

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ
LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI
REBECA FREITAS IVANICKA
VOLNEI FORTUNA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: interfaces entre saberes e práticas educativas

Volume 2



EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ
LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI
REBECA FREITAS IVANICKA
VOLNEI FORTUNA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:



INTERFACES ENTRE SABERES
E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Volume 2


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: y_seleznev - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 25/01/2024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação contemporânea : interfaces entre saberes e práticas educativas : volume 2. / Organizadores: Bruna Beatriz da Rocha... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024. 367 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-210-1
DOI: 10.29327/5359459

1. Literatura - alfabetização. 2. Literatura - prisões. 3. Prisões – literatura e leitura. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Glatz, Emanuela Thereza Marques de Mendonça. IV. Finelli, Leonardo Augusto Couto. V. Ivanicska, Rebeca Freitas. VI. Fortuna, Volnei.

CDU 82:37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Volnei Fortuna</i>	
LITERATURA E POESIA EM AMBIENTES PRISIONAIS.....	8
<i>Joel Cardoso</i> <i>Janette Oliveira</i>	
A LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DO PROJETO “DESPERTAR PELA LEITURA”	16
<i>Luíene da Silva Veloso</i> <i>Natan Mário Krutzsch</i>	
DO CONCEITO DE COMPREENSÃO APLICADO À EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES, SOB A ÓTICA DAS LIÇÕES DE MORIN.....	25
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i> <i>Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro</i>	
PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CONTEXTUALIZADAS E ARTICULADAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	37
<i>Carla Maria Leidemer Bruxel</i>	
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DISCIPLINA POSITIVA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA.....	47
<i>Evellin Mariano Moreira</i> <i>Luanna Freitas Johnson</i> <i>Fabiano Sales de Aguiar</i>	
A INFLUÊNCIA DOS AMBIENTES NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	58
<i>Alessandra Neiss</i>	
A PEDAGOGIA FLORENÇA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA.....	68
<i>Emily Kummer Muller</i> <i>Elenice Ana Kirchner</i>	
CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO DIÁLOGOS ACERCA DO PROGRAMA ALFABETIZA PORTO VELHO.....	77
<i>Ediane Lopes dos Santos</i> <i>Maria Alzira Leite</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO CAMPO DA MATEMÁTICA.....	86
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i> <i>Hélio Rodrigues dos Santos</i> <i>Suema Souza Araújo</i> <i>Lygianne Batista Vieira</i> <i>Geraldo Eustáquio Moreira</i>	

ALFABETIZAÇÃO COMO FENÔMENO MULTIFACETADO: OS MÉTODOS E AS “FACETAS” EM QUESTÃO.....	99
<i>Vinicius Adriano de Freitas</i>	
<i>Merly Palma Ferreira</i>	
<i>Janete Aparecida Primon</i>	
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	111
<i>Arcelita Koscheck</i>	
APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	120
<i>Vinicius Adriano de Freitas</i>	
<i>Merly Palma Ferreira</i>	
<i>Janete Aparecida Primon</i>	
AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA.....	132
<i>Valéria Aparecida Bressianini</i>	
<i>Danilo Furlan</i>	
SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E O IMPACTO NA FORMAÇÃO BÁSICA DA JUVENTUDE BRASILEIRA.....	142
<i>César de Alencar Arnaut de Toledo</i>	
<i>Bruna da Silva Passos</i>	
<i>Krigror de Camargo Barela Faeda</i>	
A CONCEPÇÃO DE ESTADO E CONTRATO EM THOMAS HOBBS E JEAN JACQUES ROUSSEAU.....	154
<i>José Simão de Lima Neto</i>	
<i>Conceição Ellayne Lima de Souza</i>	
REPENSANDO A LITERATURA COMO FONTE DE ESTUDO DO PASSADO E DO PRESENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	163
<i>Mário Miguel Vemba</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUESTÕES DE GÊNERO: APONTAMENTOS PARA A AUTODETERMINAÇÃO EXISTENCIAL DOS SUJEITOS.....	176
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i>	
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AMPLIADA COMO RECURSO PARA A MEMÓRIA DE TRABALHO.....	188
<i>Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento</i>	
<i>Clayton Torres Felizardo</i>	
<i>Claudia Maria Soares Rossi</i>	

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: AQUISIÇÃO DO SABER DOCENTE ONTEM E HOJE.....	203
<i>Eliezer de Souza Guimaraes</i>	
<i>Admilson Eustaquio Prates</i>	
<i>Leonardo Augusto Couto Finelli</i>	
DE ONDE ESTOU, COMO VEJO O FUTURO? CONVERSAS SOBRE TRABALHO E PROFISSÕES EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....	214
<i>Flávio Gonçalves de Oliveira</i>	
<i>Shellen de Lima Matiazzi</i>	
AINDA HÁ MOTIVOS PARA SER PROFESSOR NO BRASIL? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE É ESTAR NUMA SALA DE AULA NOS DIAS DE HOJE APESAR DE TUDO E DE TODOS.....	224
<i>Luiz Eduardo S. Moraes</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO CAMPO DA MATEMÁTICA.....	235
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
<i>Hélio Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Suema Souza Araújo</i>	
<i>Lygianne Batista Vieira</i>	
<i>Geraldo Eustáquio Moreira</i>	
QUAL A PERSPECTIVA E FINALIDADE DE FORMAÇÃO PRESENTE NO DOCUMENTO INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO?.....	248
<i>Merly Palma Ferreira</i>	
<i>Janete Aparecida Primon</i>	
<i>Vinicius Adriano Freitas</i>	
TRABALHO E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	259
<i>Merly Palma Ferreira</i>	
<i>Vinicius Adriano Freitas</i>	
<i>Janete Aparecida Primon</i>	
NOVAS TENDÊNCIAS EM HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DOCÊNCIA E PESQUISA.....	271
<i>Vinicius Adriano de Freitas</i>	
<i>Merly Palma Ferreira</i>	
A MENINA SEM PALAVRA: UMA ABORDAGEM DA RECEPÇÃO ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	279
<i>Rodrigo Lins de Oliveira Zeed</i>	
<i>Jhoseanne Portugal de Castro Lins Zeed</i>	

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: GÊNERO NOTÍCIA.....	291
<i>Mariela Alves Lopes Fernandes</i>	
<i>Érica Karine Ramos Queiroz</i>	
<i>Leonardo Augusto Couto Finelli</i>	
A GESTÃO ESCOLAR E AS ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	302
<i>Marta de Sousa Silva</i>	
<i>Francisco dos Santos Figueiredo</i>	
<i>Maria Delzir Mendes Sobral</i>	
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto</i>	
DIFICULDADES EM PORCENTAGEM REGISTRADAS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO.....	311
<i>Maurício de Moraes Fontes</i>	
“HOJE É DIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS!” O PROJETO LEITURA LITERÁRIA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO CONTEXTO DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA, CAFS/UFPI.....	319
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
<i>Andressa Lima dos Santos</i>	
<i>Reuzileide Nogueira da Costa Silva</i>	
<i>Leonardo José Freire Cabó Martins</i>	
DESCOBERTA E COMPROVADA A QUINTA FORÇA DA NATUREZA?.....	332
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto</i>	
<i>Rogério dos Santos Cardoso</i>	
<i>Elves Silva de Sousa</i>	
<i>Arnaldo Gonçalves Braga</i>	
A REVISÃO E A REESCRITA NO ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....	345
<i>Tatiane Dark dos Santos Souza</i>	
<i>Jane Cristina Beltramini Berto</i>	
PÓS-FÁCIO.....	359
<i>Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	361
ÍNDICE REMISSIVO.....	363

PREFÁCIO

*A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida.*

Lúcio Aneu Séneca

A educação ao longo da história tem passado por diversas transformações, apresentando reflexões, análises, métodos e experiências, com o objeto de contribuir com o debate frente a realidade das sociedades. Vislumbra na etimologia latina *Educare*, a perspectiva de criar, nutrir, cultivar, fazer crescer. A educação exerce um papel central na constituição das sociedades por meio da sua dimensão formadora. Com a educação torna-se possível a formação do sujeito reflexivo e pensante.

Seguindo essa lógica, o livro *Educação contemporânea: interfaces entre saberes e práticas educativas*, apresenta a contribuição de pesquisadores e de pesquisadoras de diversas localidades do Brasil, com o intuito de exercitar a práxis educativa acompanhando as nuances da atualidade. Como problematização a priori destaca-se: Qual o papel da educação na contemporaneidade? De que forma podem ocorrer as interfaces entre os saberes e as práticas educativas? Diante da questão que coloca o sujeito em constante movimento, o livro problematiza com temáticas atentas à ciência, à inovação e à tecnologia, sem perder de vista a arguição solidária e humana que o ato de educar está interconectado.

A pesquisa em educação na atualidade é um recurso importante para estimular a práxis, a criatividade e o empreendedorismo nos diversos campos de evolução e transformação da conjuntura econômica, cultural, política e social. A formação do sujeito pensante e protagonista, colabora com a superação da consciência ingênua para uma consciência crítica, sendo esta elementar na solidificação de saberes com sinergia às práticas educativas. Com esse intuito, a proposta desta obra consiste em inspirar o leitor e a leitora a pesquisa e a concretização do ensino e da aprendizagem por meio de práticas educacionais de excelência, acreditando no potencial atemporal da educação e da sua influência transformadora ao longo da vida.

Desejo uma bonita leitura!

Volnei Fortuna

Janeiro de 2024

LITERATURA E POESIA EM AMBIENTES PRISIONAIS...¹

Joel Cardoso²

Janette Oliveira³

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS...

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI⁴

Embora, como preconiza a Constituição Federal, nossa lei maior, a Educação seja um direito de todos, sabemos que, na realidade, não é a todos os lugares que ela chega, tampouco alcança todas as pessoas.

Nos ambientes prisionais a educação vem avançando gradualmente, mas é ainda uma realidade que não contempla toda a população carcerária. Os motivos são muitos. Esta população geralmente extrapola a capacidade

1 Este trabalho, em coautoria com Janete Oliveira, foi apresentado (como resumo expandido) no simpósio (presencial e online), que teve como tema central *Formação e atuação de docentes para a educação no cárcere: humanização, esperanças e desvelamento de preconceitos*, promovido pela UEPA, Campus de São Miguel do Guamá, PA, no dia 30.11.2023.

2 Professor titular vinculado à UFPA, pós-doutor em Artes, doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SJRP-SP) e Intersemiótica (Munique, Alemanha), mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), especialista em Linguística Aplicada ((Simonsen, RJ) e graduado em Letras, Pedagogia e Direito (USP). Trabalhou como docente na FEBEM-SP (1970).

3 Graduada em Educação Artística/Desenho, UNAMA (1991), especialista Gestão e Responsabilidade Social, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará (2007) & Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, na UFPA (2015). Desde 2007 é professora penal na região metropolitana de Belém e Santa Izabel do Pará/Americano (convênio SEAP/SEDUC (Educando para Liberdade), e, também, desde 2008, integra o grupo de estudos GPGETEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão, Trabalho e Educação/CNPq/UEPA. Atualmente, é Mestranda no curso de Artes da UFPA.

4 Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors et al., 2003), p. 77.

normal de acomodação. Estar preso é viver em desconforto. E assim, viver carceraramente é um aprendizado individual penoso e difícil, que, por força das circunstâncias, é sempre exercido à revelia do ser. Para quem está encarcerado, viver é um eterno readaptar-se às circunstâncias. É, para se sentir menos só, partilhar, por vezes, a própria intimidade com estranhos, fazendo, por força das circunstâncias, deles a companhia cotidiana.

Um dos motivos prioritários de tornar o processo educacional viável nas penitenciárias certamente é o humanitário. Educar, para além da aquisição de conhecimento, para além da busca natural pelo saber inerente a todo ser humano, é se auto conscientizar, é, forçosamente, uma busca constante e infindável de ressocialização, é se revitalizar, construindo, pacientemente, sendas para a autovalorização. Uma das questões que mais frequentemente aparece quando se trata de educação em ambientes prisionais é em relação à eficácia (ou não) das intervenções implementadas. A simples colocação desta hipótese já é, por si mesma, discriminatória. Trata-se, na realidade, de uma pergunta menor e, certamente, preconceituosa. Educar é, de um modo geral, estarmos juntos, é crescermos juntos no processo de ensino e aprendizado. No ambiente prisional, para educar, é preciso não pré-julgar, não discriminar... É preciso que o acolhimento e o respeito se tornem as premissas principais. Ganha quem recebe e ganha muito mais quem se propõe a ministrar aulas nesses ambientes.

O acesso à leitura é um dos fatores mais relevantes quando pensamos na conscientização e na evolução do ser humano. Enquanto vivermos, temos condições de aprender, de ensinar, de crescer, de refletir, de nos modificar. Leitura é viagem, é prazer, é conhecimento. Ler é dialogar, primeiro com o texto, depois com o contexto da obra, e, por fim, com autores contemporâneos ou do passado. Ler é ampliar o nosso léxico, quase sempre tão limitado, tão restrito. Ler é ampliar os limites do universo, ver para além dos limites das quatro paredes. E, para quem está privado de liberdade, ler é, por conta do confinamento, é se auto proporcionar prazer, é instaurar o privilégio de poder se reconectar com realidades vivenciadas e mundos perdidos. Ler é pensar fora do nosso restrito e exíguo quadrado reflexivo, fora da nossa zona de conforto. É, estando sozinho, pensar com o outro. Ler é driblar a solidão, esquecer o presente circundante; e, mesmo que por apenas alguns momentos, esquecer as próprias magoas, os desafetos sempre presentes, as inevitáveis dores, as raivas represadas, as vinganças irrealizáveis que povoam o labirinto interior de quem se vê privado da liberdade. Ler é, mais que encontro: é sobretudo reencontro, primeiro, consigo mesmo e, depois, com novas personagens, com lugares que desconhecíamos, com outros tempos que não vivenciamos, com a concepção de novas ideias, com outros diversos contextos. Ler é povoar com habitantes e

personagens a própria solidão. Ler é imaginar, criar e recriar outras realidades, dar sentido aos sonhos. Concordamos com Augusto Cury:

Se seus sonhos são pequenos, sua visão será pequena, suas metas serão limitadas, seus alvos serão diminutos, sua estrada será estreita, sua capacidade de suportar as tormentas será frágil. Os sonhos regam a existência com sentido. Se seus sonhos são frágeis, sua comida não terá sabor, suas primaveras não terão flores, suas manhãs não terão orvalho, sua emoção não terá romances. A presença dos sonhos transforma os miseráveis em reis, faz dos idosos, jovens, e a ausência deles transforma milionários em mendigos faz dos jovens idosos. Os sonhos trazem saúde para a emoção, equipam o frágil para ser autor da sua história, fazem os tímidos terem golpes de ousadia e os derrotados serem construtores de oportunidades.

Por que colocar limites, delimitações e fronteiras aos sonhos?... São Francisco de Assis já preconizava: “Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e, de repente, você estará fazendo o impossível”.

DA POESIA...

ouvir é ver se se se se se
ou se se me lhe te siga?
Paulo Leminski⁵

Poesia, no âmbito da literatura, é, indubitavelmente, um território à parte. Poesia, uma das modalidades literárias privilegiadas, é a elevação da linguagem ao seu mais alto teor de artisticidade. Poesia é magia, é beleza. Pode ser conexão ou ruptura. É a linguagem que se viabiliza normalmente fora dos seus padrões convencionais. Poesia é renovação de sentidos, de apreensão e percepção sensoriais. É transitar ignorando a obviedade, o racional. É (re)ver o mundo, desde as coisas mais simples, com um olhar renovado, sob prismas e ângulos diferentes. É (re)criar mundos imaginários. Vamos, pois, nesse sentido, dar voz aos poetas. Manoel de Barros, em seu poema “VII”, constante na quarta parte do livro *O guardador de águas*, nos revela: “O sentido normal das palavras não faz bem ao poema. / Há que se dar um gosto incasto aos termos. / Haver com eles um relacionamento voluptuoso”.⁶

A poesia pode ser percebida nas coisas mais simples, como, por exemplo, nas pedras drummondianas do meio do caminho, mas pode, também, de forma mais profunda e complexa, veicular ideias e conceitos, indagações e dúvidas, percepções e sentimentos, desejos reprimidos e recalques não explícitos, subjetividades desde as mais banais até as mais estranhas, indizíveis e complexas.

5 LEMINSKI, P. (1944-1989), do minipoema *Distâncias mínimas*.

6 BARROS, M. (1916-2014). 2009. p. 63.

Poesia pode ser brincadeira, jogo de palavras, de sentidos. É esse o convite que nos faz o poeta José Paulo Paes.

