grandes protagonistas da escola, não estão conseguindo fazer o seu papel - transmitir o conhecimento necessário para o exercício da cidadania. E finalmente, o dilema atual, não é voltar a escola do passado, mas melhorar a escola de hoje, sem ignorar a tradição escolar em que cada um exerce o seu papel.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Antunes, Celso, 1937-**Professor bonzinho=aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula/Celso Antunes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública** – ABSP/2018.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Indisciplina Discente e suas consequências na Educação Básica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 16, pp. 132-143. Dezembro de 2020.

___ **Disciplina ta combinado!** Revista Nova Escola. Junho/julho, nº1983, 2005.

Macedo, Lino **Ensaaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos?/ Lino de Macedo – Porto Alegre: Artmed, 2005.

Parolin, Isabel **Professores formadores**: a relação entre a família e a escola e a aprendizagem/ Isabel Parolin.- Curitiba: Positivo, 2005.

Tiba, Içami **Disciplina**: limite na medida certa. Novos Paradigmas/Içami Tiba.- Ed.rev.atual.e ampl.-São Paulo: Integrare Editora, 2006.

___ **Volta as aulas**. Revista Nova Escola. Janeiro/fevereiro, nº149.2002.

Werneck, Hamilton **Ensinaemos Demais, Aprendemos de Menos**/Hamilton Werneck.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

O LETRAMENTO CIÊNTÍFICO E MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA SOBRE O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Raimundo Cazuza da Silva Neto¹

Luciano Denardin de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto do baixo desempenho dos estudantes brasileiros, sobre letramento científico e matemático, tem como objetivo conceituar com clareza o que é letramento e o que é alfabetização, ressaltamos que este artigo originou-se de uma dissertação de mestrado em educação em ciências e

- 1 Mestrando em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (MNPEF). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação em Licenciatura em Física pela UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027>Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO; SILVA NETO, R.C.; NETO CAZUZA, R.d.S.
- 2 Possui Licenciatura em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), mestrado em Engenharia e Tecnologia de Materiais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), mestrado profissional em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) e doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2017) com período sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Atualmente é professor da Escola Politécnica, pesquisador e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Foi coordenador do subprojeto Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da PUCRS entre 2014 e 2018. Tem experiência na área de Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências; formação de professores; conhecimentos docentes, autonomia docente, desenvolvimento profissional de professores de ciências, epistemologia de Ludwik Fleck. Citações bibliográficas: OLIVEIRA, L. D.; Oliveira, Luciano Denardin de; DENARDIN, L.; OLIVEIRA, LUCIANO DENARDIN; DENARDIN OLIVEIRA, LUCIANO; DENARDIN, LUCIANO.

matemática que os autores, orientador e orientando construíram como pré-requisito para obtenção do grau de mestre em educação em ciências e matemática, da pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, e partindo dessa problemática a discussão faz-se necessário com ênfase em buscar compreender os fatores que levam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, as abordagens de discussões serão baseados nos dados estatísticos do último PISA, que mede o letramento dos estudantes da América Latina, no qual o Brasil faz parte, o trabalho tem como metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica em artigos, sites, livros, publicados sobre a temática nos últimos seis anos sobre a evolução da presente temática.

Atualmente vivem no planeta Terra 8 bilhões de pessoas, 771 milhões de pessoas são analfabetas e 98 milhões são jovens de 15 a 24 anos, sendo que 1,5 bilhões sobrevivem com menos do que o equivalente a R\$1,00 dólar. Enquanto os 10 países mais ricos do planeta eram 50 vezes mais ricos que os 10 países mais pobres. Contudo 2/3 dos analfabetos do mundo são mulheres, 80% dos refugiados são mulheres e crianças. Faz-se uma estimativa que há 244 milhões de crianças fora da escola no mundo.

No Brasil 6,6% de nossa população com mais 15 anos não sabem ler, 2 milhões de estudantes entre 11 e 19 anos estão fora da escola, sendo que, tem aproximadamente 180 mil escolas de ensino básico. Segundo dados do SAEB, o teste que mede a qualidade da educação 66% de nossas crianças entre 6 e 7 anos estão em situação muito crítica de leitura, ou seja, mal sabem ler.

O crescimento do índice de analfabetos na Região Nordeste é 6,2 milhões um dos dados que chamam a atenção, principalmente quando comparados com o cenário nacional. Mas o avanço deve ser comemorado com resiliência. O progresso repentino acima da média é natural, pois em 2018 eram de 6,6 milhões de analfabetos, neste mesmo período o Brasil tinha 11 milhões de analfabetos e atualmente caiu para 10 milhões a região tinha e continua tendo o pior índice regional do país.

Outro dado que pede cuidado são as informações relativas à capacidade de ler e escrever que são declaradas, mas não testadas. “Os números provavelmente são piores”. Faltam instrumentos para avaliar os reais progressos, visto que a divulgação dos resultados da Provinha Brasil é facultativa, estar nas mãos dos professores aferir a aprendizagem.

Entre os 65 países pesquisados recentemente pela OCDE, o Brasil ocupa a 54ª posição no ranking do PISA. A taxa de reprovação brasileira caiu nos últimos anos, mas ainda é alto: 19%, antes apenas 3% da média mundial.

Assim, diante deste notório quadro da eficácia das desigualdades sociais, entre inúmeras tentativas frustrada, entra em cena a questão da sustentabilidade

do planeta, e com a pandemia de covid-19 que aniquilou o ensino aprendizagem dos estudantes, não só no Brasil, mas como em toda a América Latina, faz-se necessário replanejar as estratégias para recuperar o letramento dos estudantes da educação básica e de qualidade para todos como prioridade.

Em virtude da disseminação de analfabetos funcionais, mencionados pela Unesco pela primeira vez em 1958. Ressalta-se que o que temos de melhorar não são as estatísticas, mas a vida pobre de cultura e de autoestima.

Por trás da cortina de números e estatística tem gente de todas as idades sofrendo de tristeza, de marginalização, de frustração, de exclusão, de vergonha, de abandono, de perda de autoestima, de dependência de vulnerabilidade, de carência de palavra. E a principal causa de tudo isso continua sendo, a pobreza, em todo mundo que distância o sujeito de duas saídas importantes para reduzir as desigualdades sociais: a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento da habilidade de analisar mensagens.

2. ETAPAS DO LETRAMENTO CIENTÍFICO E MATEMÁTICO

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de oito anos, passou a ser de nove anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010.

É de fundamental importância que Escola, Estado e Família trabalhem juntos para que se tenham um ensino de qualidade e que todos tenham consciência de seus direitos e deveres. E para facilitar melhor o Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: Os anos iniciais – compreendem do 1º ao 5º ano, sendo que o estudante ingressa no 1º ano aos seis anos de idade.

Os anos finais – compreendem do 6º ao 9º ano.

O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro tem uma base nacional comum, a BNCC – base nacional curricular comum, que deve ser o documento norteador por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às diretrizes de acordo com o Art. 27º, LDB 9394/9:

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – Orientação para o trabalho;

IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas

não formais.

O currículo do ensino fundamental Brasileiro deve ser executado por cada sistema de ensino, não importando local de origem, desde que sejam estabelecidas todas as diretrizes propostas. O currículo é o elemento importante para a organização escolar. É a valorização dos interesses tanto de professores quanto dos estudantes de forma coletiva e democrática, respeitando o espaço um do outro.

Em qualquer escola que o estudante estiver inserido, seja ela na zona urbana ou rural; pública ou privada merece respeito. Tomar conhecimento de seus direitos como cidadão brasileiro e fazer suas exigências de forma democrática.

Levando em conta as condições escolares dos educandos em cada estabelecimento de ensino, é desenvolver um aprendizado diferenciado em várias áreas do conhecimento para que esses possam futuramente estar preparados para o mercado de trabalho. Quanto mais conhecimento mais qualidade de vida. Sabemos que hoje o mercado de trabalho está muito competitivo.

O artigo. 27º (LDB9394/96) informa que a educação exerce um papel fundamental no processo de construção do conhecimento; respeitando e valorizando o meio em que está inserida sua cultura, sua crença, etc. oportunizando ao estudante a contextualização para a construção da cidadania; partindo do meio em que vive, o mesmo tem direito de trocar ideias, experiências.

Para melhor entendimento do desfecho da temática é baseada na dificuldade que o autor como professor de matemática, ciências e física contextualiza a 20 temporadas no ensino básico, com estudantes de 6º ao 9º do ensino fundamental e estudantes da 1ª a 3ª série do ensino médio, que constata dificuldades dos estudantes em letramento científico e matemático, demonstrando dificuldade em leitura, interpretação, sendo que o letramento é um problema em larga escala, que está atribuído a vários fatores. Como a formação docente que está atuando na base do ensino fundamental, como na educação infantil, os currículos das licenciaturas nas instituições de ensino superior, a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas, a falta de continuidade de estudos por parte dos docentes, a desigualdade social dentre outros. Partindo da premissa de que tudo tem uma origem enfatiza-se o Histórico da educação básica que nos revela que o descaso político, e retrocesso nos últimos 6 anos, desde o caráter reformista do novo ensino médio, estamos em uma crise existencial que vem consumindo lentamente há longo prazo o desempenho da educação pública e com qualidade. Apesar do estado crítico que vivencia a educação básica percebe-se a articulação de ações inovadoras, no entanto o que realmente a impede da decadência total é a persistência docente em acreditar que a educação é o alicerce essencial na construção de uma nação.

A implementação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e

pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

A implementação do novo ensino médio é uma tentativa unilateral de demonstrar para a sociedade em geral que a educação básica brasileira não estava outrora conectada com as mudanças mundiais, entretanto tais mudanças atingiram negativamente o ensino de ciências da natureza radicalmente, deixando milhões de estudantes sem conexão com o exame nacional do ensino médio-ENEM, tendo em vista que lá atrás já temos outro problema que não fora apresentado ainda uma forma de solução a curto, a médio ou logo prazo, no que se refere ao letramento científico e matemático, essa deficiência vem de forma cronológica de alastrando na medida em que o estudante vai sendo promovido para as etapas seguintes, os estudantes não sabem interpretar textos científicos e matemáticos que são essenciais para o bom desempenho escolar.

Deu-se atenção especial a questão da aprendizagem significativa e as interações em sala de aula, refletiu-se acerca das concepções desenvolvidas por Freire Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Gardner. Com o propósito de amenizar a dificuldade que a escola possui no cumprimento da função que lhe compete: possibilitar no educando os domínios do letramento e escrita como forma de garantir a construção dos conhecimentos necessários.

No que se refere a profissão professor é consenso de que investir no professor e na sua atualização é fundamental para melhorar a qualidade de ensino. Visto que quanto maior é a escolaridade do professor, melhor é o desempenho dos seus alunos. No entanto, entre as mil funções docentes na rede pública, a saúde exige atenção especial, enquanto a formação estimada é uma exigência do mundo atual. O educador necessita, constantemente, repensar e aperfeiçoar sua prática docente. Os educadores anseiam por valorização, reafirmando sua importância no processo de construir o sistema educacional como mecanismo de ascensão social, de redução das desigualdades e de promoção de justiça social por meio do desenvolvimento em sala de aula de propostas pedagógicas relevantes e inovadoras, bem como atividades contextualizadas e interdisciplinares.

A formação docente e os currículos das graduações têm mudado ao passo que as implementações do novo ensino fundamental de 9 anos e o novo ensino médio vem sendo realizados, contudo a prática docente deve nortear esses paradigmas.

3. A DECADÊNCIA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO E MATEMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelam que os estudantes brasileiros têm apresentado dificuldade de aprendizado nas disciplinas de Português e Matemática. Esses componentes curriculares são essenciais para o letramento do ensino de ciências da natureza, pois a coesão na leitura e correta interpretação é o mecanismo norteador para que o estudante seja protagonista na interpretação correta dos fenômenos naturais, por sua vez, a matemática é a linguagem universal para explicar os fenômenos da natureza, ignorá-la é de fato não compreender o resultado dos fenomenologia.

Uma boa leitura formará cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem. A leitura facilita o desenvolvimento da inteligência, interação e é fonte de divertimento e prazer. Vale ressaltar que a leitura oportuniza situações, nas quais as crianças passam interagir em seu processo de construção do conhecimento possibilitando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O universo da leitura não deve ser compreendido somente como recurso para a alfabetização, mas, também, como um instrumento que permite a interpretação e a compreensão daquilo que se ler. Dessa forma, acredita-se que os alunos devam utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem escolar e social.

CUNHA, diz que,

A ideia de que a leitura vai fazer um bem à ou jovem leva-nos a obrigá-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dente, a escola. Assim é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada [...] sendo punido se não cumprir regras [...] E tortura sutil e sem marcas [...], de não nos damos conta. (CUNHA, 2006, p.51)

A leitura é uma forma de recreação muito importante para o estudante, principalmente para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico e afetivo. Esta desempenha papel fundamental na vida do estudante, pela riqueza de motivações, sugestões e de recursos que oferece ao seu desenvolvimento.

O Letramento Científico, que é citado e conceituado na BNCC, que estabelece:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 273, grifos originais da obra).

Dessa forma, a leitura, desperta no estudante curiosidades de descobrir um mundo natural, suas leis físicas, químicas e biológicas e até mesmo o despertar para tentar compreender o cosmo através da linguagem matemática que e ele ainda desconhece e só passa a conhecê-lo através do contato direto com os livros e a leitura trás essa capacidade de desenvolver o hábito de ler e utilizando o letramento científico, que também pode ser encontrado na internet sob orientação dos professores, neste sentido o letramento fica ainda mais fácil esse aguç. O estudante que ler não tem dificuldade de escrever, de elaborar palavras e frases e ater mesmo redigir textos, interpretar corretamente um fenômeno, interpretar algebricamente uma equação física, ou conceitos químicos e biológicos.

Quem não lê ou lê mal não consegue se expressar, nem argumentar, nem se informar, nem executar, nem responder à necessidade de interação como poderia e deveria. Falta-lhe uma das ferramentas mais essenciais para interagir com os outros e agir sobre o mundo. Porque a educação de qualidade que é a base do processo de transformação de uma nação está sendo negada a sociedade.

Segundo os princípios e fins da educação nacional de acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. É dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4. A DECADÊNCIA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO E MATEMÁTICO NO ENSINO MÉDIO

O ensino médio como preceitua na LDB, é parte da educação básica, que tem como objetivos desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para a continuidade dos estudos e no trabalho.

A Lei de Diretrizes de base da educação nacional 9394/96, conceitua sobre os currículos da educação básica e especificamente do ensino médio, que diz: “Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Contudo, fazendo uma análise no que preceitua a lei, a conclusão que parece deixar clara a percepção de que o estudante do ensino médio, devem conhecimentos da língua portuguesa, é obvio que esse conhecimento exige o

letramento mínimo preceituado no documento da Base nacional curricular comum – BNCC, entretanto não é o que ocorre na prática, pois durante mais de uma década como professor de ensino médio esse autor tem constatado em sua experiência docente o antagonismo dos estudantes que adentram no ensino médio, jovens estudantes com enormes dificuldades de interpretação de textos simples, escrita de forma desconectada com as regras ortográficas da língua portuguesa, portanto sem quase nenhum letramento, contudo vale ressaltar que existem apenas uma pequena minoria que estão enquadrados dentro dos padrões do que preceitua a LDB e BNCC.

Em sequência a LDB, enfatiza que o estudante deve ter conhecimentos do mundo físico e natural, e essa questão é bem clara para o aguçar da interpretação da lei, que o estudante deve ter conhecimentos prévios das ciências da natureza, pois é essa área curricular que explica a fenomenologia natural, contudo não é bem assim que ocorre, o que temos são jovens estudantes que na sua maioria não sabem simplesmente explicar como ocorre o processo de chuvas, como ocorre um arco íris, como ocorre as estações do ano, não conseguem fazer associação da composição química da água, usam celulares e não sabem o funcionamento das ondas eletromagnéticas, acessam a rede mundial de internet e não conseguem explicar como ocorre a transmissão de dados, não conseguem explicar porque o céu em determinados períodos tem a cor azul, não sabem explicar porque alguns oceanos são azuis, outros verdes, não tem conhecimentos das doenças sexualmente transmissíveis, que resume apenas na AIDS, não conseguem diferenciar calor de temperatura, não sabem como funcionam os processos climáticos, acreditam em teorias conspiratórias e desinformações como concepções antivacinas, acreditam que a terra é plana e que o homem nunca foi na lua, e que algumas leis físicas não existem, que é mero produto da imaginação fértil de algum cientista maluco.

5. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo será uma Revisão de Literatura, com o objetivo de analisar e sintetizar pesquisas relevantes sobre o tema. Para alcançar esse propósito, será realizada uma busca sistemática de livros, dissertações e artigos científicos em bases de dados selecionadas.

A Revisão de Literatura foi conduzida através de um processo sistemático de busca, seleção e análise dos trabalhos encontrados nas bases de dados. São considerados apenas os estudos que apresentarem relevância para a temática proposta, bem como uma abordagem científica rigorosa e embasada em fontes confiáveis. Ressaltamos que este artigo se originou de uma dissertação de mestrado em educação em ciências e matemática que os autores, orientador e orientando construíram como pré-requisito para obtenção do grau de mestre em

educação em ciências e matemática, da Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

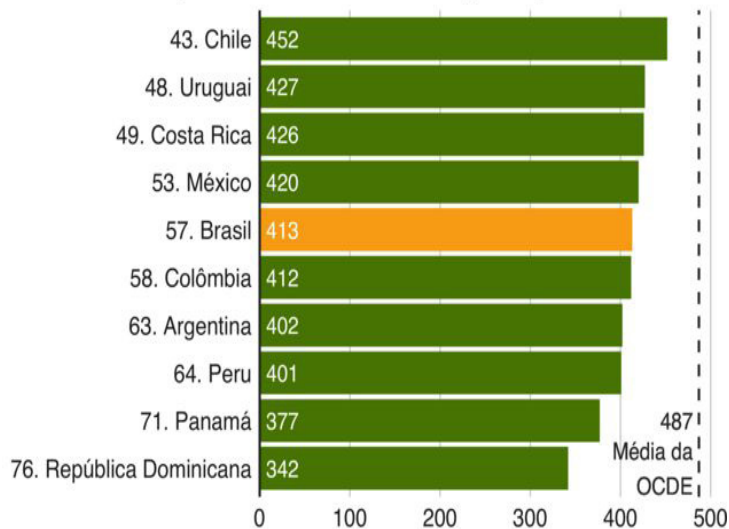
Após a coleta dos materiais, os estudos selecionados serão analisados e sintetizados, identificando-se os principais pontos de convergência, divergência e tendências na literatura sobre o letramento científico e matemático na educação básica. A partir dessas análises, serão elaboradas as seções do artigo científico, com o intuito de apresentar uma visão ampla e crítica sobre o tema abordado.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

O resultado do último PISA em proficiência em leitura, demonstra que os estudantes brasileiros estão abaixo da média da OCDE, como pode-se observar no gráfico abaixo.

Provas Pisa 2018: leitura

Resultados dos países latino-americanos participantes



Fonte: OCDE

BBC

A média da OCDE em proficiência em leitura é de 487, o Brasil está com 413, na 57ª posição, comparando apenas com os países sul americanos ficando abaixo do Chile, 452 e na 43ª posição, do Uruguai com 427 na 48ª posição, acima da Colômbia com 412, na 58ª posição, da Argentina com 402, na 63ª posição, do Peru com 401, e na 64ª posição, esses dados refletem muito no letramento das ciências da natureza e matemática, tendo em vista que o estudante tem dificuldade na leitura, os impactos epistemológicos será devastador, a menos que haja uma profunda

revolução reformista que busque alternativas para que nossos estudantes tenham novos horizontes da proficiência em leitura, pois sem os conhecimentos básicos de leitura, como interpretação textual, ortografia, o reflexo fracassado será como o efeito dominó, afetando o ensino aprendizagem em proficiência científica e matemática.

É importante, também, deixar que o estudante tenha contato com os livros de sua preferência, motivando-os para fazerem as leituras, tornando assim hábito.

Cabe, no entanto, ressaltar que o letramento auxilia na compreensão da dinâmica de sala de aula, em relação as questões envolvidas na organização dos processos de currículo, planejamento, ensino aprendizagem e avaliação.

Ler é uma atividade de maior significado do que se pensa. É a partir dessa intimidade com os livros ou com o livro didático que o estudante interioriza, desperta a imaginação, o interesse, a curiosidade, a observação.

Ele exterioriza seus sentimentos e estímulos. Conforme SILVA (1992, p. 57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Ao descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda vida”.

O contato do estudante com os livros pode acontecer muito antes do que se possam imaginar. Nos estudantes, um livro desperta o interesse pelas cores, figuras e formas que envolvem o letramento científico e matemático. Nesse contexto, devemos respeitar essas descobertas, porque mais tarde esses estudantes darão respostas a essas cores e formas, identificando-as e nomeando-as, uma vez que um estudante de ensino fundamental se depara com formas geométricas esse estudante jamais irá esquecer-las, e é neste contexto que ocorre o letramento ou a alfabetização matemática, da mesma forma que um estudante quando se depara com uma experimentação nas aulas de ciências da natureza, esse estudante levará consigo essa memorável aula para seu contexto de vida sem nunca esquecer-la. A partir daí, o estudante começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde o letramento da ciência e da matemática apresenta-se por meio de palavras, formas, gifs, desenhos, esquemas, fotos, figuras; de um mundo ficção que só podem internalizar e externalizar suas percepções. Explica CUNHA (1995, p.47)

(...) a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Em vez de propiciar, sobretudo repouso e alienação (daí, a massificação), como ocorre com formas passivas de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor – leitor. Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer – aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto.

É bem verdade que, o estudante for estimulado para o letramento da ciência desde cedo em sala de aula e em casa, sem dúvida, será no futuro um leitor reflexivo. É preciso que os estudantes tenham acesso aos livros,

hipermídias, pois, independentemente de serem poucos os que leem, a leitura não deixou de ser o meio ideal para a transmissão das ideias e para a expressão dos sentimentos, possibilitando a extensão e profundidade por parte de quem escreve; despertando o gosto pela leitura e pela produção de textos pois, é tarefa de todos os que se preocupam com a aprendizagem e com a cultura em geral.

A leitura é uma das atividades permanentes na vida humana, mas essa atividade deve ser exercida desde cedo pelos pais e educadores, estimulando de várias formas e, também, incentivando o estudante ir ao encontro de seus interesses, recomendando leituras e não impondo o gosto do mediador (adulto) na seleção de textos. Assim, para incentivar o prazer pelo ato de ler desde a infância, a leitura é uma atividade pra toda vida.

Portanto, é preciso que os nossos estudantes do ensino fundamental, tenham essa visão, e essa visão só pode ser repassada se os professores forem os agentes de revolução, haja vista que o ensino fundamental tem como finalidade a preparação do educando para que continue aprendendo, coerente com a concepção de educação continuada, como processo permanente de aprendizagem ao longo da vida do indivíduo. É um nível de ensino que compõe a Educação Básica no Brasil; são obrigatórios mesmo àqueles que não tiveram acesso na idade própria e por algum motivo deixaram de frequentar dos seis ao quatorze anos. A LDB/96, em seu art. 32, com a redação dada pela Lei nº. 11.274/2006, afirma que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na instituição educacional pública, iniciando-se aos seis anos de idade, com o objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Cabe ao professor estimular seus alunos ao hábito da leitura, fazendo uso de literaturas, revistas, games e hipermídias. Todos os recursos que venham estimular o raciocínio dos educandos. O papel do professor é mediar a compreensão do objeto do conhecimento e provocar nos estudantes uma problematização que possa levá-los a compreender o meio no qual estão inseridos e torná-los aptos a serem questionadores dos valores que fundamentam este meio:

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

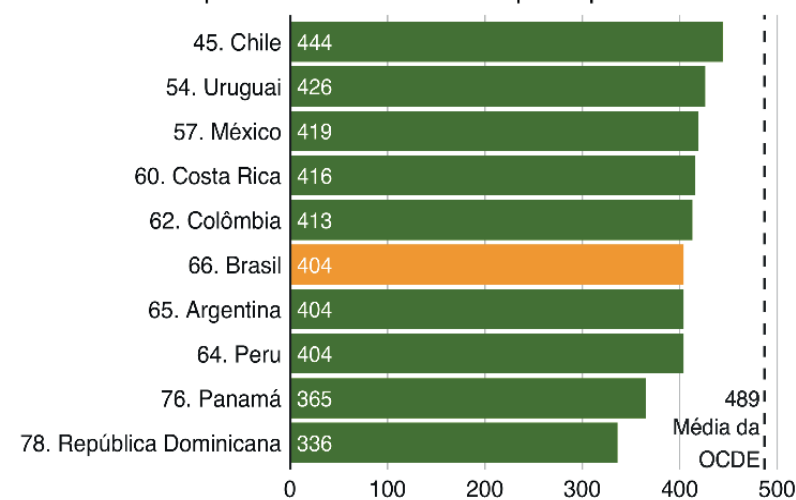
Alunos que são estimulados a desenvolver suas habilidades intelectuais e emocionais através do conhecimento, são alunos estimulados a ler, são alunos

capazes de interpretar e externar suas emoções e ações em sociedade. E isso, sem dúvida, não se dar sozinho precisa ter o apoio da família, escola e sociedade. Então com certeza será formados cidadãos críticos, reflexivos e aptos em suas capacidades de analisar questões referentes à sociedade em que dela fazem parte.

Tais constatações é falta de letramento nas ciências naturais que vem sendo desprezado ao longo da vida estudantil, por motivos já citados no presente trabalho, esse é um problema que não se resolve a curto prazo, é necessário uma grande mobilização nacional, pois segundo o último Pisa de 2018, o Brasil está muito abaixo em proficiências em ciências da natureza, dentre todos os países que compõem a OCDE, ocupando a 66ª colocação com o mesmo índice dos países da américa do sul como Peru, Argentina, no entanto abaixo de Colômbia, Chile e Uruguai, e muito abaixo da média da OCDE, essa estatística é preocupante, como bem está demonstrado no gráfico a seguir:

Provas Pisa 2018: ciência

Resultados dos países latino-americanos participantes



Fonte: OCDE

BBC

De acordo com o gráfico que mede o desempenho dos países que compõem a OCDE, o Brasil está com 404 pontos em proficiência em ciências da natureza, não é um desempenho digno de um país que pretende ser uma potência na educação científica e tecnológica, importante ressaltar que neste ano de 2018, o país estava em uma estabilidade política e uma crise mundial econômica que fez com que o governo federal deixasse de investir em educação ciência e tecnologia, no entanto o ensino de ciências no Brasil está em crise, e esse fato não é só de agora, os estudantes de ciências brasileiros estão com conhecimentos

superficiais sobre ciências, o nível é de estudantes que não conseguem identificar como a ciência está presente na sociedade, os estudantes do ensino médio chegam com pouquíssimo embasamento do letramento da ciência da natureza, não conseguem interpretar um texto científico, não consegue compreender o mundo físico natural, não sabem relacionar uma simples mistura de composição química, não conseguem relatar quais os elementos químicos e reações presentes no seu próprio corpo, o desempenho baixo é atribuído a alguns fatores que esse autor já discorreu neste trabalho, entretanto podemos fazer uma análise mais criteriosa sobre esses fatos quando fazendo uma reflexão segundo que afirma

Vilanova (2008) cita:

“Podemos distinguir três tipos de alfabetização científica, que diferem em seus objetivos, público e meios de disseminação. O primeiro tipo, denominado alfabetização científica prática, serve aos propósitos de contribuir para a superação de problemas práticos do cotidiano, especialmente aqueles presentes em populações pobres. O segundo tipo, chamado de alfabetização científica cívica, relaciona-se à informação dos sujeitos sobre as questões relativas à ciência, o que permitiria uma participação mais efetiva da população e seus representantes na tomada de decisões que envolvessem questões relacionadas à ciência e à tecnologia. Já a alfabetização científica cultural relaciona-se com um desejo de um pequeno grupo de não especialistas de buscar o entendimento da produção científica enquanto empreendimento humano. Esse tipo de alfabetização não está relacionado diretamente com a tomada de decisões ou com a resolução de problemas, e sim com uma ampliação da visão de mundo daqueles que se interessam por assuntos científicos (Vilanova, 2008, p. 336).”

Fica evidente a existência de três tipos de alfabetização científica, a alfabetização científica prática que está relacionada a resolução de problemas práticos, são conhecimentos que os estudantes trazem consigo desde que por alguma ocasião se deparou com a contextualização deste letramento, no filme “O Menino que descobriu o vento”, evidencia como ocorreu esse primeiro letramento científico que posso usualmente contextualizar como exemplos, onde o personagem conta a história de William, um jovem do Malawi que vai utilizar sua sede de conhecimento para construir um moinho de vento e salvar sua vila da seca. O filme é baseado na história real de William Kamkwamba, que conseguiu construir este moinho para fornecer energia a uma bomba de água em sua vila.

William usa restos de sucatas acompanhados de uma boa leitura teórica de uma revista velha e um manual que também estavam no lixo, para a partir desse pressuposto construir um moinho de energia eólica para resolver um problema de falta de água em meio a várias temporadas de seca e morte, diante do exposto, surge a indagação? Qual o letramento de ciências da natureza William tinha sobre fazer ciências? Sobre conceitos de energia? A resposta é evidente, não

tinha nenhum conhecimento prévio, entretanto o aguçar do despertar foi através da leitura científica, que foi colocado em prática e isso é letramento científico, os estudantes do ensino médio tem sim tais habilidades, alguns chegam nesta etapa de ensino com muitas habilidades ainda inexploradas pelo saber científico.

A “alfabetização científica cívica” é o que torna o estudante das ciências da natureza mais atento para o saber científico e suas aplicações e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informadas, e embasadas.

A “alfabetização cultural científica” é a forma motivadora que esse conhecimento vem evoluindo culturalmente no processo de conquista do ser humano, ou seja, o estudante traz consigo a ciência como uma cultura que vem evoluindo e repassada ao longo do processo de influência de sua vida.

O termo alfabetização é usualmente Freiriano, sendo o científico, conhecimento, pois foi dessa forma que Paulo Freire compreendeu como os estudantes conseguiam compreender as ciências da natureza, ou seja: a alfabetização científica é de fato compreender os conteúdos científicos e o letramento científico é compreender a função da ciência na sociedade, suas aplicações na sociedade, saber como a ciência é usada de forma que beneficie o ser social, no entanto sem necessariamente saber aplicar, interpretar os fatos científicos, portanto existe uma diferenciação mesmo que quase imperceptível usualmente dos dois termos.

Base nacional curricular comum, (BNCC p. 524) define a Competência Específica 1:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

Ao especificar a primeira competência o documento é muito claro em caracterizar que o ensino da matemática no ensino médio define que o estudante necessita está embasado em conhecimentos prévios sobre o letramento matemático, tais como: contextos, atividades cotidianas, fatos em que a matemática explique os fenômenos das ciências da natureza, a física, química e biologia, usa diversos conhecimentos matemáticos para entender como funciona determinado fenômeno da natureza, as leituras de economia, e principalmente a tecnologia, certa vez escreveu Carl Sagan:

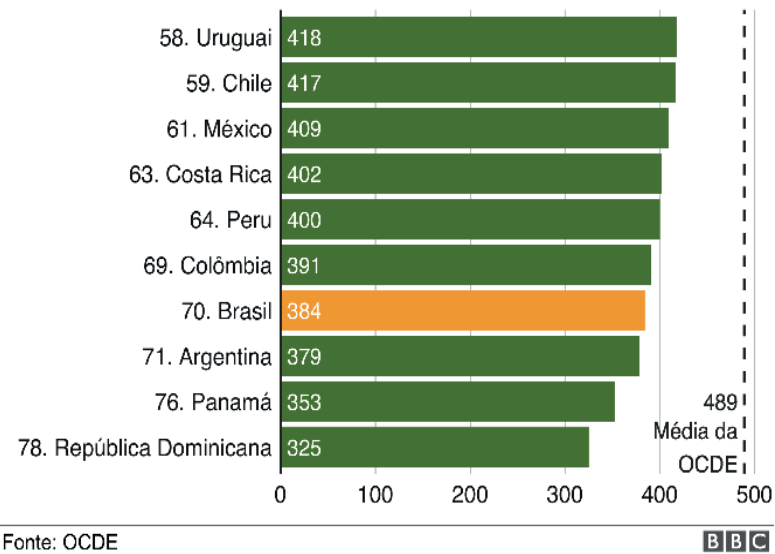
“Vivemos em uma sociedade extremamente dependente da ciência e da tecnologia, na qual quase ninguém sabe nada sobre ciência e tecnologia.”

Portanto é caótico para estudantes e professores da educação básica, principalmente nos últimos anos do ensino médio, os estudantes de matemática não

conseguirem realizar operações básicas dessa ciência, que tem inclusive uma linguagem universal, como esperar que esses estudantes possam compreender que por trás de cada tecnologia que usufruímos está a matemática? É preciso fazer com que esses estudantes compreendam o papel social do ensino dessa ciência como transformação social, como aplicação social, a matemática é uma ciência que é indispensável para a evolução e progresso de uma sociedade que quer evoluir ou tem objetivo de evoluir tecnologicamente, entretanto a realidade tem sido caótica, pois analisando os dados do letramento matemático do último PISA, nossos estudantes estão abaixo da média dos países da OCDE, como mostra o gráfico abaixo:

Provas Pisa 2018: matemática

Resultados dos países latino-americanos participantes



O ensino de matemática é uma preocupação de larga escala no Brasil, a proficiência dos estudantes apesar de avanços significativos, não tem bons desempenhos no PISA, como podemos analisar no gráfico acima, ocupamos o 70º lugar em proficiência matemática com 384 pontos de média, sendo que a média da OCDE é 489, estamos abaixo de países sul-americanos como Uruguai, 418, Chile 417, Peru 400, Colômbia 391, ficando apenas à frente da Argentina 379, contudo, mesmo os países já citados que estão acima em proficiência matemática, ainda estão abaixo da média da OCDE, estatisticamente é uma mudança pouco significativa em relação a 2015, na última década houve poucas mudanças no desempenho de proficiência em matemática, pois é imprescindível que o estudante passe os últimos 4 anos do ensino fundamental, e chegue no ensino

médio com grandes dificuldades inclusive em operações básicos, como a falta de proficiência em multiplicar, dividir, tanto no conjunto dos números naturais, inteiros e racionais, não conseguem conceituar números primos, não sabem interpretar um gráfico quando a equação é uma reta, não conseguem identificar uma variável em uma equação de primeiro grau, não conseguem diferenciar números, Algarismos, regras básicas de potenciação e radiciação, não conseguem desenvolver cálculos básicos de proporção, regra de três, tem muitas dificuldades em sistemas de medidas, dentre outras deficiências.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de proficiência em letramento científico e matemático entre estudantes brasileiros da educação básica é atribuída a vários fatores já percorridos no presente estudo, como a falta de investimentos em educação e proficiência na leitura, e é importante salientar que esse problema é de larga escala porque vem da base do ensino fundamental.

Contudo, como professores, somos bons leitores? É primordial que os professores continuem estudando, continuem passando por processos de reciclagens, que continuem a buscar novas metodologias, novas atualizações em mundo em que cada vez mais surge novas concepções de ensino aprendizagem.

O objetivo desse estudo foi tentar compreender os fatores que levam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em pré-requisitos básicos do letramento científico matemático na educação básica, e nesta discussão ficou evidente que fatores como as desigualdades sociais, inclusive regionais, pobreza, fome, falta de oportunidades, equidade, a falta de incentivo à leitura culturalmente aceita desde os nossos primórdios historiográficos, falhas nos currículos de formação em graduação a nível de licenciaturas nas universidades brasileiras, a falta de valorização dos professores da educação básica, inclusive desde a base do ensino fundamental desde o ensino médio, professores tendo que lecionar três turnos de aulas semanalmente para complementar sua renda familiar, e a falta de continuidade dos estudos, pois quanto mais o professor busca conhecimentos, mais beneficiados serão seus estudantes.

Portanto o desenlace do presente estudo, como proposta para solucionar os problemas já evidenciados, que não serão resolvidos a curto ou médio prazo, mas sim a longo prazo, com mais investimento em educação de qualidade, mais valorização profissional para os professores, investir em campanhas de letramento, em leituras, introduzir nos currículos a obrigatoriedade de leituras, alfabetização como pré-requisitos para os estudantes continuarem sua vida estudantil, diminuir as desigualdades sociais, combatendo a pobreza, miséria, fome, investir na capacitação lato, stricto sensu dos professores, que ainda é baixa em comparação aos

países da América Latina, inclusive oportunizando-os com bolsas de estudos.

Arremate desse estudo deixa claro que quanto mais se diminuir a carga horária de ciências, pior será os futuros resultados que virão, os pensadores e pesquisadores reformistas precisam compreender que a evolução dos estudantes brasileiros está interligada com maior permanência na escola, não pode um país com a diversidade de talentos que temos, termos a menor carga horária de ciências da natureza e matemática da América Latina.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base**. Versão Final. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.observatorio-doensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SAGAN, Carl, COSMOS 1990, “**Por que precisamos entender a ciência**” em **The Skeptical Inquirer Vol. 14, Edição 3 (Primavera de 1990)**, Disponível em: <http://scih.org/carl-sagans-cosmos/>, acesso em 23 de abril de 2023.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítica** – artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

INEP (08 DE FEVEREIRO DE 2022), Instituto de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 08 de fevereiro de 2023, acesso em 16 de abril de 2023, disponível em, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar/resultados/2022>.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

_____. **A formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Teoria e método de psicologia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciênc. Educação*, v. 14, nº 2, 2008.

ONDE HABITA(M) O(S) SENTIDO(S) DE CIDADE: UM PERCURSO REFLEXIVO SOBRE A TEMATIZAÇÃO DE “CIDADE” EM UM LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS¹

Sonia da Rocha²

PONTO DE PARTIDA: PASSOS INICIAIS RUMO AO(S) SENTIDO(S) DE CIDADE

A disciplina “Tópico em Linguística Aplicada 2: Escrita Acadêmica para Linguistas Aplicados”, pautada no objetivo de instrumentalizar os discentes e as discentes para o desenvolvimento de atividades de leitura e de produção de textos acadêmicos, apresentou como proposta de trabalho final um exercício de “*Creative writing*”, tendo como foco o escopo das investigações dos próprios e das próprias discentes da Pós-Graduação. Para essa atividade, foi recomendada a construção de uma das seguintes produções: ou elaboração de um artigo científico, ou revisão do projeto de pesquisa ou o desenvolvimento de um capítulo para a tese/dissertação. Visando atender a essa demanda acadêmica e guiada por alguns pressupostos da “*Creative writing*”, termo-conceito que tem como tradução literal “Escrita criativa” e que designa uma modalidade específica de texto em que a originalidade é o melhor parâmetro, optei pela produção de um artigo científico. Neste sentido, o trabalho em questão além de ser um exercício de “Escrita Criativa” é também um exercício “epistemológico-teórico metodológico”, pois se trata de um recorte (inicial) da proposta de pesquisa submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-UFAL)

1 Artigo apresentado à Professora Dr^a Lorena Araújo de Oliveira Borges, como requisito para avaliação da aprendizagem na disciplina “Tópico em Linguística Aplicada 2: Escrita Acadêmica para Linguistas Aplicados”, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), referente ao período 2023.01.

2 Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas, Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal de Alagoas e Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: soniadarocha06@gmail.com.

na seleção de mestrado 2023.1, decisão construída de forma colaborativa com meu orientador³ e a supervisão pedagógica da professora Dr^a Lorena Borges, responsável pela disciplina.

Em princípio, minha proposta de pesquisa de dissertação consiste em interpretar as práticas discursivas que envolvem a dimensão pedagógica e leitura propositiva da cidade com/por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculadas nas escolas públicas do Distrito de Luziápolis - Campo Alegre - AL - Nordeste. Essa proposta surgiu de inquietações oriundas da minha posição de sujeito, mulher nordestina, cidadã, cidadina, arquiteta/urbanista e professora e por compactuar com a ideia de Santos (1988), quando afirma que saber sobre a cidade é ser dono(a) de suas regras de formação e desenvolvimento, e que qualquer morador(a) é um(a) conhecedor(a) profundo do que pode e do que não pode fazer, e que quando se trata de ensinar a alguém como deve ser uma cidade e como se pode “controlá-la”, o público ideal são as crianças na escola. Para sustentar essa tese, aponta três argumentos: primeiro, pela relativa ausência de preconceitos e abertura para o aprendizado; segundo, pelo seu poder de contaminar os mais velhos no ambiente doméstico; e, terceiro, porque delas dependerão de qualquer forma as possibilidades de prática de cidadania.

Dessa forma, este trabalho objetiva compreender o(s) sentido(s) de cidade presente(s) no livro didático “A conquista: Geografia”, do 3º Ano dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, coleção didática adotada na rede pública municipal de Campo Alegre, AL. Esta obra foi publicada em 2021 pela editora FTD e está na sua primeira edição. Seus autores são os professores Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Junior. Para tal, analiso como o termo/tema “cidade” é tematizado/ensinado tanto no livro de discente quanto no livro de orientações para o(a) professor(a). Optei por iniciar os estudos pelo livro didático porque esse instrumento de ensino-aprendizagem ainda é uma das principais fontes de informação e formação de professores(as) e, em muitos casos, o único livro no qual as crianças têm acesso, conforme ideias de Cassiano (2013) e Bittencourt (2014). Segue a capa do livro mencionado:

3 O meu orientador é o professor Drº Ismar Inácio dos Santos Filho, a quem manifesto minha gratidão pelas orientações e contribuições neste trabalho e nos estudos para a pesquisa de dissertação.

Figura 1: Capa do livro didático.



Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

Para fazer o percurso reflexivo sobre o “sentido” de cidade no referido livro didático, com ênfase na interpretação do(s) sentido(s) de cidade atrelado à dimensão pedagógica da cidade e as questões de linguagem, seleciono como referências básicas fundamentos da Linguística Aplicada, presentes em Cavalcante (1986), Signorini (1995; 1998) e Moita Lopes (2002; 2006); mobilizo as noções de “enunciação” e “significação” e “tema”, do Círculo de Bakhtin, a partir de Volochinov (2018), e questões de gênero do discurso “livro didático”, e multimodalidade, em Dionísio (2014). Também lanço olhares sobre elementos que constituem o livro didático, sob a ótica de Goulart (1988), Bittencourt (2008; 2014) e Cassiano (2013) e apresento questões que envolvem o ensino de Geografia dos anos iniciais, a partir de Catling (2023). Acerca da noção de “cidade”, mobilizo Wilhelm (1986) e Rolnik (1995; 2023), do campo da Arquitetura e do Urbanismo. E, por fim, seleciono saberes relacionados à historiografia dos

espaços, com Albuquerque Jr (2008; 2011), com reflexões sobre discursos e tradições historiográficas, estabelecendo um diálogo entre os estudos de cidade e os estudos de historiografia dos espaços, a partir das noções de lugar e de região.

Toda a discussão explora os recursos práticos da escrita criativa, estudados na disciplina, sob o cabedal teórico de Phillips e Kara (2021), Edberg (2018) e Perrota (2004), os quais propõem uma ruptura com a escrita canônica, ainda tão presente na academia, ao privilegiar uma maneira de escrever mais criativa. Se fosse eleger um princípio da escrita criativa mais utilizado neste texto, sem dúvida a autoria assumiria um papel de destaque. Também proponho uma leve ruptura com a formalidade da escrita acadêmica “tradicional” na elaboração dos títulos e estruturação do texto, e ainda procuro me apropriar das teorias não apenas me amparando nelas, mas buscando estabelecer um diálogo com elas. Por isso, evito, ao máximo, o uso de citação direta, visando assumir autoria nas escolhas teórico-discursivo-epistemológicas, como pesquisadora, arquiteta, professora e cidadã.

O artigo está estruturado, com esta Introdução, em cinco partes. A primeira parte apresenta a área na qual o estudo está ancorado, a Linguística Aplicada. A segunda e a terceira partes apresentam reflexões sobre o objeto de análise, sentido(s) de cidade(s) e o livro didático. A quarta parte apresenta simultaneamente a metodologia e as análises. Na sequência, encerro o texto com as Considerações finais, aqui denominadas de “Fim do percurso”.

PRIMEIRA PARADA: ENCONTRO COM A LINGUÍSTICA APLICADA

O presente exercício de pesquisa e de escrita é desenvolvido dentro do escopo teórico e epistemológico da Linguística Aplicada transdisciplinar e indisciplinar, para o qual aqui escolho a terminologia “Linguística Aplicada Contemporânea”, que diz respeito a uma área de estudos linguístico-discursivos na qual se busca elaborar inteligibilidade acerca da vida social contemporânea, conforme argumenta Moita Lopes (2006).