CONVITE
Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Poesia é, ao mesmo tempo, reconhecimento e estranhamento. Nós nos identificamos com o texto, nós nos harmonizamos com a mensagem, com o contexto, e, ao mesmo tempo, estranhamos: como não pudemos dar voz a isso anteriormente, se era isso o que pensávamos ou sentíamos? Talvez advenha daí a sua magia que, em nós promove, de imediato, processos identificatórios. A poesia, como discurso, como forma, como processo textual e intertextual, como autoquestionamento, pode transitar pelos domínios metalinguísticos. Advém naturalmente de outras eras, de outros contextos. Não se destina a essa ou àquela idade.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos
– O verbo tem que pegar delírio.
*Manoel de Barros*⁷

7 BARROS. M. 1993: 17.

O poema dialoga intertextualmente com os dizeres do texto bíblico “no princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus”. Em sua gênese, como observamos, o discurso é não só atribuído a Deus, mas tem poder. Ao falar, Deus cria o mundo e as coisas que nele há. De forma similar, quando falamos, quando discursamos, também, fundamos, criamos e recriamos mundos, ressignificamos o sentido do universo.

Ai, palavras, ai, palavras
Que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
Principia a vossa porta:
O mel do amor cristaliza
Seu perfume em vossa rosa;
Sois o sonho e sois a audácia,
Calúnia, fúria, derrota...
Cecília Meireles

As palavras têm força, têm poder, têm magia, têm potência. A poesia, como a literatura, como a arte, como o amor, é inapreensível em conceitos simples e redutores. Poesia é para se sentir, mais que se explicar. Se tiver que explicar, até perde o sentido.

Vejam os que diz o poeta e pensador mexicano Octavio Paz (2014, p. 21) sobre poesia. A citação é longa, mas vale a pena:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos, objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem

nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! Como não reconhecer em cada uma dessas fórmulas o poeta que as justifica e que, ao encarná-las, lhes dá vida? Expressões de uma coisa vivenciada e padecida, não temos outra saída senão aderir a elas – condenados a trocar a primeira pela segunda e esta pela seguinte.

Não é por acaso, portanto, que talvez entre as formas plausíveis de explicação do poético estejam os paradoxos, que aglutinam harmoniosamente os contrários. Somos contrários. Somos duais. Somos muitos. Somos simples e, ao mesmo tempo, complexos. Nada nos define cabalmente, porque estamos, a cada momento, em constante mutação. Assim, também, é a poesia, às vezes séria, outras vezes delirante. Ler poesia, viver a poesia, senti-la, talvez seja a possibilidade de, num processo de autorreconhecimento, adentrarmos o ponto de prazer estético mais refinado da arte literária.

REFLEXÕES FINAIS...

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

*Vera Maria Candau*⁸

Somos seres utópicos. Temos esperanças, desejos, sonhos. Graças aos deuses que ainda os temos. Perder a capacidade de sonhar, de esperar, nos deixaria muito mais pobres, muito mais desamparados. São os sonhos, de mãos dadas com a esperança, que nos impulsionam, e nos permitem planejar, desejar, acalantar nossas crenças. Tudo na vida é transitório, tudo é efêmero, tudo passa muito rapidamente... Só nos restam o sonhar, o desejar, o esperar... Os sonhos são, por conseguinte, uma outra dimensão da nossa realidade.

Que possamos renovar a esperança, acreditar no potencial do ser humano direcionado para o bem. Que os sonhos prevaleçam e nos mantenham de pé, persistentes, confiantes e firmes quanto à realização das nossas propostas. Que a poesia nos emocione, nos ensine, nos direcione, nos leve para esses mundos alados, em que a esperança reina soberana. Sem esperança, a vida, certamente, perderia o sentido.

8 CANDAU. 1999, p. 112.

A Esperança não murcha, ela não cansa,
Também como ela não sucumbe a Crença,
Vão-se sonhos nas asas da Descrença,
Voltam sonhos nas asas da Esperança.

*Augusto dos Anjos*⁹

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
acreditar no sonho que se tem
ou que os seus planos nunca vão dar certo
ou que você nunca vai ser alguém...

*Renato Russo*¹⁰

Todo ser humano, independentemente da condição a que esteja submetido, deve ser tratado de forma inclusiva, com respeito, com carinho, enfim, com humanidade. Isso não significa olvidar os fatos transcorridos em passados recentes ou remotos, que desejemos ignorar a justiça. Não significa que pretendamos criminalizar ou descriminalizar alguém. Significa, sim, que temos o presente para, conscientemente, planejar e humanizar o futuro. É no presente que, se nos predispuermos a isso, podemos fazer com que germinem as sementes do futuro. É visando um mundo melhor que, aprendendo as lições do passado, podemos construir perspectivas melhores para o porvir. Os ambientes prisionais, por melhor que sejam as condições (e certamente não são!), são degradantes, opressivos, penosos, injustos, cruéis, violentos, enfim, desumanos. A viagem através da leitura de bons textos, para esses leitores isolados, pode ser apaziguadora, revitalizadora, reconfortante.

Levar o universo da arte, da literatura, da poesia aos ambientes prisionais, quer fazendo com que leiam, quer lendo para eles, pode ser a abertura de um portal que possibilite a esses leitores especiais o fluir e o usufruir deste contexto mágico. Ler poesia em voz alta é performatizar o texto; redescobrir sonoridades; apreender, em consonância, com o texto lido, processos identificatórios; ouvir e dar voz ao nosso lado interior.

Todos nascemos com propostas alvissareiras para a nossa jornada existencial. A vida, porém, prega-nos peças. Sempre, desde que acreditemos e desejemos, é possível recomeçar, repensar, reconstruir. Ter errado não significa necessariamente que tenhamos que permanecer ou incidir novamente no erro.

Sabemos, ainda, que, para implementar políticas públicas que revejam as normas vigentes nas instituições prisionais, tropeçamos constantemente nas normativas que são impostas e regem os sistemas carcerários em relação à educação, à ressocialização. Acreditamos, no entanto, que, independentemente

9 ANJOS, A. 1998.

10 Renato Russo, compositor, cantor, intérprete. Trecho da letra da música *Mais uma vez*, do álbum 'Sete', lançado em 1987.

de quaisquer entraves que porventura possam surgir, podemos, se acreditarmos nos processos inclusivos, na educação, na reabilitação do ser humano, que podemos, pelo menos em parte, propor e implementar melhorias para minorar o sofrimento das pessoas que estão privadas de liberdade.

Oscar Wilde (1854-1900)¹¹, famoso escritor e dramaturgo irlandês, que, por ser homossexual, vítima de uma legislação injusta, preconceituosa, retrógrada e cruel, esteve encarcerado e submetido a dois anos de trabalhos forçados, em prisões parisienses. Escreveu textos memoráveis. É ele que nos afirma: “Não há nenhuma prisão, em nenhum mundo na qual o Amor não possa forçar a entrada”. É nisso que acreditamos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Augusto dos. *Eu e Outras Poesias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CURY, Augusto. *Nunca Desista de Seus Sonhos*. Lisboa: Pergaminho, 2009.
- BARROS, Manoel de. *O guardador de águas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas*. (Seleção de Fred Góes e Álvaro Marins). São Paulo: Global, 2002.
- MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PAZ, Otavio. *O arco e a lira*. Trad.: Ari Roitman e Pauliina Wacht. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

¹¹ *A Balada do Cárcere de Reading*, poema de Oscar Wilde, escrito em Berneval-le-Grand e Dieppe, espaços prisionais franceses. É autor de *O retrato de Dorian Gray* e *De Profundis*, entre outras obras.

A LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DO PROJETO “DESPERTAR PELA LEITURA”

Luiene da Silva Veloso¹

Natan Mário Krutzsch²

INTRODUÇÃO:

Despertando horizontes através da leitura

Imagine um projeto que não apenas amplia horizontes, mas também constrói caminhos para a transformação e a reinserção na sociedade. Este é o compromisso do projeto “Despertar pela Leitura”. Neste capítulo, exploraremos os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam essa iniciativa. Nosso percurso começa com a apreciação das habilidades de leitura e escrita, avança para a influência das ideias de Paulo Freire e culmina na compreensão dos gêneros do discurso. O propósito é estabelecer uma base sólida que dá vida às práticas educacionais do projeto e enfatiza sua importância.

O ato de ler e escrever é mais do que um simples conjunto de habilidades. Na sociedade contemporânea, essas competências desempenham um papel central em nossa capacidade de participar plenamente da vida cotidiana. Para entender o impacto do projeto “Despertar pela Leitura”, precisamos primeiro explorar as nuances da leitura e escrita. Vamos observar como a língua é flexível, como é influenciada pelos meios de comunicação e como nossa sociedade evoluiu para se tornar uma sociedade grafocêntrica. Além disso, examinamos as disparidades que surgem devido à distribuição desigual das habilidades de leitura e escrita e a importância de valorizar essas competências na sociedade.

O pensamento de Paulo Freire, notável educador brasileiro, é uma chama que ilumina o caminho do projeto “Despertar para a Leitura”. Suas ideias inovadoras sobre educação como prática de liberdade, o papel ativo tanto do educador quanto do educando, e a necessidade de um diálogo emancipatório

1 Professora Pedagoga do IFPR/Campus Palmas. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/velosoluiene@gmail.com.

2 Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama sendo formado Bacharel e Licenciado em História pela UFSC/natandce@gmail.com.

são diretrizes que moldam nossa abordagem. Destaca-se assim a importância da ética, do respeito à dignidade e da promoção da autonomia do educando. Para Freire, o ensino é mais do que uma simples transferência de conhecimento, é uma intervenção no mundo, um processo dialógico e emancipatório que pode mudar vidas e sociedades.

A comunicação humana é uma tapeçaria tecida com os fios dos gêneros do discurso. Esses gêneros moldam nossa leitura e escrita, influenciando a forma como compreendemos o mundo e como construímos significados. Nosso intuito é revelar como os gêneros estão profundamente entrelaçados com a nossa interação com o mundo, destacando sua importância para o projeto “Despertar pela Leitura”.

Nossas análises destes pilares teóricos e conceituais criaram uma base sólida que sustentou e sustenta as práticas educacionais do projeto e destaca sua relevância na vida dos participantes. Destaca-se que a leitura e escrita não são apenas habilidades, mas portas para novos horizontes. Paulo Freire, com sua visão da educação como liberdade, nos inspira a repensar o papel do educador e educando. E finalmente, os gêneros do discurso nos mostram como a comunicação é diversa e rica, oferecendo possibilidades infinitas de compreender o mundo. Esses princípios se entrelaçam no projeto “Despertar pela Leitura”, o qual é uma oportunidade extraordinária para a transformação e o crescimento pessoal dos participantes.

DESENVOLVIMENTO

O projeto libertando mentes: remição de pena através da leitura

O projeto “Despertar pela Leitura” tem como missão central fomentar a prática da leitura como um meio de reintegrar pessoas apenas à sociedade. Este programa é respaldado por bases legais, notadamente pelos artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, datada de 11 de julho de 1984, conhecida como Lei de Execução Penal, e da Resolução 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, que estabelece os procedimentos e diretrizes para a remissão de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Embora concebido originalmente como um complemento às atividades de estudo, na realidade prisional, o projeto de leitura tem se destacado em muitas unidades como a atividade educativa central, superando em determinadas unidades a oferta da educação básica. Entretanto, a execução de um projeto educacional desvinculado da estrutura da educação formal é um desafio complexo. A autonomia conferida a cada unidade para determinar o andamento do projeto, embora tenha seus aspectos positivos, acarretam desvantagens, especialmente quando se trata da sua concepção didático-pedagógica.

Atualmente, nas unidades prisionais de Santa Catarina, conta-se com pelo menos um docente proveniente dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) designado para dar andamento ao projeto. Esses profissionais atendem às demandas e critérios de cada administração da unidade, ou dos responsáveis pelas comarcas. É importante mencionar que, na prática, embora os CEJAs tenham demonstrado preocupação com a formação desses educadores, eles atuam principalmente como colaboradores, cedendo esses profissionais para as respectivas unidades. A maioria dos orientadores de leitura têm sido contratados em regime de admissão temporária (ACT), sendo o único pré-requisito a conclusão da graduação em Letras.

Embora exista um documento orientador para o trabalho com grupos de leitura, cada unidade prisional adota sua abordagem na implementação do projeto, seguindo algumas diretrizes legais, como a definição do número de livros lidos pelos participantes, o uso de instrumentos avaliativos e os critérios de aprovação e reprovação, entre outros. A maior limitação para a oferta de educação básica nas unidades prisionais reside na infraestrutura e na logística, especialmente em relação à segurança.

Conforme a Recomendação 44/2013, o projeto de remição por leitura surgiu como uma maneira de suprir a falta de acesso aos direitos de educação e trabalho garantidos aos internos. Entretanto, para implementar o projeto com eficácia, é crucial que se disponha de todos os recursos necessários, incluindo espaço para os encontros semanais, materiais didáticos e obras literárias, além de uma logística organizada para garantir a segurança de todos os envolvidos no processo.

A leitura e a escrita

As habilidades de leitura e escrita desempenham um papel crucial na sociedade contemporânea. Elas são pré-requisitos essenciais para a participação no projeto de remição pela leitura. Neste sentido destacamos a flexibilidade da língua no que diz respeito à leitura e escrita, as influências dos meios de comunicação e a transformação da sociedade em uma sociedade grafocêntrica. Além disso, destacamos a importância da valorização da leitura e escrita na sociedade e as desigualdades que surgem devido à distribuição desigual dos letramentos.

Bajard (1994) ressaltou a característica flexível da língua, no que diz respeito à leitura e escrita. Os meios de comunicação são instrumentos relevantes que contribuem para as alterações que ocorrem na língua, muitas práticas predominantemente orais estão sendo consagradas pela escrita. A nossa sociedade está se consolidando como uma sociedade grafocêntrica, ou seja, estar familiarizado com as práticas letradas e ser alfabetizado são pré-requisitos

para o envolvimento em determinados contextos sociais. Além disso, há uma valorização da leitura e escrita em nosso modo devida, onde tais práticas são consideradas um padrão, sendo assim, pouco é adaptado para quem não possui essas habilidades.

Para Soares (2011), a grafocentria é uma característica das sociedades modernas, onde as práticas política, econômica, cultural e social se organizam a partir da escrita. Sendo assim, a alfabetização é necessária para (sobre)viver nesta sociedade. Um dos critérios padronizados do projeto de remição por leitura é ter habilidades de leitura e escrita. Entretanto, ter passado pelos níveis de escolarização responsáveis pela alfabetização não garante o acesso à essa leitura e escrita.

David Barton (2007, p. 68) afirma: “A despeito de ideias sobre letramento universal e acesso livre à educação, é óbvio que os letramentos não estão distribuídos de forma igualitária entre a sociedade”. As discussões sobre alfabetização trazem um ponto de reflexão importante que coincide com uma questão do programa de leitura. A escola determinou um padrão de letramento que é tido como válido, ignorando outras formas que o aluno traz do seu contexto de vida. Este padrão institucionalizado pela escola é o praticado nas camadas mais privilegiadas da sociedade a qual é oposta a camada social presente nas instituições de privação de liberdade.

Para Barton (2007, p. 176) as “formas de letramento que a escola tem como base são apenas uma das formas de letramento. Existe o letramento escolar e este tornou-se o letramento aceito, marginalizando, até certa medida, outros letramentos”. Da mesma forma, o projeto de remição pela leitura legitima uma forma de escrita e uma forma de leitura que exclui os alunos que não se enquadram nelas.

Há nesta prática pedagógica uma cultura escrita em que uma forma é valorizada e imposta a um grupo que não reconhece esta forma como legítima, mas acata, determinando assim uma relação de poder autoritária.

A contribuição de Paulo Freire

Paulo Freire é uma referência fundamental para nosso projeto. Suas ideias revolucionárias sobre educação como prática de liberdade, o papel ativo do educador e educando, e a necessidade de um diálogo emancipatório moldam nossa abordagem. Destacamos a importância da ética, do respeito à dignidade e da autonomia do educando. Freire nos ensina que a educação vai além da mera transferência de conhecimento, é uma forma de intervenção no mundo e um processo dialógico e emancipatório.

Freire propôs uma prática educativa que não fosse uma mera transferência de conhecimento, mas sim uma conscientização do fazer pedagógico. Para

Freire, ensinar é uma forma de intervenção no mundo e deve ser feita integrando competências profissionais e generosidade pessoal. Não se deve agir na educação com arrogância e autoritarismo, pois a pessoa precisa se descobrir como sujeito da sua trajetória histórica.

Portanto, a educação deve ser uma prática de liberdade, onde educando e educador, significam, através da prática, a sua realidade e buscam o poder da transformação do próprio homem. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá sendo elaborado que, embora diferentes entre si, quem forma se(trans)forma.

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 25)

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 12). A reflexão do fazer pedagógico no projeto de remição por leitura é essencial, e segundo Freire é necessária “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (1996).

Para Freire, a educação se dá através de uma pedagogia dialógica e emancipatória, que permite ao homem transformar-se em sujeito da realidade histórica a qual se insere, buscando liberdade e desalienação, fundamentada no pensamento crítico. A organização do ensino via tema gerador, proposta por Freire, visa romper a dissociação entre conhecimento científico e cidadania, pois aborda um conjunto de práticas socioculturais que intencionalmente se relacionam na prática educativa, com a proposta de construir algo novo através de uma pedagogia emancipatória, onde o conhecimento é construído coletivamente de acordo com a realidade na qual se instaura, pois os conteúdos são relacionados à realidade existencial dos educandos.

Sendo assim, é inegável a necessidade de conhecer as aspirações dos estudantes e conhecer suas percepções e visões de mundo. Para o projeto

de remição pela leitura, podemos extrair como elementos imprescindíveis, alicerçados em Freire: desenvolvimento do trabalho coletivo, o questionamento, a criação coletiva de alternativas, o diálogo de uma mesma questão sob diferentes perspectivas, discussões e debates. Além disso, é importantíssimo negar o mito da neutralidade, sobretudo em um ambiente com participantes advindas de realidades tão distintas.

Gêneros Discursivos

Os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental na comunicação humana. Eles influenciam nossa leitura e escrita, moldando a compreensão e a construção de significados. Sendo assim, os gêneros estão intrinsecamente ligados à nossa interação com o mundo e como essa compreensão afeta o projeto.

A comunicação pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas. Para Bakhtin (1997), todas as esferas de atividades humanas estão relacionadas com a utilização da língua. Segundo o autor, nós nos comunicamos por meio de gêneros do discurso, que estão presentes no dia a dia dos falantes, resultando em formas-padrão estáveis de um enunciado.

Para Bakhtin, considerando os gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (2003, p. 262)

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. Os gêneros estão diretamente ligados ao contexto social, relacionando-se ao espaço e ao tempo e cada um é apropriado à sua especificidade atendendo a um objetivo.

Ler é uma atividade que, inevitavelmente, envolve a prática social. Ao ler, o homem age sobre o mundo e constrói significados sobre ele e sobre si próprio. O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para

usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271). No que diz respeito à leitura e escrita no contexto prisional, é imprescindível que consideremos as características sociais específicas que vivem as participantes e que se pense em formas de oportunizar a autonomia e criticidade nas situações que se envolvem, através de debates democráticos e construções coletivas nas atividades do projeto de remição pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste capítulo, exploramos o projeto “Despertar pela Leitura”, uma iniciativa que visa ampliar horizontes, construir caminhos para a transformação e a reinserção na sociedade por meio do poder da leitura. Fundamentado em teorias e conceitos robustos, este projeto representa uma oportunidade extraordinária para o crescimento pessoal e a transformação dos participantes, oferecendo muito mais do que simples habilidades de leitura e escrita.

A leitura e a escrita são as bases do projeto, e compreendemos que essas competências não são meras habilidades, mas portas para novos horizontes. Exploramos a flexibilidade da língua no contexto da leitura e escrita, bem como a influência dos meios de comunicação, que moldaram nossa sociedade em uma sociedade grafocêntrica. Reconhecemos que a valorização da leitura e escrita é uma norma na sociedade contemporânea, mas também identificamos as disparidades decorrentes da distribuição desigual das habilidades de leitura e escrita.

A filosofia de Paulo Freire, com sua ênfase na educação como prática de liberdade, no diálogo emancipatório e no papel ativo do educador e educando, serve como uma bússola para as práticas educacionais do projeto “Despertar pela Leitura”. Para Freire, a educação é uma intervenção no mundo, um processo que vai além da mera transferência de conhecimento. Valorizar a ética, o respeito à dignidade e a promoção da autonomia dos educandos são princípios que devem estar no cerne de qualquer projeto educacional.

Os gêneros do discurso, conforme explorado, desempenham um papel vital na comunicação humana, influenciando nossa leitura e escrita, bem como a forma como compreendemos o mundo e construímos significados. Eles estão intrinsecamente ligados à nossa interação com o mundo e, portanto, são uma parte essencial do projeto.

Tendo em conta os pilares teóricos e conceituais abordados, destacamos que o projeto “Despertar pela Leitura” é muito mais do que um programa de remição de pena. Ele é uma oportunidade de empoderamento, reflexão e crescimento pessoal para os participantes. No entanto, durante a implementação,

reconhecemos que enfrentamos desafios complexos, como a autonomia das unidades prisionais na gestão do projeto e as limitações de infraestrutura.

Este projeto representa um caminho para a reintegração de pessoas apenas à sociedade, uma maneira de promover a transformação e a construção de novos horizontes. Nossas análises e reflexões destacam que a leitura e escrita são habilidades essenciais para a participação no projeto, e Paulo Freire nos inspira a abraçar uma pedagogia dialógica e emancipatória.

Além disso, reconhecemos a importância dos gêneros do discurso na construção de significados e na interação com o mundo. No entanto, é fundamental considerar as especificidades sociais dos participantes e promover a autonomia e a criticidade nas atividades do projeto.

O projeto “Despertar pela Leitura” é um testemunho da capacidade da educação de promover a liberdade e a transformação. À medida que seguimos adiante, é essencial continuar a aprimorar e adaptar essa iniciativa, enfrentando os desafios que surgem e mantendo o compromisso de construir caminhos para um futuro mais brilhante para todos os envolvidos. O poder da leitura é, de fato, um instrumento notável na construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. USA: Blackwell Publishing, 2007.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução Nº 391 de 10 de maio de 2021**.

Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Diário de Justiça Eletrônico do Conselho Nacional de Justiça, Brasília, nº 120/2021, p. 2-5, 11 de maio de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação Nº 44 de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para

fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Diário de Justiça Eletrônico do Conselho Nacional de Justiça, Brasília, nº 224, p. 2, 27 nov. 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

DO CONCEITO DE COMPREENSÃO APLICADO À EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES, SOB A ÓTICA DAS LIÇÕES DE MORIN

Bruna Beatriz da Rocha¹

Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro²

1. INTRODUÇÃO

Vemos e vivemos em um mundo acadêmico tendente ao tecnicismo e ao pragmatismo, atendendo ao sistema capitalista de produção e consumo, frequentemente alheio às necessidades do espírito e até do corpo, no intuito de geração, cada vez mais rápida e incauta, de profissionais que, nesse sistema, em tese, apenas prepararão as próximas turmas de colegiais para os exames admissionais de ingresso em curso superior.

Contudo, o saber vai muito além do meramente conhecer e o saber viver ultrapassa o ensino simples sobre a vida. O que se aprende não se resume a uma instrução utilitarista, porque, por detrás da técnica, há um aluno e um ser humano que anseia por desenvolver-se e atingir sua maturidade emocional e intelectual.

Não é diferente na pós-graduação, em que os discentes também demandam um verniz sociológico e requerem a contemplação de outros olhares: mais calorosos e acolhedores diante do sofrimento do outro, de maneira a crescerem enquanto indivíduos dotados de empatia.

Entretanto, como se poderia lecionar empatia? Não dizemos lecionar sobre empatia, a nível teórico, mas lecionar a empatia em si, promovendo corações mais abertos e dispostos a colaborar com uma sociedade mais justa. Como, então, fazê-lo?

Uma boa direção para se responder à indagação supra foi por nós experienciada na disciplina *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades*, de um Programa de Pós-Graduação em Educação, conforme iremos expor.

1 Doutoranda em Educação, mestra em Educação, especialista em Didática e Trabalho Docente, especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, licenciada em Educação Física e licenciada em Pedagogia. E-mail de contato: bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Mestrando em Educação, especialista em Direito Tributário, bacharel em Direito e bacharel em Filosofia. E-mail de contato: bruzzi@msn.com.

A fim de corretamente interpretar as lições obtidas na mencionada disciplina de pós-graduação, usamo-nos da doutrina de Edgar Morin, mais especificamente a constante de sua obra *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*, segundo a tradução de 2015, na qual elabora-se um manifesto para uma reforma da Educação, com vistas a torná-la mais sensível à condição humana.

2. PARA QUE SE ENSINAR A VIVER, SEGUNDO MORIN

Edgar Morin (2015) convida o leitor a repensar a Educação, de modo a convertê-la de uma iniciativa de simples ensino de conteúdos dogmáticos, para uma verdadeira formação humanística em que a pessoa passa a ser o foco das atenções e na qual a compreensão cultural se insere no currículo escolar.

Como bom filósofo que é, inicia o livro indagando sobre o conceito de viver (Morin, 2015, p. 15), aduzindo, pois, que viver é basicamente conviver, ou seja, somente se vive em face do outro, de modo similar a outros filósofos como Espinosa, Sartre e Levinas que cuidaram da alteridade existencialista.

O francês pondera que a Educação deve se concentrar na relação com o outro (Morin, 2015), em compreender e aceitar as diferenças, visto que é no ensino do convívio que se formam cidadãos e, por que não dizer, seres humanos, afinal já dizia o Mestre de Platão que somos constituídos para uma vida em sociedade (Aristóteles, 2015, p. 216).

Morin insiste que o homem é uma criatura de resiliente imaginário (Morin, 2015, p. 20), dotado de conceitos prévios (*préjudice*³) oriundos do lar originário, que lhe lega medos, preconceitos, pré-julgamentos, tendências, inclinações, partidarismos e toda uma gama de pré-concepções que interferem na relação com o próximo.

Nessa esteira, há um constante *préjudice* do ser humano em face de outro (Morin, 2015, p. 27), que não permite a abertura ao próximo. É aí que se insere a Educação, segundo Morin: mediante a Educação, alguém tem a possibilidade de, verdadeiramente, conhecer outrem, ouvindo-lhe.

A propósito, com frequência é dito que é preciso dar voz às pessoas. Ora, todos têm voz! Apenas não são ouvidos. Todos almejam pertencimento, porém, comumente, são ostracizados! Todos participam de um povo e se reconhecem dentro de alguma cultura, entretanto, correntemente, se encontram expatriados.

Morin, assim como outros pensadores da França, propõe que se abandonem quaisquer formas de *préjudice*, em prol de uma conexão fraterna com o outro, sem

3 O termo *préjudice*, na filosofia francesa clássica, não significa preconceito, precisamente, como seria intuitivo supor em uma tradução literal para o português, mas abarca qualquer suposição anterior à observação de um fato, distorcendo, assim, a percepção da realidade. Em outras palavras, seria algo como uma anti-empíria, isto é, um julgamento prévio de um dado antes de, propriamente, analisá-lo.

alienações, barreiras ou distanciamentos, o que se daria por vias da Educação em um ambiente escolar plural e acolhedor (Morin, 2015, p. 58).

A própria sociedade francesa e europeia está em processo de aprendizado para que saiba conviver em meio à diversidade de culturas, raças, línguas, sexualidades, origens e extratos econômicos. É um perfeito ensaio para que, em definitivo, se comece a aceitar, com naturalidade, a multiculturalidade.

Morin não escreve em um vácuo ou com conceitos desligados da realidade. Ele escreve a partir de uma Europa que, antes tão racista, xenófoba e hegemônica, está tendo que abrir alas para a diversidade, sob pena de conflitos intermináveis e de implosão social.

Nunca foi tão necessário ensinar a (con)viver! Por conseguinte, a única solução contra o preconceito e, mais amplamente, contra o *préjudice*, jaz em uma Educação universal de qualidade (Morin, 2015, p. 66) a qual, antes de ensinar, v. g., sobre bacias hidrográficas, acerca de estequiometria ou explicar a função da mitocôndria no interior da célula – ainda que se tratem de importantes ensinamentos –, deve lecionar sobre o respeito mútuo entre as pessoas (Morin, 2015, p. 68).

2.1 De que modo se ensinar a viver, ainda segundo Morin

Nas palavras do filósofo em questão, “a compreensão humana requer abertura para o outro, empatia, simpatia” (Morin, 2015, p. 73).

Não se pode solucionar os problemas da Educação sem, antes, haver a construção do ser humano que jaz no aluno, ensinando-lhe a reconhecer a humanidade no outro, por mais diferente que esse lhe pareça e por mais que os desejos e vontades aparentem ser contrários aos seus: eis o significado do acolhimento.

Ainda que se queira ensinar uma boa vontade, “cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano” (Morin, 2015, p. 16).

Há rusgas e histórias de sofrimentos entre os diversos povos, que deságuam nas comunidades, gerações seguintes, sem que os membros atuais hajam escolhido odiar seu semelhante ou repudiar os atos de guerra de seus antepassados, em situações há muito esquecidas.

De que maneira, com efeito, restaurar ou, ao menos, propor uma convivência pacífica entre as variadas comunidades, em especial em um ambiente escolar?

Pela compreensão do outro e pelo reconhecimento da existência de uma pluralidade que enriquece o viver. “A compreensão nos conduz, finalmente, à predisposição para o perdão e para a magnanimidade” (Morin, 2015, p. 82), de maneira que haja a possibilidade de convivência não apenas pacífica, como harmoniosa.

E seria factível, em um mar de disciplinas tecnicistas, se lecionar sobre o respeito, a compreensão, a diversidade de culturas e, enfim, ao perdão mútuo pelas agressões dos antepassados?

Sim, no entanto, não se cuida de uma tarefa breve ou fácil. “Seria necessário poder ensinar a compreensão desde a escola primária estendendo-a ao ensino médio e à universidade” (Morin, 2015, p. 82), dada sua complexidade e nuances sociológicas e históricas.

A compreensão do outro e atravessa o saber viver e o saber valorizar o próximo e, quanto a essa solução, fazemos coro a Morin o qual aduz que

embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou fornecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial do viver (Morin, 2015, p. 23).

Mais concretamente, apesar de se cuidar de um conhecimento transversal, postulamos que poderia ser oportunizado lecionar sobre esse convívio em aulas de Filosofia, de Sociologia e, em um aspecto prático, em aulas de Educação Física, porque demandaria uma cooperação entre indivíduos, possivelmente, de origens diversas.

“Tudo isso requer uma educação ética, antropológica, epistemológica, o que necessita de uma reforma da educação” (Morin, 2015, p. 82).

Por conseguinte, deve-se ensinar a viver, mediante uma convivência estruturada, em um ambiente escolar ou acadêmico, com pessoas de outras culturas, em um contexto de valorização da multiculturalidade, ensinando a cooperação entre os diversos, para que haja compreensão entre os vários modos de ser humano.

3. DAS CONDIÇÕES DE ALMAS AO TEMPO DA CHEGADA À DISCIPLINA

Compreendida a compreensão do outro, cumpre-nos expor acerca das lições aprendidas para uma Educação plural, conforme nos impactou, positivamente, em disciplina ofertada em um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Antes, contudo, devemos elucidar os estados de almas em que aterrizamos na disciplina, de modo que fique clara nossa evolução, a partir da absorção do conhecimento disponibilizado em meio às atividades das aulas sobre *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades*.

Para tanto, utilizaremos nossos trabalhos individuais desenvolvidos em meio à disciplina, a saber, o *Memorial de vida*, o qual foi ele próprio elaborado a partir do *Memorial crítico do currículo*, também elaborado individualmente, porém

que ora exibimos em coletividade os trechos mais significativos.

Temos como escopo a compreensão de nossas caminhadas, cada qual a seu passo e segundo sua trajetória e perspectivas, entretanto ambos idênticos na busca do conhecimento acerca da Educação das Sensibilidades e de como ela impacta na formação dos estudantes.

3.1 Do *Memorial de vida* da discente Bruna Beatriz da Rocha

À época da chegada à disciplina, assim se lia, em trechos, no *Memorial de vida* da doutoranda Bruna:

Iniciei minha vida acadêmica quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física (...). Sempre fui apaixonada por esportes e também sempre gostei de escutar, ajudar o outro e de certa forma, ensinar. Por ter sido aprovada no vestibular em Educação Física segui o rumo na área e fui conhecendo novas possibilidades dentro do curso, além dos esportes e das práticas corporais fui me apaixonando pela educação.

(...)

A licenciatura me deu a oportunidade de abrir minha mente e desenvolver um lado crítico e transformador que ainda não conhecia em mim. Logo após que terminei a faculdade fui aprovada no mestrado em Educação (...), além de aprender com as disciplinas de educação, coisas novas e que ainda não conhecia na área, o curso de Mestrado me motivou a continuar estudando sobre as temáticas que envolvem a educação. Eu realizei minhas especializações, e resolvi trilhar o meu caminho para o Doutorado.

(...)

O doutorado além de ser uma realização profissional, irá contribuir ainda mais com a minha didática e com o desenvolvimento de atividades com os meus alunos, o meu ato de lecionar está interligado com o meu amor pela educação.

(...)

Manifesto o quanto o doutorado é importante para mim enquanto aluna e professora, oportunidade esta que, me dedico com total comprometimento e responsabilidade dando o melhor de mim na busca da realização de mais um sonho (Da Rocha, 2023).

Ao entrar no doutorado, sabia que haveria árduas tarefas e que essas tarefas iriam exigir dedicação. Assim está sendo a trajetória da discente. A trajetória está marcada por estudos, viagens e conciliações com o trabalho. Os sonhos requerem esforços e esses serão recompensados a curto ou a longo prazo.

A aluna Bruna chegou na disciplina e se encontrou nas leituras e práticas. Ao olhar a ementa das disciplinas do doutorado, analisando qual disciplina iria cursar no segundo semestre do ano de 2023, antes mesmo de conhecer a professora, já se matriculou, pois a formação da professora também era em Educação Física. Sabia que, atrás de textos haveria emoção, corporeidade e dinamismo, pois é algo típico da Educação Física.

E foi assim, que em cada aula ao término sentia uma leveza, coisas que fogem um pouco da pressão de ser doutoranda; era prazeroso estar em aula e expandir os conhecimentos com o grupo, entendendo, profundamente, a intenção do termo “sensibilidade” no título da disciplina.