Antes de seguir com a discussão, acho oportuno discorrer em que consiste a LA Contemporânea, a partir de um breve passeio por sua história recente. Para isso, faço um *link* com estudos realizados no primeiro semestre de 2023 no “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano” (Gelasal), um espaço de aprendizagem e “desaprendizagem” sobre práticas situadas de uso de linguagem no qual são realizadas discussões acerca dos processos de construção enunciativo-discursiva do Sertão alagoano, com foco nas múltiplas questões em envolvem tempo, território, sujeitos e práticas de linguagem, um espaço que dialoga com o mundo contemporâneo por intermédio de práticas de linguagem situadas. É um lugar acadêmico que contribuiu significativamente para

o delineamento da minha proposta de pesquisa da dissertação a partir da minha participação no “2º Papo Extra – Linguagem e Território”, encontro organizado por esse Grupo de Estudos em novembro de 2021, ocasião em que ministrei a palestra-aula “Leitura urbanística de Luziápolis: cartografia de um pequeno território”, na qual vislumbrei um diálogo possível entre Arquitetura e Urbanismo e estudos de linguagem, a partir da Linguística Aplicada.

Sobre Linguística Aplicada, uma primeira questão problematizada por Cavalcante (1986) é o reconhecimento de que fazer pesquisa em LA é muito mais complexo do que um “simples” exercício de aplicação de teorias. Com essa constatação, a autora “captura o espírito de uma época” (aqui reitero uma fala de Costa (2022)), o que vai se configurando como a LA Contemporânea. Conforme discuti, antes, numa fase aplicacionista, os estudos em LA eram fortemente restritos à aplicação de teorias linguísticas. Mas, a área passou a ser compreendida como “multidisciplinar”, pois, para pesquisar questões de uso de linguagem, buscava subsídios teóricos na Linguística e em outras áreas de investigação, cabendo ao linguista aplicado/a a tarefa de decidir a relevância de cada subsídio. Nesta “nova” fase, a LA passou a ser compreendida como tendo objeto próprio, metodologias próprias e começa a desenvolver seus próprios modelos teóricos, rompendo com o equacionamento de uma LA restrita ao ensino de língua estrangeira ou materna, ampliando, dessa forma, o seu alcance para questões de uso da linguagem na escola ou em contexto social mais amplo.

Surgiu, então, na década de 1990, a necessidade de uma redefinição do objeto sob a ótica “transdisciplinar”, em Signorini (1995 e 1998), e “indisciplinar”, em Moita Lopes (2006), nos anos 2000. Assim, a LA contemporânea passa a ser compreendida como uma área feita de margens, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e seu objeto, o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contexto específicos, que agora passa a ser pensado como híbrido-múltiplo-complexo e que necessita de novos instrumentos de reflexão. Desse modo, para trilhar o processo de pesquisa em LA contemporânea, o/a linguista aplicado/a precisa atravessar diferentes áreas de conhecimentos, promovendo um entrelaçamento de teorias-áreas-métodos e como resultado dessa “encruzilhada” surgem novas conexões, que se dão transversalmente à ordem disciplinar instituída, de acordo com Signorini (1998). Neste exercício, faço entrelaçamentos entre os estudos de linguagem, de ensino e de cidade.

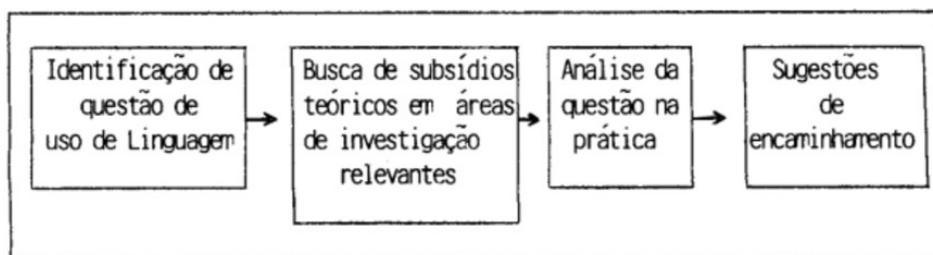
Acerca da área, outro ponto importante, destacado por Moita Lopes (2006), consiste no fato de que a LA contemporânea se permite repensar o próprio campo e sua trajetória a partir de novos percursos, estando alguns deles interessados, inclusive, no que outras áreas do conhecimento têm a dizer sobre linguagem. Na

ótica indisciplinar, a LA ultrapassa as fronteiras escolares para ganhar espaço na sociedade, com estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos. Alguns exemplos dessa abordagem contemporânea podem ser visto em Moita Lopes (2002), no livro “Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula”, que aborda a temática da identidade social a partir do relato de investigações de cunho etnográfico situadas em práticas discursivas no contexto escolar, no qual o foco das discussões são as identidades de raça, gênero (masculino e feminino) e sexualidade (homoerótica e heterossexual), estudadas em aulas de leitura e embasadas nas Teorias Socioconstrucionistas do Discurso e das Identidades Sociais.

Outro exemplo pode ser encontrado no artigo de Signorini (1995), intitulado de “Letramento e legitimidade de poder em contexto institucionais”, no qual se verifica como se dá a interação entre representantes de grupos sociais, no caso em questão entre vereadores escolarizados e não escolarizados numa prática legislativa concreta, com objetivo de avaliar o papel das ideologias relacionadas ao letramento escolarizado presentes nessas interações. Outra pesquisa nessa direção está no capítulo “Conversas tecladas e alguns aspectos da atividade interacional entre bissexuais masculinos na contemporaneidade”, de Santos Filhos (2017), em que se analisa processos de interação em conversas tecladas e a construção de identidades forjadas nas práticas discursivas. Por fim, destaco um último exemplo, em Ostermann (2017), que em sua pesquisa se propõe investigar o “DNA” das interações sociais em um contexto específico, qual seja, o atendimento prestado a mulheres em situação de violência.

No percurso “multidisciplinar”, apresentado por Cavalcanti (1986), a pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passando em seguida a buscar subsídios teóricos em área de investigações relevantes às questões em estudo, para depois analisar a questão na prática e, por fim, completando o ciclo com sugestões de encaminhamento. Segue um quadro ilustrativo dessa trajetória de pesquisa:

Figura 2 - A trajetória de pesquisa em LA.



Fonte: Cavalcanti (1986, p. 06).

Neste estudo, a “escolha” do objeto de pesquisa justifica-se por se tratar de problemática social contemporânea: o(s) sentido(s) de cidade em um livro didático de Geografia dos Anos Iniciais. A base teórica de análise ampara-se na concepção enunciativo-discursivo e na metodologia de base interpretativista. A respeito dessa construção de percurso investigativo, Signorini (1998) deixa nítida a participação do(a) pesquisador(a) na construção do campo de referência e ainda de modo a contribuir para a não purificação do linguístico. Nesses parâmetros, conduzo a investigação por meio de um percurso não fixo, não “pré-moldado”, mas por ações gradativamente orientadas em função do objeto, dos objetivos e dos contextos. A respeito da fase final do percurso de pesquisa, ao invés de sugerir encaminhamentos, conforme recomendado por Cavalcanti (1986), opto por problematizar e criar inteligibilidade sobre o objeto de estudo, de modo que alternativas para tais contextos de usos de linguagem possam ser vislumbradas, como recomenda Moita Lopes (2006). Sendo assim, neste estudo, proponho trilhar um percurso “híbrido”, iniciando com percurso de base multidisciplinar, seguindo com orientação transdisciplinar, mas com o arcabouço de fundamento indisciplinar.

No próximo tópico, apresento alguns conceitos de cidade e descrevo como esses conceitos estabelecem um diálogo com minha trajetória acadêmica e a LA como um todo. Esse processo contribuiu para a composição do meu objeto de estudo e minha questão de investigação: *Que noção de cidade é construída discursivamente nas lições didáticas presentes no livro “A Conquista: Geografia”?*

SEGUNDA PARADA: O QUE É CIDADE?

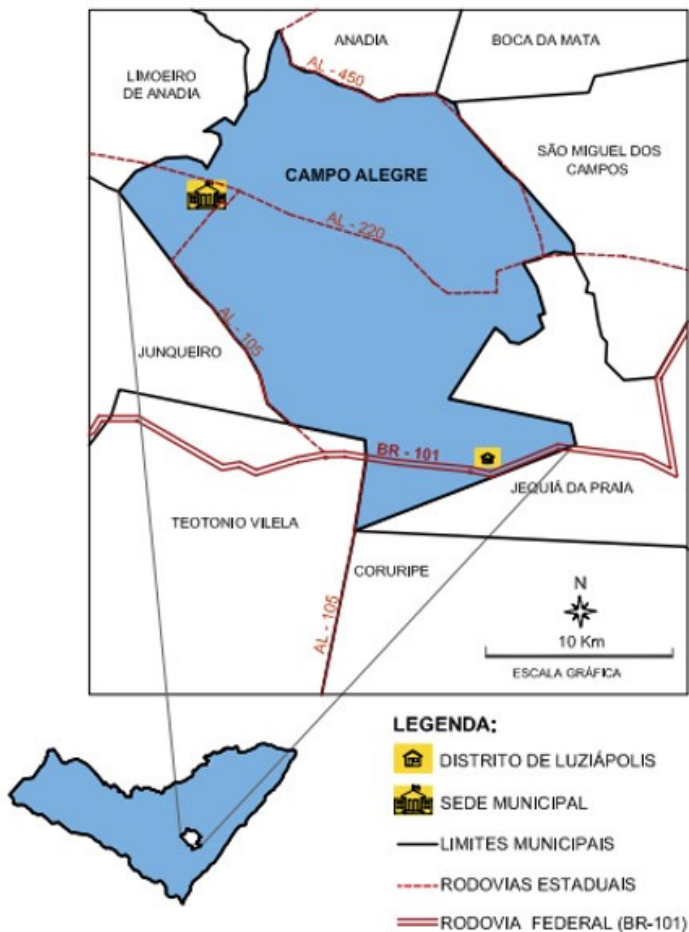
Conforme estou discutindo, investigo sentido(s) de cidade em um livro didático. Mas, como “cidade” se torna meu “objeto” de investigação? O interesse pelo tema “cidade” teve início nos primeiros contatos com a disciplina de “Planejamento Urbano e História do Urbanismo”, no curso de Arquitetura e Urbanismo, da UFAL, no primeiro semestre de 2017. Aqui, vale um parêntese, Arquitetura e Urbanismo (2013-2019) foi minha segunda graduação, sendo Letras (2001-2005) a primeira. Sempre sou questionada sobre os motivos que me levaram à segunda graduação. Objetivamente, costumo responder que Letras foi uma escolha da vida e Arquitetura e Urbanismo foi uma escolha minha.

Na segunda graduação, os estudos urbanísticos me permitiram viver e ver a cidade sob uma nova ótica e ao mesmo tempo nutriam em mim o desejo de saber “Qual é o rio da minha aldeia/ E para onde ele vai/ E donde ele vem”⁴,

4 Versos do poema “O rio da minha aldeia”, de Fernando Pessoa, presente na epígrafe do **Livro Leituras urbanísticas sobre Luziápolis: Um olhar prospectivo para pequenos territórios**, de minha autoria, publicado em 2019, pela Pipa Comunicação, PE. Este livro

e, principalmente, o desejo de entender o que há além dessa “territorialidade”. Aqui, “O rio da minha aldeia” é Luziápolis, um distrito pertencente ao Município de Campo Alegre, localizado na região central do estado de Alagoas, conforme mapeado a seguir, o lugar onde vivo desde meus primeiros cinco anos de vida. Peço licença para interromper o relato e voltar ao foco deste trabalho, que consiste em compreender o(s) sentido(s) de “cidade” presente(s) no livro didático “A conquista: Geografia”, já anteriormente mencionado e descrito.

Figura 3: Localização geográfica do distrito Luziápolis -Campo Alegre, AL.



Fonte: Rocha (2019, p. 16).

traz toda a parte de Caracterização Físico-Territorial do Distrito de Luziápolis, presente no primeiro capítulo do meu Trabalho Final de Graduação (TFG), que foi apresentado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-FAU (UFAL), em dezembro de 2018, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Toné Ferreira Hidaka.

O que é “cidade”? Não é tarefa fácil definir “cidade”, pois se trata de um tema essencialmente transdisciplinar, que atravessa diferentes áreas de conhecimento e em cada momento histórico apresenta abordagens diferentes. Tal como disse anteriormente, é também esse caráter transdisciplinar que torna o tema “cidade” um objeto híbrido-múltiplo-complexo, nas ideias de Signorini (1998). Sobre “cidade”, Wilhelm (1986) apresenta uma definição que representa bem a complexidade desse objeto. Segundo ele, a “cidade” é um organismo dotado de vida: uma estrutura complexa, que suporta uma infinidade de atividades que a transformam constantemente.

Para este trabalho, também fui em busca de outras conceituações, não para chegar em uma definição que alcance sua completude, mas como uma referência para problematizar o(s) sentido(s) de “cidade” presentes no livro didático em análise. Essa busca me levou ao livro “O que é cidade”, de Raquel Ronilk, no qual foi destinado um capítulo para definição desse tema. A pesquisadora define cidade a partir de quatro eixos temáticos: a cidade como imã, a cidade como escrita, a cidade como ‘esfera’ política e a cidade como mercado. No primeiro eixo, cidade pode ser compreendida como uma espécie de ímã, um campo magnético que atrai, reúne e concentra os sujeitos. Essa abordagem é considerada pela autora como uma característica essencial à cidade de qualquer tempo e lugar.

Para Ronilk (1995), a cidade enquanto local permanente de moradia e trabalho se estabelece quando a produção local gera um excedente, uma quantidade de produtos para além das necessidades de consumo imediato, sendo a escrita fundamental para o registro desses excedentes. Desse modo, há uma relação intrínseca da cidade com a escrita, pois, o surgimento da escrita e da cidade ocorreu quase simultaneamente, nas ideias de Ronilk (1995). Além disso, a cidade, por si mesma, é também um registro, uma materialização de sua própria história, é uma escrita, pois, através da arquitetura de cada cidade, é possível “ler” suas histórias.

Construir e viver em cidade implica viver de forma coletiva. Sendo assim, desde sua origem a cidade significa, ao mesmo tempo, uma maneira de organizar o território e uma relação política, afinal há sempre na cidade uma dimensão política de vida coletiva a ser organizada. Logo, ser habitante de uma cidade é ao mesmo tempo estar protegido e reprimido por suas muralhas, conforme a pesquisadora mencionada.

No último eixo, temos a cidade como mercado, que é talvez a ideia de cidade soberana no senso comum. Nessa abordagem, Ronilk (1995) entende que a cidade dominada pelo mercado é a própria característica das cidades capitalistas, que começaram a se formar na Europa Ocidental ao final da Idade Média.

De acordo com a autora, ao contrário da cidade antiga, fechada e vigiada para se defender de inimigos internos e externos, a cidade contemporânea se caracteriza pela velocidade da circulação: são fluxos de mercadorias, pessoas e capital em ritmo acelerado, rompendo barreiras e subjugando territórios. Assim, o mercado se instaura a partir da especialização do trabalho, quando há a possibilidade de obter parte dos produtos necessários à sobrevivência através da troca. A expansão do caráter mercantil da cidade se dá quando se constitui uma divisão de trabalho entre cidades, mas, quando esta divisão do trabalho se estabelece a cidade deixa de ser apenas a sede da classe dominante, onde o excedente do campo é somente consumido, para se inserir no circuito da produção propriamente dita. Logo, é possível dizer que hoje o mercado domina a cidade e a domina de forma voraz, pois, como afirma Ronilk (2023), é justamente a “lógica do mercado” que contribui para perpetuar as desigualdades na cidade, e ironicamente ele está amparado em um vasto arcabouço legal construído com propósito de garantir o direito a cidades mais justas. Mas, infelizmente, tem servido a outros propósitos. Porém, Santos (1988) aponta uma saída. Diz que a cidade não oferece saídas escapistas, e só nos resta enfrentá-la, pois não há mais outro lugar para ir. Sendo assim, para ele, precisamos compreendê-la, para, entre outras coisas, garantir nosso direito a ela.

Acima foi descrito o poder de atração das cidades, seu registro na história, sua dimensão política e sua soberania como mercado. Mas, afinal, o que é cidade? Para problematizar essa questão e considerando a dificuldade de definir cidade, acho oportuno resgatar reflexões de Albuquerque Junior (2008; 2021) presentes em “O objeto em fuga: Algumas reflexões em torno do conceito de região” e “Entre a terra e o corpo: os passos para pôr de pé uma historiografia dos espaços”. Esses materiais/textos foram objetos de estudo/discussão no Gelasal nos primeiros meses de 2023⁵.

Na perspectiva desse historiador, lugar, região, território, cidade, podem ser compreendidos como “um objeto em fuga”, um objeto em permanente construção e desconstrução, em constante formar-se e deformar-se, um espaço

5 Faço uma pequena pausa para uma reflexão sobre esses momentos de estudos. Retornar à academia depois de um longo período afastada e ainda nesse contexto pós-pandemia tem sido bastante desafiador, pois, além das dificuldades de adaptação e assimilação inerentes ao processo de qualquer aprendizagem, ganha um peso ainda maior estarmos também lidando com construção de conhecimento, não apenas reprodução. Desse modo, cursar esta disciplina já no primeiro semestre do mestrado e participar do Gelasal, assim como desenvolver esse exercício, tem sido um ganho extraordinário (um pouco sofrido, eu diria). Entretanto, ao mesmo tempo tem revelado minhas fragilidades cada vez que preciso retomar uma leitura (isso aconteceu muitas vezes, especialmente em Signorini, Moita Lopes e Albuquerque Jr.), quando comparo as escritas e reescritas dos textos, durante os assessoramentos e orientações (quando fico com sensação de que não sei de nada). Porém, também percebo o quanto tenho aprendido, especialmente considerando o ponto inicial e o ponto em que estou.

sempre em transmutação. Neste sentido, pensar sobre a “cidade”, a partir da noção de “lugar”, é pensar sobre um objeto “múltiplo e complexo”, um objeto que vai sendo praticado e construído discursivamente por meio de narrativas – aqui a visão de discurso é a mesma defendida por Moita Lopes (2002), para o qual o discurso é concebido como uma construção social e, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo.

Logo, “cidade-lugar” não é algo dado, estabelecido, mas um “espaço praticado”, um “espaço vivido”, conforme Albuquerque Jr (2008; 2011), um espaço que nasce de “investimentos de poder, de saber e de desejo”, um espaço construído semântico e discursivamente por meio de forças narrativas e interações sociais em diferentes esferas de comunicação. Desse modo, os sujeitos compreendem e constroem noções de “cidade-lugar” a partir das tensões narrativas situadas em contexto específico. Nesse sentido, o estudo em questão objetiva compreender o(s) sentido(s) de “cidade-lugar” construído(s) na esfera escolar, materializada no gênero discursivo/suporte de gênero livro didático, “A conquista: Geografia”, do 3º Ano dos anos iniciais.

Na próxima parada, “desfolheio” o livro didático a partir da investigação sobre sua dimensão curricular e ideológica, sobre o papel que assume na formação docente e sua atribuição na informação/formação das crianças dos anos iniciais, focalizando na concepção de cidade que o livro “A conquista: Geografia” tematiza em seu bojo.

TERCEIRA PARADA: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO

Como já mencionado diversas vezes ao longo do referido texto, o propósito deste trabalho é investigar a tematização de cidade em um livro didático de Geografia dos anos iniciais. Para esse feito, busco compreender esse gênero discursivo (ou suporte de gênero) a partir da sua relação com o currículo e seu papel social frente à formação docente e discente, considerando a dimensão discursiva.

Para pensar sobre a dimensão curricular e ideológica do livro didático, recorro a Esteves (2016), que diz que o livro didático é um recorte do currículo e que tudo que o constitui não está ali colocado de forma neutra, pois, por trás desse material didático tem uns “ideais”, um porquê, uma intenção. Segundo ela, desde a sua concepção, o livro didático já nasce marcado por tensões e contradições, ou seja, nasce marcado por forças ideológicas, que são construídas discursivamente, por vozes, agentes, sujeitos representados pela editora, pelo estado (PNLD-MEC, BNCC), pelos autores, pelos editores etc.

No Brasil, conforme Bittencourt (2014), a história do livro didático se confunde com a própria história da educação básica. Para ela, a relevância social

do livro didático na promoção do ensino e da aprendizagem é inquestionável, até mesmo quando os livros didáticos são alvo de críticas. Segundo discute, essa constatação se deve a fatores como o fato de que durante muito tempo os livros atuaram como principal instrumento de formação docente, especialmente antes da implementação dos primeiros cursos de licenciatura, no nosso país, que surgiram na década de 1970. Outro ponto é que os livros didáticos foram e ainda são peças-chave do currículo escolar brasileiro, mesmo com toda a facilidade de acesso a informações que há na contemporaneidade.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cassiano (2013) argumenta que o livro segue como um instrumento de pesquisa confiável e acessível, tanto pela linguagem que opera quanto por estar presente na maioria dos lares brasileiros (se não em todos), sendo, muitas vezes, o primeiro livro que a criança tem acesso e, em alguns casos, o único livro, infelizmente.

Tratando especificamente do livro didático de Geografia, é necessário nos questionar o que configura um “bom” livro de Geografia. Em relação ao(s) conceito(s) de cidade-lugar, o que seria relevante constar no livro didático de Geografia dos anos iniciais? O que as crianças dos anos iniciais precisam aprender dentro da disciplina de Geografia? Que Geografia deve ser abordada no livro didático? Para refletir sobre esses questionamentos acerca do papel da educação (em Geografia) no mundo atual, apresento as ideias de Catling (2023), defendidas no ensaio “A Geografia dos anos iniciais como desafiadora e *perigosa*”. Esse pesquisador discute uma problemática referente aos desafios enfrentados no ensino de Geografia dos Anos Iniciais a partir de um embate entre uma Geografia Confortável (predominante no currículo de geografia nos Anos Iniciais, uma Geografia “Fechada”, limitada) e uma Geografia Perigosa (definida como uma Geografia mais desafiadora, uma escolha necessária frente ao mundo moderno).

Como professora, sempre fui defensora do uso do livro didático em sala de aula, pois, mesmo não o considerando indispensável, como Goulart e Castrogiovanni (1988), considero-o um importante instrumento de ensino e de aprendizagem, que nas mãos certas ainda pode fazer a diferença, como aponta Bittencourt (2014), na entrevista “Um bom livro didático é aquele usado por um bom professor”, já que não existe um livro perfeito que atenda às necessidades específicas em contextos específicos e que isso não é um problema.

Retomando a questão da Geografia perigosa, nos Anos Iniciais ela tem como objetivo fazer com que as crianças pensem, façam perguntas, façam investigações, tirem conclusões e ofereçam caminhos para o futuro, embora suas conclusões e soluções possam ser diversas. Os desafios impostos à Geografia Perigosa parecem ser muitos. No caso do livro “A conquista: Geografia”, é

importante questionar: Que geografia tem sido ensinada, para ensinar cidade? A quem atende essa geografia? Qual o papel social dos professores e das professoras, gestores e gestoras e dos próprios alunos e das alunas nas escolhas curriculares? Essas e outras questões serão pensadas na próxima parada, no processo de análise.

QUARTA PARADA: DEFININDO O ITINERÁRIO: RUMO AO (S) SENTIDO (S) DE CIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “A CONQUISTA: GEOGRAFIA”

Seguindo o propósito de compreender o(s) sentido(s) de cidade presente(s) no livro didático “A conquista: Geografia”, do 3º Ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram elencadas algumas questões norteadoras, quais sejam: Que sentido(s) de cidade está/estão presente(s) no livro didático? Qual noção de cidade é construída discursivamente nas lições didáticas presentes no livro “A conquista: Geografia? Onde habita(m) o(s) sentido(s) de cidade nesse livro didático dos anos iniciais? Esta quarta parada está subdividida em duas partes: a primeira consiste no detalhamento da metodologia selecionada e a segunda parte apresenta a análise.

Parte I - O(s) sentido(s) de cidade no livro didático *A conquista: Geografia*. “Como” interpretar?

Em LA se faz tanto pesquisa qualitativa quanto quantitativa. Para Cavalcanti (1986), a combinação das duas parece ser a desejável. Mas, essa pesquisadora reitera que a decisão sobre o tipo de pesquisa depende necessariamente do problema em questão. Diante disso e considerando a complexidade do objeto de estudos na LA contemporânea, “um objeto híbrido, múltiplo e complexo”, o qual necessita de saberes e imbricamentos metodológicos com outras áreas de estudos, não somente a linguística, conforme Moita Lopes (2006) e Signorini (1998), neste estudo seleciono três abordagens metodológicas, a partir do caráter epistemológico e do *corpus* a ser analisado, o livro didático, bem como em relação aos procedimentos de análise. Na dimensão do *corpus*, a pesquisa é documental, na dimensão epistemológica, a abordagem é interpretativista, e na dimensão da análise a metodologia é a leitura enunciativo-discursiva.

Acerca da abordagem documental, entendo que é o tipo de pesquisa que tem o levantamento de documentos como base. Assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém, de acordo com Santos e Nascimento (2021), é elaborada a partir de materiais que não receberam qualquer tipo de análise crítica. No

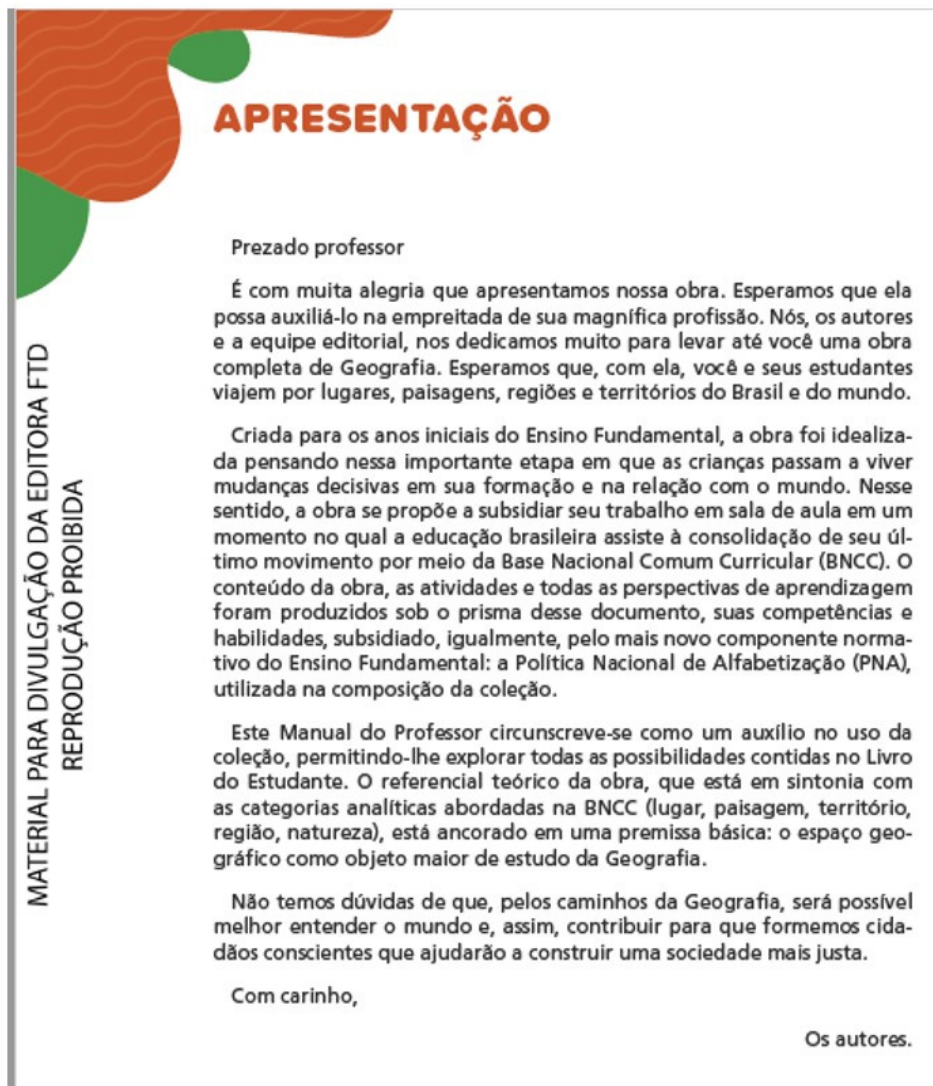
estudo em questão, o(s) documento(s) a serem analisados são o livro didático do estudante e o manual do professor/a, em versões digital e impressa, respectivamente.

Sobre a abordagem interpretativista, em síntese, é uma abordagem que se opõe à abordagem cartesiano-positivista, aquela que, segundo Moita Lopes (2002; 2006), compreende língua/linguagem com um fim em si mesma, situa as práticas de linguagem em vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem. Por outro lado, a interpretativista pela ótica de linguistas como Signorini (1995; 1998) e Moita Lopes (2002; 2006) funciona como molduras interpretativas acerca do que molda a compreensão da realidade pelos atores e atrizes sociais. Nela, são interpretadas as experiências dos sujeitos em contextos específicos e todas as especificidades que contribuem para compreender as relações sociais e discursivas.

Quanto à leitura enunciativo-discursiva, de acordo com Santos (2022), é um processo interativo e dialógico, interativo, porque a enunciação sempre emerge de *eu* para um *outro*, e dialógico, porque os enunciados são forjados nas interações discursivas. Refere-se ao que Moita Lopes (2002; 2006) aponta como alteridade e contexto, duas questões centrais na ideia de discurso como uma construção social, isto é, uma forma de ação no mundo. Logo, segundo esse autor, investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

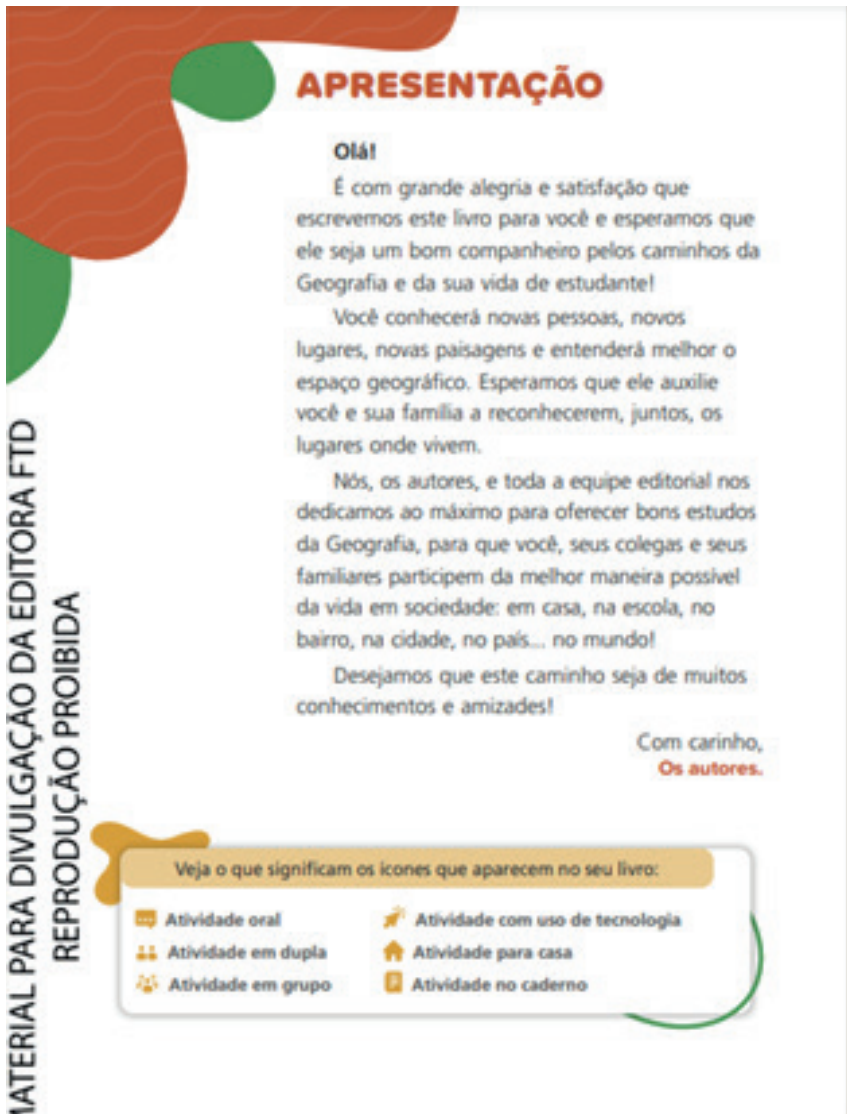
Nesse estudo, um pouco dessa interação discursiva está marcado nas Apresentações nos livros didáticos, para docentes e discentes, no qual os pares da interlocução o *eu*, são os autores, a editora, o estado (PNLD-MEC, BNCC), que dialogam com *outros/as* sujeitos, professores/as e estudantes da rede pública de ensino, como vemos na sequência:

Figura 04: Apresentação livro do docente



Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

Figura 05: Apresentação livro do discente



Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

A partir de orientações bakhtinianas⁶, Santos Filho (2007) constrói uma

⁶ Sobre os conceitos do Círculo de Bakhtin, acho importante pontuar que precisei recorrer a outras fontes para melhor compreendê-los, razão pela qual em várias partes do texto aparecem outras vozes discutindo tais conceitos, a exemplo de Santos Filho (2007) e Santos (2022). Mas, quando retomar a próxima etapa (realização das análises) vou voltar a ler Volochinov (2018), para melhor compreender a perspectiva enunciativo-discursiva de

ordem metodológica para o desenvolvimento de uma leitura enunciativo-discursiva, resumidamente, apresentada a seguir: 1. Analisar o papel da esfera da comunicação no conjunto da vida social, na qual nasce o gênero, 2. Analisar a situação de interação do gênero (autoria, interlocutores, finalidade...) e 3. Compreensão do modo de funcionamento do gênero na sua dimensão verbal, que aqui pode ser pensada dimensão semiótica de modo geral.

Na próxima parte, busco compreender mais profundamente a interação discursiva a partir da compreensão e aplicação dos conceitos e o mais importante busco interpretar, ou não, o(s) sentido(s) de cidade do livro didático em estudo.

Parte II - Chegamos ao(s) sentido(s) de cidade no livro didático “A conquista: Geografia”?

Não foi possível ainda desenvolver as análises, como havia planejado no início desse percurso acadêmico e tal como solicita o gênero discursivo **artigo acadêmico**. Entre as razões que levaram a esse desfecho, destaco: o tempo, meus processos de leitura e releitura, e meu pouco amadurecimento para desenvolver as análises. Mesmo assim, apresento a seguir uma rota/um norte para os próximos passos, porque acho importante encerrar este ciclo, pois trará outros aprendizados para o desenvolvimento da minha dissertação e ainda tenho a pretensão de submetê-lo ao II Encontro Nacional em Linguística Aplicada (ENALA)⁷.

Seguindo a ordem metodológica em Santos Filho (2007), parto da esfera discursiva. Partindo desse princípio, nosso estudo insere-se no campo das práticas de estudo de pesquisa ou simplesmente esfera escolar, ambos relativos às práticas de linguagem que favorecem a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo são: o próprio livro didático, enunciados de tarefas escolares, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, etc. No que se refere à interação do gênero, consideramos em princípio o perfil dos sujeitos, o que Bakhtin chama de perfil psicossocial, autores, editora, estado, estudantes e professores/as. Sobre os autores, Laercio Furquim Junior é Professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana), Bacharel e Licenciado em Geografia, e Edilson Adão Cândido da Silva, que também é professor de Geografia, mas atua no Ensino Médio e

leitura e para melhor discorrer sobre significação e tema.

7 II ENALA - evento que está na segunda edição e terá como eixo orientador o tema “Transformações pela Vida” e proporcionará reflexões sobre os impactos das linguagens nas mais diferentes práticas sociais da contemporaneidade.

Superior. É doutorando em Geografia (área de concentração: Análise ambiental e dinâmica territorial), Mestre em Ciências (área de concentração: Geografia Humana) e Licenciado em Geografia. Como o livro está na sua primeira edição, podemos inferir que os professores estão dando os primeiros passos no mercado editorial. Ambos são professores e tiveram a docência como formação inicial.

Sobre a editora, em uma rápida busca no seu site institucional, descobri que o nome FTD é uma homenagem a Frère Théophane Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista entre 1883 e 1907. Sua história começa em 1902, com os Irmãos Maristas, que já dirigiram colégios no Brasil, e que para manter uma Educação de qualidade foram desenvolvidos conteúdos didáticos que deram origem à primeira Coleção de Livros Didáticos FTD. Desenvolve materiais didáticos há mais de 120 anos, o que demonstra consolidação no mercado editorial. A FTD entende que sua atuação ultrapassa a produção de livros e enxerga o ato de educar como algo que inspira descoberta, escolha, liberdade e cidadania, afirma.

A editora, por sua vez, aponta três destaques para a coleção. A coleção apresenta linguagens textual e imagética de forma equilibrada e adequada à faixa etária dos estudantes desse segmento escolar. Com rigor teórico e conceitual, os volumes são estruturados por conceitos geográficos. Propostas de organização e planejamento bimestral e semanal dos conteúdos apoiam o trabalho docente.

Sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Para saber mais sobre o perfil do(a)s docentes, primeiro recorri ao Censo Escolar 2022⁸, o qual revela que a maior parte de docentes na educação básica brasileira atua no ensino fundamental (61,1%), sendo 77,5% do sexo feminino e 22,5% do sexo masculino e as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Com relação à escolaridade dos docentes dos anos iniciais, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior. Outro indicador que merece atenção é o que se refere à adequação da formação docente. Para os anos iniciais do ensino fundamental, o pior resultado é observado para a

8 Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em 31 jul 2023.

disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 34,4% das turmas têm aulas ministradas por docentes com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina. O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é verificado para a disciplina Educação Física, com 83,3% das turmas atendidas por docentes. Já a disciplina de Geografia, nosso foco de atenção, 64,1% das turmas têm aulas ministradas por docentes com formação superior na mesma área da disciplina. Diante dos dados expostos, para qual professor/a as abordagens do livro em estudo são direcionadas?

Os dados do censo escolar aos quais tive acesso não apresentam um perfil dos estudantes. Diante disso, o referido perfil será traçado a partir das inferências pressupostas no livro didático e com relação ao que é apresentado na BNCC (2018), bem como o de docentes. De acordo com esse documento oficial, nos Anos Iniciais, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo, ampliando-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. Em que medida o livro didático alinha-se e/ou assegura essa premissa?

Em relação ao modo de funcionamento do gênero na sua dimensão verbal, trato do gênero discursivo livro didático, que constitui o *corpus* desta análise. Como já citado anteriormente, pertence à esfera escolar e tem como finalidade principal favorecer a aprendizagem dentro e fora da escola. Esse material didático integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE). Ele foi adotado pela rede pública municipal de ensino em 2022 e será utilizado pelas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos próximos quatro anos (2023-2026). Trata-se da obra “A conquista: Geografia”, 3º ano, dos autores Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Junior, publicada pela editora FTD, em 2021. Essa escolha se dá após analisar os sumários (abaixo) de todos os livros (1º ao 5º ano de cada disciplina), nos quais constatei que o tema cidade está presente com maior enfoque no 3º e 4º ano nas disciplinas de História e Geografia, dado que se configura como mais um recorte para meu objeto. Acredito que o tema cidade deva ser abordado em todas as disciplinas. No entanto, a BNCC aponta a Geografia como a ciência que se ocupa de estudar o espaço, o que justifica minha escolha por esse livro, desse componente curricular, quando me interesse pelo estudo da cidade-lugar no material didático.

Figura 06: Quadro de evolução sequencial dos conteúdos e planejamento bimestral e semanal

	Semana	Unidades	Conteúdos
3º bimestre	21ª	3	• Unidade 3 • Paisagens do campo e da cidade • Capítulo 1 • Paisagens do campo • De olho no mapa! • Paisagens do campo vistas do alto
	22ª	3	• Transformações nas paisagens do campo • Desmatamento
	23ª	3	• O que é produzido no campo*
	24ª	3	• Da cidade ao campo • Quem vive e trabalha no campo • Comunidades remanescentes de quilombos
	25ª	3	• Vamos ler • Brincadeiras de um povo indígena • Vamos escrever • Minhas brincadeiras
	26ª	3	• Capítulo 2 • Paisagens da cidade • Cidade e diversidade cultural • Cidadania • Espaços de convivência
	27ª	3	• O que é produzido na cidade*
	28ª	3	• Do campo à cidade*
	29ª	3	• Tecnologia no dia a dia • Comércio virtual • Diálogos História • Transformações da tecnologia no campo*
	30ª	3	• Vamos recordar? • Avaliação de processo

Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

O referido livro está estruturado em quatro unidades temáticas, conforme figura 06 mostrada anteriormente, que vêm guiadas por um conceito geográfico e cada uma delas está subdividida em dois capítulos, como vemos na sequência. Este estudo focaliza a Unidade 3, “Paisagens do campo e da cidade”, no qual serão analisadas as páginas de abertura da unidade 3, e dos respectivos capítulos, na sequência, na ordem apresentada (figuras 07 a 09):

Figura 07: Introdução à unidade 03 - “Paisagens do campo e da cidade” (livro do aluno)



Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

Figura 08: Capítulo 1 - “Paisagem do campo”

1

PAISAGENS DO CAMPO

Nas paisagens do campo é comum encontrarmos plantações, criações de animais, matas e rios. Há também moradias, estradas, **silos** e até indústrias.

As paisagens do campo variam de acordo com as atividades desenvolvidas e com o modo de vida das pessoas que lá vivem. Observe as imagens a seguir.

Silos: depósitos para armazenar e conservar produtos agrícolas, como soja e milho.

Os alimentos não foram representados em proporção de tamanho entre si, de modo não corresponderem aos fatos reais.

Silos para armazenagem de grãos, no município de Carranca, estado de Minas Gerais, 2018.

Morada tradicional do Xingu, na aldeia Izoce, do povo indígena Kamaiurá, no município de Guaiçra do Norte, estado do Mato Grosso, 2018.

Comunidade ribeirna na margem do rio Negro, no município de Iranduba, estado do Amazonas, 2020.

1. O que você observa nas imagens? Converse com os colegas e o professor.
Resposta pessoal.

2. O lugar onde você mora tem paisagens parecidas com as das fotografias?
☐ Não. ☐ Sim. *Resposta pessoal.*

3. Escolha uma das paisagens representadas nas fotografias. Cite uma semelhança e uma diferença que você observa entre a paisagem escolhida e a do lugar onde você mora.

a) Semelhança: *Resposta pessoal.*

b) Diferença: *Resposta pessoal.*

72

73

Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

Figura 09: Capítulo 1 - “Paisagem da cidade”

2

PAISAGENS DA CIDADE

Na cidade, há maior concentração de pessoas e construções do que no campo. Nas paisagens da cidade é possível observar moradias, lojas, escolas, hospitais, viadutos, ruas e muitas outras construções próximas umas das outras.

Mas as paisagens das cidades são muito diferentes entre si. Observe as imagens a seguir.

Os alimentos não foram representados em proporção de tamanho entre si, de modo não corresponderem aos fatos reais.

Vista do município de Porto Seguro, estado da Bahia, 2019. Algumas cidades são pequenas e têm poucos moradores. Nelas, em geral, as moradias são térreas e há alguns comércios locais.

Vista do município de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, 2019. Nas grandes cidades vivem muitas pessoas. Os prédios são uma solução para moradias e escritórios.

Vista de conjunto habitacional, no município de Vitória da Conquista, estado da Bahia, 2019. Algumas áreas das cidades são ocupadas por moradias e são chamadas residências.

1. O que você observa nas imagens? Converse com os colegas e o professor.
Resposta pessoal.

2. O lugar onde você mora tem paisagens parecidas com as das fotografias?
☐ Não. ☐ Sim. *Resposta pessoal.*

3. Escolha uma das paisagens representadas nas fotografias. Cite uma semelhança e uma diferença que você observa entre a paisagem escolhida e a do lugar onde você mora.

a) Semelhança: *Resposta pessoal.*

b) Diferença: *Resposta pessoal.*

90

91

Fonte: Furquim Junior e Silva (2021)

No livro do aluno, na abertura da Unidade 03, o primeiro aspecto observado são as imagens, na sequência o próprio título, “Paisagens do campo e da cidade”, seguido das perguntas introdutórias (Você consegue identificar o campo e a cidade nessa imagem?/ Que elementos do campo você observa nela? E da cidade?). Além desses aspectos analisados no livro do aluno, no manual do professor, serão analisadas o roteiro da aula e as outras orientações pedagógicas.

A primeira impressão inferencial, numa perspectiva enunciativo-discursiva, considera que a abertura da unidade já direciona para um primeiro sentido de cidade presente no livro e que, infelizmente, não propõe uma problematização para a construção desse sentido, pois já apresenta uma imagem representativa de uma significação hegemônica do que é cidade. A imagem representativa de campo evoca o sentido de campo como ocupação rarefeita, predomínio do verde e remete ao rural. A imagem representativa da cidade já direciona para sentido de cidade como ocupação densa, pouca vegetação etc. Nessa direção temática, o título corrobora com a inferência de que “cidade não é campo”. As perguntas também não favorecem a problematização, pois são fechadas/objetivas (Você consegue identificar o campo e a cidade “nesta imagem?”).