3.2 Do *Memorial de vida* do discente Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro

Ao tempo da chegada à disciplina, assim constava, em selecionados excertos, do *Memorial de vida* do mestrando Gustavo:

Cumpre iniciar explicando que desde jovem estudo *Filosofia*, visto que li e reli as obras dos pensadores Platão e Aristóteles, assim como os poetas Hesíodo e Homero, entre outros antigos gregos. Em minha vida escolar, tinha interesse pelas disciplinas de *Matemática*, *Química* e *Português* (na qual se estudava, inclusive, *Literatura*).

(...)

Percebo que ao longo de minha trajetória, dediquei-me ardentemente aos estudos, em especial nos tangentes à *Filosofia* e à *Matemática*. Tenho paixão por lecionar e aguçada curiosidade em relação ao campo da *Educação*, que resultaram em pesquisas acerca da Academia de Platão, do Perípatos de Aristóteles e do Museu de Alexandria, dado que as diversas áreas de ensino guardam pujantes métodos próprios, aplicáveis, em minha opinião, ao ensino escolar.

(...)

Percebo, cada vez mais, minha busca em compreender como poderiam ser aplicados os preciosos ensinamentos dos Antigos Gregos, em especial os de Platão e Aristóteles, ao ambiente escolar, ou seja, em sala de aula; não apenas no tangente ao conteúdo, como v.g., a *Filosofia da Matemática* de Platão ou a *Lógica* de Aristóteles, mas, outrossim, como meio de aprendizagem.

(...)

Almejo, com efeito, verificar a viabilidade de aplicar o legado epistemológico de Platão e Aristóteles ao ambiente escolar (Monteiro de Castro, 2023).

O aluno Gustavo chegou à disciplina com conhecimentos teóricos de Filosofia, todavia não tinha a percepção acerca da sensibilidade em como educar, isto é, não lhe preocupava o modo como chegaria a instrução a um aluno, cuidava apenas em transmitir o correto conteúdo das lições.

A partir do início da disciplina em comento, o discente passou a compreender que o conteúdo não é tudo e a entender que há uma sutil, mas, ao mesmo tempo, profunda distinção entre Ensino e Educação, na medida em que aquele tange a transmissão de técnicas sobre um assunto e essa concerne a formação, inclusive humanística, da pessoa do aluno.

Destarte, Gustavo internalizou a importância de se conceder o discurso ao aluno, permitindo que se expresse, conforme o sabe, de maneira a deixar fluir

a personalidade do outro, em uma dialética na qual o conhecimento dogmático comungue, harmonicamente, com a vivencialidade do estudante.

A propósito, diz António Nóvoa que “a nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens” (Nóvoa, 2022, p. 18). Cada qual possui uma vivencialidade que merece sempre ser celebrada e levada em consideração ao momento da instrução em sala de aula.

Em suma, Gustavo aprendeu na disciplina em destaque que a instrução formal é apenas uma metade da aula, sendo a outra metade a conservação e a valorização do *modus vivendi* do aluno o qual deve reconhecer, por sua vez, a alteridade do próximo, de maneira a promover um salutar convívio no ambiente escolar.

4. DAS LIÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO PLURAL TANGENTE À DOCÊNCIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

O nome *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades* diz exatamente o que é a disciplina. Em cada texto explorado conseguimos ver a essência da profissão docente manifestada em cada aluno, os debates mostraram as nossas realidades dentro do campo educacional que inclui desafios e prazeres. O termo “práticas educativas” nos mostra que tudo que nos foi apresentado na disciplina irá nos qualificar no processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento dos nossos alunos. Já a Educação das Sensibilidades nos fez perceber que não saímos os mesmos da disciplina. Sabemos que para ser professor é necessário um alto grau de sensibilidade, fomos tocados de uma maneira diferente nessa disciplina, acreditamos que não saímos da mesma forma que entramos para cursá-la, havia uma intensidade de sentimentos. Naquelas aulas era explorada a corporeidade, embasada em textos e dinâmicas.

As aulas aconteceram na sexta-feira, no horário de quatorze horas até e dezessete horas e trinta minutos. O ambiente contava com a diversidade cultural em vários aspectos, havia discentes do mestrado e do doutorado que estão matriculados no curso de Pós-Graduação em Educação que estamos cursando. Dessa forma, sabíamos que existia ali professores de distintas áreas do conhecimento – como exemplo: professora de Educação Física, Pedagogos, Filósofo, Historiadores, Profissional com formação na área de Relações Internacionais e na área da Saúde –, esses docentes/estudantes se deslocavam de diferentes lugares de Minas Gerais para as aulas, ou seja, havia a interação entre indivíduos do interior com indivíduos da capital, havia também uma diversidade de etnias, e dentro dessas diversidades, algo em comum estava em ascensão em todos: a busca pelo conhecimento e amor pela Educação.

É fácil perceber desde o primeiro dia o quanto cada estudante da disciplina carregava anseios e perspectivas. A primeira aula foi diferente do que costumamos vivenciar dentro de muitas perspectivas na área acadêmica; vivenciamos uma dinâmica que havia um significado maior do que simplesmente entregar o barbante para o outro para que fluísse uma apresentação, inevitavelmente, estávamos construindo laços, laços que se firmaram em cada encontro.

Tivemos também a oportunidade de voltar no tempo e construir um barquinho de papel. Há quanto tempo, muitos de nós educadores não pegávamos no papel para dar um novo sentido. Estamos habituados a utilizar o papel para estudos, trabalhos e compromissos e esquecemos das possibilidades de vão além da escrita.

De nossos desejos e anseios surgiu poesia! Escrevemos o que almejamos de alma e entregamos, a entrega foi como se estivéssemos deixando um sonho na mão da docente. Fomos surpreendidos: as nossas cobiças se tornaram uma linda poesia.

Foi possível identificar a saída da monotonia dentro da sala de aula através da disciplina, era sabido que esses momentos retiravam o aluno da zona de conforto e oferecia a ele distintas sensações – prazer, medo, euforia, entusiasmo, inibição, alegria e liberdade –, as sensações variam de acordo com cada estudante e como a aula o tocava, só não tinha como dizer que não sentiu nada.

Foi possível experimentar a poesia, a dança, a música, a corporeidade, a arte, as dinâmicas, os debates, as reflexões, as discussões e os aprofundamentos. Era a junção de textos com um rico arcabouço teórico com a possibilidade de prática, conseguimos perceber a sensibilidade através de vídeos apresentados, como também a sensibilidade da docente. Acredita-se que tal sensibilidade – a última elencada – fez fluir nos estudantes novos desejos e inspirações.

Realizamos a quebra de azulejos como também experimentamos o toque, o tocar no outro. Quantas vezes, dentro de nossa sociedade contemporânea sentimos vontade de abraçar, mas somos inibidos. O tocar o outro está cada vez mais retraído e é algo natural que está presente desde o início da espécie humana. Foi possível perceber o quanto a dança estava esquecida nos corpos moldados pelas demandas do capital e perceber há quanto tempo não sentíamos a possibilidade de sermos livre, de deixar nossos corpos falarem e também os nossos sentimentos.

Sabíamos que algo novo viria em cada aula e que conseguimos colocar as discussões de textos teóricos em práticas prazerosas e reflexivas. As sextas-feiras eram leves e o ambiente em que frequentamos – salas de aula, pátios, complexo esportivo, museus, visitas a um hotel na Rua Guaicurus – estavam repletos de conhecimentos.

Tivemos duas visitas em lugares marcantes. A primeira no Palácio das

Artes: o complexo cultural é composto por coleções de objetos artísticos e também científicos, podemos verificar que é um ambiente múltiplo, ou seja, o espaço contém cineastas, maestros, dança, diretores artísticos, artistas de teatro, música e artes visuais, produtores, gestores, pesquisadores e estudantes. O Palácio é o maior centro de produção e difusão cultural de Minas Gerais. Em nossa visita, tivemos a oportunidade de adentrar no mundo da música através de distintos sons; observamos como nosso som corporal é capaz de criar ritmos e até mesmo reproduzir os sons da natureza – como trovões e as ondas – tivemos o contato com a elegância de um grupo que nos presenteou com uma linda apresentação musical, foi mágico, uma experiência plausível para um curso de pós-graduação e além de tudo... mexeu com as nossas sensibilidades.

A segunda visita da turma foi na Rua Guaicurus em Belo Horizonte; a rua é conhecida pelo trabalho das profissionais do sexo. O ambiente despertou nos alunos olhares e percepções novas, foi algo forte. O diálogo com uma ativista do meio levou todos a perceber que as profissionais passaram a afirmar sua humanidade e seu mérito, contrapondo-se aos dispositivos que tentaram relegá-las à invisibilidade e rejeitar sua existência. Dessa forma, dentro deste meio elas denunciavam estruturas desumanizantes e opressoras, como anunciam novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Portanto, durante o segundo semestre, através dessa disciplina, era impossível a quem a fez sair o mesmo que quando entrou – ouvimos isso com frequência nas aulas pelos estudantes –, a experiência foi sensível, educadora, crítica e o mais importante: proporcionou um amadurecimento social e acadêmico que irá além dos muros escolares e dos muros das universidades; são ensinamentos que entraram para a alma.

5. CONCLUSÃO

Nós chegamos até a disciplina *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades* portando conhecimentos teóricos acerca do ensino de nossos respectivos campos do saber, possuindo, cada qual, uma trajetória acadêmica e profissional que nos proveu as bases dos conteúdos que ministramos.

Contudo, cedo percebemos que o conhecimento de assuntos a serem lecionados não basta para a formação do professor: cumpre ir além, assaz além! Se faz mister compreender a humanidade que jaz no aluno e instigar o aprimoramento existencial, assim como o intelectual.

Para tanto, deve-se ensinar a viver, ou seja, deve-se educar para o conviver e “para ensinar a viver é preciso ensinar, também, a enfrentar as incertezas e os riscos” (Morin, 2015, p. 26) que subsistem na própria sociedade que ainda enfrenta preconceitos, materializados na intolerância do outro.

Ensinar a viver é eliminar o *préjudice* – ocasionado pela ignorância em relação àquele que é diferente de si –, mediante um ensino inclusivo, antirracista, plural, acolhedor e multicultural, que cuida de cada aluno conforme suas características próprias e segundo sua identidade.

Com efeito, “ensinar a viver não é apenas ensinar a ler, escrever, calcular, nem apenas ensinar os conhecimentos básicos úteis da História, da Geografia, das Ciências Sociais, das Ciências Naturais” (Morin, 2015, p. 18), é, outrossim, ensinar a conviver e a compreender.

Aduzimos que a disciplina em pauta veio em nosso socorro, para que nos sensibilizássemos com outras realidades, para além daquela imaginária de paz social: ora, não há paz social onde houver pobreza, discriminação e violência, inclusive nas escolas e até em sala de aula.

Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendidos pelo outro. Viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido. Por isso mesmo, nossa época de comunicações não é uma época de compreensões. Durante toda nossa vida corremos o risco da nossa própria incompreensão em relação ao outro e da incompreensão do outro em relações a nós mesmos. Existem incompreensão nas famílias, entre filhos e pais, entre pais e filhos, incompreensão nas fábricas ou escritórios, incompreensão em relação aos estrangeiros cujos hábitos e costumes ignoramos (Morin, 2015, p. 27).

Por vezes, nos foi ensinado a ensinar para o “aluno padrão” que, supostamente, não possui rosto, nem sonhos ou medos; sem perspectivas ou angústias, desumanizado, robotizado, desprovido de nome ou de história. Basta! Todos são alguém, tanto alunos, como professores, e todos possuem algo a dizer e merecem ser ouvidos!

É chegada a hora de ensinarmos, respeitando as origens e as culturas dos alunos, compreendendo-os e educando-os para compreender o outro, ensinando-os a viver com amplitude, porque “viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo” (Morin, 2015, p. 25).

Rememorando o antigo grego, o ser humano é, por natureza, um animal social (*zōon politikón*) (Aristóteles, 2015, p. 258). Assim, deve almejar compreender o outro, precisamente, para que possa coexistir bem e viver ainda melhor, despojando-se de qualquer intolerância que o leve a rejeitar seu semelhante, sob pena de prejudicar todo o tecido da sociedade.

Por conseguinte, fazemos coro junto a Morin, no entendimento de que “viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente

com as crises ou catástrofes pessoais e/ou coletivas” (Morin, 2015, p. 25), razão pela qual é mister compreender e ensinar a compreender.

Em meio aos encontros semanais da disciplina na qual construímos barcos de papel (que simbolizavam nossos sonhos), em que reconfiguramos azulejos (que representavam nossas inflexibilidades em face das especificidades do outro), na qual bailamos a biodança (que exibiu a variedade de nossos ritmos e expressões), em que apreciamos o Palácio das Artes de Belo Horizonte (que nos demonstrou a Educação da Escuta) e na qual dialogamos com as profissionais (que possuem uma vivencialidade diferente das nossas), entre outras atividades, encontramos um outro modo de pensar a Educação, para além dos muros da sala de aula tradicional.

Vemos como “cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais” (Morin, 2015, p. 27) e, em face desse contexto, realizamos algo diferente.

Cremos que Morin se orgulharia – se soubesse – das práticas que exercemos e que nos levou a reler a Educação, de uma maneira mais consciente e atenta, e nos legou o intuito de levarmos esses contributos humanizantes para o ambiente escolar, reformando-o, conforme o propósito externado no subtítulo do livro-guia deste artigo: *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (Morin, 2015).

As atividades externas nos impactaram positivamente, pois nos fizeram enxergar com novos olhos a Educação, desde o ensino básico à pós-graduação, ensinando-nos como combater a homogenização e a desumanização, através do “ensinar a viver” proposto pelo mencionado filósofo francês.

Em face das preciosas lições de Morin, assim como diante da disciplina *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades*, crescemos como discentes e ascendemos como seres humanos, melhor compreendendo a necessidade de se compreender o outro, porque é no outro que nos realizamos, enquanto indivíduos.

Aprendemos, ainda, que, sem a participação de todos, não é possível uma organização escolar acolhedora, pois é através do outro que se compõe uma sociedade e, por conseguinte, se molda um povo, uma nação, um Estado e uma comunidade global solidária, imbuída de, reciprocamente, promover o bem-estar geral das pessoas que a materializam.

Temos assaz firme em nossas mentes que (con)viver é uma tarefa árdua, demandante de pesquisas filosóficas, sociológicas, psicológicas e antropológicas e que requerem quebras de paradigmas e uma renovação de espíritos, todavia as lições aprendidas na disciplina em tela nos deram a esperança da transformação escolar na qual é possível uma reformulação da sociedade, por vias da Educação.

É triste perceber que “a compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas

vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos” (Morin, 2015, p. 27).

Mas não precisa ser assim: cumpre a nós educadores primarmos pela institucionalização da compreensão, de modo que a humanização da sala de aula seja uma regra praticada, ampla e perenemente, com vistas à geração de uma sociedade mais inclusiva e, logo, mais justa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas de Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2015.

DA ROCHA, Bruna Beatriz. **Memorial crítico do currículo de Bruna Beatriz da Rocha**. Documento apresentado como parte de processo seletivo para ingresso em um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, e depois na disciplina *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades*, do mesmo Programa, porém adaptado, ampliado e atualizado, em 2023.

MONTEIRO DE CASTRO, Gustavo Bruzzi. **Memorial crítico do currículo de Gustavo Bruzzi Monteiro de Castro**. Documento apresentado como parte de processo seletivo para ingresso em um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, em 2022, e depois na disciplina *Docência, práticas educativas e educação das sensibilidades*, do mesmo Programa, porém adaptado, ampliado e atualizado, em 2023.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NORONHA, Vânia. **Rastros de África no Brasil**: práticas educativas no reinado de Nossa Senhora do Rosário. Belo Horizonte: Mazza, 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: IAT, 2022.

PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CONTEXTUALIZADAS E ARTICULADAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Carla Maria Leidemer Bruxel¹

INTRODUÇÃO

O ensino a partir dos lugares de vivência, dos espaços sociais e dos ambientes naturais e da escola constitui-se num processo interativo e dinâmico. Este processo é propício para a articulação e o desenvolvimento de ações que contribuem para a conscientização e/ou sensibilização em prol do meio ambiente saudável e da sustentabilidade da vida na Terra, ao mesmo tempo promovem a Educação Ambiental (EA) e possibilitam a apropriação da leitura e da escrita.

Estes espaços suscitam temáticas ricas conceitualmente e corroboram com o interesse dos alunos pela aprendizagem, pois remetem a situações do seu cotidiano. A partir disso, a questão que orienta esta pesquisa é: como a formação inicial em pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de sensibilização socioambiental contextualizadas e articuladas no processo de alfabetização? O objetivo deste estudo consiste refletir sobre a formação inicial em pedagogia e a promoção de práticas de sensibilização socioambiental contextualizadas e articuladas no processo de alfabetização.

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. A pesquisa bibliográfica se desenvolve “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Assim, apresenta-se um texto teórico-reflexivo e para fundamental as reflexões recorreu-se a Freire (2013, 2015), Capra (2003, 2006), Sauv   (2005), Dickmann (2015), Leff, (2002), Reis (2007), Sacristán (2013), Moreira e Silva (2011), Barreto e Vilaça (2018), entre outros, que tratam dessa temática.

1 Mestre em Educa  o nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Martinho, RS. E-mail: carlamariabruxel@yahoo.com.br.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores voltada para a sensibilização socioambiental é de fundamental importância, visto que estes contribuem no desenvolvimento da conscientização em relação às questões socioambientais e a sustentabilidade. Enquanto professora do Ensino Fundamental - I (EF - I) percebo a necessidade de trabalhar temáticas relevantes para a vida dos alunos, a partir dos lugares de vivência, como uma possibilidade de desenvolver de maneira articulada a sensibilização para as questões socioambientais e o processo de alfabetização do aluno. A alfabetização é um processo pelo qual o aluno se apropria da leitura e da escrita e com isso amplia suas interações, suas compreensões e percepções sobre o mundo e o lugar que ele ocupa nesse mundo.

Pesquisas sobre a formação de professores e discussões sobre o desenvolvimento currículo a partir de temas relevantes para os alunos são temáticas que vêm sendo exploradas de forma mais intensa nos últimos anos nas pesquisas acadêmicas. Contudo, observa-se a necessidade de desenvolver essas discussões a partir dos lugares de vivência dos alunos, visando a percepção de si mesmo e do seu lugar no mundo para a sensibilização em relação ao ambiente natural, por meio da articulação com as práticas de alfabetização num processo interdisciplinar. Dessa maneira, a pesquisa poderá contribuir na reflexão sobre a formação acadêmico-profissional crítica dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem essas questões.

Os Cursos de Graduação em Pedagogia podem contribuir com a formação do professor para o desenvolvimento da visão holística sobre as questões que envolvem os lugares de vivência e para a problematização das questões socioambientais a partir das interações do aluno com o meio em que vive. O ser humano faz parte do ambiente e por isso precisa desenvolver atitudes responsáveis em relação ao meio em que vive. Conforme Freire (2013, p. 13) “a primeira condição para que um ser possa assumir ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Nesse sentido, o desenvolvimento da sensibilização socioambiental e a conscientização para a sustentabilidade é imprescindível para a formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos.

Diante disso, sente-se a necessidade de desenvolver a alfabetização ecológica, a qual se fundamenta na possibilidade de nutrir um sentimento de afinidade com o mundo natural, ou seja, despertar nos alunos a sensibilidade e a conservação de um ambiente favorável para a vida (CAPRA, 2003). Para tanto, o aluno precisa compreender o lugar ocupado pelo ser humano na história evolutiva da vida, e mais além, compreender que a saúde, o bem-estar e a própria sobrevivência humana dependem da convivência com e não contra a natureza. Neste sentido, um ser humano ecologicamente alfabetizado se apropria do

conhecimento necessário para compreender a relação entre o ser humano e a natureza e desenvolve competências práticas necessárias para agir de acordo com esse conhecimento.

Dessa maneira, é importante que os futuros docentes do EF- I, na sua formação inicial, reflitam também sobre o mundo ao qual desejam introduzir os alunos que estão em processo de formação e desenvolvimento e que estão sob sua responsabilidade e compromisso enquanto profissional da educação. Há inúmeras concepções sobre a relação do ser humano com o ambiente e na EA há diversas correntes que propõem diferentes formas de conceber e de praticar as ações voltadas à sensibilização e a preservação do meio ambiente. Segundo Sauv   (2005), uma delas    a ecoontog  nese, a qual convida os educadores para a ado  o de práticas educativas diferenciadas. Esta corrente se refere    gênese do ser humano em rela  o a seu meio ambiente e pressupõe que “as rela  es com o meio ambiente desempenham um papel importante no desenvolvimento do sujeito, em sua ontog  nese” (SAUVÉ, 2005, p. 37).

Diante disso, entende-se que refletir sobre a forma  o acadêmico-profissional crítica por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvem questões socioambientais articuladas com o processo de alfabetiza  o, por meio de um processo interdisciplinar e dinâmico, pode promover a constru  o de uma consciência coletiva e a ado  o de atitudes mais responsáveis em rela  o ao meio ambiente. Assim, essas práticas educativas diferenciadas, que partem dos lugares de vivência dos alunos, podem auxiliar no processo de alfabetiza  o do aluno e promover o desenvolvimento da sensibiliza  o socioambiental, da consciência crítica e provocar atitudes e a  es positivas em rela  o ao meio ambiente.

Os temas relacionados aos espaços de vivência necessitam ser contemplados nas aulas, e para   l  m disso, os alunos precisam conhecer e discutir sobre temáticas relevantes para que possam desenvolver uma visão holística e contribuir na transforma  o da própria realidade. Por conseguinte, articular as questões socioambientais e a alfabetiza  o, o conhecimento do cotidiano como o conhecimento escolar possibilita uma rica constru  o do conhecimento, que permite ao aluno refletir, agir e intervir em seu contexto de vivência e para   l  m dele. Assim, a discussão dessas questões    de fundamental importância, pois implica na investiga  o e na proposi  o de reflexões acerca destas questões num contexto de forma  o de professores, os quais atuarão em diferentes espaços educativos.

A forma  o de professores necessita voltar-se para uma nova concep  o de educa  o que se direcione para a sensibiliza  o em rela  o    sustentabilidade e ao processo de mudança de concep  es, valores e atitudes para com o meio ambiente. O desenvolvimento do currículo voltado às práticas que articulam a alfabetiza  o e sensibiliza  o para as questões ambientais pode ser contemplado

por meio de uma educação comprometida com a valorização dos lugares de vivência dos alunos, dos espaços sociais e dos ambientes naturais e da escola. O aluno se constitui como um ser de relações, capaz de analisar sua interação com os outros, no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 2013).

Nesse sentido, a apropriação da leitura e da escrita permite que o aluno desenvolva a capacidade de ampliar suas interações com e no mundo e favorece a construção de saberes voltados para a compreensão e a intervenção da própria realidade. Por meio das interações com os outros, o aluno se apropria de concepções, valores e desenvolve atitudes em relação ao meio ambiente em que está inserido. O adulto ou o aluno mais experiente apresenta o mundo e auxilia na inserção nesse mundo e faz com que o aluno perceba seu lugar de vivência a partir da observação e da reflexão. Conforme Freire (2013, p. 8), somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

O compromisso em relação às questões socioambientais se desenvolve a partir da formação crítica dos estudantes. Esta formação contribui na reflexão que pode desencadear a ação transformadora da própria realidade e precisa ser contemplada quando se trata de sensibilização socioambiental. A sensibilização em relação às questões socioambientais e de sustentabilidade contribuem na construção de valores mais humanos e na formação de uma sociedade mais sustentável, na qual os sujeitos possam interagir com a natureza aprendendo a respeitá-la e preservá-la. Por conseguinte, a Educação Ambiental (EA) contribui na sensibilização, na conscientização e na formação da cidadania planetária, visando a construção de um futuro sustentável. Conforme Sauv   (2005, p. 317):

A educa  o ambiental não   , portanto, uma “forma” de educa  o (uma “educa  o para...”)

entre inúmeras outras; não    simplesmente uma “ferramenta” para a resolu  o de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa  o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera  es que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela  o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.

A consciência humana necessita partir da educa  o para atingir as rela  es e as transforma  es necessárias para o desenvolvimento de atitudes mais sustentáveis. O professor contribui com estas questões através da proposi  o de reflexões e a  es em prol da transforma  o das concep  es, valores e atitudes em rela  o ao ambiente. As práticas educativas voltadas    ecopedagogia possibilitam a mobiliza  o para a constru  o da consciência crítica coletiva sobre a própria realidade. A ecopedagogia, t  mbem conhecida como pedagogia

ecológica, contribui na sensibilização ambiental e na construção do sentimento de pertencimento do ser humano à natureza, bem como para o desenvolvimento de comunidades mais sustentáveis.

Uma comunidade sustentável é, conforme Capra (2006, p. 13) “capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras”. Dessa maneira, as escolas que trabalham nesta perspectiva, promovem a aproximação dos conceitos ambientais e sustentáveis ao seu cotidiano e desenvolvem reflexões que levam a construção de comunidades mais sustentáveis. A construção do conhecimento de forma coletiva enriquece as práticas educativas e potencializa o processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, possibilita um espaço de interação e a construção da sensibilização coletiva em torno das questões socioambientais e do cotidiano do aluno.

A educação para uma vida sustentável é uma pedagogia que facilita o entendimento das múltiplas relações entre atitudes humanas e a natureza e seus impactos sobre ela (CAPRA, 2003). As ações educativas desenvolvidas de modo coletivo permitem que os alunos reproduzam essas práticas em outros contextos sociais, promovendo assim a construção de uma sensibilização coletiva em favor do meio ambiente. Ademais, é importante que essas práticas promovam a reflexão sobre os princípios básicos da sustentabilidade, partindo das experiências dos alunos, por meio do ensino interdisciplinar, considerando a necessidade do desenvolvimento da visão holística.

Assim, estas experiências contribuem para a sensibilização e a tomada de consciência de que o ser humano faz parte da teia da vida e, com o passar do tempo, a experiência da ecologia na natureza proporciona um senso do lugar a qual a criança pertence. Corroborar com esta reflexão Dickmann (2015, p. 51) ao afirmar que “a capacidade de aprender e de se educar coloca o ser humano diante da realidade não simplesmente para conhecê-la, adaptar-se a ela, mas acima de tudo, para transformá-la e humanizar o mundo”. Portanto, a educação promove a conscientização que é o fundamento para a construção de comunidades mais sustentáveis.

Essa conscientização demanda não somente o conhecimento da realidade socioambiental em que se está inserido, mas também uma profunda reflexão filosófico-política fundamentada em valores de cidadania que possa transformar valores, atitudes e ações em favor do meio ambiente. Portanto, a EA é fundamental para a construção da consciência em relação ao meio ambiente, pois conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999),

Art. 1. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A formação de atitudes e ações de sujeitos atuantes sob uma conscientização local e global requer o comprometimento com o bem comum. A partir da participação social e política pode-se transformar a realidade e a si mesmo. Nesse viés, a EA constitui-se como práxis sócio-política promotora da formação da consciência cidadã crítica. Para Freire (2015) a educação é um ato político-pedagógico emancipatório, intrínseco à práxis dialógica dos educadores e educandos. Assim, a formação de professores precisa estar voltada para a conscientização da importância do cuidado com a vida de todos os seres vivos que habitam no planeta. Nesta perspectiva,

[...] os processos de formação permanente precisam buscar uma nova práxis pedagógica, pois mais que um ensinamento ela é um aprendizado pela prática; por isso, a importância dos momentos de troca de experiências e vivências cotidianas, nas quais os educadores, em potencial e exercício são, simultaneamente, formandos e formadores (DICKMANN, 2015, p. 56).

O ser humano produz cultura “[...] a partir da transformação da natureza pelo trabalho e, pela intervenção criadora, torna-se sujeito” (DICKMANN, 2015, p. 56). Assim, o lugar de vivência do aluno se constitui como fonte importante da qual emerge sentido para a aprendizagem e onde se produz o conhecimento do senso comum, que é produtor da cultura. Portanto, a partir da observação do cotidiano do aluno é possível construir e reelaborar a cultura, os valores e as concepções sobre o mundo e o cuidado com ele. Na EA, “essa visão de mundo como espaço da existência humana, possibilita a reflexão sobre temas emergentes, desde o entorno da vida dos educandos a questões globais” (DICKMANN, 2015, p. 69-70).

A sensibilização ambiental parte do princípio de conhecimento da própria realidade, sem a qual não é possível promover mudanças de atitudes e práticas. Conforme Freire (2015, p. 59), “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”. Por conseguinte, “o papel do educador não é reportar o educando ao seu mundo, dissertando sobre o mesmo – passando conhecimentos quicá desconexos –, mas problematizar a realidade concreta para que ele apreenda o mundo criticamente” (DICKMANN, 2015, p. 72). Por isso que ao considerar o cotidiano e as vivências do aluno, é possível alfabetizá-lo numa perspectiva ativa, reveladora e transformadora da própria realidade.

Assim, a função do professor consiste em trazer elementos que permitam a compreensão global a partir da realidade concreta do aluno. A proposição de temas relevantes e que emergem do cotidiano dos alunos, ainda que possam ser controversos, é indispensável para a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento da sensibilidade em relação ao meio ambiente em que estão

inseridos. Conforme Reis (2007) é importante que se trabalhem questões controversas sobre o meio ambiente nas aulas, visto que estas contribuem para a reflexão e para a proposição de diversas soluções alternativas. Nesse sentido, a discussão de temas controversos relacionados aos problemas ambientais no contexto da sala de aula possibilita uma maior interação entre os alunos e fomenta sua capacidade de reflexão, sensibilização e atuação crítica na sociedade.

Ademais, para promover a sensibilização ambiental e a mudança de concepções, valores e atitudes faz-se necessário desenvolver

“[...] uma visão holística sobre as questões ambientais, no entendimento do sentido grego de holos (totalidade), dirigido ao estudo macroscópico das questões a partir de demandas locais ou regionais. A maioria dos problemas ambientais globais estão relacionados com os estilos de vida e condição de vida local [pessoal], seja o consumismo de bens, o tipo de alimentação, o tipo de casa onde moramos e, até mesmo, como nos locomovemos (BARRETO; VILAÇA, 2018, p. 11).

Por conseguinte, educar para a sensibilidade socioambiental implica em reconhecer os diversos espaços ocupados pelos alunos, seres em processo de formação, e a sala de aula como espaço de interação no qual se constrói e reconstrói o conhecimento e o mundo de forma compartilhada. Conforme Leff (2002, p. 219), “a educação deve preparar as novas gerações [...] não para uma cultura de desesperança e alienação, mas pelo contrário, para um processo de emancipação que permita o surgimento de novas formas de reapropriação do mundo”. Assim, as soluções suscitadas das interações entre os alunos e entre eles e o professor possibilitam a reflexão e a mudança de atitudes em relação ao meio ambiente.

Ressalta-se a importância do papel do professor enquanto intermediador da construção do conhecimento durante as práticas educativas que visam a transformação social dos alunos. A educação, conforme Sacristán (2000, p. 24), constitui-se como “[...] instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador”. Assim, o currículo escolar ganha vida e se torna um instrumento de transformação social e contribui na construção de identidade e formação humana. Para isso, os currículos escolares precisam integrar a proposição de ações educativas que envolvam os lugares de vivência dos alunos, os diversos espaços sociais e os ambientes naturais, num processo dinâmico e interativo.

O currículo é um instrumento de poder que pode favorecer a realização de práticas de ensino contextualizadas, constituindo-se enquanto documento de identidade social e cultural da instituição escolar. Conforme Moreira e Silva (2011, p. 14), “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades

individuais e sociais particulares”. Assim, o currículo é construído socialmente, intermediado pela cultura e pela história, e constitui-se como síntese da seleção de conhecimentos e valores que orientam o processo social e cultural que se desenvolve no trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino.

Conforme Araújo et al. (2021, p. 303) “a forte interação entre desenvolvimento do currículo e a formação docente é desvelada na medida em que se atribui significado ao que se ensina”. Assim, os processos educativos atuais exigem que os professores ultrapassem o ensino dos conteúdos programáticos ensinados aos alunos sem contextualização ou preocupação com sua criação crítica, reflexiva e ativa em seu próprio processo de ensino. O processo de ensino precisa ser significado pelo professor e fazer sentido para o aluno. A intencionalidade do ensino precisa estar explícita para o aluno e assim ele será estimulado a se apropriar dos conhecimentos e se tornar capaz de utilizá-lo em seu meio sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do questionamento de como a formação inicial em pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de sensibilização socioambiental contextualizadas e articuladas no processo de alfabetização, iniciamos este estudo. O objetivo consistiu em refletir sobre a formação inicial em pedagogia e a promoção de práticas de sensibilização socioambiental contextualizadas e articuladas no processo de alfabetização.

A apropriação da leitura e da escrita permite ao aluno participar de forma ativa na sociedade letrada e propicia as condições necessárias para iniciar um processo de reflexão crítica sobre a realidade. Neste viés, a sensibilização socioambiental contribui com a ação-reflexão-ação por meio da qual é possível ressignificar e reconstruir o mundo por meio de uma relação dialógica. Neste sentido, entende-se que é preciso ampliar as discussões sobre a formação acadêmica-profissional crítica do professor para o desenvolvimento da visão holística, bem como para a sensibilização em relação ao meio socioambientais articuladas com a alfabetização, num processo interdisciplinar e dialógico.