Esse(s) sentido(s) de cidade apontam para o que Catling (2023) denomina de Geografia Perigosa (mais desafiadora e necessária ao mundo moderno) ou esses sentidos ainda estão presos a uma Geografia Confortável (“Fechada”, limitada)? A partir das inferências iniciais até aqui, é possível afirmar que no livro didático “A conquista: Geografia” mante-se a abordagem da Geografia confortável e o(s) sentido(s) de cidade foram apresentados como um “objeto fixo”, “já dado”, diferentemente da noção de Albuquerque Jr (2008), a partir da qual podemos definir cidade-lugar como um objeto constituído por uma realidade inquestionável, um referente de uma materialidade positiva e auto-expressiva.

ÚLTIMA PARADA: FIM DO PERCURSO

O trabalho em questão teve dois propósitos, ser um exercício de “Escrita Criativa” e também um exercício “epistemológico-teórico-metodológico” na busca de respostas para questões extraídas do objeto de pesquisa da dissertação (universo macro para o micro). Foram elas: Que sentido(s) de cidade está/estão presente(s) no livro didático? Qual noção de cidade é construída discursivamente nas lições didáticas presentes no livro “A conquista: Geografia? Onde habita(m) o(s) sentido(s) de cidade nesse livro didático dos anos iniciais? A partir desses questionamentos, chego ao objetivo principal deste estudo, qual seja, compreender o(s) sentido(s) de cidade presente(s) no livro didático “A conquista: Geografia”, do 3º Ano dos anos iniciais.

Como citado no início do estudo, optei por iniciar os estudos pelo livro

didático, porque esse instrumento de ensino e de aprendizagem ainda é uma das principais fontes de informação e formação de professores(as) e, em muitos casos, o único livro no qual as crianças têm acesso, conforme ideias de Cassiano (2013) e Bittencourt (2014). Seguindo esse propósito, rumo à busca do(s) sentido(s) de cidade no livro didático, foi trilhado o seguinte percurso reflexivo: iniciiei mobilizando saberes da Linguística Aplicada contemporânea, dos estudos enunciativo-discursivos do Círculo de Bakhtin, aspectos do gênero do discurso “livro didático” e questões que envolvem o ensino de Geografia dos anos iniciais. E no campo da Arquitetura do Urbanismo, acerca da noção de “cidade”, e por fim, estabeleci um diálogo entre os estudos de cidade e os estudos de historiografia dos espaços, a partir das noções de lugar e de região.

Quanto ao propósito referente ao exercício de escrita, diria que foi plenamente atendido. Já em relação à busca do(s) sentido(s) de cidade foi atendido parcialmente, pois a última etapa (análises) não se efetivou por completo, conforme planejado. Mas, vale ressaltar que mesmo incipiente as análises já apontam sentido(s) de cidade no livro investigado. Em uma primeira análise, diria que em termos conceituais precisam de um aprofundamento maior as questões enunciativo-discursivas e a questão do próprio livro didático, seja como gênero discursivo ou como suporte de gênero. No(s) sentido(s) de cidade inferidos até aqui, ao contrário do que se espera para o contexto social contemporâneo, foram mantidos os pressupostos da Geografia Confortável e o(s) sentido(s) de cidade foram apresentados como um “objeto fixo”, “já dado”.

Mesmo em sua incompletude, este exercício, entre outros aprendizados, permitiu-me pensar sobre os desafios de produzir o saber científico na contemporaneidade, tecer reflexões acerca do meu objeto de investigação (As práticas discursivas que envolvem a dimensão pedagógica e a leitura propositiva da cidade com/por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculadas nas escolas públicas do Distrito de Luziápolis - Campo Alegre – AL – Nordeste) e, sobretudo, compreender “meu lugar” na pesquisa, minhas motivações e as implicações de minhas escolhas frente aos imbricamentos possíveis na/pela LA contemporânea. Tudo isso se deu explorando os recursos da escrita criativa, que propõe uma ruptura com a escrita canônica, ainda tão presente na academia, ao privilegiar uma maneira de escrever mais criativa. Neste estudo, procurei dar um destaque a minha autoria/meus papéis assumidos socialmente, quais sejam, mulher, pesquisadora, arquiteta, professora, cidadã e para sempre aprendiz.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 10, n.17, p. 55-67, jan/jun 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>.

BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

BITTENCOURT, Circe. **Entrevista:** O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. Revista Nova Escola, ano 29, n. 269, fev de 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar (1810-1910). 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 16, n. 1, 1988.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de Linguística Aplicada**. UNICAMP, 1986, nº 7. P. 5-12.

CATLING, Simon. A geografia dos anos iniciais como desafiadora e perigosa. **Geosp**, v. 27, n. 1, e-204745, jan./abr. 2023. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/204745>. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2023.204745.pt>.

COSTA, Alan Ricardo. A propósito de Linguística Aplicada (LA). Youtube, 19 de set. de 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/santos.santos.712161/videos/164062726456212?idorvanity=457841324308172> Acesso: Março de 2023.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. **Recife: Pipa Comunicação**, p. 41-77, 2014.

EDBERG, Hélène. **Creative writing for critical thinking: creating a discorsal Identity**. Palgrave macmillan, 2018. pp. 1-81.

ESTEVES, Patrícia Elisa Chipotelli. Currículo e livro didático. Youtube. 19 de jun.de2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HttUjPV-4J1E> Acesso em abril de 2023.

FURQUIM JUNIOR, Laercio; SILVA, Edilson Adão Cândido da. **A conqui-**

ta: geografia: 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas, construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problemática dos constructos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

OSTERMANN, Cristina. Minha pesquisa em 10 minutos. **Unisinos**. Youtube, 19 de maio de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Po68_91yPtY&t=21s Acesso: abril de 2023.

PHILLIPS, Richard; KARA, Helen. **Creative writing for social research: a practical guide**. Bristol: Policy Press, 2021.

PERROTA, Cláudia. **Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROLNIK, Raquel. O que é a cidade. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROLNIK, Raquel. Entrevista: Planejamento urbano ou especulação? Disponível em: <https://apublica.org/2023/07/o-plano-diretor-de-sao-paulo-e-uma-especie-de-libera-geral-diz-urbanista/> Acesso em 30 de julho de 2023.

ROCHA, Sônia da. **Leituras urbanísticas sobre Luziápolis: um olhar prospectivo para pequenos territórios**. Recife: Pipa Comunicação, 2019.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Do dialogismo Bakhtiniano: interdiscurso e intertextualidade. **Arapiraca, UNEAL**, 2012.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. A dialogia entre a revista nova escola e o professor-leitor: implicações para o trabalho docente. **Mestrado em Estudos de Linguagem) -Universidade Federal De Mato Grosso, cidade**, 2007.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Conversas tecladas e alguns aspectos da atividade internacional entre bissexuais masculinos na contemporaneidade. In: SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades**. Recife: Pipa Comunicação, 2017, p. 47-57.

SANTOS, Carlos Nelson F. dos. **A cidade como jogo de cartas**. Niterói: EDUFF, São Paulo: Projeto Ed. Ilust. 1988.

SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. “Outro Sertão”: linguagem e território. São Paulo: Pimentel Cultural, 2022.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em LA. In. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade** – questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SIGNORINI, Inês. Letramento e legitimidade de poder em contextos institucionais. **Delta**, Vol. 11, nº2, 1995, p.186-200.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2º ed., 2018.

Wilheim, Jorge. Capítulo 3 – **Compreensão da cidade**. In: **O substantivo e o adjetivo**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade, 1976. 57-78p.

A EFICÁCIA DOS JOGOS DRAMÁTICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luis Fernando Pires Pinto¹

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar a forma como a ludicidade, as brincadeiras e os jogos, com ênfase nos jogos dramáticos, podem favorecer o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Ademais, propõe uma reflexão sócio-histórica sobre a criança e o seu papel social, a importância da autonomia e protagonismo para a formação e a construção de um espaço escolar saudável e propício a desenvolver a criatividade através da ludicidade. A problemática dessa pesquisa é descrita pela questão: *Como o ensino lúdico e os jogos dramáticos podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil?*

A justificativa está nas estatísticas que apresentam as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Dificuldades essas que são iniciadas nas fases iniciais e perpetuam nos próximos anos, prejudicando a base educacional do aluno e trazendo consequências maléficas para o seu desenvolvimento.

Diante disso, compreende-se como hipótese de pesquisa que o uso das metodologias lúdicas, brincadeiras e jogos dramáticos, servem para facilitar o ensino e tornar a aprendizagem mais leve. Além disso, essa proposta pode ser uma importante ferramenta para aliviar a pressão que existe no espaço escolar por rendimento e para atender as necessidades daqueles alunos que possuem formas diferentes de absorver conteúdo.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento desse trabalho é descritiva e qualitativa e faz parte da classe das pesquisas bibliográficas. A pesquisa bibliográfica ocorreu nas plataformas como *Scientific Electronic Library Oline*

¹ Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Direito, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

(SCIELO), Literatura Latino-americana em Ciências da Saúde (LILACS) e *Public Medine or Publisher Medine* (PUBMED), nos idiomas português e inglês.

2. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR MODERNO

As políticas educacionais vigentes no país são amparadas pela legislação nacional, chamada de Legislação Educacional. Para visualizar melhor esse cenário, é importante compreender que as políticas educacionais são, também, políticas públicas. Conforme, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2016), as políticas públicas estão diretamente interligadas com as Políticas Sociais, que possuem como compromisso atender as necessidades da população, através da criação e distribuição de benefícios e programas sociais. Nessa linha de realização, entram as Políticas Educacionais, visto que a educação é um direito básico que deve ser garantido a todo e qualquer cidadão.

É importante salientar que a Política Educacional deve ser formulada mediante as necessidades do povo e respeitando sempre as singularidades de cada um. Entretanto, tais ações nem sempre são usadas como elemento norteador, devido ao fato de a política como um todo ser também moldada por meio dos interesses pessoais de quem faz a mesma.

Em 1932, nascia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como objetivo delimitar as missões e metas centrais para a educação do país. Para o contexto da época, tal documento representou grande importância para a luta de uma educação melhor para jovens e crianças, e trouxe a tona também, o que seria o ato de formar um novo ser humano da maneira correta. Posterior a esse manifesto, foi criada as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) que sofreu uma série de alterações em seu conteúdo até resultar no formato que conhecemos hoje.

A LDB pode ser compreendida como o conjunto de leis relacionadas à educação nacional em todas as suas fases, desde o maternal até o nível superior. Nesse documento se encontram garantidos por lei o direito e o dever a educação para todos os cidadãos maiores de seis anos. Compreendendo assim a Educação Infantil que vai do zero aos cinco anos, até o Ensino Superior que tem apenas idade mínima para ingresso. São também separadas pela LDB, as responsabilidades educacionais direcionadas aos municípios, estados e da federação.

Em 1996 foram lançadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC) que visava equiparar os conteúdos e as metodologias de ensino de todas as séries da trajetória escola, em todo o território Nacional, sendo considerada uma extensão mais específica da BNCC que a antecedeu. No ano seguinte, 1997, o Estado lança dez volumes de cadernos onde estão descritos os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino

Fundamental, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, visando não apenas direcionar os educadores para os conteúdos a serem passados, mas principalmente para qualidade do ensino e a forma como seriam passados.

Em 1998 surgiram os PCNs para alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II que focava na participação da comunidade no ensino dos alunos, incluindo pais, pedagogos, governantes, dentre outros. Nos anos 2000 foram lançados os quatro volumes do Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que tinha como objetivo passar novas metodologias para os professores combaterem a evasão escolar que era, e ainda é, um grande problema da educação nacional nessa faixa etária.

Assim se constrói e se fortalece até os dias de hoje o documento que compreende a Base Nacional Comum Curricular que assegura o direito constitucional ao acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, na idade correta e sem distinção de raça, etnia, credo ou classe social. É apresentado no documento que, portanto, o maior objetivo da BNCC² é estabelecer a relação de conteúdos que devem ser passados em todas as escolas para todos os alunos.

Em tese, é possível afirmar que a Base Nacional Comum Curricular foi idealizada e desenvolvida com o objetivo de encaminhar todos os alunos para o aprendizado pleno dos conteúdos pré-determinados a cada um dos anos que compreende o período escolar. Todavia, é preciso problematizar que os seres humanos – como já supracitado – são seres plurais, ou seja, não aprendem, não se comunicam, não se relacionam e não se posicionam da mesma forma. Sendo assim, torna-se difícil que uma padronização com essa dimensão seja realmente eficaz durante a formação escolar desses jovens.

O novo texto da reforma da Base Nacional Comum Curricular entende que as atividades lúdicas são um caminho eficaz para a facilitação dos processos de ensino aprendizagem. Além disso, essas metodologias são uma forma de inclusão tendo em vista a pluralidade de alunos, limitações, peculiaridades e formas de absorver e exercitar seus conhecimentos. Os jogos e as brincadeira proporcionam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo desses alunos, aspectos importantes para a formação psicossocial deles.

2 É importante salientar que o documento que corresponde a conhecida Base Nacional Comum Curricular está previsto na constituição vigente no país até os dias de hoje. Em seu Artigo 210, a Constituição Federal de 1988 prevê a elaboração e a aplicação de um documento que aplique as diretrizes para a educação na República Federativa do Brasil.

3. A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO NO DESENVOLVIMENTO

A construção cultural, que é o ato de criar filhos e a forma como se deve educá-los e tratá-los, vem sofrendo alterações ao longo do tempo, ao passo que a figura da criança e do jovem, também, é vista de outra forma. No passado era comum criar os filhos de maneira omissa e até mesmo rigorosa demais, pois assim eles estariam preparados para a vida adulta. Essa visão era sustentada pelo fato de que a criança era vista como um adulto em tamanho reduzido que com o tempo cresceria sustentando a mesma mentalidade.

Após as mudanças sociais que aniquilaram essa visão passamos pela fase em que a criação deveria ser totalmente assistencialista. Ou seja, era obrigação dos pais executar todas as tarefas possíveis para que essa criança tivesse uma vida confortável até que atingisse a maior idade. Entretanto, ações como essa resultaram em toda uma geração de adultos cômodos, intolerantes e que não possuíam bagagem emocional e psicológica suficientes para lidar com as adversidades naturais da vida adulta.

A consolidação dos estudos científicos relacionados ao comportamento infantil e juvenil, com a fixação da ideia de que o profissional educador seria aquele que está apto para executar ações e passar ensinamentos que sejam benéficos para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dessa criança, contribuíram de grande forma para uma criação cada vez mais saudável. O equilíbrio foi encontrado e consiste em não deixar esse jovem sem nenhum auxílio e compreender as limitações da idade que sobre ele recaem, ao mesmo tempo que se deve incentivar o protagonismo e a autonomia dessa criança desde os primórdios da infância.

A autonomia é muito discutida em meio às ciências humanas, seu significado etimológico é definido pela filosofia como o poder de tomar decisões livremente, enquanto indivíduo, país ou instituição. Marques (2003) esclarece que a autonomia vai muito além de fazer o que se tem desejo quando se deseja. Principalmente no ambiente escolar a autonomia não deve ser apenas viabilizada, mas deve ser ensinada.

Muito mais importante do que dar liberdade para os alunos, é ensiná-los como fazer uso dela de forma saudável e favorável ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A autonomia não deve ser ensinada no âmbito escolar através da formulação de uma norma que decreta que o aluno tem liberdade para sair das dependências da escola quando desejar, sem antes explicar para ele as consequências de suas ações.

A autonomia tem o seu significado prático totalmente atrelado ao cumprimento de regras sociais, mesmo que o seu significado teórico nos passes uma impressão exatamente contrária. Vianna (2016) explica que atitudes autônomas

compreendem também em analisar, entender e seguir leis e regras sociais que apesar de não serem de nossa livre e total escolha, são plausíveis para uma sociedade pacífica. É de livre autonomia de um cidadão escolher cumprir as regras sociais que ele julgue que façam sentido e sejam benéficas para a convivência em sociedade, mesmo que tal regra não lhe agrade todos os momentos.

Dessa forma podemos notar a grande importância de compreender de uma forma muito mais profunda todos os significados do termo autonomia e levar em consideração todas as óticas que avaliam tais ações. É preciso que ações autônomas sejam incentivadas no ambiente escolar, mas é função dela – através dos conteúdos passados em matérias como sociologia e filosofia – explicar todo o contexto e todas as consequências das ações que estão disponíveis para escolha.

Já em relação ao protagonismo sabemos que a palavra, em sua tradução literal, significa “lutador principal”. Aquele que está em posição de destaque quando analisamos determinadas situações, sempre tomando a iniciativa e assumindo riscos. Já no contexto escolar esse termo é utilizado para designar o líder de um grupo de alunos, de uma turma ou até mesmo de uma escola. Geralmente é quem é escolhido para dar voz aos desejos e reclamações dos demais, aquele que realiza a comunicação entre os alunos e a gestão da escola.

Indo além dessa reflexão, o protagonista pode ser considerado aquele que toma atitudes concretas quando os demais indivíduos não o fazem. Ele sempre se coloca à disposição para servir de exemplo e se voluntariar para realizar ações benéficas para a escola e para a comunidade na qual ela está inserida (COSTA, 2016).

Em muitas situações o protagonismo pode proporcionar ensinamentos ricos e úteis para a vida daquele jovem, principalmente em eventos da vida adulta que exigirão muita desenvoltura. Entretanto, não é preciso passar horas dentro de escolas e observando o convívio dos alunos para perceber que o protagonista é facilmente identificado porque costuma ser uma figura atípica e quase única. Em turmas compostas por uma média de 30 a 40 alunos, apenas um desses se torna o protagonista, o líder e o mediador entre sua sala e a direção escolar.

Essa realidade, é um dos objetivos da escola formar cada vez mais alunos protagonistas e deixar de incentivar que os demais alunos apenas sigam as ideias lançadas pela figura do líder. A sociologia ajuda os alunos no desenvolvimento do conhecimento de si mesmos, do meio em que vivem e também na identificação de traços comportamentais de outros indivíduos. Através da consolidação de um senso crítico bem fundamentado esse aluno pode avaliar de forma mais clara todo o contexto escolar e se tornar o seu próprio protagonista.

4. AS ATIVIDADES LÚDICAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A reflexão sobre as atividades lúdicas surge na Grécia e na Roma, quando tais ações são tidas como algo realizado em busca do relaxamento. Platão por sua vez, abrangia o lado educativo da atividade de brincar e imaginar, e apostava nos jogos o aprendizado social das crianças, que através das imitações das ações dos adultos, conseguiam entender melhor a sociedade em que estavam inseridos. Na Renascença, os autores Horácio e Quintiliano, dão origem ao alfabeto móvel, para ensinar as letras para as crianças. Nesse período os jogos passaram a serem usados para que se desenvolvesse o corpo humano, aprendizado das tarefas escolares e a manutenção do convívio social. No século XX surge a psicologia infantil que coloca o ato de brincar como o desenvolvimento de todas as áreas durante a infância (SILVEIRA, 1998).

Para Piaget (1978) o ato de brincar proporciona ao desenvolvimento natural da criança. Auxiliando também, as funções cognitivas e sociais do ser. O ato de brincar é de natureza livre e é executado pela criança em busca de prazer. Os jogos e as brincadeiras são um reflexo direto das relações sociais. Dessa forma as brincadeiras transparecem os costumes, a cultura e o modo de vida de cada sociedade. Resultando no fato de que para o autor, o exercício da brincadeira durante a educação infantil é de grande importância para o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1989).

Para Bruner (1986) a brincadeira é como um comportamento social natural a humanidade. O jogo em si, é como uma realidade alternativa criada unicamente pelos jogadores que estão inseridos neste cenário, que contém regras e objetivos semelhantes ao da vida real. O brincar é tido para este como à linguagem universal infantil, sendo a forma que as crianças encontram para se expressarem.

5.O BRINCAR E JOGAR COMO AÇÃO

Segundo Kishimoto (2007) a fase que compreende a infância é recheada de dúvidas e incertezas, sendo assim, a criança procura pelas respostas de seus questionamentos em diversas fontes: adultos, desenhos, outras crianças, músicas, conversas de terceiros e outros. Entretanto, essa criança ainda não se desenvolveu o suficiente para compreender que os até mesmo as brincadeiras, quando bem conduzidas, possuem as respostas das quais ela precisa e essa é a forma mais saudável e educativa de aprender as coisas sobre mundo e as pessoas ao redor.

O ato de idealizar e realizar uma brincadeira exige que esse indivíduo se concentre, se questione, reflita e busque respostas baseadas em seus conhecimentos prévios e nos conhecimentos adquiridos através da execução daquela brincadeira. Essa ação mesmo quando realizada na escola como uma lição, após

um tempo, tende a deixar de ser um estudo e se transforma em um prazer, o prazer de saber, de aprender, de viajar e de imaginar as situações descritas pela brincadeira. É uma atividade extremamente lúdica, por si só, e contribui para o desenvolvimento saudável desse aluno.

A criança é um ser que vive em uma constante busca, por conhecimentos sobre si próprios, sobre outras crianças, adultos, animais, objetos e todas as outras coisas. A aproximação cada vez mais frequente das crianças com aparelhos tecnológicos faz com que as mesmas se afastem ainda mais das brincadeiras, mesmo que esses aparelhos possuam aplicativos e atividades infantis, apenas a brincadeira prática pode despertar um hábito saudável para o resto da vida (NOFFS, 2001).

Para Rosa (2010) ações importantes para a etapa que compreende a infância são executadas, em sua maioria, através do que ele chama de “técnica do espelho” onde a criança adquire vocabulário, conhecimentos culturais, sociais e de comportamentos através do que assistem seus pais ou adultos próximos fazerem. Nem sempre esses adultos possuem exemplos bons para serem passados e que sejam adequados para crianças, por isso é tão importante que a criança passe a associar as brincadeiras e histórias que aprende como fonte de conhecimento e não apenas os celulares ou os adultos em si.

As brincadeiras podem envolver leituras em grupos na escola, principalmente quando a mesma é aliada a atividades lúdicas estimula as crianças a socializarem e trocarem conhecimento entre si. De forma que passa a existir um progresso educacional também associado à sua relação com a sociedade e não apenas consigo mesmo. Para Rosa (2010), a narrativa dos livros infantis é realizada por profissionais que pensaram e escreveram da forma correta destinada exclusivamente para o aprendizado e compreensão de crianças, diferente das falas dos adultos que não possuem essa finalidade.

Ainda segundo dados recolhidos pelo Instituto Pró-Livro desde 2012, as crianças entre os 5 e 12 anos de idade vêm preferindo assistir televisão, jogar videogame ou mexer no celular do que ler livros. A estatística mostra que essa realidade se aplica a 86% das crianças brasileiras, o que se mostra extremamente problemático devido ao fato de que não é uma realidade que possa ser facilmente alterada.

São inúmeras as perdas relacionadas à evolução cognitiva que as crianças sofrem ao escolherem passar horas na frente da televisão, em vez de estarem lendo um livro adequado e pensado para a sua idade ou se movimentando física e mentalmente ao realizar uma brincadeira educativa. Como já citado anteriormente, esse indivíduo ainda não tem noção existencial suficiente para compreender essa realidade, de modo que cabe a escola, aos educadores e aos

responsáveis legais fazerem com que essa criança destine alguns momentos do seu dia para exercitar o hábito de brincar de forma lúdica e educativa.

6. OS JOGOS DRAMÁTICOS E O PSICODRAMA EM UNIDADES ESCOLARES

Souza (2008) explica que os jogos dramáticos são atividades lúdicas, mas promovem muito mais do que apenas uma facilitação nos processos de ensino e aprendizagem, mas principalmente são eficazes na melhora do convívio escolar e auxiliam esse aluno no seu desenvolvimento psicossocial.

Os jogos dramáticos também são conhecidos como jogos teatrais e possuem suas bases na linha da psicologia que coloca o psicodrama como tratamento eficaz para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Em linhas gerais, Moreno (2014, p. 47), coloca que as técnicas psicodramáticas devem propor uma experiência de transformação para o indivíduo, isso é, o mesmo deve ser desconectado de suas visões e perspectivas para analisar sua situação de fora buscando novas ideias e viabilizando o encontro de novas soluções e da verdade, em si.

Devido a sua alta complexidade o psicodrama pode - e é - considerado uma ciência, que se utiliza da dramatização para instigar a reflexão e possibilitar mudanças de comportamento das pessoas que são submetidas às técnicas psicodramáticas. Em grego, a palavra “drama” significa “ação” e é por isso que este nome foi associado a essa vertente da psicoterapia, visto que é preciso que os pacientes tomem a ação espontânea de absorver a dramatização e fazer uso pleno da mesma (ESTEVES et al., 2011).

Batista (2016) destaca que as cenas utilizadas nas técnicas psicodramáticas devem ser idealizadas e desenvolvidas com base no objetivo da intervenção, e não apenas cenas de teatro dramático naturais. Por se tratar de uma atividade naturalmente coletiva, que é o teatro, é muito comum que as técnicas psicodramáticas sejam aplicadas para grupos em busca de melhorar as relações sociais e desenvolver a habilidade de escutar o outro ativamente.

As técnicas psicodramáticas podem ser aplicadas com pacientes de todas as idades, sempre tendo as cenas adaptadas para a faixa etária do paciente ou do grupo ao qual ele pertence. Sendo assim, é muito comum que crianças sejam submetidas às técnicas de psicodrama para que possam ser diagnosticados, quando necessário, e analisados da maneira correta, gerando um impacto positivo para o seu estado de saúde mental á caráter de manutenção, tratamento efetivo ou prevenção.

Conforme Motta (2008), os papéis dentro das intervenções psicodramáticas ocupam um importante espaço, isso porque é apenas através dos mesmos que os participantes podem desenvolver a capacidade de identificar as suas

problemáticas por outra visão para que seja possível interpretar e compreender outra realidade que pode não ter nada a ver com a sua. Ademais, essas técnicas são, também, repletas de problemas e incertezas que causam uma sensação de conforto e trazem novas realidades para a zona de conforto da criança.

Nesse sentido, a ação é a única forma de transformar a realidade em que se vive, mudando de atitude e repensando novas soluções. É muito comum que na fase inicial da vida as crianças ainda não se reconheçam como agentes sociais e se coloquem a margem das interações sociais e das consequências das mesmas. Esse é um dos principais objetivos a ser alcançado através do psicodrama direcionado a crianças, utilizar o drama e a interpretação para fazer com que esse indivíduo se veja de fora e possa reconhecer sua importância (BARBOSA e RODRIGUES, 2016).

Em consonância com Barbosa e Rodrigues (2016) colocam que a técnica de inversão de papéis, uma das mais clássicas da terapia psicodramática, tem justamente esse objetivo: fazer com que os integrantes possam visualizar diferentes realidades e assim enxergar suas problemáticas com outras perspectivas que sejam mais propícias do que as que cultivavam anteriormente.

Por natureza, o teatro dramático é conhecido pela maximização dos sentimentos através da comunicação corporal e auditiva. Isto é, as cenas mais intensas, devem ser interpretadas de forma amplamente dramática para que possam surtir o efeito desejado na plateia. Na técnica de maximização é exatamente isso que deve ser solicitado ao indivíduo que ele maximize ao máximo suas emoções e seja capaz de conduzir o seu corpo e a sua voz para o ápice, a fim de sentir toda tensão e o drama da cena (CUKIER, 1992).

Apesar de se tratar de um teatro quase que efetivo, é preciso que todos os envolvidos na trama tenham plena consciência que essa encenação é uma técnica terapêutica extremamente conhecida e comprovadamente eficaz em uma série de casos. Com isso, preciso que o condutor, ocupando o seu papel de diretor da cena, congele as ações e solicite reflexões deles em todos os momentos que ver necessidade. Essa ação é chamada de técnica do soliloquio, e cabe ao diretor utilizar a mesma sempre que se deparar com uma cena que possa trazer reflexões profundas e positivas para o indivíduo que se encontra atuando (ESTEVES et al., 2011).

Tendo em vista as problemáticas naturais dos espaços escolares, a convivência social é uma das questões que mais influenciam no desenvolvimento e na formação da criança que se encontra inserida nesse espaço. Por isso, os jogos dramáticos, idealizados com base no psicodrama, podem ser saídas eficazes na evolução dessas relações sociais, gerando compreensão, flexibilidade, empatia e até mesmo relações de amizade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os estudos bibliográficos realizados para formular o presente trabalho nota-se a grande importância das atividades lúdicas durante o ensino na educação infantil e de ensino médio. É recomendado que cada professor analise e avalie quais são as suas melhores formas de ensinamentos através das manifestações singulares de cada aluno e como isso formular atividades que atendam ao nível de aprendizagem de cada um deles.

O imediatismo que se torna cada vez mais presente na sociedade atual, pode trazer consequências negativas no desenvolvimento infantil e juvenil. Desse modo, as metodologias de ensino aprendizagem também são afetadas e passam a perder a sua eficácia. O ensino lúdico pode se apresentar como uma boa saída nesse cenário. Visto que, através da curiosidade desses alunos o ensino pode se tornar algo interessante para os mesmos, de novo.

Os jogos e brincadeiras, incluindo os jogos dramáticos, são atividades naturais à fase que compreende a infância, através delas a criança aprende novas formas de se comunicar, se mover, pensar e agir. É importante que essas atividades sejam incentivadas dentro e fora das salas de aula, tendo como objetivo um aprendizado mais saudável e divertido.

REFERÊNCIAS

- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. BRUNER, J. *Juego, pensamiento e lenguaje*. Paris: Perspectivas, 1986.
- BARBOSA, Catarina; RODRIGUES, Rosane. Espontaneidade na terceira idade. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 24, n. 2, 102-107, 2016.
- CUKIER, Rosa. **Psicodrama bipessoal**. Editora Agora, 1992.
- ESTEVES, Maria Ester R.; MOTTA, Julia M. Casulari; ALVES, Luís Falive-ne. Psicodrama público: um projeto social em Campinas. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 19, n. 2, p. 33-39, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- MORENO, Jacob Levy; MORENO, Zerka T. **Fundamentos do psicodrama**. Editora Agora, 2014.

MOTTA, Júlia Maria Casulari. **Psicodrama brasileiro: história e memórias**. Grupo Editorial Summus, 2008.

NOFFS, Neide de Aquino. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. São Paulo: Zahar, 1978.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Joana Martins. **O ensino Lúdico**. Santa Maria: Multiprees, 1998.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

VIANNA, Elisete Soave. **O despertar para a autonomia, protagonismo e alteridade sob a concepção da pedagogia salesiana e de Paulo Freire**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TÉCNICAS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA PSICANÁLISE

Luís Fernando Pires Pinto¹

1. INTRODUÇÃO

Tanto a família quanto a sociedade devem servir de suporte e apoio, oferecendo a estrutura e ambiente necessários para que as crianças cresçam e desenvolvam-se da melhor maneira possível, usufruindo tudo aquilo que lhes é de direito, conforme citado na lei. Além disso, também sob a ótica da ética, da moral e dos bons costumes, é um compromisso social para que as crianças transformem-se em cidadãos, com boa formação nos aspectos de personalidade e caráter, adequados para um bom convívio em família e na sociedade. Nesse sentido, o presente estudo destaca alguns estudos da Psicanálise como um mecanismo estratégico no processo educacional das crianças.

A psicanálise foi criada por Sigmund Freud – médico, neurologista e psiquiatra –, cuja ciência é o resultado de estudos sobre os fenômenos psíquicos relacionados com a neurologia, medicina, psiquiatria, fisiologia e filosofia, buscando a compreensão do sujeito em relação ao seu próprio corpo e compreendendo suas relações com o mundo externo e a sociedade, com a finalidade de identificar as causas do adoecimento psíquico por meio da teoria ligada à técnica. Para Freud, a consciência é mero efeito de superfície do inconsciente, não é o lugar da verdade, mas da mentira, do oculto, da distorção e da ilusão. Freud, portanto, coloca a consciência sob suspeita (FREUD, 1996a).

Averiguando-se essa conjuntura, ressalta-se o seguinte problema de pesquisa: *qual é a contribuição da psicanálise para a construção de uma educação mais eficiente para as crianças no ambiente educacional brasileiro?* O objetivo da pesquisa foi verificar os principais conhecimentos empíricos e teóricos sobre a área da

¹ Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Direito, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

psicanálise, com foco direcionado à psicopedagogia, contextualizando as obras dos autores Donald Winnicott e Melanie Klein para a intervenção infanto-juvenil, que sustentam a práxis psicopedagógica clínica. Sobre a definição dos objetivos específicos, estabeleceu-se o seguinte: verificar aspectos conceituais sobre psicanálise infantil; investigar questões relevantes referente a evolução da psicanálise, à luz de conceitos desenvolvidos por Melanie Klein e Donald Winnicott; analisar a importância da psicanálise para o atendimento às crianças no ambiente educacional nacional.

A metodologia adotada nesse estudo foi a seguinte: Revisão Bibliográfica Narrativa (Revisão de Literatura). Em relação a estrutura, destacam-se os seguintes elementos: a) aspectos conceituais sobre psicanálise infantil; b) questões relevantes referente a evolução da psicanálise, à luz de conceitos desenvolvidos por Melanie Klein e Donald Winnicott; c) a importância da psicanálise para o atendimento às crianças no ambiente educacional nacional; e por fim a metodologia e as considerações finais.

2. PSICANÁLISE INFANTIL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Muitos foram os exemplos de contribuições culturais e ao conhecimento global capazes de influenciar à altura o axioma contemporâneo derivado da psicanálise, ciência originada por Sigmund Freud.

Comecei minha vida profissional como neurologista, tentando aliviar os meus pacientes neuróticos. Eu descobri alguns fatos novos e importantes sobre o inconsciente. Dessas descobertas, nasceu uma nova ciência: a psicanálise. Eu tive de pagar caro por esse pedacinho de sorte. A resistência foi forte e implacável. Finalmente, eu consegui. Mas a luta ainda não terminou. Meu nome é Sigmund Freud (SIGMUND FREUD, 1997)²

Consoante Teixeira (2006), as especificidades do tratamento psicanalítico direcionado ao público infantil consultam as informações já determinadas acerca do quadro sintomático e das chances de uma perspectiva pela psicanálise. A avaliação de crianças inclui um conjunto de qualidades que não deverão ser desconsideradas, reportando as dificuldades aventadas e suas correspondentes possibilidades ao sujeito em tratamento, aos familiares e ao próprio profissional.

Dunker (2013) salienta que são inexistentes teorias particulares direcionadas à análise das expressões da criança, sendo na grande maioria obras relevantes e específicas. Em Freud, a título de ilustração, em variados textos, faz referência ao jogo como uma representação na qual o inconsciente infantil

2 Entrevista concedida por Freud à BBC de Londres, em 1938. Extraído do documentário francês *Sigmund Freud: A Invenção da Psicanálise*, de Elisabeth Roudinesco e Elisabeth Kapnist (1997).

manifesta suas consequências, com o propósito de analisar as expressões acerca das elaborações do inconsciente infantil.

Os procedimentos associados à prática psicanalítica da criança sofreram inúmeras modificações. A partir da técnica clínica de Klein (2017) e de seus adeptos, foi salientada a relevância de interpretar o processo analítico infantil. Com as observação acerca da acepção do brincar elaborada durante as sessões de análise, deparam-se padrões teóricos que difundem e/ou modificam as abordagens adotadas originalmente. Por intermédio das descobertas de Freud, em seus trabalhos sobre a infância humana, Melanie Klein e Donald Winnicott conduziram estudos de aplicação da técnica psicanalítica à observação e tratamento de crianças, sob uma perspectiva psicanalítica.

3. KLEIN E WINNICOTT: EVOLUÇÃO DA PSICANÁLISE

Conforme Valente (2016), na década de 1930 existiu a acepção assinalada da condição depressiva, conquanto em 1940, pela condição esquizoparanoide. No ano de 1946, Klein teve publicada uma de suas obras de maior relevância, *Notas sobre os Mecanismos Esquizoides*. No princípio da próxima década a comunidade kleiniana publicou a obra *Desenvolvimentos em Psicanálise*. Já em 1957, Klein divulgou *Inveja e Gratidão*, sua última obra contendo novidades importantes em sua teoria. Em *Narrativa da Análise de uma Criança*, onde Melanie Klein haveria se dedicado até poucos dias antes de morrer, em 22 de setembro de 1960, foi editado em seguida.

3.1 Contribuição de Melanie Klein na educação de crianças

No entendimento de Klein, a brincadeira é o componente de maior importância na dinâmica analítica de crianças, possibilitando estabelecer-se a transferência em análise. Klein (1998) defende que acessar o inconsciente da criança, conforme o que deve ser conduzido mediante a atividade lúdica, apontando os distintos tempos de atendimento ao indivíduo com vistas à sua cura. Pode ser interpelada no conceito de inconsciente, uma vez que seja uma reprodução do anseio e da fantasia inconsciente. Assim, a brincadeira se transforma em um cenário onde o universo se projeta sobre o inconsciente infantil: os fantasmas destruidores e agressivos, a título de ilustração, associam-se aos sentimentos depressivos e de culpa da própria criança. A lógica da introjeção-projeção se baseia, especialmente, no processo transferencial, ao indicar os momentos onde o vínculo da criança e do analista, conforme Klein (1998), equivalem à anteposição de alguma espécie de devaneio preponderante.

Klein lida com a psicanálise infantil por intermédio da brincadeira,

conforme a autora teve um *insight*³ acerca da evolução inicial e como interpreta as observações durante tais brincadeiras em crianças, intervindo ainda em adolescentes e adultos. Klein, ainda, direciona sua atenção, maiormente, ao entendimento das significações externadas pelo infante quanto às suas interrelações aos jogos e brinquedos. A fim de entender o valor da brincadeira sob a ótica de Melanie Klein, cabe observar profundamente a análise da criança, junto da escuta e do processo de transferência (KLEIN, 2002).

Para Klein que a criança manifestava seus devaneios, vontades e vivências de modo simbólico ao brincar e, assim, salientou a relevância da caixa de brinquedos. Embora, a introdução desta caixa de brinquedos no *setting* analítico⁴ tenha sido inaugurada por Arminda Aberastury (1992), onde a caixa é a representação do universo interior da criança, seu ambiente não verbal, abrangendo as manifestações inconscientes e as associações com os objetos. Na visão de Aberastury (1992), a caixa prioriza o jogo e o brinquedo passa a ser um importante objeto por identificar a fala verbal, na qual a pessoa pode acomodar seu discurso mediante as defesas organizadas ao impedimento do surgimento de eventos que tragam dor (REGHELIN, 2008).

3.2 Contribuição de Donald Winnicott na educação de crianças

A teoria que trata da brincadeira, proposta por Donald Winnicott, introduziu mudanças importantes na compreensão psicanalítica recente. A relação de análise passou a ser entendida como originária de um espaço com potencialidade, onde dois sujeitos possam brincar juntos. Somente dessa forma, o paciente descobrirá seu verdadeiro *self*⁵ e desenvolverá sua capacidade criativa. A brincadeira transferida ao espaço analítico da criança, a partir da relação entre criança-paciente e profissional, determina-se na mais valorosa concretização da psicoterapia.

A teoria da brincadeira de Winnicott (2019) emerge da premissa de que brincar é uma atividade primária, não resultando do aperfeiçoamento instintivo. Seria um modo essencial de viver, auxiliando o desenvolvimento e administrando

3 Em psicologia, significa súbita percepção da solução de um problema ou dificuldade. Em psicanálise, significa percepção dos próprios impulsos ou desejos e de sua origem. (SANTOS, 2006).

4 “No campo psicanalítico, o *setting* é um espaço que se oferece para propiciar a estruturação simbólica dos processos subjetivos inconscientes, reunindo as condições técnicas básicas para a intervenção psicanalítica. Nesse campo são englobados todos os elementos organizadores do *setting*: o espaço físico de atuação, o contrato estabelecido para seu desenvolvimento, assim como os princípios da própria relação, transferencial e contratransferencial, estabelecida entre analisando e analista.” (BARROS, 2013, p. 1-2).

5 O *self* verdadeiro é o sentir-se real e a criatividade de alguém, tendo maior expressão na espontaneidade, tanto que o gesto espontâneo é o *self* verdadeiro em ação. (WINNICOTT, 1982).

as relações de grupo. A brincadeira surge no cenário da relação entre mãe e bebê, onde se dá uma concatenação do desenvolvimento. Em primeiro lugar, a mãe é entendida como um objeto subjetivo, ou seja, elaborado pelo bebê. Essa figura materna, afetuosa e útil para atender as demandas de seu filho, concretiza o que ele pode perceber, permitindo a vivência ilusória e controladora sobre o espaço externo. Em um segundo lugar, o interjogo estabelecido entre a realidade psíquica individual e a vivência em controlar objetos verdadeiros elabora um universo com potencialidades entre mãe e filho, onde a brincadeira se inicia. Conforme Winnicott, afora as significações e sentidos, os brinquedos são entendidos como objetos de transição, isto é, apresentam-se entre a realidade palpável e a psíquica da criança (MRECH, 1999).

4. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado com base em prestigiados autores e suas obras publicadas nas áreas de Educação e Psicanálise. Para o desenvolvimento desse estudo, foi utilizada a metodologia de Revisão da literatura, a qual, segundo Marconi e Lakatos (2017), baseia-se no levantamento de um grande volume de publicações, na forma de livros, periódicos, publicações avulsas e imprensa escrita. Seu intuito reside no contato direto do pesquisador com o material publicado acerca de um determinado assunto, tal contato permite que o autor compreenda sua pesquisa.

A Revisão Bibliográfica Narrativa inclui a leitura crítica, questionadora e seletiva das publicações selecionadas de forma a destacar os aspectos mais relacionados ao problema de pesquisa (BENTO, 2012). O referencial teórico é essencial para fornecer o embasamento teórico necessário à robustez do trabalho, permitindo a discussão de ideias entre os autores mais relevantes na área pesquisada. Segundo Martins e Pinto (2001), tal procedimento é essencial a compreensão de conceitos, bem como para a condução de novos estudos sobre o tema.

No que tange ao tipo de pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, um importante ponto de referência ao pesquisador, o qual é responsável pela pesquisa extensa e sua avaliação crítica (CAJUEIRO, 2012). Deste modo, um procedimento metodológico orientado por uma pesquisa qualitativa avalia as informações obtidas e é capaz de apresentar conclusões relevantes, de acordo com um dado problema de pesquisa pré-determinado (ROTHER, 2007).

A pesquisa qualitativa nesse estudo é exploratória, pois é o método que possui maior identificação com a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa (Revisão de Literatura), cuja metodologia foi adotada para o desenvolvido deste artigo. Ressalta-se um importante conceito sobre pesquisa exploratória:

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Nesse ínterim, a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa objetiva buscar em bases de dados, identificar os artigos, avaliá-los e proceder à sua discussão. Verifica-se que a Revisão Bibliográfica Narrativa, método de escolha adotado, visa a apreensão e a análise dos fundamentos de natureza científica, isto é, de trabalhos de impacto científico, publicado em periódicos, jornais e/ou outros meios científicos nacional e/ou internacional (DEMO, 2009).

Assim, conclui-se que a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa, com base em uma pesquisa qualitativa exploratória, pode estimular uma discussão coerente quanto ao objeto de estudo, buscando conclusões inovadoras e permitindo o desenvolvimento de outros estudos posteriores com o intuito de ampliar as reflexões sobre o tema (SOUSA; FIRMINO; MARQUES-VIEIRA; SEVERINO; PESTANA, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relacionado a análise de crianças é fruto de discussões, propostas e avanços derivados das perspectivas dos adultos. Partindo deste princípio, pode-se afirmar que a concepção de muitos adultos sobre infância está embasada em parâmetros sociais, culturais e históricos. No entanto, autores como Melanie Klein e Donald Winnicott fazem-nos refletir também sobre a importância de analisar as manifestações das crianças a respeito de sua própria história, como fator contribuinte na edificação das representações e dos saberes que fazem referência à sua existência. Estes autores apresentam o quão é importante considerar e aprofundar tais estudos, dando espaço e voz à criança, permitindo-a expressar sentimentos, percepções e expectativas que circundam a sua vida.

Melanie Klein desenvolveu de forma estruturada o atendimento infantil e destacou a importância para o processo de brincar. De acordo com Klein, quando a comunicação verbal da criança é inerte, densa e metafórica, por exemplo, o brincar substitui a fala. Nestes casos, através do processo de brincar, acontece uma combinação analítica, sobrepondo a comunicação verbal reprimida pela angústia. No entanto, há que se considerar muitos parâmetros do brincar, como por exemplo, a necessidade de apreender os detalhes mais íntimos da brincadeira, considerando o material trazido pela criança e a sua maneira de brincar.