Diante disso, entende-se que este estudo pode suscitar novos estudos e reflexões que envolvam a discussão da importância do conhecimento da história da Educação Ambiental enquanto promotora da sensibilização e da conscientização para as questões socioambientais nas práticas educativas no Brasil. Do mesmo modo, entende-se que há importantes produções científicas que auxiliam na compreensão das questões socioambientais no desenvolvimento do ensino interdisciplinar no processo de alfabetização com vistas à sensibilização dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. Professores comprometidos

com seu trabalho pedagógico não ficam alheios a discussão de temáticas que envolvam questões socioambientais, portanto, estas reflexões perpassam a formação de professores das diferentes disciplinas e áreas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; BIANCHI, Vidica.; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Desenvolvimento de Currículo e Formação Docente no contexto da Educação Ambiental e Educação em Saúde. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 5, p. 291-307, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12573>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BARRETO, Leopoldo Mello; VILAÇA, Maria Teresa Machado. Controvérsias e consensos em educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 5, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659012009>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 ab. 1999. Seção 1, nº 79, p. 1.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: CAPRA, Fritjof; STONE, Michael, K; BARLOW, Zenobia. (orgs). **Alfabetização ecológica. A alfabetização das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecologia: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André. (Org). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DICKMANN, Ivo. **Formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire**. 313 f. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/40272>. Acesso em: 02 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Ebook.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Pedro Rocha dos. Os temas controversos na Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6134/4495>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUVÉ; Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 02 dez. 2023.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DISCIPLINA POSITIVA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Evellin Mariano Moreira¹

Luanna Freitas Johnson²

Fabiano Sales de Aguiar³

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo a educação das crianças, esteve inteiramente sob responsabilidade da família e apresentava uma forma mais rígida e autoritária, com uma ênfase maior na disciplina e obediência aos adultos. A criança não era prioridade na sociedade, mas sua educação era cheia de regras e punições, pois era vista como uma forma de moldar o comportamento da criança de acordo com os valores e normas da sociedade em que vivia. As crianças geralmente eram incentivadas a obedecer aos pais e outros adultos, sem questionar sua autoridade.

Atualmente, por questões sociais e econômicas, vemos a mãe - que sempre assumirá os afazeres domésticos - procurando trabalho e com o marido em busca de melhores condições de vida. Outro aspecto a considerar é que a criança que escapou da morte foi automaticamente trazida para o mundo adulto e começou a aprender o ofício do pai. Aos poucos essas crianças começaram a ser cuidadas e era motivo de alegria, realização e alegria para os familiares.

Ao longo da história, influenciada por questões políticas, econômicas e sociais a educação das crianças tem sido terceirizada, sem a sustentação de pilares básicos para a ação educativa - a tradição e a autoridade - e completamente envolvidos pela sensação de renovação constante, por um mundo estruturado pelo *pathos* do novo, pela sede do inédito, pelas alegrias desconhecidas, os

1 Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas.

2 Doutora em Educação (DINTER UEM/UNIR). Departamento Acadêmicos d Ciências da Educação - Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, e-mail: luannajohnson@unir.br.

3 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, e-mail: fabiano.aguiar@ufac.br.

educadores (pais e professores) acabaram se distanciando de seus deveres e de suas obrigações, ficando reféns de ideias e mitos que atravessam, despoticamente, nosso cotidiano por meio dos mais variados canais de comunicação. Novos membros da família estão de alguma forma começando a fazer a diferença: escolas, creches, empregadas domésticas e/ou avós, videogames, computadores, os brinquedos sofisticados etc.

Para a Teruya (2009), a mídia surge no contexto de poder para influenciar e interferir nos atos, atitudes e na visão de mundo, no entanto, as mídias vão muito além de divulgar produtos, seu poder de persuasão apresenta um modo de ser, pois suas narrativas dão sentido à cultura de consumo. Apoiada num forte apelo consumista, com promessas de soluções milagrosas para os problemas do cotidiano, esta instituição apresenta-se como um confinamento ideológico ao público, cada vez mais corroído pelos seus valores, objetivos e expectativas sobre a vida. É imprescindível destacar a mídia, poderosa instituição que também ganha lugar nos lares e na educação da criança.

Outro ponto a ser considerado, em nossos dias, é a existência de uma grande fenda que se instala entre o passado e o presente, como se o presente não tivesse uma relação clara com o passado, ou como se o presente devesse ignorar o passado. Na concepção do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, tais características são marcas da sociedade atual a qual ele denomina “modernidade líquida”. Para Bauman (2001), a modernidade líquida dilui toda estrutura social constituída no passado, fazendo emergir uma sociedade marcada pelo individualismo, pela fluidez e pela efemeridade das relações. Fluidez, impermanência e incerteza criados pela falta de pontos de referência e generalidades socialmente estabelecidas.

Se por um lado superamos a possibilidade de uma educação mais reflexiva, menos opressiva e mais democrática para pais e filhos, por outro perdemos alguns dos valores que separam a educação da educação. Por um lado, ao superarmos a possibilidade de uma educação mais reflexiva, menos opressiva e mais democrática para pais e filhos, por outro, perdemos um pouco do valor de separar a educação da tradição e da autoridade.

Sabe-se que a educação familiar e escolar é importantíssima na vida da criança, devem andar lado a lado pais e professores. Nesse sentido torna-se essencial para construção efetiva de uma educação saudável, a formação docente. Haja vista que, a atuação docente mostra-se como uma oportunidade de atender as necessidades dos alunos em suas diversidades culturais e sociais, de modo a perceber o aluno com um ser em sua totalidade (emocional e racional).

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre desenvolvimento socioemocional e disciplina positiva e apresentar medidas relacionadas à

disciplina positiva que contribuam para o desenvolvimento socioemocional das crianças. A metodologia de pesquisa foi bibliográfica, buscou as teorias já vivenciadas na prática através de livros e artigos para aprimorar o do conhecimento da disciplina positiva e desenvolvimento socioemocional.

2. METODOLOGIA

O ato de pesquisar possibilita a produção de novos conhecimentos de forma a compreender os fenômenos e como são desenvolvidos. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem a refletir sobre os problemas. Dessa forma, o presente estudo foi de natureza qualitativa, que segundo Gil (1996), proporciona uma proximidade com a questão investigada. O tipo de pesquisa foi bibliográfico, a partir de análise de artigos científicos e livros, com a finalidade de contato direto com o assunto a ser estudado.

O procedimento de coleta dos dados acima foi realizado no método de pesquisa bibliográfica em livros e artigos, com o objetivo de correlacionar os dados para a interpretação. As produções de vários autores foram mescladas e incorporadas a este trabalho científico, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas recorrendo a escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *webs*.

Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O levantamento de artigos foi através do *google* acadêmico utilizando descritores: disciplina positiva e desenvolvimento socioemocional. Foram encontrados 25.490 resultados com o refinamento foi encontrado 47 artigos relacionados com a pesquisa, a leitura desses por meio de resumo e o corpo dos textos foi feito a eliminação desses e no total foram encontrados 4 autores:

- Nelsen, (2016), tinha por objetivo, segundo suas pesquisas, demonstrar que a Disciplina Positiva é uma maneira eficaz e positiva de resolver os problemas do dia a dia. Explicar que, ela dá às crianças a base de que necessitam para continuar construindo suas vidas de forma independente em direções eficazes e positivas. E por sua vez, os adultos têm uma responsabilidade de liderança para ajudar as crianças a desenvolver características que lhes permitam ter uma vida feliz e produtiva. Como adultos, professores e pais, é nosso dever proporcionar uma boa base sobre a qual elas possam construir. Ensinar-lhes autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades de resolução de problemas ajuda a estabelecer uma excelente base (Nelsen, p.341).

- Vygotsky (1991) traz sua abordagem como um processo de construção do conhecimento que ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Defende que a educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.
- Goleman (1999) defende que as pessoas emocionalmente competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional.
- Paulo Freire defende e acredita que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural.
- Henri Wallon, segundo o autor, a emoção e a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao meio. “... As emoções são a exteriorização da afetividade (...) Nelas assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tomam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados”. (Wallon, 1995, p.143)

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Métodos da disciplina positiva

É um método que se baseia no respeito mútuo e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O objetivo é seguir o meio-termo, e não concordar com a educação permissiva, nem com o autoritarismo que destrói a autoestima das crianças. A disciplina acredita no respeito e no diálogo firme, onde não há punição ou elogio, mas consequências e encorajamento. Esta encontra-se nas situações onde a punição é algo imposto e a consequência se faz um ato natural como quando a criança bagunça ela arruma, quando suja, ela limpa, dentre outros aspectos, diferente do elogio que atribui um estigma para a pessoa, ele funciona, porém, pode incentivar a criança a depender dos elogios, ao passo que o encorajamento a torna independente e determinada (NELSEN, 2016).

Trata-se de um sistema de aprendizagem que se desvia da tradicional, porque a Disciplina Positiva é mais humana. Tendo em conta as ideias e opiniões das crianças e dos jovens, incentivando e incentivando a sua participação na tomada de decisões e na elaboração das regras, levando-os a seguir as regras, lembrando que eles próprios participaram na elaboração das regras. “Definimos

as regras juntos para benefício mútuo. Quando tivermos problemas, também procuraremos em conjunto as soluções mais proveitosas para todos os envolvidos” (NELSEN, 2016).

Um dos principais passos para exercitar a disciplina positiva e **compreender o básico** discutido nesta metodologia, quando uma criança é muito mais jovem, pode parecer aceitável usar esse tipo de disciplina (punição), mas à medida que a criança cresce, definitivamente seria muito mais difícil usar esse estilo, pois a criança mais velha provavelmente resultar, piorando a situação já difícil. Boa disciplina não é sobre o trabalho de punições, pois isso realmente não ensina a criança sobre a real negatividade do ato que exigia alguma atenção disciplinar. ensina a criança que o componente mais forte da equação geralmente dita e faz com que o mais fraco simplesmente siga adiante.

Fazer a criança entender o autocontrole e o comportamento socialmente aceitável é uma maneira de estimular o método da boa disciplina. O pai ou mãe mostrará concordância de bom comportamento com louvor e encorajamento e geralmente abordará o mau comportamento com a oportunidade de disciplinar usando respeito, paciência e boa habilidade para resolver problemas, ao invés de simplesmente punir. A boa disciplina não consiste em fazer uma criança se sentir mal ou lidar com elementos humilhantes para machucá-la. Usar estilos como gritar e xingar não ajudará a criança de maneira positiva. (TDAH SEM BARREIRAS, 2020, p. 5).

Usar esse estilo de disciplina pode parecer aceitável quando a criança é muito mais nova, mas certamente será muito mais difícil de usar à medida que a criança cresce, pois o filho mais velho pode retaliar e piorar uma situação já difícil. A boa disciplina não é punir o trabalho porque isso realmente não ensina as crianças sobre a negatividade real no comportamento que precisa de alguma atenção disciplinar. ensinar as crianças o máximo. Considere onde seu filho tem dificuldades.

Ensinar as crianças sobre autocontrole e comportamento socialmente aceitável é uma maneira de incentivar a boa disciplina. Os pais mostraram aprovação pelo bom comportamento por meio de elogios e incentivos e, muitas vezes, lidarão com o mau comportamento com respeito, paciência e boa capacidade de resolução de problemas, em vez de simplesmente puni-los. Usar a firmeza, mas salgá-la com bondade, ajudará muito a garantir que a criança compreenda suas dificuldades, mas não tolere o comportamento demonstrado por parte da criança. (TDAH SEM BARREIRAS, 2020, p. 7).

Aqui estão algumas diretrizes que podem ajudar os pais a entender como garantir que uma criança entenda as expectativas e consequências antes que uma ação disciplinar seja necessária: Ambas as partes devem ser capazes de entender e aceitar que a disciplina complexa não serve apenas para punir, mas também

para ajudar a reduzir a necessidade da criança de agir de determinada maneira no futuro. A ideia por trás da ação tomada deve mostrar claramente à criança as expectativas e consequências que estão diretamente relacionadas a uma determinada ação e não a outra coisa. Isso eles aprenderão principalmente através de tentativa e erro, e é dever dos pais ensiná-los, da melhor maneira possível, de preferência sem causar nenhum dano à criança mental ou fisicamente. A criança deve entender que as expectativas dos pais e adultos, não se trata de uma luta pelo poder, mas de moldar a criança para uma futura simulação na sociedade e tornar a transição fácil e agradável. (TDAH SEM BARREIRAS, 2020, p. 11).

Consequências Naturais neste caso particular, cabe aos pais assinar a notificação da criança em relação a certas medidas que precisam ser tomadas para a conveniência da criança e, se essas medidas não forem tomadas, os pais não intervirão e não compensarão qualquer perda ou consequências negativas. Reservar um tempo para explicar aos filhos as consequências de várias ações antes que eles sejam colocados em uma posição em que devam reagir é uma forma de assertividade, pois, idealmente, a explicação dos pais também deve incluir o nível de ajuda que qualquer um dos pais espera. mãe e nada mais. **Não ceda, seja consistente nas suas escolhas.** (grifo nosso)

Também ajudará a criança a tomar decisões sobre o que está disposta a enfrentar e se essas ações valem as possíveis consequências. consequências que terão de enfrentar e aceitar. A criança aprenderá que a orientação é certamente a única ajuda que pode obter e que terá que trabalhar com os resultados de suas ações. No entanto, os pais que optam por usar esse método devem saber que também devem aceitar e planejar as consequências se o aviso inicial não for seguido ou levado a sério. Manter essa consistência também tornará seu trabalho mais fácil e previsível, e esse é um recurso importante a ser incorporado à mente da criança. (TDAH SEM BARREIRAS, 2020, p. 15).

3.2 Desenvolvimento socioemocional e disciplina positiva na relação familiar

O desenvolvimento socioemocional é a capacidade de uma pessoa de lidar com seus sentimentos e emoções, bem como de se relacionar com outras pessoas. Goleman (1995) define a emoção como um sentimento que possui pensamentos distintos, assim como estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir. Para aprender a lidar com as emoções, as crianças precisam conversar com seus pais, mães e responsáveis sobre seus sentimentos. Por isso, é importante que os adultos saibam canalizar esses momentos e apresentar cada emoção para a criança de acordo com a fase de desenvolvimento da criança. Cuidar e zelar pelos sentimentos de uma criança é importante porque a infância, como todas as fases da vida, é uma paleta de inúmeros sentimentos. As crianças

experimentam alegria, dor, paz, tristeza, raiva e muito mais. A observação cuidadosa de cada uma das diferentes sensações é essencial.

Goleman (1997, p.33) afirma que: São as nossas emoções [...] que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto. [...] Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser a mais acertada. O trabalho socioemocional deve estar presente em todos os momentos da vida da criança. Aprendemos inúmeros tons emocionais por diferentes canais: pelas palavras, pela forma como somos tocados é olhado, pela presença ou ausência, pelo tom de voz, pelas expressões corporais.

3.3 O aprendizado tem início em casa

Desde o nascimento, as crianças vão requisitar aos seus pais que executem diferentes tarefas para as quais não estão preparados, tendo de confiar na sua intuição e aprender por tentativa e erro. A característica fundamental do comportamento humano é os homens determinarem sua relação com o ambiente e, pela relação que com ele estabelecem modificarem seu comportamento, atuando de forma autorreguladora (VYGOTSKY, 2008). Portanto, é verdade que não existe jeito certo de praticar a paternidade, e que não existem receitas ou receitas que sejam necessárias. Cada cultura e cada família pode ter suas próprias visões e ideias que não coincidem necessariamente. Mas é dever dos pais buscarem métodos para melhor desempenho nessa criação.

Como afirma Vygotsky (2011 p.122), “a essência do problema não está nos sons, mas no emprego funcional do signo, correspondente à fala humana”. Na maioria das vezes, crianças pequenas “agem como crianças” e não se comportam mal. Se usarmos a assertividade com respeito e dignidade, as crianças aprenderam rapidamente que seu mau comportamento não está obtendo os resultados desejados e, portanto, serão motivadas a mudar seu comportamento sem prejudicar sua autoestima.

3.4 O Autoritarismo

O problema com a rigidez é que a punição elimina imediatamente o mau comportamento, mas logo começa de novo e de novo. Lembre-se de que as crianças constantemente tomam decisões a partir de crenças sobre si mesmas, o mundo e o que precisam fazer para sobreviver ou prosperar. Uma criança mais passiva pode se tornar inadequada se for atacada ou se sentir inaceitável. “Precisamos aprender

e ensinar as crianças a ver os erros como oportunidades para aprender. Não seria maravilhoso ouvir um adulto dizer para uma criança: ‘Você cometeu um erro. Isso é fantástico. O que nós podemos aprender com ele?’ (NELSEN, 2016). Crianças corajosas que escolhem poder podem não se sentir inadequadas, mas elas são constantemente levadas à vingança por adultos que insistem em ganhar poder. Quando você realmente deseja respeito mútuo, cooperação na compreensão mútua e encontrar soluções, as crianças saberão a diferença.

É importante ressaltar que eliminar a punição não permite que a criança faça o que quiser. Muitos pais e professores não sabem o suficiente sobre o comportamento humano e desenvolvimento infantil e, por esse motivo, tratam o comportamento adequado à idade como mau comportamento. Não existe ser humano perfeito, no entanto tudo que o mundo exige de si e dos outros, especialmente das crianças. Quando toda a sua energia e inteligência é direcionada para a manipulação, rebelião ou evasão, as crianças não conseguem desenvolver o insight e as habilidades necessárias para se tornarem pessoas capazes. As crianças não necessariamente começam com o objetivo de atenção excessiva, elas progredem para o pensamento de insuficiência de atenção. Precisamos compreender nossa obrigação de oferecer oportunidades às crianças (que anteriormente eram fornecidas pelas circunstâncias) para que desenvolvam responsabilidade e motivação. (NIELSEN, 2008)

3.5 A permissividade e Punição

O comportamento é determinado em um contexto social. Isso é tão importante que um senso de conexão é o principal indicador do sucesso acadêmico das crianças, tanto academicamente quanto socialmente. Se for uma criança pequena, seu cérebro nem está totalmente desenvolvido ainda, de forma que ela ainda não sabe lidar com frustrações, e está tudo bem, educadores e pais estão ali para ensinar a ela. É cobrado da criança que ela tenha habilidades sociais que nem os adultos têm por completo ou sequer bem desenvolvidas, este fator deve gerar reflexões sobre as cobranças e a análise crítica das respostas sobre as mesmas (LEE, 2020). Lembre-se de que as crianças tendem a seguir as soluções à medida que se envolvem mais na escolha delas. Precisamos dar às crianças a oportunidade de assumir responsabilidade em relação direta com os privilégios a qual elas desfrutam.

Durante uma discussão individual sobre a resolução de admitir que você está envolvido em uma luta pelo poder. As crianças estão acostumadas a certas reações dos adultos. As crianças não são conscientes do objetivo que querem atingir. São as crianças que acreditam que não é justo quando não conseguem o que querem. Por esse motivo, os adultos devem estar mais conscientes dos efeitos de longo prazo de suas ações em vez de serem enganados por resultados de curto prazo. Em vez disso, envolve as crianças ao estabelecer e impor limites.

A punição geralmente interrompe o mau comportamento por um tempo. A firmeza é importante para mostrar respeito e conforme a situação exige. Muitos pais não percebem que têm um ambiente doméstico competitivo quando discordam dos métodos parentais de seus filhos. O problema é que os adultos não entendem os efeitos a longo prazo da punição. Ser legal significa ter respeito pela criança e por você mesmo. A bondade é importante para mostrar respeito pelas crianças, com isso, em conjunto, eles podem buscar juntos uma solução para o problema, desde que a criança tenha idade suficiente para participar desse processo. (Nelsen, 2008)

4. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E SUA APLICAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Ao longo da infância, é a emoção que abre caminho para a cognição, o surgimento lento do senso de identidade ou senso de identidade nas crianças traz à tona sua cognição, ou seja, quanto mais funções cognitivas humanas superiores complexas, que serão construídas e enfrentarão a dinâmica de suas reações comportamento emocional afetivo, elas evoluem de da integridade emocional antecipatória.

Emoção e cognição se unem para produzir aprendizagem, pois a emoção emanada do organismo, ou seja, do corpo de suas habilidades motoras através da interação com envolvimento, gera um dos fenômenos psíquicos complexos, a importância das emoções e na aprendizagem é obviamente indiscutível. Em suma, a aprendizagem eficaz e bem-sucedida integra emoção com cognição, ou seja, integra funções emocionais no processo de aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. A aprendizagem eficiente e bem-sucedida integra as emoções nas funções cognitivas da aprendizagem, seja atenção, percepção, tomada de decisão, regulação da memória ou planejamento de respostas adaptativas, é apenas com essa integração neurofuncional que a aquisição do conhecimento pode ser construída.

O desenvolvimento da auto-regulação permite aos pais desenvolver expectativas positivas sobre as suas competências e capacidades para mudanças positivas, tornamo-nos mais ponderados, capazes de identificar as suas e as suas fragilidades, de forma a conseguir autoavaliações e atribuições construtivas, aumentando sua confiança para enfrentar o futuro.

Sem processar bem as informações emocionais e sociais, a criança tem que lutar e sofrer muito para aprender a enfatizar mais uma vez a importância das emoções na aprendizagem. Em um clima de ameaça, opressão, irritação, humilhação ou desvalorização, o sistema límbico, localizado no meio do corpo, bloqueia o funcionamento de seus substratos cerebrais corticais superiores, as funções cognitivas de entrada, integração, planejamento, execução e saída,

que permitem o acesso à aprendizagem simbólica e a resolução de problemas complexos específicos da espécie humana.

Fernández Berrocal e Aranda (2008) constataram que a inteligência emocional ajuda a melhorar as relações interpessoais, tornando a pessoa mais hábil em entender, entender e administrar as próprias emoções, além de ajudar os outros a entender suas emoções e comunicar estados de humor, em benefício da cognição.

Pacheco e Fernández Berrocal (2004) descobriram que a falta de inteligência emocional promove o desenvolvimento de problemas estudantis, incluindo diminuição da felicidade, pior qualidade das relações interpessoais, baixo desempenho acadêmico e desenvolvimento de comportamentos disruptivos.

Portanto, a escola e a família desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. Muitos problemas de saúde mental na escola podem ser atribuídos a estressores crônicos e sofrimento emocional. De fato, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não atendem às expectativas da sociedade porque sua diversidade neurológica não é respeitada ou não atendem aos requisitos acadêmicos na escola. Goleman (1996) defende a inteligência emocional no currículo escolar padrão e, quando se trata de educação emocional, admite que algumas escolas têm currículos muito intensivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a infância é considerada o melhor momento para começar a ensinar e praticar a inteligência emocional porque quanto mais cedo as habilidades relacionadas à inteligência emocional são estimuladas, mais chances elas têm de obter sucesso em respostas naturais a situações e principalmente a desafios. Dessa forma, pode-se dizer que os benefícios não se limitam apenas à infância, mas são válidos por toda a vida, pois, em geral, os adultos mais bem-sucedidos, seguros e felizes têm uma boa educação sobre emoções.

Portanto, a inteligência emocional pode trazer para a pessoa excelentes benefícios, sejam eles em relações interpessoais e principalmente para obter o sucesso profissional. Uma vez que essa pessoa tenha controle de suas emoções, ela também pode ter mais controle de suas próprias vidas e de quaisquer emoções que estejam presentes dentro dela no momento exato momento, ela consegue separá-lo de suas ações.

A disciplina positiva é um método de educação que visa promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando a construir sua autoestima, habilidades sociais e respeito mútuo. A disciplina positiva incentiva o uso de técnicas de ensino que são baseadas no diálogo, na cooperação e na empatia. Ela rejeita a punição e o autoritarismo, e em vez disso, enfatiza a importância de se estabelecer um ambiente de comunicação aberto e respeitoso.

Isso ajuda as crianças a desenvolver uma autoestima saudável, aumentar sua capacidade de expressar suas opiniões e sentimentos de forma adequada, e ensina-lhes como lidar com conflitos e resolver problemas.

Os benefícios dentro e fora da sala de aula são enormes, tanto para os pais quanto para os professores. Enfim, crianças que estão em um ambiente confortável, se sentem aceitas em casa, têm bom desempenho escolar e estão mais engajadas com o conteúdo, é importante que pais e professores estejam atentos ao uso desta metodologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Bronfenbrenner, U. (2011). **Fortalecendo os sistemas da família**. In U. Bronfenbrenner, **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos** (pp. 277-289). Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 2005)

Brasil (1998). Lei nº 7.853/89. de 24 de outubro de 1989. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; ARANDA, Desirée. **La inteligencia emocional en la educación**. Revista eletrônica de Investigação Psicoeducativa. 1696-2095. No 15, Vol 6(2) 2008, pp: 421-436. Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>. Acesso em: 10 dezembro de 2022.

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

LEE, Fernanda. **Por que as crianças fazem birra?** Revista Filosofia Positiva [online], 2020. Disponível em: < <https://filosofiapositiva.com.br/por-que-as-criancas-fazem-birra/> > Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**. Naucalpan de Juárez: Empresas Ruz, 2008.

TDAH SEM BARREIRAS. **Métodos de disciplina positiva**. 2020.

TERUYA, T. K. **Sobre mídia, educação e Estudos Culturais**. In. MACIEL, L. S.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. Arendt, H. Entre o passado e o futuro. 4a edição, tradução de Mauro W. Almeida, São Paulo: Editora Perspectiva; 1984.

A INFLUÊNCIA DOS AMBIENTES NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Alessandra Neiss¹

1. INTRODUÇÃO

A infância é a etapa da vida em que o indivíduo está mais propício a aprender e se desenvolver, afinal, é nesse momento que ocorre a maior quantia de conexões neurais no cérebro, tornando o aprendizado mais fácil e significativo. É cientificamente comprovado que brincar e interagir são as formas mais eficazes de uma criança aprender e se desenvolver nos mais amplos aspectos. Todavia, para que isso ocorra de maneira exitosa, é necessário que ela tenha acesso a ambientes ricos em possibilidades, com diferentes elementos e que propiciem uma profunda exploração.

A natureza, em sua magnitude torna-se um dos locais de maior diversidade de estímulos positivos, com suas cores, formas, aromas, texturas, dentre tantas outras maravilhas a serem exploradas por meio do brincar e através da interação da criança com a mesma.

Com base nisso, a presente pesquisa possui como tema: “As contribuições de brincar e interagir nos espaços da natureza para o desenvolvimento infantil” e traz um aprofundamento teórico em torno da temática mencionada, baseada em diversos autores de renome na área.

Conhecer sobre os impactos e contribuições do convívio direto com a natureza é uma necessidade vivenciada pelas escolas, famílias e crianças inseridas nos ambientes de aprendizagem, bem como, na rica experiência que é vivenciar a infância – etapa tão importante do desenvolvimento humano. Abordar sobre as contribuições de estar, aprender e interagir na natureza é cada vez mais urgente, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade repleta de desafios que traz consigo um cotidiano acelerado, adepto ao comodismo e à alienação, aspectos estes que incidem diretamente no comportamento e desenvolvimento das crianças.

Por muitas vezes, as brincadeiras ao ar livre, utilizando pedras, galhos e folhas como elementos criativos e cheios de possibilidades, são substituídas pela

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UCEFF) e Pós-graduanda em Educação Especial, Educação Infantil e Anos Iniciais (FAVENI). Docente da Educação Básica (Itapiranga). E-mail: neissalessandra@gmail.com.

comodidade de ofertar às crianças uma tela de celular e ou televisão, frente das quais o cérebro infantil passa a vivenciar um estado de passividade. E quando essa realidade se torna constante no ambiente familiar e também educacional, evidencia-se um fator de risco para diversas consequências negativas, como a diminuição da capacidade criativa, imaginação, dentre tantas outras que acarretam em problemas que se prolongam por toda a vida adulta.

Portanto, é imprescindível que haja amplos estudos sobre o tema, a fim de evidenciar e compartilhar conhecimentos acerca de características, limitações e possibilidades que circundam esse objeto de estudo e, por conseguinte, que se conquiste uma mudança de realidade, visando o bem comum e em especial pela saúde e bem estar das crianças.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância do brincar e interagir na infância

A infância é uma das etapas mais importantes da vida do ser humano, pois é nesse período, por meio da livre exploração que a criança pode desenvolver-se nos mais amplos aspectos, ao correr, pular, rolar, construir relações, dialogar e explorar o mundo e suas possibilidades. Essa condição propícia ao aprendizado se evidencia ainda mais nos três primeiros anos de vida, baseado em estudos das áreas da educação, psicologia e neurociência, que apontam para um pico no desenvolvimento cerebral nessa faixa-etária, sendo considerado o período mais importante e fértil (Hansen, 2019).

Ainda conforme explica Hansen (2019), o desenvolvimento cerebral se destaca tanto na primeira infância devido à enorme quantidade de conexões neurais que ocorrem no cérebro das crianças num curto espaço de tempo, sendo maior do que em qualquer outra etapa da vida, o que possibilita aprender muito mais nesse período e gera impactos que se perpetuam pela vida adulta.

Dessa maneira, os bebês aprendem nessa etapa, em especial até os três anos de idade, muito mais do que em qualquer outro período da vida, aprendendo “mais rápido de zero a três anos do que aprenderão dos dez aos treze anos, dos vinte aos vinte e três, dos trinta aos trinta e três” (O começo da vida, 2016).

O cérebro só para de se desenvolver quando alguém morre, assim, tendo 100 anos ainda é possível aprender algo, pois o cérebro fará novas conexões, todavia, o período de maiores conexões e desenvolvimento cerebral é nos primeiros anos de vida. As experiências e interações que uma criança tem ao longo da primeira infância, literalmente causam marcas em sua pele e no cérebro, afinal, transformam a constituição dos circuitos e a arquitetura do cérebro de maneira geral, o que se prolongará por toda a vida (O começo da vida, 2016). A

partir disso surge um questionamento. Como é possível a criança aprender tanto e desenvolver-se de maneira ímpar na primeira infância se ela ainda não lê, não escreve e ainda não conhece todo o vocabulário?

A criança aprende por meio das experiências que vivencia, por meio daquilo que observa, sente, toca, ouve, muitas vezes sem ter que dizer uma só palavra, afinal, o aprendizado pode ocorrer de muitas maneiras e se evidencia especialmente durante as brincadeiras.

Brincar é o que move uma infância feliz e de muito aprendizado, sendo considerado por Vogel e Rambo (2021, p. 86), “o trabalho da criança”, devido a tamanha relevância que possui. Segundo as autoras, brincar representa a tarefa mais importante do dia para uma criança, sendo fonte das maiores e melhores lições da vida. Assim, deve tomar o tempo da criança em diferentes espaços e possibilidades.

Ao observar cautelosamente o brincar da criança, seja sozinha ou em pares, pode-se notar as inúmeras possibilidades que ele proporciona. Através da brincadeira a criança rapidamente se transforma em tudo aquilo que ela quiser, podendo ser um astronauta, um animal de estimação, uma dona de casa, assumindo todo e qualquer papel que a sua criatividade permitir. Para Vogel e Rambo (2021), as diferentes maneiras de brincar possibilitam à criança reinventar a vida, desenvolver de maneira prazerosa a imaginação, criatividade, liderança, organização e autonomia, além de ampliar vínculos afetivos, o diálogo e respeito ao espaço do outro.

Blauth (2013, p. 17) também faz importantes contribuições no que diz respeito a uma definição do que seja brincar, quando afirma que é por meio dessa ação que o ser humano se conecta com a sua essência, com a possibilidade da criação, sendo uma característica primordial da humanidade e “um encontro com o humor, com o impossível e o invisível, com o corpo”.

Evidenciada tamanha importância que possui, brincar é um direito da criança, anunciado e garantido em diversos documentos oficiais, como a BNCC que orienta a necessidade de

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 40).

Afinal de contas, brincar não é somente brincar, mas sim, representa uma porta de acesso a um mundo novo e vasto, que envolve aspectos emocionais, corporais, sensoriais, de expressividade, cognitivos, sociais e relacionais – as bases para um desenvolvimento integral.

Em consonância, no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, 2009), o brincar, juntamente com o interagir, são elencados como os eixos estruturantes da prática pedagógica. Assim, pode-se compreender essas atividades como essenciais em todos os ambientes em que a criança está inserida. É por meio do brincar que as principais interações são estabelecidas na infância e também é por meio delas que ocorrem as mais ricas trocas. Interagir é fator fundamental para a construção do indivíduo e sua inserção na sociedade.

2.2 As contribuições de brincar e interagir na natureza para o desenvolvimento infantil

Há uma profunda relação entre a qualidade dos ambientes vivenciados, com a qualidade do aprendizado adquirido, seja por crianças ou adultos (Horn; Barbosa, 2022). Isto se dá como resultado das possibilidades de experimentação e exploração que o ambiente apresenta, seja considerando aspectos corporais, sensoriais, emocionais ou relacionais. Assim, revela-se a importância de planejar e organizar bem os espaços em que a criança ou o adulto irá interagir.

Com foco em um ambiente que propicie as mais variadas experiências e formas de interação, os espaços naturais são uma excelente fonte de aprendizados e desenvolvimento, uma vez que suas possibilidades são ilimitadas. Estar em contato com a natureza nos revela um mundo mágico e do qual somos os protagonistas. Além disso: “A conexão com a natureza diminui o estresse, diminui a depressão, reduz a obesidade, aumenta a frequência cardíaca, aumenta a longevidade, melhora o sono, melhora a visão” (O começo da vida - 2, 2020). Ainda segundo informações do mesmo documentário, o estar na natureza exerce influência e é indispensável para o nosso bem estar em todas as esferas, seja física, psicológica e espiritual.

Nesse sentido, Horn e Barbosa (2022, p. 29) também fazem importantes contribuições acerca das inúmeras vantagens encontradas no brincar e interagir nos espaços naturais quando afirmam que eles

[...] são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações. A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e, finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos, idades, estilos.

Para Vogel e Rambo (2021), é brincando na natureza que a criança explora, aprende, se diverte e desenvolve habilidades e potencialidade. Essas vivências

são um verdadeiro descobrimento e estão diretamente ligadas à construção de saberes essenciais para a vida humana, criando adultos mais confiantes e entusiasmados. Na mesma perspectiva, Louv (2016, p. 15) afirma: “A criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro. Um adulto que pensa mais nas conexões, se preocupa com o todo”.