Para Winnicott, o brincar presume que a criança (paciente) e o analista

possam brincar juntos, onde o processo de brincar tem como finalidade de analisar a criança. Winnicott sugere ao analista que priorize, principalmente, o processo de brincar, pois, segundo o autor, a brincadeira é mais importante do que sábias interpretações, sugerindo também que o psicopedagogo crie possibilidades para a expressão criativa da criança no momento de brincar. A criatividade da criança pode ser facilmente interrompida quando o psicopedagogo demonstra muita intelectualidade enquanto brinca com a criança. De acordo com Winnicott, para que a psicopedagogia seja efetiva, o brincar precisa ser livre, espontâneo e, em hipótese nenhuma, deve ter qualquer caráter submisso.

Concluiu-se que o brincar é fundamental para o desenvolvimento, análise e atendimento de crianças. Todos os elementos envolvidos devem ser analisados com muita atenção: sequência de brincadeiras, sua importância e significados. Neste sentido, as obras de Melanie Klein e Donald Winnicott destacam-se entre as mais importantes para a psicanálise infantil, cujo estudo tem sido disseminado e utilizado em diversas áreas para o atendimento de crianças, com destaque para a psicopedagogia, onde os profissionais desta área beneficiam-se através do enriquecimento no estudo dos processos de aprendizagem, identificando com maior amplitude e qualidade as dificuldades e transtornos que interferem na absorção de conteúdo pelas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Tradução Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- ANDRADE, Eduardo Lucas. **Psicanálise e educação**: contribuições da psicanálise à pedagogia. Artigo A, 2017. 126 p.
- BARROS, Glória. **O setting analítico na clínica cotidiana**. Estudos de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 40, p. 71–78, dez. 2013. Disponível em: <http://pep-sic.bvsalud.org/pdf/ep/n40/n40a08.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- BENTO, António V. **Como fazer uma revisão da literatura**: considerações teóricas e práticas. Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira, Funchal, n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3. ed. [S. l.]: Vozes, 2012. 112 p.
- DEMO, Pedro. **Aprendizagens e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. ISSN 2175-8093. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

FERRARI, Márcio. **Donald Winnicott, o defensor da imaginação**. Médico inglês enfatizou a importância de brincar e de criar para a criança. Artigo publicado em dezembro de 2008, no website Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1239/donald-winnicott-o-defensor-da-imaginacao>. Acesso em: 9 ago. 2020.

FREUD, Sigmund. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. ESB, v. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. **O instinto e suas vicissitudes**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FULGENCIO, Leopoldo. O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. **Revista Brasileira de Psicanálise**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 124-136, 2008.

IBCP. **História do movimento psicanalítico**. IBCP – Instituto Brasileiro de Ciências e Psicanálise, 2018. Disponível em: <http://ibcpspsicanalise.com.br/site/a-historia-do-movimento-psicanalitico/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

KLEIN, Melanie. **Envy and gratitude and other works 1946-1963**. 2. ed. The Free Press, 2002. 368 p.

KLEIN, Melanie. **Lectures on technique**. 1. ed. Routledge, 2017. 148 p.

KLEIN, Melanie. **The psychoanalysis of children**. Delacorte Press/Seymour Lawrence, 1975. 326 p. ISBN-10: 0440060850. ISBN-13: 978-0440060857.

KLEIN, Melanie. **The psycho-analysis of children**. Karnac Books, 1998. 342 p. legendado.

LOPARIC, Z. **Édipo pós-Freud**. Trabalho apresentado no I Encontro do Grupo de Estudos de Psicanálise. Ribeirão Preto, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 256 p.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PINTO, Ricardo Lopes. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 96 p.

MRECH, Leny Magalhães. **Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar**, 1999.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, educação e diversidade**. Fino Traço Editora, 2011. 144 p.

NASIO, J.-D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan** / sob a direção de J.-D. Nasio, com as contribuições de A.-M. Arcangioli... [et al]; tradução, Vera Ribeiro; revisão, Marcos Comaru. – Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

PETOT, Jean-Michel. **Melanie Klein I**. Perspectiva, 2019. 2. ed. 256 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do**

- trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. 277 p.
- REGHELIN Michele Melo. **O uso da caixa de brinquedos na clínica psicanalítica de crianças.** Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade. N. 05, ed. Jan/Fev/Mar. Porto Alegre, 2008.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.
- SANTOS, Agenor Soares dos. **Insight:** qual é o significado desse anglicismo? Dicionário de anglicismos e de palavras inglesas correntes em português, Editora Campus/Elsevier, 2006. Artigo publicado no website TeclaSap. Disponível em: <http://www.teclasap.com.br/o-que-significa-insight/>. Acesso em 9 ago. 2020.
- SEGAL, Hanna. **Introdução à obra de Melanie Klein.** Imago, 1975. 147 p.
- SIGMUND FREUD: **a invenção da psicanálise.** Direção de Elizabeth Roudinesco e Elisabeth Kapnist. França: France3/Arte 1997. Documentário. 104 min., cor, francês.
- SOUSA, Luís Manuel Mota de; FIRMINO, Cristiana Furtado; MARQUES-VIEIRA, Cristina Maria Alves; SEVERINO, Sandy Silva Pedro; PESTANA, Helena Castelhão Figueira Carlos. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Revista Portuguesa de Estudos Regionais, Angra do Heroísmo**, v. 1, n. 1, jun. 2018.
- TAVARES, Talita Arruda. **O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo.** Blucher, 2019. 144 p.
- TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Morte, luto e organização familiar:** à escuta da criança na clínica psicanalítica. *Psicologia clínica*. v. 18, n. 2. Rio de Janeiro, 2006.
- VALENTE, Nelson. **História das psicoterapias e da psicanálise.** Prismas, 2016. 284 p.
- WINNICOTT, Donald Woods. **A criança evacuada.** In: WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência.* Tradução A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artemed, 1982.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Ubu Editora, 2019. 256 p.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O gesto espontâneo.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Thinking about children.** Da Capo Press, 1998.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Winnicott on the child.** Da Capo Lifelong Books, 2002. 320 p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Andreia Cabral Colares Pereira¹

Marina Cabral Pereira²

Tainã Cabral Pereira³

INTRODUÇÃO

A educação é desafiada, permanentemente, a se reformular. Portanto, precisamos estar sempre dispostos a vencer nossas próprias resistências e a viabilizar a construção de uma Escola Pública que, de fato, eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educativa. Percebe-se que as discussões a respeito das relações entre a formação escolar e o poder que detêm aqueles que dominam o conhecimento são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como estudante, seja como docente. Nessa conjuntura, a escola tem um papel significativo na difícil tarefa de construir uma sociedade embasada em novos valores.

As políticas existentes para a inclusão da pessoa com deficiência atacam, tipicamente, as consequências e não as causas da exclusão social, como a baixa escolaridade. São necessárias políticas que causem impactos também para a oferta de trabalho qualificado que atenda às especificidades desse estudante.

1 Doutora em Educação- Professora aposentada/ Instituto Federal Sul-rio-grandense.

2 Psicóloga- Universidade Central da Flórida/ UCF.

3 Bacharel e Licenciado em Educação Física- CREF 033948-G/RS/ Universidade Luterana do Brasil-ULBRA.

A escola como espaço de direito a todas as pessoas ainda carrega em sua concepção a ideia de que a falta de preparo de seus docentes, na perspectiva da educação inclusiva, seria um empecilho para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência.

A educação como direito humano está desafiada à construção de um sistema educacional inclusivo e ao mesmo tempo disposto ao diálogo com outros setores da sociedade. Como processo de reflexo e prática, a escola, como espaço de reconhecimento da diversidade, possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

As discussões que compõem este capítulo articulam-se ancoradas em princípios, conceitos e definições preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU, que sistematizam estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX e nos primeiros anos desse, criando espaços para a construção de políticas públicas fundamentadas no paradigma da Inclusão Social.

Conforme Santarosa e Conforto (2015, p. 351), “As políticas públicas inclusivas tem sua relevância construída na possibilidade de analisar a ação governamental como promotora de estratégias que alavanquem contextos legislativos, regulatórios e inclusivos em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade humana.”

Nessa concepção de saber e de escola, pensar em política de inclusão e acessibilidade para os sistemas de ensino como condição importante para a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação requer mudanças na concepção, definição e implementação de políticas públicas.

Para a efetivação deste debate, a educação, que busca responder aos desafios do século XXI, precisa estar sintonizada com uma sociedade mais participativa, em que o controle social das políticas públicas seja efetivo e transparente.

A sociedade vem buscando formas inovadoras e mais profícuas de participação e de implementação de ações desenvolvidas pelas pessoas. E isso, certamente, faz parte da dimensão de nossa pátria, a qual a democracia afirma-se como um regime universal, revitalizando as estruturas e possibilitando que a cidadania seja parte viva do cotidiano, com todas as contradições que apresenta.

A escola precisa ser compreendida como um espaço social privilegiado, onde, concomitantemente, são compartilhados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Para Giroux e Simon (1995, p. 95):

... as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Percebemos que a escola possui e assume o papel de transformar a sociedade. Porém, ela é produto e produtora das relações sociais. Então, que cenário vem sendo desenhado por ela no atual momento histórico? Segundo Paro (2001, p. 10):

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

É preciso, porém, que as políticas educacionais incluam metas específicas que provoquem a educação e a escola a responder aos novos desafios do século XXI. Trata-se de construir com as pessoas as diretrizes para que o país possa avançar na direção de um desenvolvimento contemporâneo contextualizado no processo de emancipação e no fortalecimento do protagonismo das pessoas.

Esse protagonismo precisa estar alicerçado em ações equânimes para todas as pessoas e superar o conceito de igualdade que muitas vezes descaracteriza o sujeito, que é tratado igualmente, apesar da sua diferença, conforme nos alertam Santarosa e Conforto (2010, p. 351):

Igualdade, representada pelo sinal aritmético de igual, remete à promoção de situações idênticas, uniformes e equivalentes para todas as pessoas. A palavra equidade faz referência à capacidade de apreciar e julgar com retidão, justiça e igualdade diferentes ações e contextos sociais, produtos e processo de ações humanas. A equidade prima por analisar com imparcialidade cada caso para que não haja desigualdades e injustiças.

O desafio da educação brasileira é minimizar os problemas ainda presentes, relativos às desigualdades educacionais e, ao mesmo tempo, responder aos desafios do século XXI. Faz-se necessário conceber a educação a partir de uma visão sistêmica, articulada com as áreas de assistência social, cultura, saúde e esportes. “Na atualidade, intersetorialidade e transversalidade emergem como tendências na gestão de políticas que garantem direitos, tendo em vista que, em perspectiva inclusiva, todas as demais políticas precisam estar universalizadas” (BORGES, 2014, p. 98).

Nesse contexto, a escola é desafiada a acompanhar essas mudanças, de modo a repensar a concepção de educação que faça sentido na contemporaneidade, tendo como valores norteadores desse debate o respeito às diferentes formas de cultura, o incentivo à participação social, o desenvolvimento do

pensamento crítico e o compromisso com uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

Para Santarosa e Conforto (2015, p. 356), “Educar a diferença pela diferença impõe dificuldades para a ação educativa, uma vez que, mais do que gerar conflitos e percepções equivocadas, revela incomensurabilidades que extrapolam os limites da linguagem e fogem à capacidade de compreensão do discurso inclusivo contemporâneo.”

Buscar uma nova abordagem, pautada por um olhar capaz de perceber e analisar o todo e as partes, ou seja, um saber específico, contextualizado numa visão macro e transversal.

INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS REFLEXÕES

A educação é desafiada, permanentemente, a se reformular. Portanto, precisamos estar sempre dispostos a vencer nossas próprias resistências e a viabilizar a construção de uma Escola Pública que, de fato, eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educativa. Percebe-se que as discussões a respeito das relações entre a formação escolar e o poder que detêm aqueles que dominam o conhecimento são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como estudante, seja como docente. Nessa conjuntura, a escola tem um papel significativo na difícil tarefa de construir uma sociedade embasada em novos valores.

De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 52), os questionamentos sobre a formação, buscando suas finalidades eticoculturais e cidadãs, trazem inquietações para a produção de sentidos que permitam uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos. Esses processos estão impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas realizadas.

Portanto, práticas da Escola e da Educação, espaços que a história nos mostra como os primeiros a acolherem as pessoas com deficiência no arcabouço das políticas públicas servem para que possamos, em um primeiro momento, compreender a dinâmica do processo em que vivemos e, assim, afirmar que a garantia

de direitos da pessoa com deficiência passa pela organização de uma política que está em construção, seja dos espaços e das estruturas, seja dos conceitos.

Conforme Fernandes e Cunha (2013, p. 55),

é certo que nem a história nem as instituições são lineares, mas se constituem como espaços de contradição. São produzidas e se produzem no movimento da vida cotidiana, o que pode favorecer rupturas e continuidades, bem como construir uma consistente epistemologia da prática.

Modelos que transformam paradigmas exigem profundas imersões formativas nos mais variados espaços sociais. Esse é um desafio do presente: garantir que esses diálogos sejam democráticos, para que, assim, a conexão dos direitos conquistados possa ser traduzida em uma agenda que, de fato, seja o desejo da sociedade.

Ainda vivemos a experiência de três grandes vertentes: segregação, integração e, por que não dizer, a inclusão. O que precisamos compreender é que ainda se trata de um processo, portanto é complexo definir onde e como a inclusão acontece, ela é um processo diário de mudanças de postura em relação ao outro, de mudança de paradigma e da própria sociedade.

Citando Paro (2001, p. 10),

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

A inclusão escolar em um país como o Brasil, que busca minimizar as desigualdades sociais, significa buscar parcerias, ações conjuntas e solidárias entre o público e o privado, entre o social e o individual, entre a escola e a família, entre a sociedade civil e o Estado.

Conforme Pereira (2011), essas variáveis ganham relevância e passam a exigir maior atenção, posto que, via de regra, o currículo informal, presente na história de cada estudante, constitui importante fonte de insumos para o planejamento, a seleção e a execução das atividades. A inclusão educacional deve oferecer aos estudantes com deficiência a possibilidade de se capacitar profissionalmente, dentro das habilidades, aspirações e condições de cada um. Cabe, pois, às instituições educacionais conhecer em profundidade tanto as deficiências como

o mercado de trabalho, para que possam atender às demandas exigidas. A inclusão não pode se restringir ao acesso dos estudantes com as denominadas deficiências às escolas, ou seja, dar acesso a discentes que possuam algum tipo de deficiência e acessibilizar os espaços públicos, mas deve observar a necessidade desse segmento da população em se manter economicamente ativo, para que sua autonomia seja não só de direito, mas também de fato.

Não basta tornar acessível o ambiente de estudo, mas antes proporcionar atendimento e condições propícias que possibilitem a permanência desses estudantes nos cursos da instituição. É importante que haja consonância das escolas profissionalizantes e especializadas com a comunidade e as empresas, de forma sistematizada, organizada e participativa, a fim de que exerçam seu papel de forma plena.

As políticas existentes para a inclusão da pessoa com deficiência atacam, tipicamente, as consequências e não as causas da exclusão social, como a baixa escolaridade. São necessárias políticas que causem impactos também para a oferta de trabalho qualificado que atenda às especificidades desse estudante.

De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 61), “as mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.”

A ideia da escola inclusiva pressupõe, portanto, mudanças tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, o que implica modificação de um paradigma socioeducacional. Para Sassaki (2004, p. 1):

na vida educacional, o que vai mudar daqui para frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus estudantes (escolas inclusivas), mais do que os estudantes adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Mas, para que a escola regular trabalhe dentro desse novo paradigma, é necessário que a comunidade escolar, em especial o corpo docente, prepare-se para atuar com essa nova realidade que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Lidar com o diferente representa, para cada pessoa, a desconstrução de aspectos da sua história de vida, da sua singularidade. Será necessário descobrir novos caminhos, indo ao encontro da desconstrução de preconceitos, respeitando o outro na diferença e acolhendo-o de maneira solidária. A inclusão deve ser concebida

de forma generalizada, cada um na sua própria identidade. A escolarização da pessoa com deficiência vem passando por importantes mudanças conceituais, fundamentadas em novos paradigmas educacionais, que sustentam uma escola de qualidade para todas as pessoas, aberta ao convívio com a pluralidade cultural, étnica, socioeconômica e individual, tendo como responsabilidade a missão de conhecer, respeitar e acolher as necessidades educacionais de cada estudante.

Essa nova forma de conceber a educação preconiza a inserção do estudante com deficiência nas escolas regulares, devendo compartilhar do ensino comum como qualquer criança da sua idade. A inclusão escolar é uma prática relativamente nova.

É no teor dos benefícios que se encontra a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência na realidade. Acreditamos que as pessoas com deficiência não veem com relevância o fazer parte de, mas sim a exclusão que sofrem na conquista dos benefícios, destacados pelos interesses de cada um. Interesses que todos da sociedade possuem. Interesses que nos movimentam na busca dos benefícios e destes para a satisfação de nossas necessidades de várias ordens. Um exemplo disso seria a questão educacional para as pessoas com deficiência.

Percebe-se que a sociedade, como também docentes e as próprias pessoas com deficiência ainda carecem de uma reflexão crítica sobre duas questões básicas – a Integração e a Inclusão –, que são totalmente distintas, mas o entendimento é necessário e urgente. Na Inclusão, o sistema deve se adaptar às pessoas com deficiência. Destaca-se essa diferença, pois parece que, em nosso meio, estão falando de Inclusão e praticando a velha Integração. Muitas pessoas com deficiência possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. É nesta tríade de características envolventes, e na sua relação com o meio, que confundimos Integração e Inclusão. Pessoas com deficiência, com habilidades adaptativas apuradas, não colocarão tanto em choque suas necessidades com a falácia do meio. Conforme Pereira (2011), pode-se pensar que, nesse caso, a Inclusão está funcionando, mas, na realidade, temos uma pessoa com deficiência integrada hábil em suas características. Partindo dessa premissa, podemos destacar que, na Integração, a Escola e o Sistema ocultam seu fracasso, isolando os estudantes, apenas incluindo aqueles que não constituam um desafio à sua competência.

Em geral, ainda escutamos que há pessoas que não podem ir à escola, que precisam ficar apartadas e que não irão aprender. São esses pré-conceitos recriados em relação ao outro, ao diferente que nos dão a dimensão da luta a ser enfrentada e suplantada de nossas instituições.

Para lidar com a diferença em sala de aula, este capítulo também destaca a importância de que os recursos digitais acessíveis sejam devidamente incorporados ao ambiente escolar. É necessário que sejam estabelecidas práticas

pedagógicas que possibilitem o uso educacional das ofertas tecnológicas; acredita-se que o agente de tal construção é o docente com o apoio dos demais servidores da instituição. Logo, investir na formação docente é fator primordial para que a inclusão aconteça de forma desejada. Nesse aspecto, é necessário que o docente se aproprie dos recursos e compreenda como ele irá contribuir nas suas intervenções pedagógicas. Ou seja, não basta disponibilizar tecnologias assistivas, é necessário definir como elas devem ser incluídas no cotidiano do estudante. Deve-se evitar a prescrição, e, sim, adotar uma postura de uso reflexivo de alternativas a serem consideradas pelo docente em função do seu contexto.

A escola, por sua vez, deverá se organizar para oferecer infraestrutura e espaços para que as metodologias tenham condições de serem executadas.

Essa mudança requer um novo acontecer didático, um currículo da diferença. Quais são os grandes desafios que a educação inclusiva encontra e quais as estratégias de superação e de continuidade dessa construção fecunda? O que me inquieta na experiência como profissional da educação que sou, como mulher comprometida com a luta social, pelo direito das pessoas com deficiência, do direito a ter direitos, direito a ser humano é que ainda seja preciso lembrar que existe uma população imperceptível dentro da própria luta pela diversidade: as pessoas com deficiência. Existe uma hierarquia, quem vale mais, quem vale menos, quem sofre mais, quem sofre menos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia hoje está traduzida na luta pelos direitos humanos, e essa luta será inglória se houver uma fragmentação entre os segmentos e se não se assumir o outro como ser humano, como autor e protagonista do direito individual e coletivo. Vivo com veemência tal processo, sinto esse impacto e reflito sobre esse cenário, mas não o aceito como algo natural e sim com inquietação.

A virtude não está em não reproduzir o preconceito e, sim, na capacidade de vigilância, de entendimento, de reposicionamento. Em que medida a formação permanente tem sido o fio condutor para trabalhar com os docentes a capacidade de perceber como a pessoa com deficiência é vista na escola e como o coletivo da escola é instigado à percepção de cada estudante como um ser único? Como a formação permanente tem contribuído para a escola construir um currículo que realmente represente e valorize a pluralidade existente?

Procura-se, ao formular políticas, diretrizes e orientações, propor tal concepção de pluralidade, de que a pessoa com deficiência é um sujeito com direitos à educação, que precisamos transpor a barreira do apartheid, da segregação, que ainda nos ronda permanentemente. Há uma disputa perene de espaço, ainda existem setores e segmentos que defendem a coexistência de duas propostas de

escola – a tradicional e a inclusiva –, dizendo que isso é fruto de uma escolha, de uma democracia.

A Educação Inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, refratário a qualquer tipo de política pública emancipatória. Por entender que a escola é o espaço legítimo para que todos e todas possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas e não permitir retrocessos.

Não pode haver confusão quando se aposta na segregação de algumas pessoas, indicando que alguns são, e outros não, pessoas de direitos. É por isso que precisamos ter uma ancoragem filosófica, humana e educacional que fortaleça dentro de nós o princípio de que se há uma pessoa de direitos e uma que não os tem, então não há o direito humano para todos.

Nós viemos de um paradigma segregativo, que tinha como pilar a normalização, ou seja, a pessoa com deficiência deveria se adaptar ao mundo normal e não o mundo dito normal se adaptar às condições e às necessidades dela e jamais podemos desconsiderar que, num tempo não muito distante, pessoas com deficiências eram mantidas trancadas dentro de suas residências devido a pré-conceitos tão distorcidos em relação à intelectualidade do outro. Quando mudamos para o paradigma da inclusão, um novo olhar começou a germinar, ou seja, os espaços precisaram se tornar adaptáveis, não as pessoas, isso implica uma série de transformações não apenas nas estruturas, mas no modo de vida e de ação dos atores: as pessoas com deficiência, as suas famílias, as suas instituições, os conselhos de direitos, os órgãos gestores de políticas para as pessoas com deficiência, os agentes políticos.

Não bastam mudanças estruturais se o pensamento desses atores ainda se mantiver duvidoso entre os sentidos da segregação e da inclusão, pois não é um tema que tenha um consenso social no Brasil. Por isso, a transversalidade se insere como um elemento fundante nesse processo, pois estabelece diálogo entre as estruturas dos atores e o conceito de que não há ainda uma ideia de inclusão consolidada na sociedade.

Paralelo a essa reflexão, está situado o nosso pensamento em relação às políticas públicas, sobretudo as políticas de educação. Quando foi traduzida a ideia de inclusão para a educação, em 2007, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola, como espaço democrático, recebeu os estudantes com deficiência a partir de um conjunto de políticas públicas, ratificadas num projeto político-pedagógico da escola e da própria educação.

A inclusão é um projeto político da educação brasileira, que, de forma bastante pontual e revelada neste capítulo, denuncia a necessidade de

estabelecerem-se diálogos com as demais instâncias. O diálogo transversal entre os sujeitos, as políticas e os direitos humanos associados a outros direitos, tais como: civis, políticos, sociais e econômicos demonstram que, muitas vezes, o mesmo não ocorre de forma igualitária e concomitantemente. Por exemplo, se por um lado houve avanços indiscutíveis na conquista dos direitos sociais no Brasil – educação, saúde, assistência social – por outro, nós ainda estamos engatinhando na questão dos direitos políticos. Ou seja, as pessoas com deficiência não possuem a igualdade de oportunidades garantida para elegerem seus representantes, assim como outros grupos sociais no Brasil.

A transversalidade nos convoca a pensar todo esse conjunto de elementos trazidos nesta pesquisa, traduzidos na voz e na trajetória dos docentes. Para além da educação, a transversalidade promove um novo embate teórico, metodológico e conceitual para a elaboração de políticas para sujeitos que estão imersos em um mar de ambiguidades, de complexidades, de dúvidas por conta do seu modo de ser, agir e estar no mundo. Estão no mundo corpos que possuem um conjunto de características que, em interação com barreiras que a sociedade oferece, vivem em condição de desigualdade.

Para dar conta dessa tarefa e da condição de desigualdade, é necessário pensar este conjunto de indagações: Que são direitos? Que são políticas? Que são políticas públicas? Que é deficiência? O sentido de educação precisa validar o processo transformador de todos os sujeitos e, se tais efetivações, independente do olhar sobre o estudante com ou sem deficiência, não contemplarem o aprimoramento intelectual e as especificidades dos estudantes, o exercício da docência será apenas uma teoria desprovida de prática, negando metamorfoses tão relevantes percebidas na arte de ensinar e de ser professor.

Eliminar as barreiras ainda percebidas entre a teoria e a prática é autenticar referenciais de inclusão sabiamente desenvolvidos pelos docentes diante de precários recursos. É perceber que, diante da inexistência do tudo, o olhar sobre o outro conseguiu ser acolhido, eliminando rótulos e fronteiras.

Compreendemos que conhecer cada deficiência é necessário, mas é preciso avançar nas políticas inclusivas para avaliar se elas estão dando conta de eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais ainda presentes na escola e na sociedade. Não basta incluir para o atendimento a um dispositivo legal, antes disso, há de se avaliar como a instituição está organizada para atender aos estudantes com deficiência e isso está relacionado tanto aos espaços como aos educadores, que, antes, nas escolas especiais, eram especialistas para atender cada deficiência. Portanto, pensar em curso de formação docente para trabalhar a educação inclusiva requer, sobremaneira, um olhar cuidadoso em relação ao que está sendo desenvolvido por esses

sujeitos diante de situações e demandas cada dia mais emergenciais. Capacitá-los a trabalhar com a educação inclusiva e seu universo ainda pouco ou nada conhecido é, também, reafirmar a singularidade e a relevância de suas ações, que tanto têm contribuído para o fazer que não se finda no agora.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Amaro de Souza. *Sustentabilidade & Acessibilidade*. Brasília: Ed. da OAB, 2014.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, set. 2007. 48p.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Inter-Ação* (UFG, online), v. 38, p. 51-65-65, 2013.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Andreia C. C. *As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas*. Porto Alegre, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2825/1/000438015-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 349-366, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Vida independente: na era da sociedade inclusiva*. São Paulo: RNR, 2004.

EDUCAÇÃO, JOGO DRAMÁTICO E ANSIEDADE: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO DRAMÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO PARA CONTROLE DA ANSIEDADE EM JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Luis Fernando Pires Pinto¹

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas relacionadas às características emocionais dos alunos no ambiente de ensino são muito necessárias, pois são de extrema importância, visto que, a escola representa um ambiente de interação social. O entendimento do processo emocional tem o poder de impactar na qualidade de vida dos estudantes (Boruchovitch; Oliveira, 2021). Essa questão, mantém relação direta com a delimitação de estudo da presente pesquisa, que se refere à ansiedade dos alunos do ensino médio.

A ansiedade é uma das condições psicológicas com maior incidência de ocorrência entre crianças e adolescentes em idade escolar, sendo compreendida como a sensação corriqueira de medo, angústia e preocupação, prejudicando a saúde física e mental, e impactando no desempenho do aluno (Rocha et al., 2022). Dentre as estratégias de enfrentamento em sala de aula direcionada ao acompanhamento e suporte desses alunos, está o emprego dos jogos dramáticos.

Os jogos dramáticos mostram-se como um método facilitador para que seja possível promover a interação entre os alunos e a instigar a realização de reflexão sobre diversos assuntos (Lopes; Oliveira, 2018). Logo, o jogo dramático envolve os participantes, emocionalmente, que de modo lúdico acaba por repercutir de forma positiva nas condições reais da vida do aluno, e este consegue, de forma mais facilitada encontrar respostas para suas dúvidas, angústias e conflitos internos (Carvalho, 2021).

¹ Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Direito, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Diante disso, surge o objetivo do presente estudo, que se relaciona a realizar uma discussão bibliográfica sobre o controle da ansiedade dos jovens do ensino médio, proporcionado pelo jogo dramático, no processo de ensino.

A pesquisa bibliográfica condiz a observação de toda a literatura já publicada, em forma de artigos, revistas, livros e publicações avulsas. Tem por meio, fazer o contato direto entre pesquisador e material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise. Deve-se considerá-la como o passo principal de uma pesquisa científica (Marconi & Lakatos, 2018).

Neste trabalho serão estabelecidos dois critérios para refinar os resultados: a abrangência temporal dos estudos definida entre os anos de 2013 à 2023 e o idioma, textos em português e inglês, quando encontrados disponíveis de forma gratuita. As buscas serão realizadas em bases de dados disponibilizadas na internet. A análise e a organização dos textos encontrados procuraram estabelecer comparações e conexões entre eles.

A organização por tópicos será a maneira escolhida no sentido de facilitar a estruturação do estudo. No que se referem à execução das tarefas acima citadas, os meios utilizados para selecionar os textos disponíveis, passarão por: consultas à internet, buscando sites confiáveis que tratassem do tema, seleção e análise de artigos acadêmicos, monografias, teses, publicações literárias, revistas especializadas. Tendo como descritores: *Jogo Dramático. Ansiedade. Ensino Médio*. Todas as buscas foram realizadas durante os meses de agosto e setembro de 2023. A seleção de artigos e livros será realizada em conformidade com o assunto proposto, artigos publicados em periódicos nacionais e artigos publicados até o ano de 2023. Sendo descartados os estudos que, apesar de constarem no resultado da busca, possuam publicação inferior ao ano de 2013.

2. JOGO DRAMÁTICO E ANSIEDADE EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

A manifestação da ansiedade nos indivíduos se apresenta através de um aspecto protetivo com o intuito de impedir a ocorrência de prejuízos diante da existência de situações complexas e desafiadores. No entanto, as intensas pressões e expectativas do dia a dia, acaba por levar esse acontecimento à outro panorama, dessa vez, com relação patológica (Rocha et al., 2022).

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V), delimita critérios relacionados ao diagnóstico de ansiedade, estando nestes as seguintes condições: perturbações cognitivas, fiscais e comportamentais, ansiedade excessiva e medo. O diagnóstico é mais rotineiro para o sexo feminino, podendo abranger todas as faixas etárias, abrangendo a adolescência (Souza; Cunha, 2021).

O transtorno de ansiedade na adolescência, acumula uma série de

vulnerabilidades, dentre elas, estão relacionadas o cotidiano do estudante, o seu comportamento, perceptivas e pressão social e escolar vividas pelos mesmos (Martins; Cunha, 2021). No ambiente de ensino, algumas medidas de enfrentamento para estudantes com essa condição podem ser traçadas, dentre elas, tem-se discutido de forma bastante ampla, o jogo dramático.

O jogo é um método que possibilita ao indivíduo formas de expressão livres, através da representação de um papel. Nesse sentido, o jogo dramático relaciona-se à promoção do lúdico, trabalhando a solução de conflitos através de uma ação, na indução à espontaneidade, libertação e criatividade (Lima, 2013).

De acordo com Ferreira (2021, p. 192),

O jogo dramático é um recurso extremamente valioso do psicodrama, que possibilita, por meio da improvisação, a reprodução de situações vividas ou imaginadas; no cenário da supervisão, o jogo auxilia o supervisionando a perceber suas condutas, (re)conhecer-se e vislumbrar novos caminhos à sua frente. As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano - a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem.

O jogo dramático faz uso de um processo lúdico, onde os alunos integrados representam papéis de atores dentro dos jogos dramáticos (Lopes; Oliveira, 2018). O jogo busca proporcionar a disposição e assimilação de novos personagens, auxiliando no prazer individual em executar aquela ação, através da geração de dinâmicas interpessoais, envolvendo sensações, emoções e sentimentos, pontuando também sobre posicionamentos em decorrência de determinadas situações (Castro, 2018).

Observa-se que quando o aluno se encontra num quadro ansioso, o apontado por Serra (2019, p. 33),

A atividade no processo dramático é considerada uma das mais vitais para a humanidade, que gera e intensifica muitas qualidades em nosso “ser humano”. Isso ocorre em uma educação que cultiva o homem total e que focaliza nas habilidades criativas com o exercício da imaginação dramática. Essa educação deve ser oferecida, de forma lúdica e sem coerção, para que o indivíduo desenvolva a disposição natural de seu caráter. O lúdico proporciona a realização de exercícios, construção de conhecimentos, prazer nas experiências, interação mútua e vida prática fundamentada na imaginação e na criatividade.

Além da instigação da convivência e reconhecimento individual, o jogo dramático ainda acarreta a possibilidade de socialização grupal (Ferreira, 2021). Na vivência dos jogos dramáticos, o adolescente poderá visualizar suas relações,

através das formas diferenciadas de interações, desconsiderando os limites da espontaneidade (Castro, 2018).

Para Ferreira (2021, p. 24),

É, muitas vezes, através da Expressão Dramática que os educadores e professores trabalham medos, angústias, problemas pessoais ou outros que influenciam a criança. Como tal, esta área deve ser valorizada, visto que tem uma componente que vai além do jogo, ajuda-a a compreender, a aceitar e a relacionar-se. Cabe ao educador e acompanhar a criança no seu desenvolvimento, apoiando as suas conquistas e fragilidades, encorajando-a, para que cresça e se desenvolva através de uma série de atividades, quer no jogo simbólico, quer no dramático, para que, consequentemente, esteja motivada e se possa envolver, de uma forma positiva no contexto de sala de aula, tornando as suas aprendizagens cada vez mais ricas e significativas.

Nos casos de adolescentes com diagnóstico de ansiedade, quando este se sente identificado com seu papel, passar a vivenciá-lo possibilita desempenhá-lo de forma própria, respeitando a sua individualidade, reduzindo o quadro da crise de ansiedade, visto que, quanto menor for o quadro de ansiedade, maior será a criatividade e espontaneidade (Carvalho, 2021).

3. CONCLUSÃO

Pode-se verificar, através do compilado de estudos relacionados à construção dessa pesquisa, que os jogos dramáticos direcionados aos adolescentes do ensino médio com quadro de ansiedade, mostra-se como um válido método de melhoria do agravo, visto que, relaciona a compreensão do indivíduo como ser capaz, fazendo com que este se sinta acolhido de forma grupal e compreendido, onde as suas incertezas e medos, são substituídos por criatividade, compreensão das suas fragilidades e encorajamento para seguir adiante, buscando, continuamente, vencer todas as barreiras.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, G. C. G. Ansiedade entre estudantes do ensino médio, gênero e escolaridade: contribuições para a educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-22, 2021.

CARVALHO, M. D. S. O jogo dramático em supervisão: do desenvolvimento do papel do psicoterapeuta ao processo psicoterapêutico do paciente. **Rev. Bras. Psicodrama**, São Paulo, v29, n3, p.188-197, 2021.

CASTRO, L. C. **Jogos dramáticos na escola**: vivências estruturantes com um grupo de jovens do ensino médio. 44 fls. Trabalho de conclusão de curso apresentado à graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul como parte dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em psicologia. 44 fls. Porto Alegre – PR, 2018.

FERREIRA, S. L. **Um percurso formativo no âmbito da Expressão Dramática** / Teatro em Contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. 146 fls. Relatório Final apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. Beja, 2021.

LIMA, D. S. **Jogo dramático**: desenvolvendo relações interpessoais e grupais em um contexto de educação não formal. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo – SP, 2013.

LOPES, R. C. S; OLIVEIRA, L. R. PLAY'ART: Constatações do uso de jogos teatrais e dramáticos em intervenção de estágio básico com adolescentes. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 6, n. 2, 201CARVALHO, M. D. S. O jogo dramático em supervisão: do desenvolvimento do papel do psicoterapeuta ao processo psicoterapêutico do paciente. **Rev. Bras. Psicodrama**, São Paulo, v29, n3, p.188-197, 2021.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, C. M. S; CUNHA, N. B. Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 1, 2021.

ROCHA, J. B. A. et al. Ansiedade em Estudantes do Ensino Médio: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Id on Line Rev. Psic.** v.16, n. 60, p. 141-158, 2022.

SERRA, E. V. L. **O ensino de teatro como uma possibilidade a uma educação estética**. 66 fls. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Teatro como requisito parcial para a obtenção da Graduação em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE, 2019.

SOUZA, C. M; CUNHA, N. B. Desempenho escolar e níveis de ansiedade no ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.52, 2021.

CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: MOVIMENTO PEDAGÓGICO COM O MEIO FAMILIAR CAMPESSINO

Ozana Luzia Galvão Baldotto¹

Ailton Pereira Morila²

1. INTRODUÇÃO

O termo Educação do Campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, representou o alinhamento das discussões iniciadas no I Enera e a ratificação do movimento pela Educação do Campo.

Em 2004, com a *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, definiu-se a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território camponês.

Esse movimento realizou estudos e debates sobre a construção do projeto de educação nas escolas do campo, mas não qualquer escola: buscava-se uma escola voltada para as lutas e as necessidades dessa população.

Esse texto se configura em um recorte da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica, do

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UFES, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) CEUNES - UFES. Licenciada em Pedagogia com habilitação em docência, supervisão e administração escolar. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, Espírito Santo, Brasil.

2 Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo, lecionando no campus de São Mateus, no Norte do Espírito Santo. Pesquisador do Prometheus - Núcleo de Estudos Críticos.

Departamento de Educação e Ciências Humanas - CEUNES/UFES. A pesquisa intitulada “Educação do Campo em Movimento: dos Planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)” teve como objetivos contextualizar as propostas pedagógicas dos anos iniciais das escolas do campo e analisar o processo ensino e aprendizagem a partir da utilização dos elementos contidos nessas propostas em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus.

A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando 3 (três) unidades no município de Jaguaré e 3 (três) no município de São Mateus, Estado do Espírito Santo.

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, que consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea (MEIHY; HOLANDA, 2010). A presença do pesquisador é fundamental por incentivar o narrador durante a o diálogo e por deixar o colaborador livre para falar sobre o assunto.

Além das histórias orais gravadas e transcritas, foram pesquisados documentos referentes à Educação do Campo nos municípios de Jaguaré e São Mateus, documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e das Escolas com Pedagogia da Alternância, bem como uma bibliografia específica.

A pesquisa teve como foco inicial o “fazer pedagógico” com utilização do Plano de Estudo, no entanto os entrevistados trouxeram os diversos elementos pedagógicos que interagem juntamente com o Plano de Estudo: a Mística, a Auto-organização, o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento/Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Produção.

Esse texto contemplará sobre o Caderno de Acompanhamento/Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Produção no contexto das escolas pesquisadas.

2. A VIVÊNCIA DO CADERNOS DE ACOMPANHAMENTOS EM ESCOLAS CAMPELINAS

A história das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) teve início no Espírito Santo, por meio de uma ação pastoral envolvendo várias lideranças comunitárias e diversas forças sociais. Esse trabalho de base iniciou por volta dos anos 65/66, pela ação do Pe. Jesuíta Humberto Pietrogrande Zamberlan (ZAMBERLAN, 1995). As primeiras Escolas foram inauguradas no norte do Estado do Espírito Santo a partir de 1972, tendo como público atendido pelas Escolas Famílias Agrícolas,

[...] em sua maioria, adolescentes, jovens e adultos filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares, pescueiros, agro-extrativistas, trabalhadores rurais assalariados em geral, remanescentes de quilombos, indígenas, assentados de reforma agrária, meeiros e arrendatários (Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo, 2008, p. 37).

As Escolas Famílias Agrícolas utilizam a Pedagogia da Alternância, uma estratégia pedagógica que possibilita a valorização do homem do campo por meio de um trabalho que insere a realidade local desses sujeitos no currículo. Essa experiência pedagógica inicia na França em 1935:

A agricultura francesa, assim como o país, passava por uma grande crise, pois havia sido abalado social e economicamente pela Primeira Guerra Mundial, estando em processo de construção. A agricultura foi um dos setores mais afetados, uma vez que o governo pouco se interessava nas atividades agrárias; suas atenções estavam centradas na industrialização e por uma educação urbana (PASSOS; MELO, 2012, p. 240).

A Pedagogia da Alternância envolve um sistema educativo com diversos elementos pedagógicos que interagem com os saberes familiares, como: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividade de retorno, visitas às famílias, experiências em casa e na EFA, avaliação coletiva, auto-organização da vida em grupo, dentre outros.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância influenciou, posteriormente, as escolas de Assentamentos mantidas pelo Estado e, em alguns casos, por Municípios. Surgem também as Escolas Comunitárias Rurais ligadas à rede municipal de ensino nos municípios de Jaguaré, Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal, Colatina e São Mateus.

O trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância, gradativamente, foi inserido na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 80 pelas escolas de assentamentos, pelas escolas do município de Jaguaré a partir de 2000, e, posteriormente em 2008, nas escolas municipais de Colatina e nas escolas municipais de São Mateus, a partir de 2012.

Nesse texto aprofundaremos sobre o Caderno de Acompanhamento, também conhecido como Caderno de Produção no município de Jaguaré/ES, e nas Escolas de Assentamento do ES, como Caderno de Planejamento e Reflexão.

Esse elemento pedagógico serve para registrar, prever e planejar as atividades que serão realizadas em determinado período, principalmente no tempo de estudo na comunidade. Nesse sentido Caldart (2013, p. 149, grifo nosso) enfatiza que:

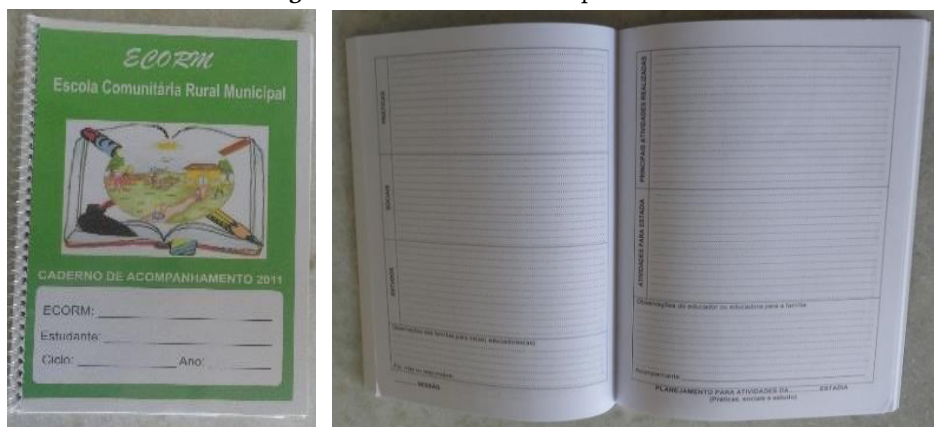
Sabemos que a escola não dará conta sozinha da inserção, mas também é sua tarefa construir instrumentos e formas de diálogo tanto com os estudantes, durante o **Tempo Comunidade [ou estadia]**, como com os responsáveis pela organização de seu acompanhamento nesse período. Esta é uma questão que consideramos muito importante e ainda não adequadamente resolvida em nosso percurso.

Assim, o Caderno de Acompanhamento/Caderno de Planejamento e Reflexão/ Caderno de Produção representa a interação da escola com a família no tempo comunidade por meio do diálogo que esse elemento possibilita realizar com os responsáveis dos estudantes.

Esse elemento pedagógico contempla espaços para planejamento dos estudantes no período familiar e escolar e ainda autoavaliação dos estudantes de acordo com a faixa etária.

As escolas comunitárias rurais do município³ de São Mateus começaram a utilizar esse elemento pedagógico no ano de 2010. Nesse período inicial, o Caderno de Acompanhamento possuía uma formatação com a identidade da escola. Segue abaixo o modelo do caderno da ECORM Região de Córrego Seco:

Fotografia 1 – Caderno de Acompanhamento



Fonte: ECORM Região de Córrego Seco (2011).

Já em 2012, os Cadernos de Acompanhamento foram reorganizados contemplando uma formatação mais padronizada para as séries finais, chegando a uma padronização única a partir de 2013, como segue abaixo:

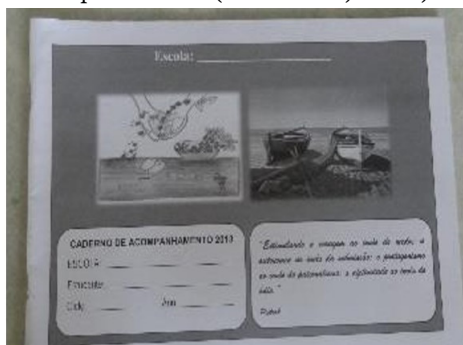
³ Escolas Comunitária Rurais são unidades escolares vinculadas à via pública que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

Fotografia 2 – Caderno de Acompanhamento (6º ao 9º ano) - 2012.



Fonte: Secretaria de Educação de São Mateus – ES (2012).

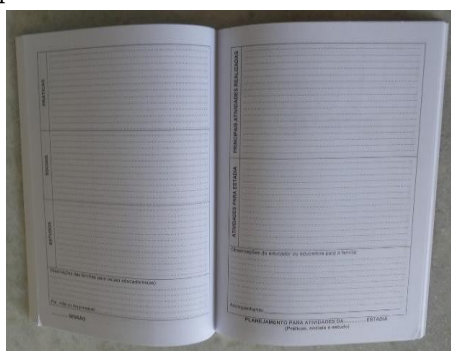
Fotografia 3 - Caderno de Acompanhamento (6º ao 9º ano) - 2013).



Fonte: Secretaria de Educação de São Mateus – ES (2013).

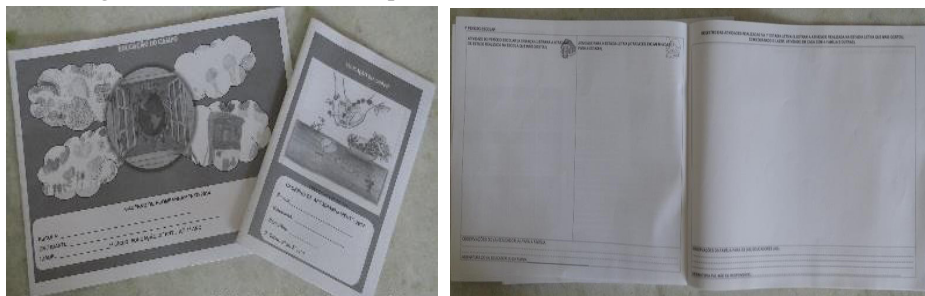
Esse elemento pedagógico possui uma característica específica para os estudantes do 2º ao 5º ano e outra para os anos finais do Ensino Fundamental, considerando a idade e conhecimento de cada turma. Na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, o Caderno de Acompanhamento foi inserido em 2013, num processo gradativo com a participação do educador na estruturação desse material a partir da prática em sala de aula com o estudante.

Fotografia 4 – Caderno de Acompanhamento: 1º ao 5º ano - 2012



Fonte: Secretaria de Educação de São Mateus – ES (2012).

Fotografia 5 - Caderno de Acompanhamento: Educação Infantil ao 5º ano - 2013.



Fonte: Secretaria de Educação de São Mateus – ES (2013).

Esse elemento pedagógico é utilizado nos dias considerados Estádias Letivas no calendário letivo, que acontece em momentos pontuais durante o ano letivo. Nas propostas pedagógicas analisadas a Estadia Letiva representa o espaço-tempo em que o estudante se encontra no meio familiar.

O Caderno de Acompanhamento dos anos iniciais orienta as atividades realizadas pelo estudante na estadia letiva, possibilitando um planejamento dessas atividades a serem desenvolvidas no meio familiar, permite um diálogo da escola com a família, com espaços específicos para educadores e famílias escreverem entre si.

Esse elemento pedagógico cumpre um papel integrador entre a família e educadores:

[...] entre família e educadores/as, pois, por meio deste instrumento, pode-se dialogar com as aprendizagens produzidas nestes dois espaços/tempo – tempo escola/sessão e tempo comunidade/estadia, além de possibilitar aos parceiros, estudantes/as, famílias e educadores/as, compartilhar e cumprir as suas funções específicas de formação integral (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011- 2013, p. 29).

Durante a realização da pesquisa nas escolas do município de São Mateus, esse elemento foi mencionado apenas pela educadora Jane do C. de J. de Souza⁴ (2015), que relatou o período em que o Caderno de Acompanhamento foi implantado na escola que atua:

[...] logo quando assim, foi implantado, as famílias ficaram assim um pouco, ficaram confusa, muitas mães ligavam em relação ao caderno de acompanhamento, o plano de estudos, “ai Jane, como é que faz isso aqui”, aí assim, aí a partir das reuniões dos pais, nós começamos a mostrar os instrumentos, a orientar como a família pode ajudar, como a família pode estar orientando o filho em casa (SOUZA, J. do C.de J. de, 2015).

4 SOUZA, Jane do Carmo de Jesus de, educadora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

O Caderno de Acompanhamento possibilita o estudante planejar seu tempo na escola e na família, e, também, permite o diálogo entre escola e família, responsabilizando todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Nele, o estudante planeja seu tempo de estudo, lazer e atividades na família, e também avalia o processo de aprendizagem, avalia a família e se autoavalia em grupo e individualmente.

Esse elemento pedagógico destaca “o compromisso de formação do estudante, da família e do educador”, que em exemplares anteriores o subtítulo era “contrato de formação”, que é:

[...] é um acordo assumido entre os(as) parceiros(as): estudante – família - professor(a). Esse acordo busca garantir a formação dos(as) parceiros(as) em vista do desenvolvimento rural sustentável. Contém partes comuns entre os(as) parceiros(as) e partes específicas que garante o compromisso de cada parte com o todo e do todo com cada parte.

ASSINATURA: O caderno de acompanhamento é o meio que orienta e concretiza este acordo.

A assinatura desse acordo será feita após as reuniões de estudo do contrato de formação pelas partes envolvidas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Caderno de Acompanhamento, p. 12, 2013).

Entretanto, ao vigorar um contrato, Rousseau (1997, p. 38) destaca que “O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” e no contexto educacional do Plano Dalton⁵, Pistrak (2011) ressalta que o estudante firmava um contrato com a instituição de ensino se comprometendo a executar determinados trabalhos das disciplinas, o que na prática eleva o trabalho individual, onde “cada aluno responde por si e pelo seu trabalho”, deixando de lado o trabalho coletivo e, nesse caso, remete à uma fragilidade na existência de um coletivo de estudantes no cotidiano escolar.

Outra questão a destacar é a estadia letiva, presente em todas as propostas pedagógicas analisadas nesta pesquisa. A estadia representa o vínculo do

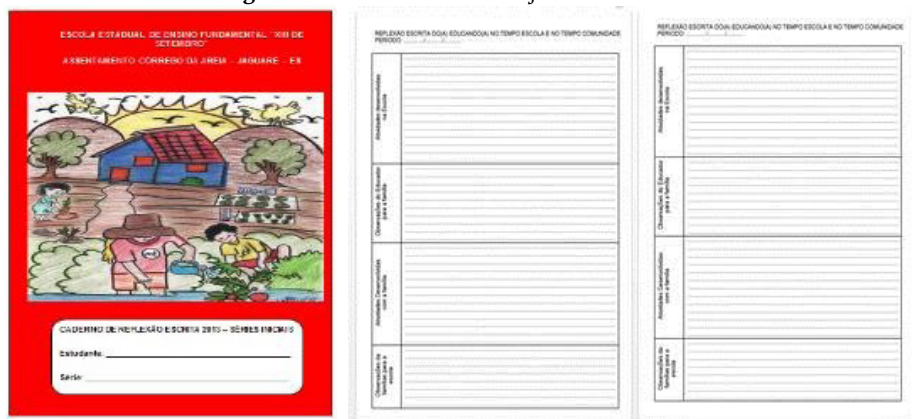
5 Pistrak identificava aspectos positivos e negativos nesse plano. Aspectos positivos: destruiu a organização do tempo escolar, eliminava o sistema dos deveres escolares, abolia o uso de manuais, máxima de um ensino livre que se queria superar. Em substituição a essas práticas, propunha um sistema de classes (grupos) e de trabalho coletivo, a ser desenvolvido em laboratórios. Mas é justamente sobre essa noção de trabalho coletivo que recaem as principais críticas à adoção do plano Dalton na Rússia soviética. Dentre os aspectos negativos que os pedagogos soviéticos identificavam no plano Dalton, Pistrak (2011, p. 127- 137) destaca o seguinte: “[...] a noção de trabalho coletivo deveria ser ampliada; o trabalho de classe, em si mesmo, está longe de ser o ideal de trabalho coletivo, não passa de um elemento desse trabalho. Mas o plano Dalton destrói o trabalho de classe, destrói a classe como fenômeno de trabalho coletivo, e esta destruição é feita não com o objetivo de criar um tipo mais elevado de trabalho coletivo, mas com o objetivo de libertar o aluno de sua relação com a classe [...] Cada aluno responde apenas por si e pelo seu trabalho”.

estudante com o meio familiar e/ou comunitário, o que possibilita a realização da pesquisa da realidade e, posteriormente, o desenvolvimento de diversas atividades propulsoras do movimento teoria e prática a partir da pesquisa.

Nesse sentido, pode-se questionar a forma de trabalho com a estadia, considerando que esse “espaço e tempo” pedagógico acontece em todos os momentos que o estudante retorna para o meio familiar e/ou comunitário. Assim, como o Caderno de Acompanhamento pode ser utilizado em momentos pontuais direcionados pelo calendário, se o estudante vivencia a estadia em todos os dias de sua vida? Esse elemento pedagógico estimula o estudante a produzir sua vivência na Estadia ou está totalmente fechado num controle das atividades realizadas pelo estudante durante a estadia letiva?

Na Pedagogia do Movimento, esse elemento recebe o nome de “Caderno de Planejamento e Reflexão”⁶. Segue, abaixo, a imagem do caderno utilizado pela EEEF XIII de Setembro, contemplando características da identidade da escola na capa:

Fotografia 6 – Caderno de Planejamento e Reflexão.



Fonte: Setor de Educação do MST (2015).

Durante o diálogo com os estudantes da EEEF XIII de Setembro, esse elemento pedagógico foi destacado como um elemento de avaliação da família e da escola:

6 Caderno de Planejamento e Reflexão – denominação desse elemento pedagógico nas diretrizes Estaduais das Escolas de assentamento do ES (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2015).

Sara Oliveira⁷ (2015): Também tem o caderno de reflexão.

Entrevistadora: O que é caderno de reflexão?

Miguel Gaigher Fiorot⁸ (2015): É onde coloca pauta, aí no final...

Sara Oliveira (2015): Assim, dever de fazer com as famílias.

Entrevistadora: Mais o que Miguel, que você ia falando? Vocês colocam mais o que no caderno de reflexão?

Miguel Gaigher Fiorot (2015): Aí quando, assim, ela coloca se nós estamos bons na escola, se nós estamos ruim, se está bagunçando, conversando muito.

Sara Oliveira (2015): Se estamos preguiçosos.

Entrevistadora: Vocês gostam do caderno?

Sara Oliveira (2015): Hum hum, todos nós fazemos.

A pauta que o estudante menciona é o espaço destinado ao planejamento do estudante durante a estadia letiva, contemplando, também, espaços para a avaliação do estudante, família e educador no período escolar e no período familiar.

O educador Edgar Soares dos Santos⁹ acrescenta que o Caderno de Reflexão representa um movimento de reflexão do e com o estudante

[...] o Caderno de Reflexão escrita que é uma ferramenta essencial, foi até a nossa escola que debateu essa proposta que dá uma nomeação diferencial, a gente levou para o setor, foi bem aceito e tal, então foi implantado essa proposta porque antes existia um Caderno de Acompanhamento, a gente quer além disso, quer que o menino reflita, quando o menino está escrevendo sobre ou comentando sobre a semana dele de estudos, ele precisa refletir o que foi importante para ele, ele precisa refletir avaliando o que foi negativo, o que precisa ser melhorado tanto na escola, como na família, então essa reflexão é muito importante (SANTOS, E. S. dos, 2015).

Esse elemento pedagógico realiza “amarras” entre o estudante-educador-família com a finalidade de garantir a interação entre esses sujeitos e destes com o Tempo-Comunidade ou Estadia Letiva.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Tempo-Comunidade acontece todos os dias, visto que as crianças permanecem apenas quatro horas durante o dia no Tempo-Escolar, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, no Artigo 34 – “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho [...]”.

7 OLIVEIRA, Sara, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

8 FIOROT, Miguel Gaigher, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

9 SANTOS, Edgar Soares dos, Educador da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

Nesse sentido, a utilização do Tempo-Comunidade e o Tempo-Escolar no desenvolvimento do currículo, possibilita o movimento intenso de interação entre teoria e prática.

O Caderno de Acompanhamento possui a finalidade de realizar a “ponte” entre os sujeitos que estão entre o Tempo-Comunidade e Tempo-Escolar, como também possibilitar a criança a se auto-organizar nesses dois tempos, considerando as atividades de estudo, lazer e momentos de atividades práticas.

O município de Jaguaré utiliza o Caderno de Produção — anteriormente conhecido como diário do aluno —, um elemento pedagógico utilizado no meio familiar. Segue, abaixo, imagem dos cadernos da EPM São Sebastião do Zanelato, referentes ao ano letivo 2015.

Fotografia 7 – Caderno de Produção



Fonte: EPM São Sebastião do Zanelato (2015).

A educadora Ruth Vailati Fidêncio Arariba (2015)¹⁰ relata que, durante um período, esse elemento foi utilizado como um material descritivo pelos estudantes, sem uma reflexão:

É... Tem o **Caderno de Produções**, antigamente chamado de diário, que a criança escrevia todo o dia o que fazia, mas isso era desgastante. Isso era uma queixa constante nas reuniões de pais, que os meninos cansavam, e de fato cansa, todo o dia fazia ali: “e eu levantei, escovei o dente”. No final das contas estava assim: “eu levantei, escovei o dente, fui na escola e fui dormir”. Que riqueza tinha isso? Nenhuma (ARARIBA, 2015).

¹⁰ ARARIBA, Ruth Vailati Fidêncio, educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

A percepção de que este diário era além de cansativo pouco importante, fez com que se repensasse o seu uso:

Aí o ano passado, essa é uma das diferenças do Prover de cinco anos atrás para o Prover atual. É, que diferença? As meninas [pedagogas da SME] sentaram com nós [professoras], prepararam a pesquisa e mandaram para os pais e perguntaram assim, o que vocês estão achando, quantas vezes na semana vocês acham que deveria ter o famoso diário? Aí a maioria respondeu, uma média de três vezes na semana, e foi o que ficou (ARARIBA, 2015).

Educadores(as) e pedagogos(as) apoiadas por uma pesquisa feita com os pais, transformaram, então, esse elemento que mudou não só a periodicidade e o nome, mas a própria finalidade:

[...] Esse diário [Caderno de Produção] é muito aliado da Ficha Pedagógica¹¹, que a Ficha Pedagógica traz a realidade da família pra cá, pra gente trabalhar. Mas o diário ele trabalha com o aluno, o eu, o conhecimento que o aluno tem dentro dele pra gente explorar (ARARIBA, 2015).

Nesse sentido, o Caderno de Produção é utilizado para a produção direta do estudante e, como a Pedagoga destacou que “[...] ele faz na escola, no final de semana, na quarta-feira vai para casa e ele faz junto com a família, e na sexta-feira faz a reescrita, a reescrita também vai de acordo com o planejamento do professor” (FERREIRA, 2015)¹².

Nesse contexto, a educadora destaca que esse elemento pedagógico é utilizado de diversas formas:

Ano passado a gente escrevia sobre a vida da criança, escrevia o que a criança fez no final de semana, na segunda, na quarta, ela levava para casa e fazia a tarde dela lá, e na sexta a gente escrevia da semana. Esse ano as meninas modificaram um pouco, porque o diário não pode ser uma coisa... [...] ser uma coisa cansativa, porque ela tem que transparecer pra gente a criança, o que a criança pensa, o que a criança sente. Aí a gente modificou, aí na segunda-feira a gente [...] traz uma poesia e partir daquela poesia eles criam uma poesia do tema que eles quiserem. Traz uma figura, faz uma ilustração, ou realmente conta o fim semana, enfim, varia, cada segunda a gente faz de um jeito (ARARIBA, 2015).

As diversas formas evidenciadas pela educadora destaca a produção num contexto abrangente pelo estudante, que pode ser realizada com atividades do cotidiano vivenciado ou direcionadas pelo educador.

¹¹ Pesquisa realizada no meio familiar para trabalhar o currículo com o estudante camponês.

¹² FERREIRA, Esliane Cristina Gonçalves, atua como Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focou primordialmente no trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais do Ensino fundamental. As primeiras ações e as discussões dessa etapa de ensino foram inauguradas nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, na década de 80.

Sucessivamente, e ainda de forma tímida, os anos iniciais do Ensino Fundamental começam a ter o fazer pedagógico estruturado no contexto da Educação do Campo, atrelada às políticas públicas de cada Município e do Estado.

A motivação para o estudo dos anos iniciais das escolas do campo, é que elas representam o maior número de escolas e, timidamente, nessa etapa de ensino as propostas pedagógicas e o “fazer pedagógico” começam a ter uma atenção.

Além de analisar as propostas pedagógicas, a metodologia História Oral trouxe os diversos elementos pedagógicos utilizados nas propostas das escolas do campo, que foram indicados pelos entrevistados durante a realização do diálogo, entre eles o Caderno de Acompanhamento/Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Produção.

No entanto, percebe-se, que em algumas situações, a escola procura cumprir a proposta pedagógica seguindo a ordenação dos elementos pedagógicos tal qual está formalizado, o que fragiliza a essência de uma proposta que deve ser vivenciada e reorganizada dentro do cotidiano e contexto em que a escola encontra-se inserida.

Assim, efetivar a proposta pedagógica da Educação do Campo, no sentido de dar conta das intencionalidades pedagógicas do projeto de formação humana, implica também na estruturação de elementos metodológicas que permitam análises e mudanças, num processo formativo real conjugado à atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARARIBA, Ruth Vailati Fidêncio. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

CALDART, Roseli Salete et al. **Escola em Movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERREIRA, Esliane Cristina Gonçalves. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de

São Mateus e Jaguaré (ES). Pedagoga (Secretaria Municipal de Educação) da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré- ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 20 mar. 2015.

FIOROT, Miguel Gaigher. **Educação do Campo: Contextualizando a Dinâmica Pedagógica nas Séries Iniciais das Escolas do Campo**. Estudante da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 24 junh. 2015.

MACROCENTROS NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Espírito Santo**. Produção 2011-2013. 127 p.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2 ed.. São Paulo: Contexto, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ ES. **As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. [S.I.: s. n..2015]. (Documento em fase de aprovação).

OLIVEIRA, Sara. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Edgar Soares dos. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Educador da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **Caderno de Acompanhamento**. São Mateus, ES: [s.n.], 2013.

SOUZA, Jane do Carmo de Jesus de. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Professora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. Coleção Francisco Giust 1. Anchieta: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1995.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO. **O campo da Educação do Campo: “Educação do Campo é um direito e não esmola.”** Espírito Santo. Documento do Seminário. Dezembro/2008.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Família Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E PRODUTIVIDADE: O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO CONTEMPORÂNEO

Luis Fernando Pires Pinto¹

1. INTRODUÇÃO

Não é possível encontrar características válidas do mercado de trabalho para todas as escolas, pois cada uma tem a sua própria história de desenvolvimento econômico e social, o que deu origem a enormes diferenças e a contextos regionais profundamente desiguais.

Apesar destas enormes diferenças e desigualdades, é possível reconhecer algumas constantes universais no mundo do emprego, que podem servir como hipóteses de trabalho para desenhar estratégias válidas em diferentes contextos econômicos e sociais. Os grandes setores econômicos enfrentam uma reconversão massiva para se adaptar à aceleração das mudanças tecnológicas e da organização do trabalho.

Ao mesmo tempo que as novas tecnologias destroem alguns empregos, elas criam outros e/ou transformam a forma como são exercidos e as qualificações exigidas em muitos domínios: indústria, administração, comércio, comunicações. Muitos trabalhadores brasileiros carecem de qualificações mínimas exigidas pelo mercado de trabalho. Ao passo em que o Brasil se dirige a uma economia cada vez mais automatizada, com foco na alta tecnologia, as autoridades se defrontarão com um duplo desafio: adaptar sistemas educacionais para formar alunos em novas disciplinas e preparar os trabalhadores já em atividade para atender às exigências do mercado presente (BASTOS; FLÓREZ-TIMORÁN; ROSSI, 2019).

¹ Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Direito, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais importante o trabalho independente, o autoemprego de trabalhadores que criam o seu próprio negócio, a sua própria empresa. As pequenas e médias empresas, com pouco capital econômico, mas apoiadas por um valioso capital humano de empreendedores, assumem um papel relevante na transformação das estruturas econômicas. “Empresas jovens, de rápido crescimento e inovadoras são o principal motor tanto do crescimento da produtividade como da criação de empregos, especialmente entre as PMEs e populações mal servidas, e podem ajudar a enfrentar os principais desafios sociais e ambientais.” (BASTOS; FLÓREZ-TIMORÁN; ROSSI, 2019, p. 139). Ainda, Bastos, Flórez-Timorán e Rossi (2019, p. 143) alertam que “entre 2008 e 2011, as empresas de rápido crescimento representavam apenas 1,5% de todas as empresas no Brasil, mas foram responsáveis por 48,5% da criação líquida de empregos”, o que demonstra sua importância no mercado de trabalho atual.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação e o trabalho são hoje dois elementos que constituem qualquer sociedade democrática, que estão intimamente ligados. A igualdade de oportunidades de acesso à educação facilita o exercício eficaz da legislação laboral. Podemos também dizer que as cidades que suportam um maior nível de injustiça social são normalmente caracterizadas pelas deficiências educativas de grande parte dos cidadãos e, consequentemente, por uma elevada taxa de desemprego (NÓVOA, 2022).

A necessidade de interligar a educação e a atividade económica foi grandemente reforçada nos últimos anos. O fator humano passou a ocupar o primeiro plano entre todos os meios de produção. A crescente competitividade a nível internacional, baseada na qualidade dos produtos e na rapidez na prestação dos serviços, faz com que a qualificação da mão-de-obra se torne o principal elemento para garantir o futuro das empresas (CARA, 2019).

De acordo com Nóvoa (2022), a acumulação de capital econômico e a aquisição de tecnologias sofisticadas não são suficientes por si só; é o capital humano que só pode garantir a sua rentabilidade e correta articulação. As novas tecnologias, ao contrário das antigas, são ricas em informação e pobres em energia. Essa informação precisa do elemento humano para ser lucrativa. Do ponto de vista social, o nível de escolaridade e a qualificação tornam-se instrumentos de seleção para o acesso ao emprego e promoção dentro de uma profissão.

Dos estudos realizados nos países da Comunidade Europeia, por exemplo, parece certo que a falta de formação será a principal causa do desemprego de longa duração na presente década (GOERGEN, 2005). O desemprego está hoje fortemente associado às deficiências educativas sofridas pelos sectores sociais desfavorecidos, pelas minorias étnicas, pelos jovens que abandonam a

escola sem qualificações e pelos adultos, especialmente as mulheres, que na sua época não beneficiavam da escolaridade básica (GOERGEN, 2005).

A educação e a formação tornaram-se, portanto, fatores estratégicos para a promoção do crescimento económico e do bem-estar social em qualquer país. De acordo com Nóvoa (2022), um documento recente da OCDE lembrou-nos a mesma coisa: a redução do desemprego num país não se consegue hoje apenas através da prossecução de um maior crescimento macroeconómico, mas, paralelamente, é necessário assegurar um fluxo suficiente de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Segundo Cara (2019) uma primeira conclusão que podemos tirar do acima exposto é que aqueles países que restringem os recursos dedicados à educação, para além do custo social que o ajustamento tem para os cidadãos mais desfavorecidos, podem estar fechando a sua própria viabilidade económica futura, para mais também depende de muitos outros fatores. Importa desde logo esclarecer que quando falamos aqui de educação não nos referimos exclusivamente à escolarização, mas à oportunidade de adquirir formação de forma permanente e ao longo da vida, a partir do ensino básico na infância e juventude.

Da mesma forma, é necessário começar por sublinhar que, em relação à preparação para o mundo do trabalho, existe uma prioridade inquestionável, que é uma educação básica de qualidade, pois uma boa formação geral ou básica é, em certo sentido, a melhor preparação profissional. A razão desta prioridade está a tornar-se cada vez mais evidente. Nas atuais condições do mercado de trabalho, os trabalhadores devem ser capazes de realizar novas tarefas e gerir novos equipamentos (NÓVOA, 2022).

Isto obriga-os a serem mais flexíveis e versáteis, a terem um vasto leque de conhecimentos teóricos e práticos e a uma correta compreensão do mundo em que cada um vive e trabalha. Mas, além disso, quando a educação básica não é garantida a toda a população, não só a vida profissional é afetada, mas também a capacidade de integração na vida social e, em última análise, na vida democrática. (PIRES, 2005).

Uma das conquistas sociais mais marcantes dos países desenvolvidos, após a Segunda Guerra Mundial, foi a generalização da educação obrigatória e gratuita a tempo inteiro, com uma escolaridade mínima que oscila entre oito e doze anos dependendo do país. Alguns conseguiram-no há várias décadas e hoje possuem um potencial de recursos humanos na população adulta que os torna capazes de enfrentar com sucesso as inovações do mundo económico (NÓVOA, 2022).

Outros, conseguiram-no há pouco tempo. Têm uma população jovem relativamente instruída, mas enfrentam uma percentagem notável de desemprego de longa duração entre os trabalhadores adultos que, devido às suas deficiências

culturais e de qualificação, não conseguem reconverter-se para novas profissões. Em muitos casos, a única solução surge através da reforma antecipada ou dos fundos de segurança social. (CARA, 2019).

Finalmente, muitos povos ainda não têm garantida a educação básica obrigatória e gratuita, o que faz com que o seu modelo de desenvolvimento os torne dependentes, a todos os níveis, de países com mão-de-obra mais qualificada. Devido a circunstâncias históricas que conhecemos muito bem, muitas sociedades latino-americanas estão dentro deste último grupo (NÓVOA, 2022).

Para Goergen (2005) a primeira prioridade política em matéria de educação e formação para estes países é, portanto, garantir a todas as crianças e jovens a escolaridade gratuita e obrigatória até ao limiar da idade legal para trabalhar. Ao mesmo tempo e com a mesma urgência, enormes esforços devem ser feitos para reduzir o analfabetismo da população adulta, especialmente aqueles em idade ativa, uma vez que qualquer formação profissional se torna impossível se os instrumentos culturais básicos que permitem assimilar os conhecimentos necessários.

Nenhuma dificuldade ou circunstância económica pode dispensar os governos de enfrentar este desafio, uma vez que não investir na educação a este nível é hipotecar o futuro económico e social das pessoas durante muitos anos. Infelizmente, os investimentos necessários são grandes e os resultados são visíveis a longo prazo, pelo que só podem ser abordados com políticas geradas que não procurem retornos imediatos (NÓVOA, 2022).

Outro princípio sobre o qual existe grande consenso no mundo empresarial e entre os especialistas em formação sustenta que a escola não deve iniciar a especialização demasiado cedo com o objetivo de orientar uma área profissional específica, uma vez que as especializações precoces impedem a aquisição de uma base sólida de conhecimentos gerais, essencial para mais tarde ter capacidade suficiente para se adaptar às mudanças nas qualificações futuras (CARA, 2019).

Mas, além disso, as especializações precoces tendem a dar origem a diferentes níveis de formação, deixando os tipos de escola e currículo mais desvalorizados destinados, de facto, às classes sociais mais desfavorecidas. Nóvoa (2022) destaca que é de enorme importância em relação à ligação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, definindo corretamente as competências e conhecimentos que a educação básica deve proporcionar aos alunos.

Muitas das profissões atuais exigem, de fato, autoconhecimento e autoconfiança, capacidade de iniciativa, capacidade de raciocínio lógico na tomada de decisões ou na resolução de problemas, capacidade de assumir as próprias emoções, desenvolvimento de aptidões físicas e capacidade de comunicar ou colaborar com outros. Os investigadores da formação e do mundo das profissões chegaram à mesma conclusão.

As competências básicas que os trabalhadores de hoje necessitam têm muito a ver com atividades humanas profundas, como a capacidade de tomar iniciativas, seguir raciocínios abstratos, aprender sozinhos e trabalhar em grupo. Do ponto de vista do conhecimento das diversas disciplinas científicas, continuam a ser essenciais aquelas que servem como ferramentas de aprendizagem ou que ajudam a compreender e a situar-se no ambiente (NÓVOA, 2022). Não se trata de multiplicar ao infinito os elementos ou conteúdos dos programas escolares, mas de dar um tratamento interdisciplinar às disciplinas, dada a complexidade dos problemas a resolver na vida real. É também fundamental que a escola básica divulgue e inicie formação em novas tecnologias de informação, fundamentalmente tecnologias de informação e tecnologias de imagem (CARA, 2019).

Seria um erro grave, mas também uma injustiça, limitar o acesso a estas tecnologias aos alunos de determinadas escolas, considerando-as sofisticadas ou caras, uma vez que hoje já fazem parte do panorama da vida quotidiana. As novas tecnologias de informação pertencem, de fato, ao que chamamos de cultura geral, que é o objeto da escola básica. Mas não se trata de trabalhar com as novas tecnologias de informação no ensino fundamental com finalidade profissional, como a qualificação na área de informática (NÓVOA, 2022).

Pretende-se, antes, colocar a tónica no que significam para a formação global, na aprendizagem do seu funcionamento geral, na familiarização com a sua utilização e na compreensão do seu papel social. Uma estratégia adequada é que sejam utilizados como instrumentos para melhorar a motivação ou para aumentar a eficácia da aprendizagem nos programas de estudo de algumas disciplinas (GOERGEN, 2005).

Por último, e em relação à escolaridade obrigatória, importa destacar a necessidade de informar adequadamente sobre os empregos, as carreiras e o mundo do trabalho, o que por sua vez implica mostrar a utilidade das coisas que se aprendem e que os próprios professores conheçam o mundo dos negócios. Não há dúvida de que a missão da educação básica é mais ampla do que a da preparação para a vida ativa, mas não é inoportuno recordar aqui que a capacidade de integração na sociedade é hoje um elemento crucial para o desenvolvimento da personalidade humana, que é o objetivo último da educação (NÓVOA, 2022).

Existe um acordo muito amplo em relação à preparação para o mundo do trabalho e à necessidade de continuidade e coerência entre a escolaridade obrigatória, a formação profissional inicial, o emprego e a formação contínua na vida profissional. Por isso, o segundo grande desafio dos sistemas educativos consiste em garantir uma formação profissional inicial, após a escolaridade obrigatória, que possibilite a obtenção de um emprego qualificado (CARA, 2019).

Segundo Nóvoa (2022), muitos países da OCDE estabeleceram como

objetivo alcançar um a três anos de formação profissional para todos os jovens. Certamente estes objetivos estão muito longe das possibilidades orçamentais de alguns países, mas não parece conveniente esquecê-los como metas de referência, dada a estreita relação entre recursos humanos e desenvolvimento económico.

Outro objetivo importante das comunidades que ambicionam relançar a sua economia ou melhorar a sua competitividade é garantir que um sector significativo da sua força de trabalho obtenha qualificações de tipo intermédio, as mais procuradas e convertíveis numa situação de renovação tecnológica. Por outras palavras, não é essencial que todos os cidadãos frequentem a universidade para terem um nível óptimo de competitividade (PIRES, 2005).

Bastará ter um número razoável de técnicos superiores nas áreas essenciais ao crescimento, especialmente nos ramos tecnológicos. O que parece muito conveniente é ter um sistema educativo que facilite o acesso de uma grande parte da população a qualificações de tipo intermédio. A modernização tecnológica afeta, sobretudo, empregos que agora não exigem qualificações e tem pouco impacto nas qualificações intermédias (NÓVOA, 2022).

A pirâmide de qualificação da formação em países com um sistema educativo em que a escolaridade básica se generalizou há alguns anos costuma ter uma ampla base de pessoas não qualificadas, com uma gama muito modesta de qualificações intermédias e um escasso topo de técnicos superiores. Nóvoa (2022) esclarece que esse é o caso, por exemplo de Portugal. Por outro lado, nos países que investiram muito tempo na educação e na formação, a representação das qualificações tende a ter uma forma hexagonal, ou seja, com um pequeno segmento da população sem qualificações, um sector muito grande com média qualificações mais elevadas é o caso de países como Suíça e Japão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias tornaram-se, em certo sentido, o paradigma do desenvolvimento económico. Ao longo da história, grandes mudanças tecnológicas modificaram a estrutura ocupacional. Os trabalhadores da época das primeiras revoluções industriais estavam convencidos de que as máquinas destruiriam os seus empregos. Hoje a utilização de novas tecnologias é uma ocorrência comum na indústria, nos serviços e até no setor agrícola, geralmente mais ligado aos modelos de produção tradicionais.

Os sindicatos aceitaram que as novas tecnologias não devem ser um obstáculo intransponível no “onde” e “quando” da sua implementação, e que é essencial conseguir um maior conhecimento das mesmas. As tecnologias não implicam necessariamente efeitos desqualificantes, mas implicam mudanças na organização do trabalho e na forma como é executado.

Com o advento destas novas relações entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, é essencial desenvolver a cooperação entre universidades e empresas. A colaboração tem sempre como objetivo a transferência de conhecimento, em benefício de ambos os tipos de instituições. Estas transferências são por vezes mais necessárias para empresas e outras vezes para centros de formação.

Por último, a colaboração entre centros de formação e empresas pode ser enquadrada em programas de desenvolvimento económico e promoção de emprego numa área ou localidade. O mercado de trabalho, tal como a economia, tem cada vez mais uma vertente internacional e até global. As medidas para proteger a concorrência, preparar a força de trabalho e investigar vão frequentemente além das possibilidades de um único país, especialmente se este não tiver recursos financeiros suficientes.

Por esta razão, a cooperação internacional, na qual se estabelece a nível regional, torna-se cada vez mais essencial. Por sua vez, as áreas dos mercados livres e da cooperação económica necessitam de algumas linhas de política comum de recursos humanos para serem eficazes. A experiência da Comunidade Europeia é um exemplo claro da qualidade destas políticas comuns.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Fabiano; FLÓREZ-TIMORÁN, Hugo; ROSSI, José Luiz. **Produtividade sem obstáculos: Propostas para retomar o crescimento do Brasil**. Inter-American Development Bank, 2019. Disponível em: https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Produtividade_sem_obst%C3%A1culos_Propostas_para_retomar_o_crescimento_do_Brasil_pt.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação In: CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.983-1011, out. 2005.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

REDAÇÃO PARANÁ: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA, MEDIADA POR BILHETES ORIENTADORES PARA A REVISÃO E A REESCRITA EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Jane Cristina Beltramini Berto¹

Eloisa Pedroni Pimentel²

Luciane Nave³

Considerações iniciais

Este estudo faz parte da pesquisa⁴ “Entonações valorativas em bilhetes orientadores para a revisão e a reescrita textual”, proposta junto a UNICENTRO com apoio do CNPq-Fundação Araucária, com vistas a refletir sobre aspectos da produção textual escrita em âmbito escolar, sobretudo no processo de revisão e reescrita textual.

Orientados pelos estudos do Círculo, Volóchinov (1929 [2017]), Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (2003) e Medviédev (2016), consideramos os conceitos de enunciado e interação discursiva para as práticas de produção escrita propostas; para as etapas de planejamento da escrita (Hayes, 2004) e para a avaliação dos textos, discutimos os tipos de correção propostos por Serafini (2004)

1 Docente adjunta no curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE; Pós doutoranda na UNICENTRO-PPGL-Guarapuava-PR; membro e pesquisadora nos Grupos de Pesquisa GEPL (UFRPE) e Interação e Escrita (UNICENTRO) cadastrados no diretório geral do CNPq. E-mail: jane.beltramini@ufrpe.br.

2 Docente do Colegiado de Letras do Centro Universitário Cidade Verde; Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Professora da rede pública do estado do Paraná; Tradutora e Intérprete de Libras (FENEIS – São Paulo). E-mail: eloisapedroni@gmail.com.

3 Especialista em Língua Portuguesa, professora de Língua portuguesa na rede pública do estado do Paraná. E-mail: Luciane_nave@hotmail.com.

4 Pesquisa de Pós-doutorado - PJD UNICENTRO-PPGL/Guarapuava-PR (CNPq/Fundação Araucária), autorizada pelo Comitê de Ética-UNICENTRO/ SEED-PR, sob supervisão da profa Dra Cristiane Malinoski Pianaro Angelo.

e Ruiz (2010), bem como, o emprego de bilhetes orientadores (Menegassi; Gasparoto, 2016) como procedimento metodológico para mediar a revisão e a reescrita textual.

A pesquisa caracteriza-se como documental, com aporte da Análise de Conteúdos (Bardin, 1977), e nuances da pesquisa-ação (Thiollent, 1985, p.14) para a resolução de um problema específico, no *lócus*, onde “pesquisadores estão envolvidos de modo colaborativo e participativo”. Os procedimentos metodológicos são: a observação de aulas, as atividades propostas e a avaliação dos textos pelo docente, visando a implementação/inserção dos bilhetes orientadores como uma estratégia de mediação para a revisão e a reescrita. Tomamos como objeto de estudo a proposta de produção escrita com o gênero textual Conto em duas turmas de 7º anos A e C, nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, em uma escola pública situada na zona urbana central de um município no interior do Paraná.

Interessa-nos observar nas aulas de produção textual o encaminhamento pedagógico do docente para o ensino-aprendizagem da escrita, e a responsabilidade do aluno durante a produção textual escrita, mediada por plataforma digital, com o emprego dos bilhetes orientadores. Visamos ainda à formação docente, por meio de encontros de estudo e de uma oficina para indicações de possíveis estratégias para a correção textual, junto aos textos dos alunos. Nesse estudo, em fase de desenvolvimento, destacamos amostras analíticas em situação de ensino em sala e na plataforma Redação Paraná⁵, de acordo com o quadro 1, apresentados na sequência.

1. Escrita digital: A plataforma de redação

Recentemente, em período pandêmico, vimos transformações na dinâmica escolar, que afetaram tanto os sujeitos, os conteúdos, bem como a metodologia, pelo espaço digital, ensino por plataformas e os tempos de aprendizagem no cotidiano escolar. O ensino remoto, com encontros síncronos, assíncronos e híbridos ressignificaram o ensino presencial no ambiente educacional.

Na atualidade pós-pandemia e diante do avanço tecnológico, as ações pedagógicas implementadas ao longo deste período acabaram por induzir uma prática pedagógica alternativa nos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, reconfigurando o panorama de ensino. Nesse estudo, pleiteamos discutir a escrita em espaços educativos por meio de plataformas digitais, como a Plataforma “Redação Paraná”, implementada com o objetivo de:

5 Plataforma Redação Paraná, informações https://www.educacao.pr.gov.br/redacao_parana.

Oferecer ferramenta tecnológica adequada aos alunos para que eles possam elaborar produções textuais cada vez melhores, treinando, aperfeiçoando e melhorando, tanto a parte escrita, como o desenvolvimento de ideias e argumentação no texto, visando a alcançar melhores resultados em futuras redações e avaliações externas como o Enem e vestibulares em geral. (Paraná, SEED, *online*).

Como ferramenta de suporte para os usuários – professores e alunos do ensino fundamental e médio –, a plataforma disponibiliza a proposta de escrita, indicação dos textos de apoio, e enunciado para a produção textual (que podem ser alterados ou recriados pelo professor). A produção textual escrita é orientada por temas e gêneros textuais previamente definidos, e cuja avaliação dispõe de correção estrutural de língua, ressaltando em cores aspectos como ortografia, semântica, sintaxe e outros, que apontados por inteligência artificial, visam à avaliação e indicam a revisão do aluno. O mecanismo atua ainda na avaliação dos textos, e atribui o valor de até 40 pontos, somados a avaliação do professor, nos aspectos discursivos, em até 60 pontos, culminando com a avaliação da disciplina nos registros -RCO.

Em conjunto, a Plataforma Leia Paraná⁶ configura-se como um dos pontos que verificamos nesse estudo, junto a um pacote de investimento tecnológico e iniciativas, dentre estas a Plataforma de Inglês Paraná, Matemática gamificada, e programas de tecnologia como Robótica e “Edu Tech”, implementadas pela Diretoria de Tecnologia e Educação do Estado - SEED-PR, gestão Renato Feder (Secretário de Educação), a partir de 2020.

Para o desenvolvimento das aulas de Redação, a escola distribui duas aulas semanais por turma, com professor específico, que pode (ou não) assumir a disciplina de língua portuguesa. Os horários alternados priorizam o uso de uma dessas aulas em laboratório de informática, visando ao desenvolvimento da escrita em ambiente digital, para a elaboração, digitação e revisão dos textos e posterior envio ao professor pela plataforma, com vistas à correção individual, o “corrigir *online*” e depois, à avaliação do professor ao final do processo.

No que tange à elaboração dos enunciados para produção textual, no ensino fundamental, por exemplo, os temas e gêneros possuem um aparato de textos de apoio. Apresentados como um dos exemplos o tema “Sustentabilidade”, discutido nesse texto, o material é composto por *slides* e orientações metodológicas para o desenvolvimento da aula, produzidos pela secretaria de educação do estado, porém é possível que o próprio professor desenvolva sua proposta de escrita e seleção de gêneros textuais, alterando-a na plataforma, se assim desejar, com o envio aos alunos.

6 Outras informações, disponíveis em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidouuso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nassalas-de-aula>.

O gênero textual é tópico obrigatório, com prazos específicos e encaminhamentos observados pelos técnicos responsáveis pelo controle dos acessos de alunos e professores à plataforma, durante o bimestre/trimestre escolar. Faz-se necessário frisar tal aspecto, especialmente em virtude das “metas” quantitativas que devem ser atingidas, em detrimento da apropriação dialógica do gênero pelos alunos. Conforme afirma a professora participante P.2, “mais importa o número de textos contabilizados pela *business intelligence* (BI) do sistema, do que a qualidade daquilo que é produzido” (P.2 entrevistada, *online*). Nesse âmbito, urge discutirmos o processo de produção textual em plataformas digitais no eixo da escrita, durante o desenvolvimento das etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita mediada pelo professor, cujos dados coletados em observação participante nos 7º anos, serão discutimos nos tópicos subsequentes.

2. Produção textual: aspectos teórico-metodológicos

Ao abordarmos o ensino da produção textual escrita na escola, concebemos esse estudo com base nos pressupostos dialógicos bakhtinianos (Bakhtin, 2003) considerando o caráter social da linguagem, tendo a interação como elemento fundante que une professor, aluno e texto em seu processo de “significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento da habilidade de escrita (Menegassi, Gasparotto, 2019).

Para tanto, reiteramos que todo enunciado não é tomado no vazio, e se proferido dirige-se de um eu ao outro, portanto ainda que dirija-se à sim mesmo, em pensamento, fala ou escrita, é sempre voltado ao outro do discurso. Assim, na produção textual escrita, a realização da interação entre o autor e o texto e o professor atrela-se às práticas de revisão docente em situação escolar, como apontam os estudos mais atuais sobre produção textual escrita.

No que se refere à responsividade, um dos conceitos bakhtinianos, ela se materializa ao locutor ao assumir uma atitude responsiva, ao elaborar uma resposta, ao defender um propósito, discordar, ou ao mesmo, de forma alternada entre os locutores estabelece a interação, na alternância de papéis, resultando em uma compreensão ativa.

Para Menegassi e Gasparotto (2019), no caso de produção textual no cotidiano escolar, essa alternância entre locutores, ou seja, a interação entre o professor e o aluno acerca do texto possibilita que a revisão textual seja efetivada. Ao compreender as indicações, apontamentos, comentários e ou correções, o aluno exerce a responsividade, acatando, alterando ou refutando esses apontamentos na reescrita do texto.

Ao defendermos a concepção de escrita como trabalho (Geraldi, 1984; Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991), tomamos a produção textual como um processo

recursivo que permeia todas as suas etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita, por meio de uma prática colaborativa, cujo professor, interlocutor/leitor configura-se muito mais como um coautor/revisor, mediando a revisão do texto, do que como um avaliador desta produção.

2.1 Mediação docente para a revisão e a reescrita

Na escola, a produção textual perpassa a avaliação dos textos e preconiza o trabalho docente acerca dos tipos de correção empregados pelo docente para a avaliação do material escrito produzido. Discutidas brevemente nesse capítulo, Ruiz (2010), a partir dos estudos de Serafini (2004), aponta as principais recorrências sobre os tipos de correção realizados em âmbito escolar, a correção indicativa, classificatória, resolutiva e a textual- interativa, como propostas possíveis para mediar o processo de escrita escolar.

Ruiz (2010) destaca que a correção do tipo indicativa, pautada na demarcação de palavras, ou trechos, assinalando os possíveis erros, condiciona os alunos a revisarem apenas os aspectos marcados, sem uma atenção necessária a organização macro do texto. Para a autora: “há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais” (Ruiz, 2010, p. 36).

Já o tipo de correção resolutiva, a mais comum entre os docentes acaba por assinalar e já corrigir as inadequações, resolvendo o erro identificado no texto, o papel de reescrever de acordo com as adequações requeridas. Assim, “reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto” (Ruiz 2010, p. 41). Essa ação dificulta a reflexão e o diálogo entre aluno e texto, posto que o aluno recebe o material já com partes reescritas pelo professor.

Para o tipo de correção classificatória, são empregados símbolos metalinguísticos ou legendas demarcando as partes do texto ou aspectos que precisam ser ampliados, fornecendo alguma autonomia para o aluno, desde que ele interprete tais símbolos. Para a estudiosa, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (Serafini, 1989 *apud* Ruiz, 2010, p.45).

E por fim, a proposição de Ruiz (2010) para a correção textual-interativa articula a tríade professor, aluno e texto, e advém de orientações para a revisão, um diálogo escrito acerca das melhorias no texto. Estabelece uma ponte entre o professor e o aluno, por meio de comentários, sugestões e apontamentos mais longos, estabelecendo assim a inserção de bilhetes orientadores no texto, que orientam para as ações a serem realizadas no texto.

Nesse sentido, estudiosos como Menegassi e Gasparotto (2016; 2019)

defendem a revisão dialógica⁷ com a produção de bilhetes orientadores como estratégia teórico-metodológica para os docentes, discutida durante os cursos de formação propiciados pela pesquisa na escola⁸. Os bilhetes orientadores compostos por *apontamento*, *questionamento* e o comentário, são estratégias efetivas elaboradas pelo docente para auxiliar o aluno na revisão.

Para os pesquisadores, os bilhetes apresentam características e finalidades distintas: o **apontamento**, por exemplo, consiste na indicação direta, normalmente com verbo no imperativo, visando a uma alteração imediata no texto. Nesse ínterim, o apontamento é breve, direto e possui caráter explicativo, apresenta o problema, a forma de resolução, considerando o conhecimento prévio do aluno. Já o **questionamento**, presente no bilhete interativo, funciona mais como uma pergunta, normalmente às margens do texto, chamando a atenção, com dicas, indicações e a indagação que deve ser respondida, levando o aluno a concluir o que iniciou. O questionamento funciona como indicação de que é necessário rever o texto, ampliar, definir, elencar mais informações, enfim, responder às perguntas, agregando mais informações, retificando ou esclarecendo.

No que tange ao bilhete interativo caracterizado pelos autores como **comentário**, dada a abrangência geral com indicações para mais que um problema, incentiva a revisão, e por situa-se mais ao final do texto condensa os outros dois, o apontamento e o questionamento, que podem aqui ser retomados e expandidos. O comentário apresenta uma visão geral sobre o texto, permite instaurar o diálogo, mostrando-se compreensível ao leitor, leva o aluno a refletir sobre as alterações e pode ainda abarcar a organização didática das orientações anteriores.

A partir desse dado, enfatizamos as leituras teóricas no grupo de estudo e a oficina para os encaminhamentos da correção textual-interativa, com o emprego dos bilhetes orientadores para a revisão e a reescrita textual, observados na coleta de dados e disposta no quadro 1.

7 Ver: Menegassi, R.J.; Gasparotto. ,D. M. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos. Linguagem em (Dis)curo-LemD, Tubarão, SC, v.19, n1.p107-124,jan/abr.2019.

8 Os encontros com os professores participantes partiram da própria experiência com o trato dos textos, sendo discutidos textos acerca dos encaminhamentos teórico-metodológicos a partir das correções realizadas que culminaram com uma oficina teórico-prática e um minicurso online, com inscrição aberta a outros interessados, no período de maio a julho/2023

Quadro Sinótico 1- Coleta de dados: Fases do Projeto

Ação	Turma/turno	Tema/atividade	Produção Escrita/Gênero	Nível de adesão
Observação	7º A - manhã (2h/a)	Sustentabilidade Ações que transformam	Conto/leitura Elementos da narrativa	7º A - 27 alunos 7º C - 28 alunos
Observação: aula/leitura 1ª escrita	7º C - tarde (1h/a) + (1ha)	Apresentação do tema Discussão enunciado /aspectos do gênero	Estudo dos textos de apoio Expressão oral	Quase total, com algumas ausências
Escrita na plataforma	7º A - manhã (2h/a)	Escrita do texto Revisão mediada	Revisão em sala (pares /colaborativa)	Total dos alunos
Revisão e reescrita – plataforma	7º C - tarde (1h/a) + (1h/a)	Conto leitura/grupos Leitura e revisão recursiva	Revisão/reescrita (mediação do professor)	Média adesão, poucos refizeram os textos/ caderno/ plataforma
Produção final/envio	7º A - manhã (2h/a) 7º C - tarde (1h/a) + (1h/a)	Conto individual Reescrita individual	Reescrita (individual) Envio (postagem)	7º A (21 textos; 4 pendentes; 2 rascunhos) 7º C (17 textos; 7 pendentes; 4 rascunhos)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (Berto, 2023).

Na sequência, apresentamos a proposta de aula- Gênero Textual Conto na plataformas e prevista no Plano de Aula para o mês de junho/2023.

Aulas – 2º trimestre – 7º anos A e C

A Proposta de Escrita

TEMA: Ações que transformam o mundo

GÊNERO TEXTUAL: Conto

PROPOSTA

Contexto de produção

“Um pinga-pinga se escutava ao longe quando estava no jardim da escola. Como detetives bastante curiosos, você e seus amigos procuravam de onde aquele som constante surgia durante o intervalo das aulas. Foi então eu descobriram uma torneira no jardim, distante da construção escolar, que pingava atingindo uma pedra, fazendo o som ecoar com mais força que o normal. Mais que depressa vocês decidiram agir e foram avisar o inspetor do pátio do problema que acontecia como desperdício da água” (REDAÇÃO PARANÁ, 2023).

COMANDO DE PRODUÇÃO:

Percebendo a importância de não desperdiçar água, agora você será um escritor de contos para jovens e produzirá uma história que valorize atitudes colaborativas. Seu conto será divulgado num evento literário da escola e participarão, além de todos os estudantes da escola, os familiares e a comunidade escolar, ou seja, sua história percorrerá por muitas pessoas. Sua redação deverá apresentar detalhes apreendidos nas aulas de produção textual, assim, como nos demais componentes curriculares que contemplaram este assunto e do tema: Ações que transformam o mundo”. Os conhecimentos aprendidos em sua família são bastante valiosos para construir um CONTO que interesse os leitores. (REDAÇÃO PARANÁ, 2023).

TEXTO DE APOIO I

A FAMÍLIA DO FUTURO

Há muito tempo, uma família do futuro que gostava de reciclar e de não desperdiçar comida era feliz. Mas um dia, uma criatura mágica do mal começou a não reciclar e desperdiçar. Quase toda a população do mundo achou isso bonito, menos a família do futuro.

Eles perceberam então, que havia muita fome no mundo e começaram a agir. Mas se perguntaram:

- O que iremos fazer? Perguntou o pai.

- Não sei! Vamos chamar os nossos amigos! Disse o filho.

E todos concordaram. Então, eles foram falar com o chefe da tribo, que se chamava Elfos. Quando eles se encontraram com as outras criaturas mágicas, começaram uma longa batalha, mas a família e os Elfos perderam.

Por um tempo, a Terra ficou imunda, mas a família não desistiu. Então, eles resolveram usar uma mágica que inventaram para as pessoas verem o sofrimento que causavam ao planeta, aos outros e para elas mesmas.

Assim, a população percebeu que estava arruinando tudo. Então elas, a família e os Elfos começaram outras batalhas e os expulsaram. Daí, as pessoas tentavam consertar o que fizeram, tentando parando de desperdiçar, mas não conseguiam, pois já havia virado “mania”.

Foi aí que a família do futuro, junto com os Elfos, tiveram uma ideia, criaram um instituto para onde as pessoas levariam os alimentos que não iriam usar e, lá, eles organizaram e distribuíam tudo para os necessitados. Com essa atitude, eles resolveram os problemas e, aos poucos, a fome e os desperdícios foram diminuindo, a Terra também, aos poucos, foi ficando limpa. Em outras regiões da Terra, outros grupos foram incentivados e começaram a criar outras instituições.

Assim, a Terra foi se estabilizando pouco a pouco.

Matheus Eduardo da Silva. **A família do futuro**. Disponível em https://www.unimed.coop.br/portalunimed/flipbook/cascavel/coletanea_de_contos_e_cronicas_sustentabilidade1/files/assets/common/downloads/publication.pdf. Acesso em 07 abril 2020.

Fonte: Material – Tema Sustentabilidade (Ações que transformam o mundo) Acesso em 14/06/2023.

2.1.1 Encaminhamentos teórico-metodológicos

Como nos ensinam os estudos do Círculo, “[...] a situação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 124), assim, para o trabalho com Gênero textual Conto em sala de aula, as professoras buscaram contextualizar o tema Sustentabilidade – Ações que transformam, com questionamentos sobre boas ações/práticas ligadas à sustentabilidade ambiental e social, que podem modificar a vida das pessoas e o mundo.

Com o apoio dos *slides*, foram apresentados aos alunos a definição de Conto, como “gênero textual em prosa e marcado pela concisão, pois contém,

em geral, um só conflito, espaço limitado, unidade de tempo e número restrito de personagens” (Plataforma Paraná, SEED, 2023, *online*). As professoras destacaram os elementos da narrativa no quadro: “enredo, personagens, tempo e espaço”, a exemplo da regrinha: PENTE (P- personagem, E- espaço, N- narrador, T- tempo e E–enredo, visando a leitura dos textos de apoio, com foco nesses aspectos.

Nas aulas seguintes, as docentes explanaram passo a passo a construção do texto:

Passo 1- introdução, e apresentação das personagens e do ambiente e do tempo;
Passo 2 - Conflito – situação-problema da história;
Passo 3 - Clímax – o ponto alto da trama, antes do conflito e que se encaminha para a solução;
Passo 4 - Solução- desencadeia o desfecho da história;
Passo 5 - Título – atrair a tenção ao leitor
Passo 6 - Antes de finalizar, faça a revisão (Quem é o público do conto? Ele apresenta todas as partes da estrutura deste gênero textual, incluindo título inédito? O título está relacionado ao texto e é criativo? A linguagem está acessível? A pontuação organizada de forma apropriada? Há o uso adequado da ortografia e da linguagem proposta(formal/informal)?

Fonte: Redação Paraná, 2023, *online*

A ordenação desse passo a passo, realizada por ambas as professoras, assumiu tempos diversos a depender do horário da turma, clima da sala, e em alguns momentos, com a ida ao laboratório para digitar o texto. Em outros, a turma permanecia em sala para a 1ª escrita no caderno, revisão e leitura em pares, articulando trechos dos textos de apoio às boas ações por eles implementadas, para a produção escrita do gênero solicitado.

Após a escrita da primeira versão, iniciou-se o processo de revisão, ocorrida em primeiro plano pela correção da professora de um texto, e exemplificação em como organizar sua estrutura composicional, (de acordo com o passo a passo), e num segundo momento, os alunos foram convidados a ler seus textos, em pares. Já uma das turmas, recebeu bilhetes nos textos escritos e a sugestão de revisão e reescrita, o que causou estranhamento, uma vez que os alunos esperavam digitar o texto primeiramente para ver a correção sugerida pela plataforma para a realização dos “possíveis ajustes”. Na outra turma, os alunos foram ao laboratório e digitaram diretamente os textos sem a mediação da professora, nas análises a seguir.

Apresentamos um dos tópicos da correção realizada nos textos, da turma A, no caderno e da turma C, parcialmente no caderno e na plataforma, discutindo alguns pontos da prática pedagógica, na perspectiva do pesquisador, dos alunos e dos professores.

Texto 1 - aluno P, 7º A matutino

Título: Reciclagem e Separação de lixo

a- Tipo de correção- Indicativa, resolutiva e textual interativa, com uso de bilhetes;

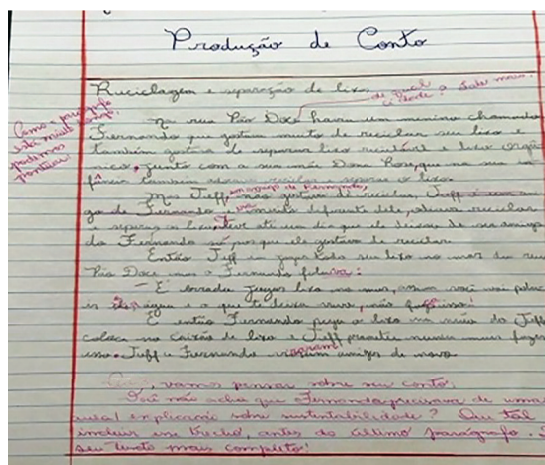
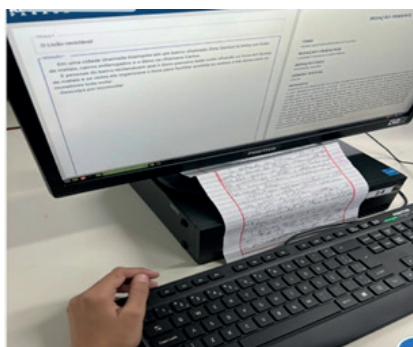
b- Predomínio de indicações para correção nos seguintes aspectos: indicativa em palavras ou ausência delas; resolutiva na ortografia, acentuação, emprego de maiúsculas; Textual interativa;

c- Bilhetes orientadores:

Questionamento

Apontamento

Comentário



“Na rua **Pão Doce**, havia um menino chamado Fernando.

Questionamento – linha 1

“De qual cidade”? Fale mais.

Apresenta-se à margem, no local da inserção e é eficaz nas indicações, conduz à reescrita, pelo acréscimo, chamando o aluno a rever e a melhoria no texto;

Apontamento - marcado pelo verbo no imperativo “Fale mais”, denota o problema no texto, e a solução para a ausência de informações necessárias, por exemplo. “Como o parágrafo está muito longo, podemos pontuar”. Marcas indicativas que orientam a revisão.

“Mas Jeff, *um amigo de Fernando*, não gostava de reciclar. (inserção do apostro).

Linha 13- não *faz* isso. Atenção ao imperativo: *Não faça* isso!

Comentário - ao final do texto, interage com o aluno, em forma de diálogo, dá sugestões, explica o problema apresentado, demonstra interesse em uma revisão geral.

“Vamos pensar sobre seu conto?”

“Você não acha que Fernando precisava de uma explicação sobre sustentabilidade? Que tal incluir um trecho, antes do último parágrafo, tornaria seu texto mais completo!”

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2023)

Apresentamos sequência os exemplo 2 e 3, cujos textos foram produzidos e avaliados no caderno e na plataforma respectivamente, com as respectivas marcas e mediação expressas.

Texto 2 –Aluno L, 7º A matutino

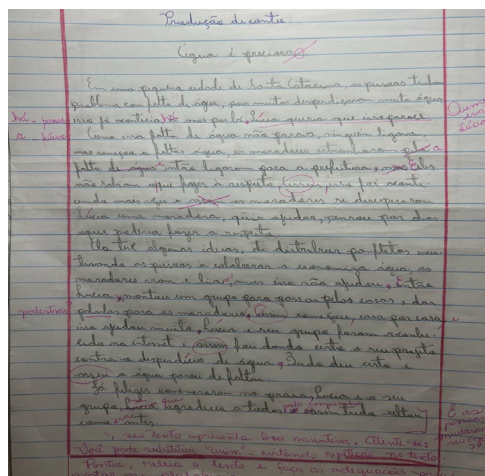
Título – Água é preciosa (1ª versão-caderno)

a- correção indicativa, resolutiva e textual interativa;

b- bilhetes orientadores: Questionamento- linha 3- “quem era Lucia?” – linha 22-As pessoas mudaram seu agir?

Apontamentos linha 15-palavras por “palestras”;

Comentário: “seu texto apresenta boa narrativa, atente-se às substituições, evitando repetição. Pontue, releia o texto[...]



2ª versão – Plataforma

Água é preciosa

Em uma pequena cidade de Santa Catarina, as pessoas tinham problema com falta de água, pois desperdiçavam muita água, isso já acontecia há anos por lá. Lúcia, uma moradora de lá, que já trabalhou em eventos como esses.

Como essa falta de água não parava, não faziam nada, ninguém ligava, mas começou a faltar muita água, os moradores estranharam a falta e então ligaram para a prefeitura. Eles não sabiam o que fazer, isso foi acontecendo mais vezes e os moradores se desesperaram Lúcia, quis ajudar, já trabalhou na prefeitura, mas já está aposentada, então ela foi para a prefeitura, a prefeitura não ligou muito e deixou meio de lado.

Lúcia teve algumas ideias, de distribuir panfletos, incentivando as pessoas a colaborarem a economizar água, os moradores viam e liam, mas isso não ajudou. Então Lúcia montou um grupo para passar pelas casas e dar palavras para os moradores. Assim começa, casa por casa isso ajudou muito. Lúcia e seu grupo foram reconhecidos na internet e foi dando certo o seu pequeno projeto contra o desperdício de água. Tudo deu certo e a água parou de faltar.

Já felizes, o grupo de Lúcia, comemoraram na praça eles agradeceram a todos pela colaboração, e tudo voltou como era antes.

Aspectos avaliados: Ortografia (0)

Semântica (0)

Sintaxe (2)

Outros (1)

Mediação docente:

-evitar a repetição de palavras: assim, Lúcia,

reler e pontuar o texto,

-fazer as adequações e observar há/a

Avaliação – 34 de 40 pontos plataforma

Texto 3 – Aluno A, 7°C, vespertino (1ª versão) - Escrita somente na Plataforma

Mundo melhor "O mundo pode ser melhorado, só querer. O mundo pode ser melhorado sem jogar lixo no chão, em gastar água atoa...". Foi assim que Julia escutou desde pequena, hoje em dia ela está no quinto ano na escola. Ela e sua amiga Rebeca estão tendo aula de ciências - Gente me falem alguma coisa que pode ajudar o meio ambiente. - Fala o seu professor. - Não jogando lixo no chão, não gastando água atoa, não cortar árvore por 'diversão' outras coisas, fala Julia. O professor fica impressionado com a menina, e falou que ela esta muito certa. Julia foi para casa, chegando lá ela viu a torneira estava ligada gastando água a toa, e a luz do lado de fora ligada, mesmo estando de dia. Então ela entra na sua casa e vai falar com sua mãe: Mãe, lá fora a torneira estava ligada gastando água, eu já desliguei, e a luz do lado de fora ligada gastando energia, eu também já desliguei. - Meu Deus filha, eu tinha esquecido, diz sua mãe. - É mãe, mas não pode porque assim o meio ambiente não pode ser ajudado. Se todo mundo separasse o lixo corretamente, não gastasse água atoa, não gasta-se energia atoa, não gastasse papel, e outras coisas. O mundo seria mil vezes melhor. A partir desse dia sua mãe, amigoea família começaram a ajudar o meio ambiente.	Marcas - correção pela plataforma: Ortografia (1) Semântica () Sintaxe (1) Outros (2) Mediação docente: "Quanto ao título, é preciso ampliar, especificar". "Pontuação carece de revisão" Traços e travessão são distintos. "Concordância nominal/verbal" Linha 20- a família <i>começaram</i> "Colocação pronominal" Linha 18 – <i>não gasta-se/não se gasta</i> Outros- por exemplo: palavras não reconhecidas; estrangeiras ou com erros de digitação. Avaliação – 36 de 40 pontos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2023)

As amostras de textos 1, 2 e 3, apresentam indicações para revisão pautadas sobretudo nas correções indicativas, com grifos, círculos, traçados, interrogação, bem como em alguns aspectos, os textos produzidos em 1ª versão trazem a correção resolutiva, cujo ponto forte é a marca e em seguida a resolução do problema do texto, pelo próprio professor confirmada na acepção das professoras.

Na práxis, os bilhetes ofertados nos cadernos na turma A, situados como apontamentos, foram mais recorrentes, nas correções do tipo indicativas e resolutivas antes do curso de formação. Posteriormente, com os estudos surgiram aspectos da correção textual-interativa com os bilhetes orientadores, como possibilidades de mediação no processo de escrita. Os textos depois de revisados pelos alunos culminaram em uma 2ª versão na plataforma para correção, o que pode ter auxiliado a escrita dos alunos uma vez que eles estavam revendo o seu texto de forma recursiva, no momento em que realizavam a digitação.

Acerca do domínio das ferramentas digitais, observamos que alguns textos apresentavam indicações para correções no caderno e inúmeros erros de digitação, espaçamento, paragrafação na plataforma, reafirmando que a inserção digital dos alunos ainda esbarra em domínio técnico, em ambas as turmas analisadas.

Já na turma C, os bilhetes orientadores partiram de ações realizadas pela professora, sendo recorrente o comentário em plataforma digital, além de alguns ajustes na escrita prévia por meio de correções indicativas e resolutivas no

processo de produção textual. Por outro lado, as aulas não sequenciadas esbarrou na continuidade das etapas de escrita, revisão e reescrita, havendo maior incidência de textos pendentes na plataforma e pouca ação metodológica para sua efetiva revisão, haja vista o tempo e as inúmeras atividades extracurriculares ocorridas nesse período, dentre estas: exames de sistema, OBMEP, prova Paraná, olimpíadas e outros.

Sobre os resultados observados relativos aos textos produzidos e os encaminhamentos para a revisão e a reescrita, verificamos que em alguns casos esse processo torna-se “truncado”, sem a realização expressa das etapas previstas, por inúmeros fatores, dentre estes: o quantitativo de gêneros indicados para duas aulas por turma, a dificuldade dos alunos para se apropriar do conhecimento e para digitar o texto, outros movimentos formativos, culturais e avaliativos ocupando o tempo de aprendizagem no curso normal das aulas, e aspectos relativos à ausência de formação docente e de recursos tecnológicos, redes e equipamentos.

Torna-se comum, no ambiente da plataforma, textos que não contemplam o atendimento ao gênero textual proposto, inviabilizando a correção efetuada apenas pela plataforma, e que não preconizam o desenvolvimento da escrita. Esse fator postula ações formativas urgentes de cunho teórico-metodológico para a escrita para além da escola e das plataformas.

Por conseguinte, o aluno ao realizar as alterações demarcadas pela inteligência artificial relativas aos aspectos gramaticais, ortográficos, semânticos, sintáticos e outros, tais como o não reconhecimento de palavras, termos estrangeiros ou siglas, configuram-se apenas como textos produzidos para a escola, na acepção de Geraldí (1998), cujas indicações não garantem a escrita com fins objetivos, interlocutor definido, gênero adequado, e caráter social da linguagem. Nesse sentido, há o esvaziamento da tríade professor-aluno-texto, proposta por Ruiz (2010), tendo com uma das consequências, observada em algumas produções enviadas para a plataforma, tratar-se do envio de textos plagiados e produzidos também por inteligência artificial. Ou seja, dá-se à máquina o discurso que lhe é próprio.

Ainda que a revisão e a reescrita tenham sido realizadas na plataforma como higienização do texto (Jesus, 1997) decorrem de ações teórico-metodológicas prévias, no caderno, no quadro, no atendimento individual, em pares de forma colaborativa com a mediação do professor. Essa é a riqueza da educação, a interação entre os envolvidos no ato interlocutivo, e a oferta de signos outros que possibilitem ao aluno em processo de ensino e aprendizagem experienciar novas perspectivas, para o seu desenvolvimento, pois “a consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles” (Volóchinov, 2021, p. 97-98). Por meio

da mediação docente, para além da avaliação, em que se permita a coautoria, respeitadas as etapas para o desenvolvimento da escrita, revisão e reescrita, o aluno expande suas competências em leitura e escrita.

2.1.2 Perspectiva do pesquisador

Ao apresentar/planejar o ensino do gênero textual, o professor recebia as aulas organizadas na plataforma, com destaques relativos à estrutura composicional, o estilo e a temática previamente demarcada, porém não apresentavam espaços para a retomada, revisão e reescrita, como orientam os documentos curriculares (Brasil, 2018; Paraná, 2019) e as pesquisas na perspectiva da concepção de escrita como trabalho. Cabendo ao professor, no âmbito da sala de aula implementar essas ações diante do tempo hábil determinado aos acessos e postagens em ambiente virtual e na correção dos cadernos, devolvendo os textos. Um dos exemplos nos oportuniza refletir acerca dessa organização, ocorrida nas aulas com o tema “Sustentabilidade – Ações que podem mudar o mundo”.

2.1.3 Perspectiva dos alunos participantes

Observamos durante as aulas a destreza de alguns em detrimento às dificuldades de digitação de outros, bem como, o agravante de alunos transferidos e remanejados de turmas, para quem era preciso atendimento individualizado e implantação de atividades manual pelo professor, na plataforma. Enquanto pesquisadores inseridos na escola, observamos um aluno transferido de outro estabelecimento que esteve ao longo de três aulas no laboratório, sem realizar nenhuma atividade, nem no caderno nem na plataforma, embora a professora tentasse inúmeras vezes adequar e mediar a atividade de escrita, o sistema não permitia essa ação.

Por outro lado, por estarem envolvidos com a produção de um Conto sobre sustentabilidade, que poderia ser classificado no concurso do Agrinho - SEED, com premiação de um celular para o vencedor, as produções seguiram o curso normal e foram concluídas no tempo determinado para as aulas, em ambas as turmas, totalizando 27 alunos no 7ºA: 21 textos enviados, 04 pendentes, 02 rascunhos; quanto ao 7º C, dos 28 alunos: 17 textos enviados, 07 pendentes, 04 em rascunho, disposto no quadro 1. (Consulta à plataforma, *online*).

Dessa forma, visando à valorização da produção textual dos alunos frente a um tema relevante, incitamos a divulgação de textos sobre sustentabilidade na escola, e a recolha para compor um livreto ou manual, para além da proposta de concurso, e do registro da postagem em plataforma. Conforme aula no laboratório, com momentos para mediação nos trechos assinalados pelo professor, o diálogo foi assim transcrito, na sequência:

Pesquisador: "Pessoal, vamos reunir nossos textos sobre sustentabilidade em um livro?"

Aluno 1- "Sim, e mostrar pra todo mundo..."

Pesquisador: "Podemos divulgar as boas ações para o restante da escola. Fazemos uns desenhos e compor essa capa, do material, o que acham? Aguardo a produção, então..."

Aluno 2- "já vou começar!"

O diálogo demonstra que o aluno percebe a escrita apenas com fins avaliativos, exceto o concurso do Agrinho e demonstra motivação ao enunciar "e mostrar pra todo mundo", em tom valorativo expressivo. O que é prontamente respondido pelo aluno 2 _ "já vou começar...", demonstrando empenho e determinação, marcados pelo emprego do já, advérbio de tempo e pela entonação que define sua concordância, com satisfação ao convite do pesquisador. Portanto, há interesse por parte dos envolvidos no processo para novas atividades, que não sejam pensadas somente no âmbito digital, com liberdade para promover outras formas de interação.

A sugestão do livro poderia compor o plano de aula, seguida por uma sessão de autógrafos, palestra ou exposição no pátio da escola, indicadas pela pesquisadora. Essa é a riqueza da educação, a interação entre os envolvidos e a oferta de signos, palavras e enunciados que possam desenvolver as competências para o agir em sociedade, rumo a uma educação mais humanizada.

2.1.4 Perspectiva dos professores

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores, quanto ao tempo de aprendizagem, o número de redações e as constantes cobranças por parte das equipes que controlam as postagens e acessos, por escola e por professor, nas instâncias superiores, bem como a ineficiência do suporte tecnológico, a escola parece antecipar-se. Organiza previamente horários em rodízio para uso do laboratório de informática, em aulas específicas, momentos para realização das atividades, cujos acessos às plataformas tornaram-se imperativos pelas instâncias organizacionais responsáveis no NRE e na SEED, porém com escassa formação.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram compromisso, criticidade e criatividade ao driblar as questões da rotina escolar, bem como quanto ao ensino empregavam mecanismos e tecnologias para instaurar a interação com os alunos antes, durante e após o processo de escrita. Nesse sentido, a proposta dos bilhetes contribuiu para aulas diversificadas ainda que não houvesse por parte dos alunos o domínio e a compreensão necessárias para a mudança de atitude frente aos textos e as indicações sozinhos; levamos ainda a possibilidade de baixar os textos de leitura complementar em *tablets* para uso contínuo do aluno na própria sala de aula, de forma recursiva ao produzir seu texto. Essa

ação prévia auxilia o professor, pois independe de os alunos possuírem celular com acesso à internet e de estarem no laboratório para consulta.

Além disso, a estratégia simples e eficiente de bilhetes orientadores como mediadores das práticas de revisão e de reescrita foram incitadas, quando, na impossibilidade da presença física e interlocutiva do professor com o aluno, esse mecanismo pode ampliar as formas de interação, por palavra escrita. Verificamos que as estratégias foram adaptadas pelos professores, e relatadas durante os cursos de formação acerca do emprego de *feedbacks* nas páginas dos alunos, na plataforma de redação e não apenas na avaliação final do texto, como preconiza as orientações na plataforma.

3. Reflexões preliminares – primeiras impressões

Primeiramente, ao tratarmos da pesquisa na escola, obtivemos apoio da equipe diretiva e pedagógica em 2022, contudo, no início do ano em 2023, já com o estudo aprovado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, o foco do estudo foi adequado para o 7º ano, com outros docentes, posto que a única professora de 6º ano da escola negou-se a participar da pesquisa. Causou-nos estranhamento essa atitude no coletivo escolar, por impedir a participação dos alunos e transparecer descrença nos esforços de pesquisadores, a engendrar estudos colaborativos visando à melhoria do ambiente formativo no contexto escolar e, por conseguinte o desenvolvimento de ações colaborativas na práxis.

Como afirma Freire (1996), “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” (Freire, 1996, p.43-44) e, consequentemente desenvolver a consciência sócio ideológica do professor (Volóchinov, 2017). O segundo ponto observado foi a interação entre os alunos de 7º anos e as professoras participantes do estudo, que apresentavam bom entrosamento entre si e com o uso da plataforma, ainda que o fator adaptação não significasse total comprometimento por parte dos discentes, as aulas transcorreram normalmente tanto em sala quanto no laboratório, o que confirma o dizer de Costa Hübner e Rosa (2015): “os sujeitos são vistos como construtores sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos” (Costa-Hübner; Rosa, 2015, p. 144).

O terceiro ponto refere-se à organização dos espaços, acesso digital, tempos de aprendizagem e avaliação, todos relativos à estrutura escolar, e à plataforma, pois a inserção de plataforma digital correlacionada às atividades de leitura e de escrita de forma impositiva prescinde de investimentos estruturais nas escolas, reorganização dos espaços para estudo/leitura, nos laboratórios,

na tecnologia em uso, e em formação continuada para os profissionais da educação. Além disso, parecem estar na contramão do propósito social da escrita.

Considerações Finais

O estudo em questão faz parte do projeto de pesquisa “Entonações valorativas com bilhetes orientadores para a revisão e reescrita de textos”, difundido nesse estabelecimento, por meio da acolhida dos dirigentes das equipes, professores e alunos participantes que possibilitou aos participantes experimentar formas alternativas de correção e de mediação docente quando da avaliação dos textos dos alunos, por meio da leitura, discussão de práticas realizadas e de novos procedimentos para o ensino da escrita, diante de ações engessadas pela e na plataforma.

Ao indicar possibilidades de interação entre o autor-texto-leitor, por bilhetes escritos orientadores para a revisão e reescrita, vislumbramos valorar os textos produzidos, e ampliar a autonomia dos alunos em escrita, desenvolvendo suas competências escritoras, esvaziadas pela produção de texto apenas para a escola (Geraldi, 1984; 1998), sem cunho social, interlocutor e como produto para avaliação, atribuição de notas e treinos, com a postagem nas plataformas.

Esse processo de ida e vindas aos textos, característica da escrita como trabalho (Geraldi, 1984, 1998; Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991), acrescida pelo planejamento das ações a serem realizadas com a escrita, revisão e reescrita, como processo recursivo, deliberado, a partir de metodologias com os bilhetes orientadores (Menegassi, Gasparotto, 2019) contribuem efetivamente para a autonomia e a autoria dos estudantes em escrita. Nesse aspecto, os bilhetes podem configurar-se na 1ª versão, como um elemento preponderante para auxiliar os alunos e professores, e como recurso digital na plataforma, na função de suporte para as aulas, em constante atualização e não como uma ferramenta cuja obrigatoriedade esvazia os sujeitos de situações dialógicas reais.

Ao levarmos em conta o caráter da escrita como processo e não como produto, destacamos sua possibilidade emancipatória na formação de sujeitos críticos, responsivos e hábeis na apropriação de gêneros textuais não somente para a produção no âmbito escolar. Para isso, torna-se necessário que a produção textual escrita se vincule à lógica dialógica, que a concebe como um trabalho colaborativo, e que, para tal, necessita de tempo para permear suas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, tanto para os alunos como para os professores.

Desse modo, é imprescindível que os profissionais da educação que lidam com o processo de produção textual escrita no ensino regular público brasileiro tenham condições específicas para realizarem o trabalho de idas e vindas aos textos. Para tanto, recursos materiais também se fazem urgentes, acrescidos por

um maior número de hora/atividade para tais professores e redução na quantidade de propostas obrigatórias com os gêneros textuais, para que eles, professores, sejam capazes de estabelecer com o aluno um diálogo humano que o envolva no processo de ensino-aprendizagem, por meio dos bilhetes orientadores com entonações valorativas, que se mostraram aliados de tal percurso.

Assim, a pesquisa não se encerra, pelo contrário, carece de novos objetivos que possam ampliar o olhar do pesquisador sobre as reais e necessárias condições de ensino-aprendizagem escolar nos eixos de ensino, difundidos por mecanismos diversos/plataformas digitais e que considerem as concepções de escrita, de ensino e de currículo, já publicadas e vigentes nos documentos curriculares oficiais brasileiros de forma a estabelecer elos que permitam considerar os conhecimentos consolidados e as transformações sociais para uma educação transformadora, crítica, autônoma e de fato libertadora.

Referências

- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino da língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.20-24.
- BRASIL.MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da. (orgs). **A pesquisa na educação básica: um olhar par a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas: Editora Pontes, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: Martins, M.H.(org) **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org). **Aprender a escrever com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 123-140.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. ASSOESTE: Cascavel, 1984.
- JESUS, C. A de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v.1. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).
- HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, L. Et al. **Revision: Cognitive**

and Instructional processes. Dordrecht: Kluwe Academic Publishers, 2004. p.9-20.

MENEGASSI, R.J.; GASPAROTTO, D. Revisão textual interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v.10, n.3, p.1019-1045, jul./set.2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v.19, n.1, p107-124, jan./abr,2019.

PARANÁ. **Plataforma Redação Paraná**. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/redacao_parana> Acesso em maio.2023.

RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria A. B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929], 373 p.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA UNIVERSAL, GRATUITA E LAICA À BEIRA DE UM COLAPSO IDEOLÓGICO: EM TEMPOS DE RE- EXISTÊNCIA E RESILIÊNCIA (2019-2022)

Wellington Rildo da Silva Marques¹

1. INTRODUÇÃO

Este texto foi inspirado nas experiências do *II Ciclo de estudos e debates sobre política e financiamento da Educação*, cuja minha participação se deu como ouvinte, do referido evento realizado de forma remota ao longo do ano de 2021 sob a organização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Inhumas. As discussões mobilizadas neste estudo encontram-se fundamentadas no diálogo orquestrado por proposições crítico-discursas, abarcadas pelo uso da linguagem “como uma prática social e não como uma atividade puramente individual (...) uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91). O estudo encontra-se também atravessado por outras perspectivas epistêmico-metodológicas e tem como objetivo central promover uma reflexão que emerge da necessidade de fomentar o debate crítico, na tentativa de desvelar possíveis desdobramentos a partir de noticiários veiculados por diversas mídias sociais entre um período recente da história da educação brasileira, compreendido entre os anos de 2019 a 2022, quando então, o ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro presidia a República Federativa.

A priori, diga-se de passagem, que a reflexão cunhada no escopo desta pesquisa, parte da compreensão do período histórico já mencionado, como

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pelo Departamento do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Filosofia e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialização em Formação de Educadores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Especialista em Linguística e Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). E-mail: wellingtonrildo@gmail.com.

sendo balizado pela vertente político-religiosa e ideológica do governo de extrema-direita, neoliberal e ultraconservador. Nesse sentido é válido salientar que, sob a lente do paradigma da conjuntura nacional, além da crise na saúde no enfrentamento à pandemia de Covid-19, o arcabouço político e econômico daquele momento fora lastreado por recorrentes práticas discursivas eminentemente ideológicas e hegemônicas, capitaneadas pela lógica do capitalismo, colonialismo e patriarcado, e reafirmada pela herança da “colonialidade do ser, do poder e do saber” (MALDONADO-TORRES, 2007). Sob a circunscrição dominadora do poder-saber-ser, segundo a perspectiva do autor,

[...]a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130).

Ainda nessa sequência discursiva, endosso que, as ponderações tecidas ao longo dessa escrita filiaram-se ao pensamento, interesses e preocupações que, na época, mais precisamente, emergiram por parte de intelectuais, estudiosos, pesquisadores, gestores, professores e alunos sobre o futuro da “educação como prática da liberdade, mobilizada por uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (HOOKS, 2013), pensada a partir de um ângulo *progressista*², modo este fundamental para o exercício de resistência a todas as estratégias eurocêtricas cunhadas pelo processo da herança colonial racista, sexista, misógina, homofóbica e segregacionista, inclusive, tão latente nos posicionamentos discursivos de Bolsonaro.

Com base nessas premissas, o breve panorama delineado neste estudo aponta para a necessidade de refletir, bem como problematizar o contexto da educação brasileira, em diferentes níveis de formação (da educação básica à pós-graduação) a partir da perspectiva da gestão do ex-presidente supracitado, gerida sob a impressão de intermináveis quatro anos de mandato desencadeado pela falta de planejamento estratégico, desmonte e descontinuidade de políticas públicas, em especial, ausência de políticas educacionais, o que levou ao sucateamento das instituições de ensino, sobretudo, as Instituições de Ensino Superior sob o mote da exclusão arbitrária de investimentos para os segmentos

2 Segundo propõe o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2004, p. 134), “Na trilha aberta de forma mais definida nos anos de 1980, após o arrefecimento da ditadura, o pensamento progressista havia se estruturado com força no cenário das teorias pedagógicas brasileiras gerando um profícuo debate ancorado em projetos históricos diversos, mas que tinham em comum algum horizonte de luta pela transformação da sociedade e da escola e não a mera otimização do status quo sob o argumento conformista de se fazer o possível”.

da educação e da herança cultural do país.

A pertinente crítica suscitada por Abrúcio (2021) evidencia que,

O bolsonarismo pode ser caracterizado em sua forma mais sucinta como um ideário cujo maior inimigo é a ordem política montada desde a redemocratização. O presidente Bolsonaro não é só um admirador da ditadura. Seu governo orienta-se, principalmente, pela busca da destruição do modelo político e social inaugurado pela Constituição de 1988. A política educacional é um exemplo paradigmático dessa lógica bolsonarista. Sua proposta para a educação tem como objetivo destruir a agenda, o modelo institucional e a comunidade epistêmica construídos na última década. (ABRÚCIO, 2021, p. 355).

Partindo desse entendimento, mencionado por Abrúcio (2021) pretendo com isso dizer que, desde quando o resultado das urnas eleitorais, no ano de 2018, anunciaram Jair Messias Bolsonaro como mandatário do país, o cenário socioeconômico, político, educacional e cultural se viu desafiado e confrontado pelo acirramento de contundentes mudanças tão radicais quanto extremistas, ancoradas por fortes contradições, tensões e desafios contrapostos aos ideais e avanços progressistas já conquistados pelos diversos movimentos sociais ao longo da história. Vale destacar que, o reflexo de uma Velha República prenunciava de forma encapsulada “[...] o ressurgimento e fortalecimento dos ideais do fascismo, do nazismo, do racismo, [...] do acirramento do discurso de ódio de várias formas, em vários níveis atingindo vários grupos sociais” (BONFIM, 2021, p. 158), inclusive, grupos étnico-raciais, a saber os povos indígenas e comunidades tradicionais do campo, como sendo, os mais contra-atacados pela derrocada ideológica do ex-presidente, e no que se refere à educação, as universidades públicas e os professores universitários, em especial, ora vigiados ora punidos (FOUCAULT, 1987) e seus discursos e práticas pedagógicas cerceadas.

Partindo dessas ideias preliminares e fundantes, que inaugura o debate realizado nesta pesquisa, o artigo se estrutura em outras duas seções que seguem esta introdução, além das considerações finais e referências bibliográficas. Na seção dois, procede-se a um exercício teórico-conceitual, além de reflexões sobre a temática do tópico, acerca das políticas neoliberais, fortemente articuladas ao sistema educacional público de ensino brasileiro, como tentativa de transformações configuradas numa falsa proposta mascarada pela “inovação” e “eficiência” das instituições de ensino. Na seção três, as reflexões mobilizadas se fundamentam nos recortes selecionados para compor o corpus da pesquisa, cujo foco está ancorado nos diversos recortes de manchetes jornalísticas disseminadas pelo meios e contextos midiáticos, a respeito dos cortes e contingenciamentos de verbas públicas destinadas à Educação.

2. A DISCURSIVIDADE DO NEOLIBERALISMO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Com o intuito de desenvolver uma reflexão crítica, pautada no desdobramento do paradigma epistêmico do neoliberalismo, uma primeira palavra sobre essa teoria econômica sociopolítica é que ela surge, “ainda nos anos 40, mas começou a ser colocado em prática na década de 1970, período em que a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista” (BASSO; BEZERRA NETO, 2014, p. 2). Vale ressaltar que esse paradigma econômico-ideológico surge como tentativa de corresponder a um conjunto de transformações ocorridas no setor econômico, político e cultural espalhando-se por todo o globo. Nas proposições sugeridas pelos pensadores e pesquisadores franceses, Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo passou a ser caracterizado como sendo “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

Nesse sentido, em relação à face da racionalidade excludente imposta pela lógica do neoliberalismo cabe ressaltar que, este fenômeno enquanto corrente econômica tem como premissa o desaparecimento do Estado, a desregulamentação da força de trabalho, a flexibilização do processo produtivo e a individualização do comportamento (BRITO; NASCIMENTO; HASHIGUTI, 2022, p. 35), ou seja, suas bases têm se alicerçado sob à lógica de privatizações e do empreendedorismo com vistas na produção e acúmulo do capital, como tentativa de provocar profundas transformações da sociedade, “de forma subterrânea e difusa, estendendo seu sistema normativo a todas as relações sociais, sem deixar incólume nenhuma esfera da existência humana” (BLOGDABOITEMPO, 2019).

Em síntese, pensando a partir desse enquadramento epistemológico, o neoliberalismo passa a ser compreendido como sendo,

uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada no século XVIII e XIX que teve orientação básica na intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos, proprietários dos meios de produção pudessem investir a seu modo seus bens. Na perspectiva liberal o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída de recursos (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Partindo desses pressupostos, considero importante acenar que, desde quando o neoliberalismo passou a ser gestado sob o viés de articulação dos avanços e ascensão exponencial, estrategicamente, o sistema educacional, isto em relação a todos os níveis e modalidades de ensino público, gratuito, laico e democrático vem sendo alvo dos interesses do capital financeiro. Nessa direção,

problematizações e questionamentos em favor de uma educação permeada pela diversidade pluralizada e multicultural são postos em xeque: No que se refere ao neoliberalismo, o que isso tem a ver com a educação? Que possíveis efeitos e impactos este fenômeno pode ocasionar diretamente no âmbito escolar? Quais ideologias neoliberais estão postas no tabuleiro de seus interesses em relação ao funcionamento e manutenção dos espaços de ensino formal? Como pensar no combate às desigualdades e injustiças sociais levando em consideração a implementação de políticas neoliberais nas esferas públicas do Estado?

Esses e outros tantos questionamentos, emanados por pesquisadores e estudiosos, no contexto brasileiro foram pautas de possíveis tensionamentos e reflexões, principalmente o cenário sociopolítico e econômico, visto como peça de xadrez pela extrema direita, quando então, remodelada por um caráter fascista desferia golpes e ataques as universidades públicas brasileiras, atribuindo a essas instituições valores pejorativos com o intuito de depreciar a moral, a conduta, a funcionalidade e o fomento ao ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o negacionismo na contramão da legitimidade da ciência.

À época, os discursos da base do governo bolsonarista, amparados pelos famigerados valores ideológicos decorrentes das proliferações da desinformação e espargimento da polarização e do ódio foram em sua parcela significativa esses indivíduos ou grupos, não somente a compreender, como também defender e apoiar,

os cortes de recursos das universidades públicas, a sua privatização e até mesmo o fechamento dessas instituições. Para eles, a universidade pública encarna, em sua fabulação regressiva, o mal absoluto, um caldeirão de hedonistas e pederastas perigosos que devem ser banidos e suas instituições extintas ou privatizadas, para que sejam limpas moral, ética e fisicamente (ARANTES, 2021).

Ou seja, diante desse cenário conflituoso, intensificado pelo negacionismo e anticientificismo, discursos provenientes do Ministério da Educação, de acordo com o jornal Carta Capital, quando o Ministro da Educação discursava sobre a necessidade de fiscalização orçamentária, Abraham Weintrub arrematava em seus atos enunciativos afirmando que “as universidades federais são espaços de balbúrdia e que o MEC “vai pra cima” dessas instituições” (CARTA CAPITAL, 2019), o Ministro não a contento ainda insistia asseverar que “as universidades são caras e têm muito desperdício com coisas que não têm nada a ver com produção científica e educação. Têm a ver com politicagem, ideologização e balbúrdia. Vamos dar uma volta em algum campus por aí? [...] onde tiver balbúrdia vamos pra cima” (CARTA CAPITAL, 2019).

Em suma, a acalorada enunciação proferida pela base do ex-governo federal e de seus apoiadores radicais em conceber *fake news* as instituições de ensino

superior do país, e, portanto, as universidades federais e estaduais públicas, reforçaram ainda mais a estreita relação com que as políticas neoliberais vem tendo como pressima: “desregular, economizar e sujeitar todas as instituições e relações da vida cotidiana que atendem aos interesses da privatização, eficiência, desregulamentação e mercantilização” (GIROUX, 2018 Apud BRITO; NASCIMENTO; HASHIGUTI, 2022, p. 36).

3. CORTES, VETOS E CONTIGENCIAMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O AFIAMENTO DA NAVALHA BOLSONARISTA

O propósito desta seção visa problematizar o afinamento da “navalha” bolsonarista, de forma representada por meio do corpus selecionado nesta pesquisa, cujo interesse em refletir sobre os cortes, vetos e contingenciamento no âmbito do sistema educacional superior, sendo as universidades públicas o alvo mais atingido. O corpus de análise foi constituído através do recorte de manchetes jornalísticas veiculadas por diversos noticiários midiáticos, no período de vigência do ex-presidente Bolsonaro. O recorte do corpus se justifica, primeiramente como instrumento adotado para embasar as discussões, no que tangencia ao modelo proposto pelas políticas neoliberais tão instrumentalizada pela esquerda neoconservadora, segundo para potencializar outras vozes que discursivamente se propuseram a problematizar as ações de uma base governista mais preocupada em retroceder, do que investir para valorizar a ciência, a cultura e o conhecimento.

Como todos sabemos, o paradigma educacional, mais precisamente, de 2019 a 2022 resilientemente reexistiu aos fortes ataques ao ensino, pesquisa e extensão universitária, bem como, à base curricular, formação e valorização do docente, razão pela qual comprovada pela imposição extremista e golpe desonesto por parte da gestão federalizada, que levou o contexto educacional brasileiro trilhar um rumo à deriva, ameaçado a um colapso ideológico sem precedente, o que tem a ver com os impactos profundos e negativos, oriundos da ausência, da omissão e da descontinuidade de políticas públicas educacionais.

Dito isto, como se não bastasse, o ceticismo do ex-presidente com a crise provocada pela Covid-19, considerando-a como uma “gripezinha”³ cujo efeito de letalidade se somou em mais 700.000 óbitos⁴. Além disso, os diversos meios de comunicação de massa e as mídias de um modo geral, tanto impressa quanto digital foram palcos de grandes e acalorados debates, reflexões infundáveis,

3 Disponível em: <https://www.folhape.com.br/politica/gripezinha-e-pais-de-maricas-confira-as-frases-de-bolsonaro-sobre/187784/>.

4 Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

protestos e reivindicações a partir do massacre à educação brasileira, reflexos dos indigestos posicionamentos de vetos e contingenciamentos no orçamento da União, sendo a Educação, com sendo uma das pastas mais afetadas por bloqueio de despesas no orçamento, mesmo em tempos de pandemia.

A esse respeito, Frigotto com propriedade explicita muito bem, quando de forma resumidamente reflete que,

Florestan Fernandes em várias obras, desvela os traços constitutivos do projeto econômico e político da classe dominante brasileira onde a negação sistemática de grandes parcelas da população à educação básica e superior de qualidade e o baixíssimo investimento em ciência e tecnologia nos definem como um país gigante com pés de barro (FRIGOTTO, 2021, p. 128).

Nessa perspectiva, a Rede Brasil Atual – RBA, na seção jornalística – Educação, no dia 23/04/2021 exibiu uma matéria chamando a atenção para o retrocesso do sistema educacional brasileiro como sendo uma das áreas de maior interesse nos cortes orçamentários do ex-presidente, conforme enunciado na figura 1:

Figura 1

ALERTA DE RETROCESSO

Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro

O Ministério da Educação teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados e R\$ 2,2 bilhões vetados pelo presidente

Fonte: RBA (2021)

A informação postulada na manchete, que tem suas bases ancoradas pelo Decreto Presidencial nº 10.686⁵ mobilizou diversos movimentos sociais, inquietando-os para reagir contra os posicionamentos práticos e ofensivos do governo. O movimento social, União Nacional dos Estudantes (UNE), no direito de representar os discentes, oportunamente proferiu a seguinte enunciação, “mais uma vez a Educação é a área que mais sofre cortes com a seção da Lei Orçamentária de 2021. E ainda querem se dizer defensores da educação como serviço ‘essencial’. Bolsonaro é genocida e inimigo da Educação” (REDE BRASIL ATUAL, 2021).

Considerando a manchete jornalística, como uso social da linguagem, a figura 2 aponta uma prática discursiva veiculada por meio de um canal midiático, no qual o mesmo se propôs a informar o leitor sobre os cortes de verbas

5 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.686-de-22-de-abril-de-2021-315705878>.

públicas provocadas pelo governo federal, afirmando na notícia que tais cortes impactaram diretamente a todas as etapas da educação, conforme constatado a seguir,

Figura 2

Cortes do governo Bolsonaro atingem todas as etapas da educação



Cortes na verba da educação básica promovidos pelo governo federal chegam a R\$914 milhões

O presidente Jair Bolsonaro mostrou mais uma vez que a educação não é uma prioridade do governo federal. No final do mês de abril, o Ministro da Educação Abraham Weintraub anunciou um corte de 30% nos investimentos das universidades federais do

Fonte: SISMMAC (2019)

Novamente, em consonância com Frigotto (2021), concordo que “a face dominante do governo Bolsonaro ao longo de seus três anos de mandato se fortaleceu no exercício de “uma agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado” (FRIGOTTO, 2021, p. 118), e no mais, ainda afirma o autor que,

o governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científico e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes no orçamentos? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas (FRIGOTTO, 2021, p. 130-131).

A reportagem jornalística, representada na figura 3 foi veiculada pelo portal brasileiro G1 em que explicita o elevado corte no orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES) impactando direta e negativamente dezenas de universidades federais, além de, paralelamente afetar mais de 70 mil pesquisas. A circulação do discurso jornalístico embasado no Decreto nº 9.741/2019, de 15 de fevereiro de 2019⁶ evidencia o quanto foi crucial aos movimentos de resistência, sobretudo, sobreviver a pandemia de Covid-19, e paralelo a isso, pensar educação, ensino, cultura, formação de professores, currículo, produção e implementação de materiais didáticos, identidades, círculos de cultura, ciência e

6 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm.

tecnologia a partir da implementação de uma política fundamentalista, estúpida, insensata e insana.

Figura 3

Cortes no orçamento de universidades federais poderão afetar mais de 70 mil pesquisas

Houve corte de 18,16% no orçamento discricionário de todas as 69 universidades federais.

Fonte: g1.globo (2021)

Diante desse cenário, é possível constatar que a pauta neoliberal para a educação articulada pelo ex-ministro da Economia, Paulo Nunes Guedes, sem dúvida mirou o sistema educacional brasileiro visando o desmonte de políticas educacionais sem perder de vista o controle no funcionamento das universidades, em especial, e em relação ao sistema de ensino, em todos os níveis os cortes nas verbas chegaram a totalizar valores dos quais mencionados abaixo,

Na Educação Básica o bloqueio (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTEC, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somou 2,8 bilhões. Nas Universidades Federais foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). Nos Institutos Federais aproximadamente 900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de bolsas de pesquisa (7.590) (LOBO, 2020, p. 3-4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como entusiasta do ensino público universal, gratuito e laico que acredita nos ideais do Estado como guardião de uma constituinte que emerge em 1988, essas considerações longe de serem esgotadas e concluídas nesta pesquisa, se utilizam dessa prerrogativa prevista pelas cláusulas pétreas do ordenamento jurídico brasileiro, em que prescreve a educação como um direito inalienável, público subjetivo, de cuja competência e responsabilidade do Poder Público (federal, estadual, municipal), cabendo a obrigatoriedade de assegurar esse direito com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206), a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer ideologia política, classe socioeconômica, credo religioso, raça, sexualidade, crenças e ideologias de quaisquer natureza.

Nesse sentido, utilizando-me da enunciação proferida por La Chalotais (1973) na qual me atravessa pelos valores constituídos em sua declaração e que,

de forma direta ou indiretamente dialoga com as reflexões balizadas neste estudo, haja vista que faz parte dos meus ideais “reivindicar para a nação uma educação que dependa só do Estado porque ela lhe pertence essencialmente; porque todas as nações têm o direito inalienável e imprescindível de instruir seus membros, porque finalmente as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado” (LA CHALOTAIS, 1763 Apud SALIBA, 2020, p. 97). Partindo dessa perspectiva, que remonta as minhas convicções imbricadas pelo ato resistência decidi centrar como foco deste estudo a necessidade do diálogo proeminentemente discursivo, no qual se estabeleceu acerca do momento histórico, entre os anos de 2019 a 2022, quando então, o ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro presidiu a república federativa.

As reflexões desenvolvidas neste estudo, consideradas como uma potente ferramenta no desdobramento da pesquisa foram cunhadas a partir do *corpus* analítico, cujo recorte elegeu três manchetes jornalísticas, que enunciativamente se propôs dialogar com a sociedade informando-a sobre os possíveis vetos e contingenciamentos das verbas públicas por parte do governo federal, como forma de massacre ao sistema escolar brasileiro, sobretudo, as Instituições de Ensino Superior, sendo crucialmente atacadas pelas medidas econômicas do governo com cortes no orçamento das universidades públicas federais e estaduais.

Entretanto, diga-se, de passagem, que a nefasta “balbúrdia” instaurada na gestão do ex-governo ultraconservador de extrema direita foi utilizada como fator determinante para não apenas atacar as Instituições de Ensino e seus atores, como também sucatear essas instituições, na contramão de implementação de políticas públicas de incentivo a valorização profissional e ao fomento à ciência, pesquisa e avanços e inovações tecnológicas, cujo fim em si mesmo aponta para a desregulação das instituições estatais, criando o caos com interesse de intensificar o controle para fins da privatização e mercantilização sob à lógica do paradigma do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, L. F. Bolsonarismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER Leonardo; KERCHE Fábio; MARONA Marjorie (Org.) **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARANTES, P. O ódio às universidades públicas, 2021. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/opinia/o-odio-as-universidades-publicas>.

BASSO, J. D.; NETO, L. B. **As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj>.

edu.br/rir/article/view/29044. Acesso em: 4 jan. 2024.

BLOGDABOITEMPO. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>.

BONFIM, M. A. L. **Por uma linguística aplicada antirracista, decolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais**. Língu@ Nostr@, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 157–178, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/214/216>.

BRITO, C.C. P.; NASCIMENTO, M. R.; HASHIGUTI, S. T. A educação não pode parar? Ensino remoto e o discurso neoliberal. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.). **Expurgar a dor: reflexões sobre linguagem e criações artísticas de sobrevivência durante a pandemia de Covid-19**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_df2b0eae17194b9fbab2c4385b877ba8.pdf.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FREITAS, L. C. **Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qqvf3NW-CXfkmxrgNVYKmcZm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2023.

FRIGOTTO, G. **Sociedade e educação no governo Bolsonaro: Anulação de direitos, desumanização e violência**. Revista Desenvolvimento e Civilização, v. 2, n° 2, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270/41708>.

FOUCAUT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. De Raquel Ramalheite. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf.

G1. **Cortes no orçamento de universidades federais poderão afetar mais de 70 mil pesquisas**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impac-tar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão. Cipolla, 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOBO, S. A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZIO, Alex; FRANÇA, George.

(Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

REDE BRASIL ATUAL (RBA). **Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro**. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasiltual.com.br/educacao/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamen-tarios-de-bolsonaro/>.

SALIBA, M. G. A escola na “crise” da modernidade: Qual o futuro da escola? In: GABRIEL, F. B.; MARTINEZ, F. W. M.; CARRERI, M. L. SALIBA, M. G. (Org.). **Educação: Tensões e desafios contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em: https://www.fabioantonio gabriel.com/images/tensoes_ebookdefinitivo.pdf.

SISMMAC. **Cortes do governo Bolsonaro atingem todas as etapas da educação**. 2019. Disponível em: <https://sismmac.org.br/cortes-do-governo-bolsona-ro-atingem-todas-as-etapas-da-educacao/>.

OS CAMINHOS DA DESCOBERTA: O ELÉTRON DE THOMSON E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA PARA COMPREENSÃO DE MODELOS E CONCEITOS

Marla Raiza de Jesus Ferreira¹

Marcos de Oliveira Melo²

Juliana da Silva Lima Fonseca³

1. INTRODUÇÃO

A Química e a eletricidade da matéria são duas áreas que estão intrinsecamente relacionadas as primeiras investigações científicas, desde o início dos questionamentos sobre fenômenos elétricos até os avanços mais modernos. A história desses campos de estudo é descrita por uma série de descobertas e teorias feita por cientistas ao longo dos anos (Chassot, 1994).

Nessa pesquisa, é explorado um histórico do estudo da eletricidade e suas nuances da química desde as ideias iniciais que foram alcançadas através de teorias consolidadas, passando pelas primeiras observações, até os avanços da estrutura atômica e seus impactos nas tecnologias e comprovações científicas, destacando, por exemplo, contribuições de figuras como Gilbert, Franklin, Coulomb, Faraday e Maxwell, assim como os marcos históricos que impulsionaram o progresso da ciência no campo da química (Smith, 1997); (Lienhard, 1997); (Forbes e Mahon, 2014).

A descoberta de J. J. Thomson foi de fundamental relevância no contexto do estudo da estrutura atômica, uma vez que suas contribuições foram bastante significativas para tal compreensão (Navarro, 2012). No final do século XIX, utilizando tubos de raios catódicos e outros experimentos, Thomson identificou

1 Estudante de Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: marlaraiza@hotmail.com

2 Professor Doutor de Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: marcosomelo@uefs.br

3 Professora Doutora de Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: jsfonseca@uefs.br

partículas subatômicas com cargas negativas que posteriormente foram chamadas de elétrons, revolucionando, dessa maneira, o conhecimento que se tinha sobre o átomo (Smith, 1997).

Examinando a influência de fatores sociais, filosóficos e culturais na investigação da eletricidade, desde a história antiga, é possível destacar o papel da revolução industrial e dos investimentos no avanço da pesquisa e aplicação dos estudos químicos e físicos da natureza elétrica (Dathein, 2003), além disso, essa disseminação de ideias por meio de publicações científicas, impulsionou o avanço do estudo, sendo fator determinante para as aplicações práticas dos princípios elétricos no cotidiano (Oki, 2000).

A natureza elétrica da matéria foi objeto de estudo da Química ao longo de sua história, e a epistemologia da ciência teve um papel essencial nessa investigação. Ao analisar as bases filosóficas do saber científico, é possível entender como as teorias foram elaboradas e criticadas no âmbito da estrutura atômica (Lôbo, 2008). A epistemologia da ciência esclarece como o conhecimento é construído dentro de um panorama mais amplo do pensamento humano, considerando os processos de raciocínio e interpretação que influenciam a aprendizagem (Mortimer, 1995).

Uma abordagem mais contextualiza de modelos de estruturas atômica nas aulas de ciências da natureza podem abrir caminhos para a compressão de outras teorias e aplicações na química e na física (Melo; Neto, 2013). Fatores históricos e filosóficos desempenham papel crucial no ensino de Química, já que fornecem uma base fundamentada para o entendimento de como teorias científicas são desenvolvidas e revisadas ao longo dos anos possibilitando um pensamento mais críticos e contextualizado dos alunos sobre conhecimentos químicos (Labarca; Lombardi, 2007).

Fazendo uma análise crítica, assim como uma exploração descritiva de fontes primárias e secundárias, este trabalho busca oferecer uma ampla visão mais contextualizada dos principais marcos na evolução da compreensão dos elétrons ao longo da história da ciência, espera-se que este estudo forneça uma compreensão mais aprofundada de conceitos mais abstratos, demonstrando como a história da química pode ser usada como ferramenta pedagógica auxiliar na compreensão de conceitos e teorias do estudo da matéria, além de como avanços tecnológicos atuais estão relacionados com os primeiros conhecimentos que servem até os dias de hoje como referências de estudo e pesquisa.

2. CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA ANTES DA DESCOBERTA DOS ELÉTRONS

Ao longo da história, os nossos antepassados questionaram-se com o curioso funcionamento da eletricidade estática (Smith, M., 1997). Eles testemunharam ocorrências cativantes, como a curiosa atração de pequenos objetos a superfícies depois de esfregadas. No entanto, foi somente no século XVII que exames extensivos começaram a se desenvolver. Indivíduos estimados, como William Gilbert, vieram à tona. Gilbert habilmente derivou o termo “eletricidade” da antiga palavra grega para âmbar, conhecida como “elektron” (Smith, M., 1997). Ao lado de outros pioneiros, ele iniciou o processo de distinção entre fenômenos elétricos e magnéticos. Seus esforços lançaram as bases para uma exploração abrangente dos efeitos eletrostáticos (Smith, M., 1997; Busch, 2023).

Avançando temporalmente até o século XVIII, onde os esforços notáveis de cientistas como Benjamin Franklin e Charles-Augustin de Coulomb desempenharam um papel crucial na expansão do nosso conhecimento dos princípios básicos que regem a eletricidade (Lienhard, 1997). Em 1752, a ousada experiência de Franklin com uma pipa mostrou vividamente as propriedades elétricas dos relâmpagos, estabelecendo uma ligação clara entre a eletricidade e as ocorrências naturais. Paralelamente, Coulomb formulou diligentemente a lei que descreve a força eletrostática, estabelecendo assim uma base matemática sólida para compreender como as cargas elétricas interagem umas com as outras (Lienhard, 1997).

Nos anos 1800, houve um aumento na pesquisa experimental que resultou em um progresso significativo (Busch, 2023). A exploração de campos magnéticos e correntes elétricas por Michael Faraday lançou as bases para a compreensão das conexões entre eletricidade e magnetismo (Lienhard, 1997; Busch, 2023). Suas contribuições, juntamente com as investigações subsequentes de James Clerk Maxwell, atingiram seu auge na fusão de teorias eletromagnéticas (Forbes e Mahon, 2014).

O progresso científico abriu caminho para a compreensão da natureza dos elétrons, partículas minúsculas que possuem uma carga adversa, que giram graciosamente em torno do núcleo central dos átomos (Weinberg, 2003). Esta revelação importante e a subsequente compreensão dos elétrons trouxeram uma transformação radical no domínio da química, permitindo a interpretação de ocorrências elétricas dentro de reações químicas e servindo como base para a nossa compreensão atual das estruturas atômicas e moleculares (Weinberg, 2003).

3. CONEXÃO ENTRE ELETRICIDADE E FENÔMENOS QUÍMICOS

Quando Luigi Galvani publica *De viribus electricitatis in motu musculari* (Sobre as forças da eletricidade nos movimentos musculares, em tradução livre) em 1792, como resultado de, entre outras, suas observações sobre o icônico episódio da rã morta que apresentava espasmos ao ser tocada com instrumentos metálicos, abriu-se campo para relacionar eletricidade e reações químicas (Raicik, 2019). Embora com conclusões controversas, as observações de Galvani desempenharam um papel vital no avanço da eletroquímica, uma disciplina dedicada a estudar como as correntes elétricas podem provocar transformações em produtos químicos (Aaron, 1984; Kwrzweil, 2023).

Uma das conquistas notáveis nesta situação particular foi a descoberta da eletrólise por Humphry Davy durante o início do século XIX. Davy demonstrou a capacidade de separar elementos essenciais, nomeadamente hidrogênio e cloro, de compostos específicos como água salgada, utilizando uma corrente elétrica (Holmes, 2011). Consequentemente, ele demonstrou com sucesso que a eletricidade tem a capacidade de iniciar transformações químicas.

Alessandro Volta, com seu profundo conhecimento do assunto, criou algo notável: a pilha voltaica (Kwrzweil, 2023). Este dispositivo, nascido da intrincada dança entre produtos químicos, continha em si o poder de gerar eletricidade. Através desta invenção, abriu-se um caminho para o nascimento da energia elétrica. Além disso, solidificou o vínculo inegável que existe entre a eletricidade e os processos químicos (Jardim e Guerra, 2018).

Nos dias de hoje, a interligação entre vários campos tornou-se ainda mais aparente devido ao uso de técnicas eletroquímicas (Kwrzweil, 2023). Um excelente exemplo disso é a eletroforese, um método que utiliza corrente elétrica para separar moléculas com base em sua mobilidade e carga (Baldwin, 2000). Esta técnica tornou-se indispensável em áreas como biologia molecular, análise forense e indústria farmacêutica. Além disso, a eletroquímica desempenha um papel crucial em diversas tecnologias ecologicamente corretas, como células de combustível e baterias recarregáveis. Essas tecnologias dependem de reações eletroquímicas para gerar energia de forma mais limpa e sustentável (Baldwin, 2000).

Áreas da ciência se complementam apesar de parecerem distintas e acabam se entrelaçando, abrindo portas para os avanços que impactam diretamente nosso cotidiano (Raicik, 2019). Esta ligação entre a eletricidade e os fenômenos químicos é um exemplo disso.

Ter um conhecimento científico das propriedades elétricas é compreender cada vez mais a natureza dos elementos químicos, pois, assim, é possível entender mais as suas estruturas, uma vez que certos elementos possuem características e propriedades que se diferem uns dos outros (Raicik, 2019; Kwrzweil, 2023).

4. A DESCOBERTA DA NATUREZA ELÉTRICA DA MATÉRIA

No final dos anos 1800, um cientista chamado J. J. Thomson mudou completamente a percepção de como os átomos são estruturados (Falconer, 1997). Através de seus experimentos envolvendo tubos de raios catódicos, Thomson fez a notável descoberta dos elétrons. Segundo Falconer (1997), descobriu-se então que essas minúsculas partículas possuíam carga negativa, uma revelação que nunca havia sido testemunhada antes. O exame meticuloso de Thomson sobre como as partículas carregadas se comportavam quando expostas a campos elétricos e magnéticos o levou a deduzir que os raios catódicos eram compostos de partículas com muito menos massa do que os átomos conhecidos naquele momento da história (Smith, 1997).

No ano de 1897, Thomson fez uma revelação notável que mudou o curso da exploração científica (Smith, 1997). Ele introduziu uma conceituação inovadora de átomos, comumente chamada de “modelo do pudim de ameixa”. De acordo com este modelo, Thomson comparou os elétrons a passas espalhadas por uma nuvem positiva, simbolizando os componentes restantes da estrutura atômica (Smith, 1997).

De acordo com Navarro (2012), uma compreensão mais profunda da estrutura atômica foi pavimentada por este avanço crucial na compreensão da natureza divisível da matéria, desafiando a concepção dos átomos como entidades indivisíveis, apresentando a prova inicial de que poderiam ser estruturas intrincadas compostas de partículas menores carregando cargas elétricas.

A identificação dos elétrons como componentes fundamentais dos átomos foi um passo importante no desenvolvimento da teoria atômica e na compreensão das interações que acontecem entre átomos (Navarro, 2012). Transcendia a Física proporcionando compreensão de problemas da Química, quando, por exemplo, com a nova concepção dos elétrons como portadores de cargas opostas foi possível a interpretação das ligações químicas, lançando luz sobre como e porquê os átomos se unem para criar moléculas estáveis (Griffiths, 1997; Busch, 2023). As ramificações da descoberta dos elétrons ultrapassaram, as fronteiras disciplinares, permeando toda a ciência e, eventualmente, impulsionando o progresso em diversos campos, desde a eletrônica até a medicina (Raicik, 2019).

Em 1906, a descoberta pioneira dos elétrons por Thomson rendeu-lhe o prestigiado Prêmio Nobel de Física (Weinberg, 2003).

J. J. Thomson também conduziu experimentos inovadores para estabelecer a conexão entre sua carga elétrica e sua massa (Smith, 1997). Para conseguir esse feito, ele estudou meticulosamente a deflexão dos raios catódicos sob diferentes campos elétricos e magnéticos. Através de sua pesquisa meticulosa, ele apresentou o conceito de razão carga-massa (e/m) para elétron (Smith, 1997).

Esta descoberta revolucionária refutou a noção existente de átomos e revelou que os elétrons possuíam uma relação carga/massa significativamente maior do que qualquer partícula atômica conhecida naquela época.

A conexão entre a carga e a massa dos elétrons trouxe à tona todo um novo domínio de exploração científica (Mottelay, 1922). Com base nas descobertas de Thomson, vários outros estudiosos conseguiram calcular o peso dos elétrons e, consequentemente, desvendar a sua carga fundamental, enriquecendo assim a nossa compreensão da intrincada composição dos átomos (Mottelay, 1922).

A fascinante revelação dos elétrons abriu caminho para avanços futuros no campo do modelo atômico: Em 1911, Ernest Rutherford conduziu experimentos meticulosos envolvendo partículas alfa (Busch, 2023). Ao bombardear essas partículas contra uma folha de ouro extremamente delicada, ele postulou a existência de um modelo atômico caracterizado por um núcleo compacto e carregado positivamente (Heilbron, 1981; Busch, 2023).

Incorporando os avanços de Thomson sobre os elétrons, esta imagem mais detalhada da estrutura interna dos átomos ficou conhecida como o “modelo planetário” (TILTON, 1996), composto por um núcleo concentrado que carregava carga positiva, envolto por uma área onde os elétrons giravam (Heilbron, 1981).

Fornecendo estabilidade ao átomo, o modelo de Rutherford revelou uma estrutura atômica fundamentalmente diferente: concentrada no núcleo estava a maior parte da massa e da carga positiva do átomo, enquanto os elétrons orbitavam em torno dele (Blinder, 2021).

No entanto, este modelo específico encontrou uma situação difícil: de acordo com os princípios da eletrodinâmica clássica, espera-se que os elétrons envolvidos em movimento acelerado emitam radiação eletromagnética, resultando em perda de energia e, eventualmente, em colapso em direção ao núcleo (Blinder, 2021). Este enigma exigiu o desenvolvimento de um modelo alternativo que pudesse harmonizar as observações empíricas com as leis fundamentais da física (Navarro, 2012).

Niels Bohr deu uma contribuição crucial neste contexto introduzindo a noção de órbitas quantizadas para elétrons (Blinder, 2021). De acordo com sua teoria, os elétrons circulariam o núcleo em órbitas específicas com níveis de energia quantizados. Esses níveis de energia permitiram que os elétrons permanecessem em suas órbitas estáveis sem emitir qualquer energia (Heilbron, 1981).

O modelo de Bohr, proporcionando uma nova forma de compreender a estrutura atômica, não só explicou as linhas espectrais observadas nos espectros atômicos, mas também lançou as bases para a teoria quântica na física (Melzer e Aires, 2015).

5. CONSTRUÇÃO DO CAMINHO PARA MODELOS DE LIGAÇÃO MOLECULAR E AVANÇOS NA ANÁLISE QUÍMICA

Segundo Filgueiras e Braga (2013), ao entrarmos no século XX, a investigação sobre a electricidade na matéria deu um salto notável graças à teoria atômica de Niels Bohr. Sua sugestão de que os elétrons giravam em torno do núcleo atômico em níveis de energia específicos esclareceu a estabilidade dos átomos e sua emissão de luz. Esta teoria inovadora não só ofereceu uma estrutura confiável para a compreensão dos espectros atômicos, mas também solidificou a noção de que os elétrons têm um papel fundamental na determinação das características químicas dos elementos.

Mais tarde, ocorreram desenvolvimentos notáveis no campo da mecânica quântica, liderados por cientistas eminentes como Werner Heisenberg e Erwin Schrödinger. Esses avanços desempenharam um papel crucial no aumento de nossa compreensão dos elétrons e sua propensão para o comportamento probabilístico. O advento do modelo orbital de nuvem de elétrons, que se baseia em funções de onda, revelou um método mais preciso para delinear o paradeiro e a conduta dos elétrons nas proximidades do núcleo atômico (Greca, Moreira e Herscovitz, 2001).

Essas teorias não apenas trouxeram uma compreensão profunda da estrutura atômica, mas também lançaram as bases para a era atual da química. Nesta era, a interpretação das ligações químicas, das propriedades periódicas dos elementos e dos mecanismos das reações químicas baseia-se no arranjo e na interação dos elétrons dentro dos átomos e moléculas (Atkins, 2001).

A compreensão moderna dos elétrons, que representa não apenas um ponto de viragem na forma como vemos a matéria e as interações que a permeiam, evoluiu a partir das primeiras experiências com eletricidade estática, marcando um avanço científico monumental (Jardim; Guerra, 2018).

A força elétrica, que é uma das forças básicas da natureza, tem um papel fundamental na composição e nas ações das substâncias. Os elétrons, pequenas partículas que carregam uma carga negativa, são os principais contribuintes para essa força. A sua existência e movimento dentro dos átomos e moléculas influenciam grandemente as características e ações observadas na matéria (Halliday, 2004).

Apesar de os elétrons serem partículas minúsculas e terem uma massa muito mais leve em comparação aos prótons e nêutrons contidos no núcleo atômico, eles possuem um efeito notável na estabilidade dos átomos, bem como nas interações que ocorrem entre eles. Através das forças de atração e repulsão, os elétrons medeiam a formação de ligações químicas, tanto entre si como com os prótons, desempenhando assim um papel fundamental na determinação das

características químicas e físicas distintas exibidas por vários elementos e compostos (Filgueiras, 2016).

Além disso, é importante notar que a capacidade dos elétrons se moverem livremente dentro de materiais condutores tem grande importância na eletricidade da qual dependemos na nossa existência cotidiana. Este movimento organizado de elétrons constitui a base da corrente elétrica, facilitando assim o funcionamento de aparelhos eletrônicos, circuitos elétricos e uma infinidade de avanços tecnológicos (Atkins, 2001).

Maneiras inovadoras moldaram nossa compreensão fundamental da natureza e do avanço tecnológico que impulsiona a sociedade moderna. Na ciência de hoje, há um forte interesse da comunidade científica de poder manipular elétrons. A nanotecnologia e a eletrônica quântica estão avançando em seus esforços para estudar e controlar essas minúsculas partículas individualmente, o objetivo é melhorar cada vez mais a qualidade de vida das pessoas, além de proporcionar um aperfeiçoamento das tecnologias (Smestad; Gratzel, 1998).

Os modelos de ligação química, que se baseiam em ideias novas sobre a estrutura dos átomos, deram-nos uma base sólida para compreender como os átomos se unem para criar moléculas estáveis. Por exemplo, os conceitos de ligações covalentes e iônicas evoluíram a partir da nossa compreensão de como os átomos compartilham ou transferem elétrons para atingir estabilidade em suas configurações eletrônicas (Atkins, 2001).

O conceito de elétrons se unindo e compartilhando ligações covalentes desempenhou um papel vital na explicação de como as moléculas orgânicas e inorgânicas são formadas. A introdução de vários modelos, como a teoria da repulsão dos pares de elétrons da camada de valência (RPECV), melhorou muito a nossa compreensão da estrutura molecular e das características das substâncias, tanto em termos de suas propriedades físicas quanto químicas (Silva, Fonseca, Silva e Carvalho, 2020).

Além disso, o progresso alcançado na compreensão da estrutura dos átomos desempenhou um papel fundamental na facilitação de avanços notáveis no campo da análise química. Métodos como a espectroscopia, que dependem da absorção ou emissão de energia por átomos ou moléculas, têm assumido suma importância na tarefa de discernir e definir diversos compostos químicos (Amorim, Lobo, Santos e Ferreira, 2008).

Uma técnica fascinante chamada espectroscopia de absorção atômica nos permite identificar vários elementos químicos e determinar com precisão suas quantidades nas amostras. Além disso, a espectroscopia de ressonância magnética nuclear (RMN) e a espectrometria de massa surgiram como métodos altamente eficazes para analisar estruturas moleculares intrincadas e desvendar

a composição de substâncias desconhecidas (Dieguez; Montanheiro; Cleto, Bonfim; Dartora, 2017).

Em diferentes linhas científicas, a revolução na ciência, especificamente na química e na física, abriu novas percepções para o entendimento das ligações moleculares, contribuindo para diversas práticas. Os avanços na química com as descobertas citadas além de expandir nosso conhecimento afetaram de forma significativa áreas de medicina, materiais e nas tecnologias (Oki, 2000).

6. CONTEXTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CIÊNCIA

O estudo da epistemologia da ciência investiga as próprias raízes do conhecimento científico, levantando questões sobre como os cientistas passam a possuir, autenticar e refinar as suas teorias e descobertas. Este campo examina os métodos pelos quais o conhecimento é formado e como esse conhecimento é considerado confiável ou satisfatório pela sociedade científica (Silva; Arcanjo, 2021).

De acordo com Francelin (2018), método científico, um aspecto fundamental da epistemologia da ciência, abrange vários componentes-chave. Em primeiro lugar, implica a criação de hipóteses, que são depois submetidas a uma experimentação aprofundada. Através deste processo, os cientistas analisam meticulosamente os resultados, a fim de tirar conclusões firmemente enraizadas em evidências observáveis e repetíveis. É importante notar que a validação de teorias científicas não depende apenas da observação, mas também da capacidade de testar e potencialmente refutar hipóteses.

A epistemologia, o estudo do conhecimento, reconhece ainda que a compreensão científica não está estagnada, mas sim num estado constante de fluxo. É um domínio onde as ideias são suscetíveis de alterações e emendas. As teorias científicas passam por aprimoramentos e ajustes contínuos com o surgimento de novas evidências ou o avanço de metodologias inovadoras (Francelin, 2018).

Um exemplo interessante deste processo, na prática, pode ser visto na mudança da tradicional perspectiva newtoniana do cosmos para a revolucionária teoria da relatividade de Einstein. A teoria da relatividade não tornou obsoleta a mecânica newtoniana; em vez disso, enriqueceu a nossa compreensão do intrincado funcionamento do universo em vários níveis (Porto; Porto, 2008).

Alguns pontos relevantes dessa linha de pensamento são:

O método de construção de conhecimentos científicos pode ser entendido observando a evolução das inovações no campo da eletricidade na substância e os elementos fundamentais da química atual. Ao seguir a sequência histórica desses progressos, pode-se penetrar no complexo mecanismo de como as teorias foram elaboradas, testadas e posteriormente alteradas. Isto pode ser considerado

como uma trajetória epistemológica, onde as teorias são constantemente avaliadas e adaptadas em função de novos dados e métodos de pesquisa originais (Lôbo, 2008).

1. Um aspecto digno de nota a considerar é a validação das descobertas. Ao aprofundar a progressão cronológica e discutir cada descoberta ou teoria, pode-se examinar minuciosamente como a comunidade científica daquela época validou essas contribuições. Este exame pode abranger uma análise dos experimentos realizados, das metodologias empregadas para fundamentar teorias e do reconhecimento concedido a esses avanços no meio científico predominante (Mortimer, 1995).
2. Contexto Histórico e Social: Ao adotar uma abordagem epistemológica, podemos aprofundar a intrincada ligação entre factores históricos, sociais e culturais e o seu profundo impacto tanto nas próprias descobertas como na sua subsequente recepção e interpretação. Tomemos, por exemplo, como os paradigmas científicos predominantes de uma determinada época moldaram o discernimento de certas teorias ou revelações sobre a natureza da eletricidade nas substâncias materiais (Luffiego, 1994).
3. Ao considerar o avanço das teorias sobre a eletricidade na matéria, pode-se chamar a atenção para as alterações e modificações que essas teorias sofreram ao longo da história. Isto abrange a influência de novas evidências, experiências ou abordagens metodológicas na progressão destas teorias, alinhando-se com a essência em constante mudança do conhecimento científico, conforme discutido na filosofia da ciência (Labarca; Lombardi, 2007).
4. O progresso das descobertas e teorias sobre a eletricidade na matéria e sua relação com os princípios da epistemologia da ciência, mostra como o conhecimento foi adquirido, validado e transformado ao longo do tempo (Lôbo, 2008).

Além disso, a epistemologia também explora como os fatores sociais, culturais e políticos impactam a prática científica (Lama, 2016). É amplamente reconhecido que a ciência não é isenta de preconceitos; pelo contrário, está intrinsecamente interligado com o ambiente social e pode ser influenciado por noções preconcebidas, bem como por inclinações políticas e culturais.

Um notável estudioso com contribuições relevantes foi Gaston Bachelard (1884-1962). O estudo de Bachelard sobre a história da química e a epistemologia da ciência é uma contribuição valiosa para a compreensão do processo de construção do conhecimento científico, bem como para a reflexão filosófica sobre os fundamentos, os métodos e os limites da ciência (Lopes, 1996). Ele

acredita que o conhecimento científico não é um acúmulo linear de fatos, mas uma série de rupturas e revoluções, que exige dos cientistas uma mudança de mentalidade (Lôbo, 2008). Enfatizou a importância da experimentação, da matematização e da tecnologia fenomenológica (a arte de produzir fenômenos) para o desenvolvimento da química. Criticou as noções de empirismo e positivismo que reduziam a ciência à observação e descrição da realidade, e propôs uma abordagem mais dinâmica e dialética que levasse em conta a complexidade e a diversidade dos fenômenos químicos (Sisson; Winograd, 2012). Além de trazer a noção de obstáculos epistemológicos que podem existir na aprendizagem das ciências abstratas, no que se refere a estruturas não pensadas ou inconscientes que impedem o conhecimento objetivo da realidade e, que para haver um progresso da ciência deve existir uma superação desses desafios obstáculos, fazendo uma ruptura da mentalidade científica (Bachelard, 1996).

7. FILOSOFIA DA CIÊNCIA APLICADA AO ESTUDO DA ELETRICIDADE NA MATÉRIA

O contexto filosófico influenciou significativamente a descoberta e compreensão da eletricidade, já que os fenômenos elétricos eram interpretados e investigados cientificamente com base em ideias e conceitos filosóficos. Durante o período anterior às revelações científicas sobre a eletricidade, a percepção da estrutura fundamental da matéria foi influenciada pelas ideias filosóficas da Grécia Antiga, principalmente pelas teorias atomísticas propostas por filósofos como Demócrito e Leucipo (Marciano, 2009)

Durante o século XVII, grandes mentes como Isaac Newton, René Descartes e Gottfried Leibniz revolucionaram o campo da filosofia natural. Seu trabalho inovador preparou o terreno para uma exploração mais organizada e metódica dos fenômenos naturais (GARBER, 1983). Esta nova abordagem desencadeou um aumento na investigação científica, levando a avanços significativos na nossa compreensão dos fenômenos elétricos.

Filósofos, como o renomado Francis Bacon, conhecido por seu método indutivo, defenderam a utilização da observação e experimentação sistemáticas como meios eficazes para adquirir conhecimento sobre o mundo natural (Levaio, 1992). Esta abordagem filosófica específica desempenhou um papel significativo na facilitação da progressão de experiências científicas no domínio da eletricidade.

Além disso, no período conhecido como Iluminismo, que ocorreu no século XVIII, existiu um profundo movimento intelectual que tinha em alta conta o pensamento racional e crítico. Estimados filósofos do Iluminismo, como Voltaire e Diderot, defenderam o ato de desafiar as crenças convencionais e

empregar o raciocínio lógico ao decifrar os fenômenos naturais. A sua influência contribuiu para um aumento na curiosidade e investigação em áreas como a electricidade (Gray, 1999).

8. TEIAS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Alguns aspectos importantes como pesquisa e aplicação de conhecimentos sobre fenômenos da eletricidade foram influenciados por fatores sociais. A Revolução Industrial, por exemplo, teve um impacto fundamental na exigência de progressões tecnológicas, que abrangeu a compreensão da eletricidade. A necessidade de fontes de energia melhoradas e a evolução de tecnologias desconhecidas estimularam a curiosidade e a investigação neste domínio. Durante os séculos XVIII e XIX, começaram a formar-se grupos de cientistas, inventores e indivíduos com espírito empresarial fascinados pela eletricidade e pelos seus usos práticos. Estes grupos, muitas vezes ligados através de instituições educativas, sociedades científicas e círculos intelectuais, criaram uma atmosfera favorável à partilha de ideias e à progressão da compreensão no domínio da eletricidade (Dathein, 2003).

Além disso, as circunstâncias sociopolíticas e económicas prevalecentes exerceram um impacto significativo na trajetória da investigação em eletricidade. Os investimentos governamentais e do setor privado na investigação científica e no avanço tecnológico têm desempenhado um papel fundamental na promoção da expansão deste campo. Como resultado, houve um aumento notável na construção de infra-estruturas elétricas e no surgimento de tecnologias inovadoras movidas a eletricidade. (Dathein, 2003).

A propagação da eletricidade e seus múltiplos usos ao longo da história também produziram uma profunda influência sociológica. A eletricidade revolucionou vários setores da indústria, alterou a própria estrutura da vida e das profissões das pessoas e desempenhou um papel fundamental nos avanços inovadores nas comunicações e nos transportes (Chassot, 1994).

A forma como vivemos e nos relacionamos com o mundo que nos rodeia é moldada pela forma como a eletricidade se transformou e foi transformada pela sociedade, refletindo não só a influência das necessidades tecnológicas e económicas da época, mas também o contexto sociológico da sua descoberta (Oki, 2000).

9. ENSINO DE QUÍMICA E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA

A eletricidade possui uma profunda ligação com a química, principalmente no que diz respeito a desvendar a sua influência nas características dos materiais (Oki, 2000). Na área do ensino de química, pode-se aprofundar nos argumentos de como os avanços nos estudos da eletricidade serviram de base para a compreensão dos atributos elétricos dos elementos. Esta exploração serve para acentuar a relação direta entre tal compreensão e a estrutura da matéria (Mortimer, 1995).

O ensino de Química frequentemente integra experimentos práticos como forma de exemplificar princípios e teorias. Ao se aprofundar no tema eletricidade, os educadores têm a opção de empregar atividades experimentais descomplicadas para mostrar a intrincada conexão entre eletricidade e composição atômica, bem como as características diferentes de diversas substâncias. Isto concede aos alunos uma oportunidade inestimável para perceber e compreender noções abstratas, participando ativamente em encontros palpáveis (Mortimer, 1995).

Os educadores têm a oportunidade de ligar a cronologia dos avanços na eletricidade com o ensino da química, contextualizando assim as formas como várias teorias e experiências contribuíram para a nossa compreensão atual deste assunto. Tal abordagem pode servir como fonte de inspiração para os alunos, incentivando-os a mergulhar na natureza dinâmica do conhecimento científico e a reconhecer a importância das metodologias de investigação no domínio da ciência (Quintanilla et al, 2008).

A relevância da eletricidade na química atual relaciona os usos atuais do estudo no ensino da química, já que esta envolvida em vários processos químicos, como a formação de compostos, o uso de baterias e outras áreas importantes da química aplicada e experimentações (Jardim; Guerra, 2018).

Ao criar uma relação entre eletricidade e química, os alunos têm a chance de entender o sentido dos conceitos que exploram em situações reais. Um caso disso é entender a função que a eletricidade exerce na formação de substâncias ou na combinação de compostos químicos que têm importância na nossa vida diária. (Quintanilla et al, 2008).

A eletricidade na matéria está relacionada com os princípios fundamentais da química, ou seja, como o átomo, as ligações químicas e as propriedades dos materiais. Apresentar para os alunos o papel dos elétrons nas ligações químicas e nas reações químicas fica ainda mais claro a a importância de estudar essas descobertas (Taber; Trafford; Quail, 2006).

Os educadores, ao transmitirem conhecimentos sobre os vários modelos atômicos que prevaleceram ao longo da história, possuem a capacidade de

esclarecer como o progresso alcançado na compreensão da eletricidade moldou e foi moldado pelo desenvolvimento destes modelos. Isto abrange um amplo espectro que vai desde o renomado modelo do pudim de ameixa de Thomson até postulações mais contemporâneas sobre a intrincada estrutura dos átomos (Lopes, 2009).

É de extrema importância adotar uma perspectiva pragmática. Os educadores têm a capacidade de realizar experiências descomplicadas dentro dos limites da sala de aula, apresentando assim diversas noções (Melo; Neto, 2013). A título de ilustração, eles podem desvendar o conceito de condutividade elétrica em diversas substâncias ou aprofundar-se no domínio da eletrólise eletroquímica.

É de extrema importância estabelecer uma conexão entre o assunto e as experiências cotidianas dos alunos. Ao demonstrar como a eletricidade desempenha um papel vital na criação de produtos químicos, no exame de materiais utilizando métodos como a espectroscopia, ou como a eletroquímica se manifesta em baterias e dispositivos eletrônicos, somos capazes de fornecer um contexto significativo para os conceitos que estão a ser explorados (Melo; Neto, 2013).

Os professores podem estimular entre os estudantes reflexões críticas que abordam questões sociais como avanços tecnológicos relacionados com a eletricidade (Oki, 2000).

10. OBJETIVOS

10.1 OBJETIVO GERAL

Revisar os avanços científicos e aspectos históricos que culminaram na descoberta do elétron, analisando epistemológico e filosoficamente seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos envolvendo esta subpartícula na Química.

10.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear etapas chaves na progressão do entendimento sobre a descoberta da natureza elétrica na matéria.
- Identificar a relevância das teorias e eventos históricos que moldaram essa compreensão.
- Explorar os fundamentos epistemológicos que norteiam a história da ciência e que guiaram as teorias atômicas nesse período histórico.
- Analisar as mudanças nas concepções filosóficas da ciência que influenciaram a evolução do conhecimento a cerca das teorias atômicas.
- Examinar como a história da ciência pode influenciar nas práticas pedagógicas e metodológicas promovendo uma visão mais holística do conhecimento científico.

11. METODOLOGIA

11.1 TIPO DE ESTUDO

Tratou-se de um estudo exploratório e descritivo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica que envolve a busca, seleção, análise e interpretação de informações publicadas sobre um tema específico com o objetivo de fundamentar teoricamente pesquisas científicas. Envolve a revisão de fontes secundárias como livros, artigos, teses, periódicos, etc., abrangendo temas de interesse do pesquisador. A pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa exploratória destinada a ampliar o conhecimento sobre um fenômeno, em vez de testar uma hipótese ou provar uma teoria. (Gerhardt; Silveira, 2009).

11.2 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Os dados foram organizados, classificados e comparados através da síntese das informações obtidas pelas fontes primárias e secundárias, fazendo a análise de livros e artigos que abordam descobertas científicas relevantes. Esses conceitos, teorias, modelos e métodos foram usados para fundamentar a análise e a interpretação.

11.3 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Os dados da pesquisa exploratória foram usados para a compreensão do estudo. Através de diferentes fontes bibliográficas foram fornecidas diferentes perspectivas sobre os marcos mais importantes desse período específico da história da ciência. Vale ressaltar, as contradições ou evoluções ao longo do tempo que evidenciam como cada descoberta foi significativa para a evolução da química. Mediante à uma análise detalhada das fontes referenciadas durante a pesquisa, foi fornecido uma visão mais abrangente da evolução da compreensão dos elétrons ao longo da história da química, permitindo dessa forma, uma interpretação mais crítica dos marcos. A diversidade de abordagens, enriquece o conhecimento do tema além de proporcionar uma base mais sólida para a contextualização histórica no decorrer deste trabalho.

12. DISCUSSÃO

A construção do conhecimento acerca da eletricidade na matéria foi influenciada por diferentes fatores históricos, filosóficos e sociais, mostrando que a ciência não é isolada, mas depende do contexto em que é produzida e das ideias que a orientam (Lôbo, 2008).

Quando se estudam os fundamentos teóricos, se observa como as pesquisas sobre a natureza elétrica da matéria no decorrer da história foram importantes, pois possibilitaram um entendimento mais aprofundado das características dos compostos químicos (Mottelay, 1922). A relação entre eletricidade e fenômenos químicos acompanhou e moldou a trajetória das descobertas científicas. Isto destaca a importância de ligar vários campos científicos para obter uma compreensão mais holística dos processos naturais (Moura, 2021).

Os avanços na área do conhecimento foram influenciados por fatores sociais e econômicos, e pela busca de inovações em diversos campos, por exemplo, nas tecnologias (Smestad; Gratzel, 1998). O que leva a concluir que esse estudo tem grande influência também numa perspectiva sociológica.

Investigar essa linha histórica em uma pesquisa relacionando ao ensino de Química podemos observar como a história da eletricidade na matéria pode ser usada para ensinar química de uma forma mais dinâmica e eficaz. Trabalhar com a história da ciência com os alunos pode ajudá-los a entender melhor os conceitos químicos e a sua importância buscando uma educação mais integrada. Essa relação de avanços históricos e princípios da ciência apresenta uma visão mais abrangente nas aulas, facilitando ideias mais elementares da química (Moura, 2021).

A análise aprofundada das implicações sociais das descobertas sobre eletricidade nesta matéria é interessante. Ademais, é importante reconhecer que esta pesquisa pode ser melhorada e ampliada por meio de uma investigação mais detalhada caso queira estudar certos eventos ou teorias específicas.

Ao explorar a evolução histórica da descoberta da eletricidade na matéria é possível observar como esse estudo mudou a ciência e a Química (Lienhard, 1997). Vários cientistas que estudaram a eletricidade estática, a corrente elétrica, o eletromagnetismo e a estrutura atômica e puderam esclarecer os conceitos que conhecemos hoje, mostraram que esses estudos permitiram entender melhor os átomos, as moléculas e as reações químicas (Lienhard, 1997). Conhecemos hoje, mostraram que esses estudos permitiram entender melhor os átomos, as moléculas e as reações químicas (Lienhard, 1997).

A tabela 1 mostra um resumo cronológico das principais descobertas envolvendo a natureza elétrica da matéria.

Data	Descoberta	Cientista(s)	Importância
600 a.C.	Princípio da eletricidade estática	Thales de Mileto	Primeira observação de fenômenos elétricos reportada na história.
1600	Distinção entre Eletricidade e Magnetismo	William Gilbert	Essa distinção estabeleceu bases para futuras investigações sobre natureza elétrica da matéria.
1705	Máquina Elétrica de Atrito	Francis Hauksbee	Máquina que gerava eletricidade estática pelo atrito de uma esfera de vidro girando em um tubo de vidro parcialmente vácuo.
1729	Condutividade Elétrica	Stephen Gray	Com uma série de experimentos descobriu-se que a eletricidade poderia ser transmitida através de certos materiais.
1733	Polaridades da Eletricidade	Charles Du Fay	Sua descoberta estabelecia duas polaridades diferentes na eletricidade: “Vitreous” “Resinous”. Levando a futuro estudo da diferença de cargas elétricas.
1745	Capacitor de Leyden	Ewald Von Kleist	Permitiu armazenar e descarregar grande quantidade de eletricidade pavimentando caminho para desenvolvimento na eletricidade e eletrônica.
1752	Teoria de que os raios são uma forma de Eletricidade	Benjamin Franklin	Após uma série de experimentos, incluindo sua famosa experiência com a pipa, ajudou a estabelecer ligação entre eletricidade atmosférica e eletricidade produzida em laboratório.
1772	Estudos dos efeitos da eletricidade em animais e humanos	John Walsh	Experimentos relevantes para entender que os choques produzidos por determinados peixes tinham natureza elétrica.
1780	“Eletricidade animal”	Luigi Galvani	Abriu portas para eletricidade a partir de substâncias. Suas descobertas conduziram à criação da pilha voltaica.
1785	Lei de Coulomb	Charles-Augustin Coulomb	Lei que descreve a força eletrostática entre duas cargas elétricas pontuais. Fundamental para a compreensão do comportamento das cargas elétricas.
1800	Potenciais elétricos Pilha e Bateria	Alessandro Volta	Primeira fonte de energia elétrica contínua, proporcionou uma fonte estável de energia elétrica que poderia ser usada em várias aplicações.
1807	Eletrólise	Humphry Davy	Isolou compostos químicos por eletrólise, demonstrando a capacidade de decompor substâncias químicas por meio da eletricidade.
1831	Indução Eletromagnética	Michael Faraday	Demonstrou que um campo magnético variável pode gerar uma corrente elétrica em um circuito.

1858	Estudos das descargas elétricas em gases rarefeitos	Julius Plücker	Investigou as propriedades dessas descargas e o que poderiam produzir.
1865	Equações de Maxwell	James Clerk Maxwell	Juntou os fenômenos elétricos e magnéticos em equações que descrevem como campos elétricos e magnéticos interagem.
1870	Tubos de Crookes	William Crookes	Dispositivo de vácuo parcial que levou a investigação de raios catódicos. Base importante para os estudos posteriores de Thomson.
1886	Observação dos Raios Anódicos	Eugen Goldstein	A observação dos raios anódicos ou raios positivos, importantes na compreensão dos fenômenos de descarga elétrica. Contribuição para os estudos da estrutura do átomo.
1887	Contribuições para o estudo do efeito fotoelétrico.	Wilhelm Hallwachs	Esses estudos foram consistentes com a compreensão inicial da natureza subatômica da matéria, impulsionando o avanço do entendimento sobre elétrons.
1894	Contribuições para os estudos dos raios catódicos	Philipp Eduard Anton Von Lenard	Descobriu que mesmo na ausência de uma corrente elétrica externa, ainda era possível observar raios catódicos, propondo a existência de partículas subatômicas. Antecipou a descoberta de Thomson.
1895	Raios X	Wilhelm Conrad Röntgen	Sua descoberta foi um marco importante que contribuíram indiretamente para o avanço no entendimento sobre fenômenos elétricos.
1897	Elétron	J. J. Thomson	Descobriu a existências de partículas subatômicas de cargas negativas quando investigava raios catódicos em tubos de vácuo.

Desde o primeiro passo reportado na história, dado por Thales de Mileto (600 a.C.) com a observação do fenômeno da atração de corpos leves por um bastão de âmbar, quando este era esfregado a um pano, a humanidade parece não ter se interessado ou simplesmente deixado de lado o fato de que havia algo na matéria que soava sobrenatural, uma vez que não era possível ver, a olho nú, o que atraía os objetos (Kwzweil, 2023). O nome eletricidade, inclusive, deriva do grego *elektron*, que significa âmbar. Mais tarde usado no latim como *electricus*, que significa “que lembra o âmbar”, para se referir a fenômenos elétricos.

Somente em 1600 (mais de 2000 anos depois), volta-se novamente os olhos para estes tipos de fenômenos, quando William Gilbert distingue eletricidade e magnetismo (Raíck, 2019).

No século XVIII, estudos sobre eletricidades estática e correntes elétricas feitas por cientistas como Coulomb e Volta, serviram de base para entendimentos sobre natureza elétrica da matéria e a busca para a compreensão desses fenômenos (Jardim; Guerra, 2018). Experimentos com raios feitos por Franklin e outros cientistas, também serviram de referência para estudar a eletricidade. O que ocasionou no século XIX o trabalho de Faraday sobre eletroquímica e eletromagnética estabelecendo uma relação fundamental entre a Química e a eletricidade (Chassot, 1994). Após a descoberta do modelo de J.J. Thomson no

final do mesmo século houve uma mudança radical da estrutura atômica do átomo, trazendo luz às partículas subatômicas carregadas negativamente chamada elétrons, servindo de base para modelos mais detalhadas como os de Rutherford e Bohr que, descreveram de forma mais específica a disposição dos elétrons ao redor do núcleo atômico (Heilbron, 1981). A descoberta dos elétrons teve uma forte influência na física, nos estudos da mecânica quântica, abrindo avanços significativos na tecnologia, além de outros avanços no conhecimento científico.

Simplificando, a sequência de descobertas relativas à eletricidade nos materiais é uma exploração cativante que abrange avanços científicos, filosóficos e sociais. Ao ligar estes elementos ao ensino da química, temos uma oportunidade de melhorar a compreensão dos alunos, colocando as ideias químicas num contexto histórico e prático (Lôbo, 2008).

Ao longo da história o avanço da eletricidade na matéria foi um campo de pesquisa contínuo e progressivo, e de cada vez maior compreensão, envolvendo vários cientistas e teorias. Os avanços contemporâneos na compreensão do tema mostram que cada hipótese teve seu papel na construção da química moderna. (Mottelay, 1922).

A ligação intrínseca entre a compreensão da estrutura atômica e das propriedades dos elementos químicos e as descobertas sobre a eletricidade na matéria é demonstrada através da evolução dos modelos atômicos. Da teoria do átomo indivisível de Dalton à estrutura atômica atual baseada no modelo orbital, esta progressão reflete como a nossa compreensão cresceu (Navarro, 2012).

A investigação descobriu a conexão íntima entre eletricidade e Química. A eletricidade desempenha um papel vital na compreensão de ligações químicas, eletroquímica e reações químicas em geral (Baldwin, 2000). Esta interdependência enfatiza a importância de adotar uma abordagem interdisciplinar para a exploração científica.

O cenário sociocultural teve uma influência vital no progresso alcançado na compreensão da eletricidade. Tomemos, por exemplo, a era da Revolução Industrial, onde a crescente necessidade de avanços tecnológicos funcionou como uma força para aprofundar o domínio da eletricidade e satisfazer as exigências mais urgentes desse período (Dathein, 2003).

Terreno fértil para a exploração e avanço do conhecimento sobre a eletricidade na matéria tem sido fornecido por comunidades científicas e ambientes acadêmicos propícios à pesquisa e experimentação (Silva; Santos, 2011).

Quando reunimos a linha do tempo da história e o ensino da Química, abrimos portas para uma educação mais vibrante e do mundo real. Ao ligar o progresso do passado aos conceitos essenciais da química, os professores têm a oportunidade de oferecer uma compreensão mais profunda e significativa dos

próprios blocos de construção desta disciplina científica (Melo; Neto, 2013).

Quando se faz a ligação das teorias com a realidade e examina as aplicações mais recentes da eletricidade na Química e na Física, possibilitamos um aprendizado mais eficaz e pertinente para os estudantes (Silva; Santos, 2011).

Determinados acontecimentos ou teorias específicas poderiam aprimorar ainda mais o entendimento da progressão da eletricidade na substância; é essencial admitir que, apesar da abrangência da pesquisa, é imprescindível uma análise mais minuciosa (Mortimer, 1995).

Além disso, desvendar as consequências sociais e éticas da eletricidade nas inovações da matéria poderia exibir um panorama integral da transformação da sociedade devido a essas inovações e ao seu impacto na tecnologia.

As investigações iniciais a respeito da eletricidade culminaram no interesse de iniciar o estudo sistemático deste fenômeno. Os experimentos dos cientistas observados na Tabela 1 foram essenciais para estabelecer as bases para o modelo atômico de Thomson (Smith, 1997). Com as descobertas que antecederam a teoria de Thomson, foi possível propor o modelo do pudim de passas, baseado nos seus próprios estudos sobre o elétron, esses estudos foram através das experiências com tubos de raios catódicos já antes testados por outros cientistas (Griffiths, 1997). Dessa forma, é possível compreender que o modelo foi influenciado e fundamentado nas descobertas anteriores que já prediziam a existência de partículas subatômicas. As observações anteriores mostram também que só era possível acontecer determinados fenômenos com a presença de cargas carregadas eletricamente, mas que até então eram desconhecidas, como por exemplo, os raios X e a condução elétrica (Busch, 2023). Examinar a sequência de eventos e descobertas sobre a eletricidade, é possível traçar ideias do porquê determinados estudos foram influenciados. Vale ressaltar, que o modelo de Thomson foi peça fundamental para estudos posteriores sobre a estrutura atômica, mostrando a importância de analisar o contexto histórico científico ao longo do tempo.

Segundo Melo e Neto, examinar esses conceitos e essa linha do tempo pode promover impactos positivos no aprendizado da Química. A contextualização da história da ciência que estuda os modelos atômicos ajuda os alunos a conhecerem os conceitos de Química de forma mais ampla e subjetiva, já que se estuda como o conhecimento foi construído ao longo do tempo (Melo; Neto, 2013). É possível implementar também a interdisciplinaridade já que serão associados os temas relacionados à Química com o contexto histórico de cada época. Por exemplo: os acontecimentos que foram influenciados pela revolução industrial ou até mesmo por guerras e conflitos, estabelece uma relação da Química com a História da humanidade (Videira, 2004). E por fim, um último ponto observado seria a importância da utilização da experimentação na construção do

conhecimento científico, já que grande parte dessas descobertas foram através de experiências, demonstrando dessa forma que, a aplicação prática dos conhecimentos químicos podem ser testados e registrados em qualquer época da história e, o pensamento crítico, investigativo e interpretativo é acessível à todas as pessoas, pois, os estudantes também podem fazer ciência (Fernández; Gil; Alís; Cachapuz; Praia, 2002).

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem como objetivo explorar os estudos químicos de um determinado período da história da Química com foco especial nas descobertas dos elétrons, destacando os pontos relevantes que levaram aos questionamentos e posteriormente às teorias que revolucionaram os conhecimentos da química. Os fenômenos elétricos já eram observados em aplicações práticas e causavam questionamentos de cientistas e estudiosos, estes buscaram compreensões mais profundas de como era a estrutura real do átomo. No decorrer dos avanços tecnológicos e científicos foi possível fazer estudos cada vez mais minuciosos e, dessa forma, impulsionar a o desenvolvimento de modelos atômicos. Cientistas como J.J. Thomson realizaram experimentos e estudos que inovaram os conhecimentos da Química, revelando a existências de partículas subatômicas de carga negativa. Essa descoberta promoveu uma busca mais aprofundada dos conhecimentos elétricos promovendo aplicações em diferentes âmbitos do cotidiano. A filosofia da ciência tem papel crucial nesta abordagem, já que nos ajuda a examinar criticamente limitações nas teorias químicas e físicas, já que, reconhecer a natureza científica como algo não estagnado necessita de percepções mais acessíveis para novas evidências e interpretações. Além disso, esses estudos expandiram os conhecimentos sobre estrutura atômica que, até nos dias de hoje, serve de material de estudo nas escolas e instituições de ensino superior. Dessa forma é necessário ressaltar quais facilidades e limitações os conhecimentos sobre as descobertas ocasionaram no ensino de química. Compreender um contexto histórico por trás de uma teoria promove um aprendizado mais profundo da natureza dinâmica da ciência, oferecendo diferentes perspectivas e contextualizações sobre os conceitos fundamentais. Deve-se ponderar, a presença também de obstáculos epistemológicos que algumas teorias podem gerar no processo de ensino-aprendizagem efetivo, impulsionando abordagens pedagógicas que abordem narrativas históricas e discussões reflexivas no ensino de ciências da natureza.

É importante reconhecer que diferentes abordagens e teorias epistemológicas são necessárias na compressão da Química, além de qualquer outro conhecimento científico. Refletir sobre método científico na produção de determinado

conhecimento, é importante na aplicação do contexto de descoberta da natureza elétrica da matéria, através do uso de experimentações e observações para formular as teorias, e as consequências sociais, culturais e pedagógicas que elas geram na ciência.

14. REFERÊNCIAS

- AARON, J.I. **The development of mod-ern chemistry**. Nova Iorque: Dover, 1984. p. 131.
- AMORIM, F. A. C.; LOBO, I. P.; SANTOS, V. L. C. S.; FERREIRA, S. L. C. Espectrometria de absorção atômica: o caminho para determinações multi-elementares. **Química Nova**, [S.L.], v. 31, n. 7, p. 1784-1790, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422008000700033>.
- ATKINS, P. **Princípios de Química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. São Paulo: Bookman, p.698-701, 2001.
- BALDWIN, R. P. Recent advances in electrochemical detection in capillary electrophoresis. **Electrophoresis**, [S.L.], v. 21, n. 18, p. 4017-4028, dez. 2000. Wiley. [http://dx.doi.org/10.1002/1522-2683\(200012\)21:183.0.co;2-5](http://dx.doi.org/10.1002/1522-2683(200012)21:183.0.co;2-5).
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BENJAMIN, P. **A History of Electricity** (The Intellectual Rise in Electricity) From Antiquity to the Days of Benjamin Franklin. New York: John Wiley & Sons 1898.
- BLINDER, S. M. **Atoms and photons: origins of the quantum theory**. Elsevier eBooks, p. 1–19, 1 jan. 2021.
- BRAGA, J. P.; FILGUEIRAS, C. A. L.. O centenário da Teoria de Bohr. **Química Nova**, [S.L.], v. 36, n. 7, p. 1073-1077, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422013000700024>.
- BUSCH, U. Claims of priority – The scientific path to the discovery of X-rays. **Zeitschrift für Medizinische Physik**, v. 33, n. 2, p. 230–242, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.zemedi.2022.12.002>
- CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- DATHEIN, R. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. **DECON Textos Didáticos** 02/2003, Porto Alegre, fev. 2003.
- DIEGUEZ, C. M. T.; MONTANHEIRO, L. V.; CLETO, L. B.; BONFIM, M. J.C.; DARTORA, C.A.. Os fundamentos quânticos da Ressonância Magnética Nuclear. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 40, n. 1, p. 13102-13109, 14 ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0093>.

FALCONER, I. J. J. Thomson and the discovery of the electron. **Physics Education**, [S.L.], v. 32, n. 4, p. 226-231, jul. 1997. IOP Publishing. <http://dx.doi.org/10.1088/0031-9120/32/4/015>.

FERNÁNDEZ, I.; GIL, D.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. **Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 477-488, 13 jan. 2002. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3962>.

FILGUEIRAS, C.A.L. Gilbert Lewis e o centenário da teoria de ligação por par de elétrons. **Química Nova**, v. 39, n. 10, p. 1262-1268, 2016. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6532.

FORBES, N. e MAHON, B. (2014). Faraday, Maxwell, and the Electromagnetic Field: How Two Men Revolutionized Physics. **Prometheus Books**

FRANCELIN, M. M. Epistemologia da Ciência da Informação: evolução da pesquisa e suas bases referenciais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 89-103, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/3135>.

GARBER, D. Mind, Body and the Laws of Nature in Descartes and Leibniz. **Midwest Studies In Philosophy**, [S.L.], v. 8, p. 105-133, 1983. Philosophy Documentation Center. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-4975.1983.tb00462.x>.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806> Acesso em: 17 dez. 2023.

GRECA, I. M.; MOREIRA, M. A.; HERSCOVITZ, V. E.. Uma proposta para o ensino de mecânica quântica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 444-457, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-47442001000400010>.

GRAY, J. Voltaire: Voltaire e o iluminismo. **Unesp**, 1999.

GRIFFITHS, I. W. J. J. Thomson — the Centenary of His Discovery of the Electron and of His Invention of Mass Spectrometry. **Rapid Communications In Mass Spectrometry**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 2-16, 15 jan. 1997. Wiley. [http://dx.doi.org/10.1002/\(sici\)1097-0231\(19970115\)11:13.0.co;2-v](http://dx.doi.org/10.1002/(sici)1097-0231(19970115)11:13.0.co;2-v).

HALLIDAY, D., R. R., K., D. S. **Física 3**, volume 2, 5 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004. 384 p.

HEILBRON, J. L. Rutherford-Bohr atom. **American Journal Of Physics**, [S.L.], v. 49, n. 3, p. 223-231, 1 mar. 1981. American Association of Physics Teachers (AAPT). <http://dx.doi.org/10.1119/1.12521>.

HOLMES, R. Humphry Davy and the Chemical Moment. **Clinical Chemistry**, [S.L.], v. 57, n. 11, p. 1625-1631, 1 nov. 2011. Oxford University Press

(OUP). <http://dx.doi.org/10.1373/clinchem.2011.173971>.

HON, G.; GOLDSTEIN, B. R.. J. J. Thomson's plum-pudding atomic model: the making of a scientific myth. **Annalen Der Physik**, [S.L.], v. 525, n. 8-9, set. 2013. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/andp.201300732>.

JARDIM, W. T.; GUERRA, A. Práticas científicas e difusão do conhecimento sobre eletricidade no século XVIII e início do XIX: possibilidades para uma abordagem histórica da pilha de volta na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 36032-360316, 23 abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0329>.

KURZWEIL, P. **Electrochemical devices: History of electrochemistry**. Elsevier eBooks, 1 jan. 2023.

LABARCA, M.; LOMBARDI, O. The Philosophy of Chemistry as a New Resource for Chemistry Education. **Journal Of Chemical Education**, [S.L.], v. 84, n. 1, p. 187, jan. 2007. American Chemical Society (ACS). <http://dx.doi.org/10.1021/ed084p187>.

LAMA, A. R. Epistemologia social: possível origem e alguns momentos de seu percurso. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 103–113, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643577>.

LEVAO, R. Francis Bacon and the Mobility of Science. **Representations**, [S.L.], v. 40, p. 1-32, 1992. University of California Press. <http://dx.doi.org/10.2307/2928738>.

LIENHARD, J. H. (1997). **Maxwell and Faraday**. The Engines of Our Ingenuity

LÔBO, S. F. O ensino de química e a formação do educador químico, sob o olhar bachelardiano. **Ciência & Educação** (Bauru), [S.L.], v. 14, n. 1, p. 89-100, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132008000100006>.

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, dez. 1996, p. 248-273.

LOPES, C. V. M. Modelos atômicos no início do século XX: da física clássica a introdução a física quântica. **Tese de Doutorado**. PUC-SP. São Paulo. 2009.

LUFFIEGO, M. et al. Epistemologia, caos y enseñanza de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 12, n. 1, p. 89-96, 1994.

MARCIANO, M.L. Gemelli. Democrito e l'Accademia. Studi sulla trasmissione dell'atomismo antico da Aristotele a Simplicio, Walter de Gruyter, Berlin -New York 2007. **Elenchos**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 145-151, 1 mar. 2009. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/elen-2009-300106>.

MATOS, B. C. S.; LIMA, M. C. Efeito Faraday: entre a atividade óptica natural e a teoria dos elétrons. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v.

44, p. 202103951-2021039534, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2021-0395>.

MELO, M. R.; NETO, E. G. D. L. Dificuldades de Ensino e Aprendizagem dos Modelos Atômicos em Química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 112-122, Maio 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/08-PE-81-10.pdf.

MELZER, E. E. M.; AIRES, J. A. A história do desenvolvimento da teoria atômica: um percurso de dalton a bohr. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.L.], v. 11, n. 22, p. 62, 30 jun. 2015. Universidade Federal do Para. <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v11i22.2137>.

MORTIMER, E. F. Concepções atomistas dos estudantes. **Química Nova na Escola**, N. 1, p. 23 - 26, maio, 1995;

MOTTELAY, P.F., Bibliographical **History of Electricity and Magnetism Chronologically Arranged** (Charles Griffin & Company Limited, London, 1922).

MOURA, B. A. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 32-46, 11 nov. 2021. Sociedade Brasileira de Historia da Ciencia. <http://dx.doi.org/10.53727/rbhc.v7i1.237>.

NAVARRO, J. **A History of the Electron: J. J. and G. P. Thomsons**, 1st ed.; Cambridge University Press: New York, NY, USA, 2012.

OKI, M. C. M. A eletricidade e a Química. **Química Nova na Escola**, v.2, n.12, p.34-37, 2000.

PORTO, C.M.; PORTO, M.B.D.s.M.. Uma visão do espaço na mecânica newtoniana e na teoria da relatividade de Einstein. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1603.1-1603.8, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1806-11172008000100017>.

QUINTANILLA, M. CUELLAR, L. CAMACHO, J. La historia del átomo en los libros de texto didáctica de una propuesta de innovación construida desde una visión naturalizada de la ciencia. **Nova Epoca**. V. 1 (2), p. 97 - 107, 2008.

RAIČIK, A. A rã enigmática e os experimentos exploratórios: dos estudos iniciais de Galvani à sua teoria da eletricidade animal The enigmatic frog and exploratory experiments: from Galvani's early studies to his theory of animal electricity. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 12, n. 1, p. 114-137, jun. 2019.

RAMOS, I. R. O.; BRAGA, J. P. M.; SILVA, J. W. C.; LIMA, A. P.; HOLANDA, L. M.. Sobre a indução do campo eletromagnético em referenciais inerciais mediante transformações de Galileu e Lorentz. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 23061-23067, 8 dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2016-0161>.

- SILVA, E. P.; ARCANJO, F. G. História da ciência, epistemologia e dialética. **Trans/Form/Ação**, [S.L.], v. 44, n. 2, p. 149-174, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n2.11.p149>.
- SILVA, K. S.; FONSECA, L. S.; SILVA, L. P.; CARVALHO, E. F. Proposta de Análise Praxeológica de Noções de Química em Documentos Oficiais e Livros Didáticos. **Ciência & Educação** (Bauru), [S.L.], v. 26, p. 1-12, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320200012>.
- SILVA, L. C. M.; SANTOS, W. M. S.; DIAS, P. M. C. A carga específica do elétron: um enfoque histórico e experimental. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 16011-16017, mar. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1806-11172011000100023>.
- SISSON, N., & WINOGRAD, M. (2012). Bachelard e Freud: fenomenotécnica e psicanálise. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 64(3), 146-162.
- SMESTAD, G. P.; GRATZEL, M. Demonstrating Electron Transfer and Nanotechnology: a natural dye-sensitized nanocrystalline energy converter. **Journal Of Chemical Education**, [S.L.], v. 75, n. 6, p. 752, jun. 1998. American Chemical Society (ACS). <http://dx.doi.org/10.1021/ed075p752>.
- SMITH, G.E. J. J. Thomson and The Electron: 1897–1899 **An Introduction. Chem. Educator** 2, 1–42 (1997). <https://doi.org/10.1007/s00897970149a>
- SMITH, M. William Gilbert (1544–1603): physician and founder of electricity. **Journal Of Medical Biography**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 137-145, ago. 1997. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/096777209700500303>.
- TABER, K. s; TRAFFORD, T., QUAIL, T. Conceptual resources for constructing the concepts of electricity: the role of models, analogies and imagination. **Physics Education**, [S.L.], v. 41, n. 2, p. 155-160, 27 fev. 2006. IOP Publishing. <http://dx.doi.org/10.1088/0031-9120/41/2/006>.
- TILTON, H. B. The Hydrogen Atom: the rutherford model. **Models And Modelers Of Hydrogen**, [S.L.], p. 33-47, jun. 1996. WORLD SCIENTIFIC. http://dx.doi.org/10.1142/9789812830876_0003.
- VIDEIRA, A. A. P. Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e disciplina-ridade na história da ciência. **Scientiae Studia**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 279-293, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-31662004000200010>.
- WEINBERG, S., **The Discovery of Subatomic Particles**. Cambridge Univ. Press, 2003.

POSFÁCIO

*A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação
(Moacir Gadotti)*

Caras Leitoras e Caros Leitores,

Diante do coletivo de textos apresentados nesta publicação, temos a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento humano, histórico e social a partir de distintas lentes e constituições, e fazemos isso atravessando campos de conhecimento que, por vezes, dadas às especificidades das áreas de estudos e pesquisas, nem chegamos a transitar. Nisso, visualizo a potência deste conjunto proposto por meio da compreensão da educação ao longo da vida em um sentido de totalidade, de uma produção de conhecimento que caminhe de forma conjunta, acessível e de alcance à finalidade da educação como possibilidade emancipatória.

Ao utilizarmos e refletirmos o conceito de educação ao longo da vida a partir de seus múltiplos movimentos, manifestamos nesta obra a compreensão de que as aprendizagens se dão em percurso e atravessam o tempo, que estão nas relações formais escolares, mas também para além dessas, sejam em espaços informais, nas nossas construções diárias autônomas e nas interações oportunizadas pelas diferentes trocas que estabelecemos em nossos processos, com o outro e o mundo.

Em consideração também à gênese conceitual e às multiplicidades de sentidos atribuídos quando se fala em educação ao longo da vida, vê-se importante evidenciar a utilização desta concepção a partir de sua relação com a Educação Popular e os pressupostos de uma educação que considere também a cotidianidade e os diferentes saberes que mobilizamos e nos relacionamos no dia a dia. Ainda, reitera-se aqui o compromisso com a defesa da Constituição Federal, concebendo a educação, em seu artigo 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sem que haja margem para incompreensões tais como vistas nos últimos tempos, numa perspectiva neoliberal de desresponsabilização do Estado ao se atribuir funções que lhes são de responsabilidade à própria população.

Me. Gabriel Silveira Pereira

ORGANIZADORES

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA - Doutoranda em Educação (PUC-MG), Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). Membro do grupo de Pesquisa Inclusão, Educação e Ensino de Ciências e Matemática. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail:bruuna_rocha1@hotmail.com.

DIULIANE SANTOS REIS - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), da UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba. Pós-Graduada, a nível de Especialização, em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Química e Biologia e Pós-Graduada, a nível de Especialização, em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia - FAM, Brasil. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências Naturais, pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Atua como membro vinculada ao Grupo GEPESEED/UFPA de Abaetetuba, no Projeto Estado, Educação e Sociedade: um estudo sobre o papel das políticas públicas de Ensino Médio. Participa do Grupo de Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia GEPEME/UFPA de Abaetetuba, com a linha de pesquisa Educação e Saúde, Formação Profissional e Trabalho Interdisciplinar.

GABRIEL SILVEIRA PEREIRA - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Licenciado em Letras - Português/Literaturas e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório - UNICNEC e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Desde 2015, atua como Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório, onde esteve também, por 3 anos, Coordenador da Assistência ao Educando e, atualmente, coordena o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, setor propositivo, consultivo

e de apoio ao desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Na Instituição, integra diferentes Comissões e Instâncias Colegiadas, tais como a Comissão de Avaliação e Gestão do Ensino (CAGE), a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE), a Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente (COPPID) e o Conselho de Campus. Desde 2022, atua também como membro do Conselho Municipal de Educação de Osório/RS. Pesquisador vinculado aos Grupos de Pesquisa “Formação de Professores” e “Educação, Trabalho e Cidadania”, ambos do IFRS. Desenvolve ações, estudos e pesquisas com ênfase nos temas: Educação Profissional e Tecnológica, Currículo Integrado, Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, Docência na EPT, Formação de Professores, Permanência e Êxito, Letramentos e Educação Especial Inclusiva.

REBECA FREITAS IVANICKA - Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós-Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.

VANESSA RUMPEL - Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Didática e Metodologias Ativas de Aprendizagem pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni), e graduanda na Especialização em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade Serra Geral (FSG). Licenciada em Química, com habilitação em Ciências para Ensino Fundamental, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, RS (2022). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Química, fomentado pela CAPES, realizando atividades e implementações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão nas escolas vinculadas. Tem experiência na área de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, metodologias ativas e ludicidade. Em 2023, atuou como docente no projeto de contraturno escolar, na disciplina eletiva “Projeto de Vida”, em escola de rede municipal, no município de São Vicente do Sul-RS, em parceria com o Senac/RS.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alunos 13, 14, 16, 18, 20, 26, 27, 34, 35, 49, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 78, 79, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 120, 123, 124, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 154, 155, 156, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 198, 218, 220, 223, 224, 225, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 247, 249, 250, 255, 274, 288, 290, 291, 292, 297, 319, 321, 338, 341, 342, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362
- Ansiedade 59, 113, 198, 228, 319, 320, 322, 323
- APAE 3, 24, 25, 34, 35
- Aprendizagem 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 45, 64, 65, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 155, 156, 158, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 186, 201, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 234, 235, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 254, 255, 260, 262, 263, 265, 271, 273, 278, 280, 284, 288, 290, 295, 297, 305, 321, 325, 330, 342, 346, 347, 357, 359, 360, 362, 366
- Arte 56, 62, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 317
- Atividades lúdicas 142, 143, 145, 146, 290, 293, 294, 295, 297
- Autonomia 14, 21, 34, 35, 77, 82, 88, 123, 124, 127, 135, 138, 141, 174, 175, 181, 184, 189, 210, 217, 219, 221, 233, 238, 240, 245, 280, 288, 290, 291, 292, 298, 313, 349, 361, 362
- Avaliação 9, 13, 26, 27, 29, 30, 31, 44, 48, 92, 94, 96, 101, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 116, 154, 155, 191, 235, 254, 262, 300, 303, 326, 331, 332, 345, 346, 347, 349, 358, 360, 361

B

- Bebês 13, 14, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 135
- Brincadeiras 83, 84, 94, 111, 135, 141, 142, 229, 288, 290, 293, 294, 297, 301, 302, 303, 304, 305

C

- Ciberespaço 120, 124, 125, 127
- Ciência 11, 22, 53, 73, 81, 105, 108, 130, 134, 172, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 202, 204, 209, 222, 231, 236, 245, 250, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 280, 287, 288, 295, 299, 300, 319, 324, 338, 365, 363
- Científico 9, 75, 78, 79, 137, 192, 196, 218, 219, 241, 245, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 260, 262, 284, 304, 306, 307

Comunicação 14, 31, 47, 57, 88, 93, 98, 100, 107, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 133, 140, 143, 150, 151, 155, 156, 158, 162, 207, 212, 215, 218, 224, 225, 234, 242, 272, 278, 292, 296, 304, 321

Cotidiano escolar 76, 98, 104, 330, 346, 348

Crianças 11, 12, 13, 14, 25, 29, 42, 43, 44, 63, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 110, 111, 113, 116, 134, 142, 148, 153, 155, 161, 162, 163, 166, 169, 170, 171, 172, 223, 225, 230, 232, 233, 234, 246, 249, 250, 263, 272, 273, 280, 284, 289, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 307, 319, 332, 341

Críticidade 152, 176, 192, 210, 359

Cultura 9, 27, 38, 43, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 75, 76, 77, 79, 80, 84, 87, 135, 148, 149, 150, 151, 158, 159, 175, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 208, 211, 215, 220, 227, 247, 248, 251, 255, 258, 280, 293, 310, 318, 342

Currículo 16, 19, 26, 34, 49, 54, 75, 76, 80, 85, 92, 131, 153, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 189, 201, 215, 227, 247, 248, 254, 272, 273, 312, 315, 326, 333, 334, 341, 362

D

Deficiência 13, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 113, 144, 155, 156, 230, 249, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317

Desenvolvimento da criança 89, 113, 229, 293

Desenvolvimento humano 106, 136, 174, 183, 189, 211, 364

Dificuldade de aprendizagem 113, 114, 116, 131, 133, 137

Direitos 13, 20, 23, 40, 43, 51, 55, 57, 84, 155, 162, 190, 223, 228, 247, 248, 308, 310, 311, 312, 315, 316, 317

Diversidade 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 39, 41, 46, 53, 55, 56, 57, 61, 82, 103, 108, 138, 164, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 214, 215, 220, 236, 261, 306, 309, 313, 315

Docente 13, 15, 18, 54, 81, 83, 94, 95, 96, 106, 108, 109, 110, 114, 116, 120, 123, 132, 144, 154, 158, 174, 180, 182, 210, 217, 220, 243, 245, 248, 249, 252, 272, 273, 276, 279, 280, 286, 308, 311, 312, 313, 315, 317, 346, 348, 349, 350, 355, 357, 358, 361, 366

Documentação Pedagógica 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90

E

Educação 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 101, 102, 104, 106, 109, 111, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 189, 190, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 235, 236, 239, 241, 243, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 260, 272, 273, 279, 288, 289, 290, 293, 297, 299, 301, 302, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 322, 323, 324, 326, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 357, 359, 361, 362, 364

Educação a Distância 119, 121, 154

Educação Básica 9, 11, 12, 14, 18, 19, 22, 44, 60, 90, 91, 93, 121, 156, 178, 199, 210, 229, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 258, 260, 272, 279, 280, 324, 335, 340, 341, 342, 362, 366

Educação de Jovens e Adultos 19, 23, 210, 366
Educação do Campo 181, 324, 325, 326, 335, 336, 337, 365
Educação Especial 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 35, 36, 40, 44, 316, 318, 365, 366
Educação Inclusiva 14, 15, 22, 37, 40, 44, 62, 316
Educação Infantil 9, 12, 13, 22, 82, 83, 84, 85, 90, 92, 94, 97, 101, 104, 133, 135, 147, 155, 248, 279, 288, 293, 297
Educação Profissional 174, 178, 181, 182, 184, 188, 189, 190, 323, 366
Educação Profissional e Tecnológica 174, 178, 181, 182, 189, 190, 323, 366
Educador 12, 18, 21, 26, 63, 74, 78, 79, 80, 81, 84, 109, 128, 135, 144, 179, 213, 225, 229, 239, 249, 291, 322, 328, 330, 332, 334
Ensino 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 49, 54, 59, 61, 62, 64, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 93, 94, 95, 101, 105, 106, 107, 111, 112, 114, 115, 120, 121, 122, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 188, 189, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 231, 235, 237, 238, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 266, 273, 275, 279, 280, 284, 286, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 309, 314, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 330, 335, 340, 342, 346, 347, 348, 357, 358, 359, 361, 362, 365, 366
Ensino-aprendizagem 7, 65, 73, 77, 134, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 178, 186, 235, 263, 346, 362, 366
Ensino Fundamental 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 47, 49, 54, 60, 131, 138, 143, 155, 156, 210, 222, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 259, 260, 263, 274, 278, 279, 280, 284, 286, 290, 325, 326, 328, 332, 335, 336, 342, 347, 365, 366
Ensino Médio 18, 19, 22, 175, 182, 210, 278, 290, 320, 323, 365
Escola 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 39, 41, 49, 53, 57, 59, 64, 66, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 94, 97, 102, 103, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 143, 148, 153, 156, 157, 159, 179, 185, 186, 203, 212, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 254, 256, 261, 263, 266, 278, 280, 286, 289, 291, 292, 293, 294, 297, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 324, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 340, 341, 342, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 366
Espaços digitais 118, 119, 121, 126, 128
Espaços digitais virtuais 118, 119, 121, 126, 128
Estudante 15, 17, 18, 19, 80, 122, 127, 134, 135, 136, 144, 145, 184, 186, 198, 211, 212, 213, 216, 217, 220, 226, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 275, 305, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 321, 328, 329, 330, 331, 332, 334
Exclusão 9, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 51, 247, 308, 313, 314

F

Família 225, 226, 230, 247, 336, 337
Formação 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 36, 44, 46, 47, 49, 54, 55, 57, 87, 89, 106, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 141, 142, 147, 148, 152, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 166, 170, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189,

192, 203, 206, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 225, 226, 228, 229,
237, 240, 245, 248, 249, 251, 255, 258, 260, 261, 263, 272, 273, 279, 280, 284, 288,
290, 296, 298, 299, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 317, 329, 330, 335, 339, 340, 341,
342, 343, 344, 346, 350, 356, 357, 359, 360, 361

Formação de professores 9, 19, 54, 126, 180, 245, 263, 284, 313

Formação humana 147, 161, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 210, 335

Formação profissional 156, 228, 341, 342, 343

H

Humanização 211, 221

I

Inclusão 9, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 110, 114, 144,
145, 156, 188, 290, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318

Inclusão escolar 22, 39, 40, 44, 45, 312, 314, 318

Indisciplina 9, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

Indisciplina escolar 9, 232, 233, 235, 236, 237, 241, 242, 243

Infância 12, 73, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 93, 94, 102, 103, 141, 142, 155, 195, 203, 220, 255,
291, 293, 294, 297, 301, 304, 340

Institutos Federais 174, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189

Interdisciplinar 30, 114, 342

Investigação Temática 73, 74, 77, 78, 79

J

Jogos 95, 103, 134, 141, 143, 144, 145, 146, 288, 290, 293, 295, 296, 297, 302, 305, 319,
321, 322, 323

Jogos dramáticos 288, 295, 296, 297, 319, 321, 322

L

Letramento 9, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260,
267

Liberdade 51, 79, 88, 134, 143, 148, 155, 167, 180, 187, 212, 213, 214, 215, 217, 220, 221,
251, 279, 291, 330, 344, 359

Linguagem 92, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 128, 139, 192, 194, 209, 239, 250,
251, 259, 264, 265, 266, 267, 268, 273, 275, 278, 286, 287, 293, 311, 348, 353, 357,
362, 363

Livro didático 254, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 283, 284,
285

Ludicidade 141, 142, 143, 144, 146, 288, 366

M

Meio ambiente 162, 164, 165, 166, 170, 171, 172

Mercado de trabalho 93, 157, 174, 175, 179, 180, 219, 248, 313, 338, 339, 340, 344

Metodologias 9, 20, 25, 65, 79, 125, 126, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 145,
217, 260, 266, 288, 289, 290, 297, 315, 361, 366

Metodologias ativas 132, 134, 140, 142, 146, 217, 366

Metodologias de ensino 135, 138, 289, 297

N

Novas tecnologias 66, 72, 305, 338, 339, 342, 343

O

ODS 153, 154, 156, 158, 162

P

Pedagogia da Alternância 325, 326, 327, 336, 337

Pedagogia freireana 215, 220

PIBID 53, 54, 57, 60, 61, 245, 366

Políticas públicas 9, 20, 39, 40, 46, 51, 52, 102, 166, 289, 309, 311, 316, 317, 335, 366

População negra 9, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Projeto Ídolo Social 163, 164, 166, 168, 169

Protagonismo 49, 134, 136, 138, 140, 184, 185, 189, 212, 213, 215, 217, 288, 290, 291, 292, 298, 310

Psicanálise 115, 299, 300, 301, 302, 305, 307

Psicanálise infantil 300, 301, 305

Psicopedagogia 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 300, 305

Psicopedagogo 9, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 305

R

Racismo 46, 48, 49, 50, 51

S

Saúde 14, 25, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 155, 162, 224, 249, 295, 310, 317, 319

Solidariedade 51, 162, 187, 188, 211, 224, 251, 255

Subjetividade 44, 75, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 201, 205, 207, 214

Subjetividade pré-verbal 91, 92, 95, 97, 98, 100, 101

Sustentabilidade 156, 157, 165, 166, 172, 247, 352, 354, 358, 359

T

Tecnologia 16, 52, 67, 68, 80, 104, 133, 136, 140, 141, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 165, 175, 178, 186, 255, 256, 257, 258, 259, 338, 347, 361

V

Van Gogh 9, 65, 66, 67, 68, 70, 71

Violência 46, 55, 228, 232, 233, 234, 237, 239, 242, 267

Vulnerabilidade 37, 38, 41, 43, 155, 161, 163, 173, 211, 247