A natureza, ao contrário da maioria dos brinquedos industrializados, não traz sugestões prontas de como a criança deve brincar, sugestões estas, que acabam por bloquear significativamente o poder criativo e a imaginação das mesmas, pois a criação que se difere da que está instruída na embalagem, por vezes é considerada até incorreta. Já estando em um ambiente natural, a criança pode criar tudo aquilo que ela quiser, utilizando tudo o que tiver ao seu dispor, sem um roteiro de brincadeiras ou manual de instruções, afinal: “A natureza é imperfeitamente perfeita, cheia de partes soltas e possibilidades, com lama e poeira, urtigas e céus, momentos práticos transcendentais e joelhos ralados” (Louv, 2016, p. 117).

Estimular a imaginação das crianças é uma maneira de promover o desenvolvimento de um perfil inovador, crítico e transformador e brincar e interagir na natureza é uma das formas mais eficazes de estimular a imaginação, que é “terreno fértil no qual são plantadas as sementes de toda a inteligência da criança, que germinarão mais tarde” (Hansen, 2019, p. 143).

Na concepção de Vogel e Rambo (2022), os melhores brinquedos para as crianças são galhos, folhas, pedras e tudo aquilo que a natureza oferece. Estar na natureza permite o contato com as forças vitais dos quatro elementos (terra, água, ar e fogo). O que também é salientado por Louv (2016, p. 118) quando explica que “A imersão no mundo natural vai direto ao ponto, expõe o jovem direta e imediatamente aos elementos a partir dos quais os humanos evoluíram: a terra, a água, o ar e outros seres vivos, grandes e pequenos”. Por meio dessas interações também, crianças e jovens tem a possibilidade de conectar-se efetivamente com aquilo que são, sentindo-se parte do meio.

2.3 Transtorno do deficit de natureza

Preocupado com a falta de interação das pessoas em geral, mas especialmente das crianças nos ambientes naturais, o jornalista Richard Louv (2016) apresenta em sua obra *A última criança na natureza*, o diagnóstico não médico do “Transtorno do déficit de natureza”, afirmando ser provável que hoje uma criança saiba falar sobre a floresta Amazônica, mas a mesma não se recorde da última vez que explorou a natureza sozinho ou se deitou na grama e simplesmente observou as nuvens – uma afirmação preocupante. Esse diagnóstico chama a atenção para a enorme gama de prejuízos acarretados pelo

pouco ou inexistente contato das crianças com a natureza.

Ainda segundo o jornalista,

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles - mesmo que já passaram da infância - são expostos à mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p. 77).

Considerando a nova realidade que vem surgindo, que afasta cada vez mais as crianças da natureza, Horn e Barbosa (2022) também comentam que brincar com os elementos naturais (terra, água, pedras, galhos, folhas...) é uma prática que na contemporaneidade, quase inexistente, em especial nos grandes centros urbanos e já caracteriza uma crise a ser superada. Complementando, Horn e Barbosa (2022) ainda elencam o crescimento acelerado dos centros urbanos como um dos grandes motivadores da pouca relação entre as crianças e a natureza, pois nesses locais quase tudo é concretado, reduzindo os espaços e dificultando a mobilidade das crianças por conta da violência estrutural que as acompanha.

Para Barros (2018), a falta de interação com a natureza representa um enorme problema, que envolve a sociedade como um todo e destaca vários fatores como responsáveis para esse novo cenário

Os sintomas e efeitos dessa desconexão compõem um problema sistêmico que está levando a profundos impactos em todas as gerações, especialmente crianças e idosos, afetando a qualidade de vida em todos os territórios. Os fatores responsáveis por esse cenário, como saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação, são complexos e estão inter-relacionados. Esse cenário, no entanto, varia de intensidade dependendo da classe social e da realidade específica de cada um, e seus impactos são mais agudos e presentes nas cidades e bairros densamente habitados e de alta vulnerabilidade social, onde as condições para uma infância saudável e plena estão muito ameaçadas (Barros, 2018, p. 18).

Assim, pode-se compreender que essa é uma realidade que atinge a todos, porém, evidencia-se ainda mais quando se tem um cenário de falta de recursos e de moradias precárias, pois aí tudo é menos acessível e a opção de ambientes com recursos mais variados são extremamente raros de se encontrar e quando existem, oferecem pouca segurança à quem os frequenta.

Sobre a intensa urbanização que vem ocorrendo, o documentário O começo da vida – 2, nos mostra que é muito difícil ser criança, pois vivemos em meio a uma sociedade muito assustada, justamente pelos altos índices de assaltos

e violência. Fatores que levam muitos pais a deixarem seus filhos confinados em casa a fim de evitar possíveis acontecimentos trágicos e transformam a rua em um local de simples passagem, não mais de encontros e vivências. Ao mesmo tempo, se faz o seguinte questionamento: “Como queremos que as crianças de hoje cresçam e sintam uma conexão com a cidade, sejam saudáveis e possam sair e se sentirem confiantes na cidade se elas vivem suas vidas inteiras dentro de casa e outros lugares fechados?” (O começo da vida – 2, 2020).

Os entrevistados de O começo da vida – 2, apontam para dois importantes aspectos ligados à pouca interação que acontece com a natureza, afinal, as estatísticas não mentem sobre a realidade violenta que é vivenciada atualmente nas ruas e isso com certeza gera medo nas famílias, que tendem a proteger seus filhos, mesmo que isso exija que fiquem grande parte do tempo entre quatro paredes. Mas, ambas as situações acarretam em prejuízos no que pode ser considerado uma infância saudável, fazendo-se necessário a busca por outros meios e possibilidades para que as crianças possam brincar livremente e com segurança.

Ao mesmo tempo, surge outra concepção que infelizmente vem se espalhando. Concepção esta, na qual as pessoas acreditam que “a natureza é suja, de que a natureza é perigosa, de que a natureza traz doenças, quando é exatamente ao contrário” (O começo da vida – 2, 2020).

As crianças necessitam de vivências ao ar livre, fora de casa, pois como bem é destacado no documentário:

As crianças confinadas em casa e isoladas da natureza tendem a ficar muito mergulhadas nos eletrônicos e a gente tem visto como efeito, como consequência do uso de telas, isolamento, dificuldade de relacionamento, confinamento em casa e visto muitas crianças engordando porque fazem cada vez menos exercício, passam horas e horas no sofá, com seus celulares, com seus videogames (O começo da vida – 2, 2020).

Demonstrando a mesma preocupação com as crianças que ficam afastadas do mundo externo, Horn e Barbosa (2022, p. 2) explicam: “As consequências disso são muitas e nefastas, como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, ausência de contato com outras crianças, contato exagerado com as telas (TV, celular, tablet), entre tantas outras”.

Dessa maneira pode-se compreender que, apesar do “Transtorno do déficit de natureza”, descrito por Louv (2016) não ser um termo clínico, a falta de interação com a natureza está, de fato, intimamente relacionada com diversos problemas de saúde, cada vez mais presentes na sociedade e que surgem de forma precoce. Além de que: “Se nós não dermos liberdade para as crianças, elas não vão ter oportunidade para lidar com situações desafiadoras. Desafios físicos ou sociais” (O começo da vida -2, 2020). Estes, que são

indispensáveis para o desenvolvimento de um adulto consciente, responsável e aberto a novos desafios.

O tempo em que a criança está na natureza não é lazer, mas sim um grande investimento na saúde infantil (Louv, 2016). Investimento este que, como já fora mencionado, acarreta em benefícios que se prolongam por toda a vida, tornando-se um investimento muito válido!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, a infância é a etapa da vida em que o cérebro do ser humano está mais propício a aprender, devido ao grande número de conexões neurais que ocorrem. É por intermédio das interações e brincadeiras que a criança adquire grande parte dos seus conhecimentos e se desenvolve de maneira integral. Devido a tamanha importância que essas práticas possuem na infância, são direitos assegurados por lei, à todas as crianças e devem ser proporcionadas tanto no ambiente familiar, quanto nos ambientes escolares.

Na intenção de qualificar ainda mais os processos do brincar e interagir das crianças, é necessário proporcionar a elas, ambientes adequados, que sejam ricos em possibilidades, constituam desafios e instiguem a exploração e, frente a isso, a natureza se apresenta como grande mestra, pois é constituída de inúmeras possibilidades e fornece ao indivíduo, tudo aquilo de que ele necessita.

Como os elementos naturais, diferentemente dos brinquedos industrializados e das telas, não possuem uma maneira limitada e predisposta de como ser explorados, permitem a utilização recorrente da criatividade e da imaginação de cada um, fatores essenciais do aprendizado e evolução. Ademais, atualmente também existem inúmeros estudos que comprovam a relação direta entre o contato com os ambientes naturais e a saúde das pessoas, por meio da diminuição do estresse, da depressão, redução da obesidade, melhora do sono, da visão, do humor, bem como, melhora na qualidade de vida em geral de quem dela desfruta.

Todavia, infelizmente cada vez mais a sociedade tem se afastado da natureza, principalmente nos grandes centros urbanos. Hoje em dia está muito mais fácil encontrar grandes construções e pisos concretados do que espaços verdes e conservados. E com essa realidade, todos nós, adultos e crianças somos prejudicados, afinal, precisamos e também somos parte da natureza.

Vale ressaltar que os adultos também precisam desse contato e é, principalmente observando pais, educadores e demais pessoas de referência que exploram e vivem a natureza, que as crianças também se sentem convidadas a vivenciá-la de maneira profunda e significativa. Além disso tudo, a natureza também é capaz de aproximar as pessoas, seja na família, na escola ou na

comunidade e para incentivar ainda mais essas práticas, muitos estudiosos da área trazem recomendações muito válidas para esses momentos, podendo ser atividades livres ou dirigidas, com ou sem itens de apoio (brinquedos, ferramentas), brincadeiras individuais ou coletivas, entre tantas outras possibilidades existentes, basta um pouco de criatividade e imaginação que tudo pode se tornar brincadeira, alegria e aprendizado.

Sendo assim, é fundamental que façamos uma reflexão sobre as possibilidades de estar em contato com a natureza que estamos ofertando para as crianças, assim como a nós mesmos, a fim de que a valorizemos cada vez mais, tornando esses momentos de conexão, de fato, parte de nossas rotinas diárias.

Com todo o conhecimento adquirido e estudos feitos no decorrer da pesquisa, considero que vivenciar a natureza é essencial para um bom desenvolvimento infantil e brincar e interagir, principalmente em ambientes de qualidade são as maneiras mais eficazes de uma criança aprender.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. [livro eletrônico] 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BLAUTH, Guilherme. **Jardim das brincadeiras**. Edição do autor, 2013. Disponível em: jardim-das-brincadeiras.pdf. Acesso em: 26 abril 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 março 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 março 2023.
- HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: bases para a educação de 0 a 3 anos**. 2. ed. Santa Catarina: Colégio Acadêmico Florença, 2019.
- HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença II: bases para a educação de 3 a 6 anos**. 2. ed. Florianópolis (SC): Colégio Acadêmico Florença, 2019.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da educação infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. Tradução de Alyne Azuma, Cláudia Belhasof. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

O COMEÇO DA VIDA. Direção: Estela Renner. **Produzido por:** Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Origem: Argentina, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Itália e Quênia, 2016. Título original: The Beginning of Life. Documentário. Maria Farinha Filmes, (96 min).

O COMEÇO DA VIDA – 2. Direção: Renata Terra. **Produzido por:** Ana Lúcia Villela, Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Origem: Brasil, 2020. Documentário. Maria Farinha Filmes, (92 min).

VOGEL, Deise Roden; RAMBO, Elaine Schuck. **Metodologia vivencial exclusiva:** inovando para cuidar, educar e ensinar crianças; vivências extraordinárias comprovadas. Itapiranga: Exclusivação Educação e Desenvolvimento, 2021.

A PEDAGOGIA FLORENÇA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Emily Kummer Muller¹

Elenice Ana Kirchner²

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a etapa mais importante para a formação do ser humano, principalmente na primeiríssima infância, faixa etária de 0 a 3 anos, pois é nessa etapa onde ocorre a maior parte do desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial de uma criança. Para que esse processo ocorra com êxito é importante que a criança seja inserida em um espaço com amor, aconchego, segurança e humanidade.

Foi ao longo dos anos, que a Educação Infantil passou ser reconhecida pela sociedade como uma das etapas importantes para a formação do ser humano, sendo citada por diversos autores como Hansen, Pikler e Montessori, discussões a respeito de quais metodologias são consideradas benéficas para esta faixa etária.

Dessa forma, para proporcionar à criança um ambiente humanizado é necessário compreender as individualidades e potencialidades de cada criança. O presente estudo tem como objetivo compreender quais são os benefícios da Pedagogia Florença para o desenvolvimento da educação infantil na formação do ser humano. Além de, conhecer o processo da metodologia humanizadora da Pedagogia Florença, vivenciando como a mesma ocorre e quais são os benefícios para o desenvolvimento de cada criança de maneira individualizada e com autonomia.

Nesse sentido, o texto é construído a partir dos princípios de conhecer os cinco princípios da Pedagogia Florença, compreender como é exercida na prática, analisar o brincar como ferramenta de desenvolvimento do ser humano e visualizar a conduta do profissional para que o processo ocorra de maneira mais humanizada.

1 Pedagoga formada no Centro Acadêmico FAI-UCEFF Itapiranga-SC. E-mail: emilykummerrmuller3@gmail.com.

2 Mestre em Educação, professora do Centro Acadêmico FAI-UCEFF Itapiranga-SC. Email: eleniceuceff@edu.br.

O presente estudo possui sua relevância pautada na conscientização da população sobre a importância da humanização desde os primeiros dias de vida de um ser humano, pois é nesta etapa onde há mais fragilidades e possibilidades de desenvolvimento e quando não respeitada esta fase poderá causar danos para o longo de sua vida. O mesmo é um recorte do trabalho de conclusão de curso, composto por pesquisas bibliográficas, estudo de caso realizado no Colégio Acadêmico Florença³ por quatro dias acompanhando e observando a rotina das crianças de 0 a 3 anos. Além de entrevista semiestruturada com duas profissionais da área, com o número do CAAE de 70732423.0.0000.806, as mesmas terão suas identidades matidas em sigilo e nomeadas de professora Jasmim e professora Camélia.

DESENVOLVIMENTO

A infância nem sempre obteve sua extrema importância na sociedade, por muitos anos era considerada a etapa com menos relevância da educação, pois os saltos de desenvolvimento muitas vezes não são tão perceptíveis como o ato de ler um livro pela primeira vez. Entretanto, atualmente há estudos que demonstram que é nesta fase onde ocorrem maiores saltos na expansão do conhecimento da criança, pois acontecem mudanças significativas, tanto cognitivas, sociemocionais e motoras.

Para que isto ocorra efetivamente é necessário que a criança esteja inserida em um espaço harmonioso, respeitoso e humanizado. Pois segundo Falk (2022,p.30) a criança precisa:

[...] de uma atmosfera que lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se.

Dessa forma, demonstra-se a pertinência das crianças necessitar de um ambiente acolhedor, carinhoso e que proporcione a elas possibilidades de se desenvolver de maneira autônoma, em que o adulto acompanhe e auxilie no que for necessário, mas que a ela possa progredir em seu tempo.

Sendo assim, segundo a professora Jasmim *“O respeito é um dos pontos principais, em forma geral, respeitar o corpo da criança, as infâncias, sendo considerado a etapa de desenvolvimento que a criança está. Pelo respeito nós conseguimos elencar outras coisas que também são importantes”*.

3 Colégio Acadêmico Florença, localizada em Florianópolis-Santa Catarina. O Colégio teve início no ano de 2004, devido a idealização do pesquisador da infância e doutor em Educação, Professor Roger Hansen. Em conformidade com o website (Colégio Acadêmico Florença, 2022) *“Somos inspirados por valores e virtudes que dão sentido à vida”*.

Quando não respeitado o tempo e as suas necessidades o adulto pode estar indiretamente negligenciando a infância de uma criança, e em conformidade com Hansen (2019, p.14) “Negligenciar a educação de um ser humano em seus primeiros anos de vida tem sido a fórmula de fracasso não apenas de famílias, mas de países inteiros”. Pois, quando descuidado a mesma podemos trazer sequelas para o resto da vida do ser humano.

Sendo assim, os Princípios da Pedagogia Florença foram criados por Hansen⁴, a partir de estudos sobre como deixar as relações na educação infantil mais humana e respeitosa para que se possa compreender a infância e suas necessidades. Os cinco princípios são compostos por Laço de Amor, Ambiente Preparado, Rotinas e Rituais, Limites e Regras e Observação Ativa.

O laço de amor é o primeiro princípio, sem ele não podemos construir os outros princípios. Pois, quando a criança começa se sentir segura que ela irá confiar no ambiente e sentir-se capaz para se desenvolver de maneira saudável em seu tempo, respeitando seus limites. De acordo com Hansen (2019, p. 47) “O amor é a força que atua com função estruturante em toda a personalidade da criança, tanto física quando psicologicamente”.

Com a criação de um vínculo afetivo e seguro, a criança poderá se desenvolver com segurança e prazer. Para que possa ser criado este vínculo, há um papel essencial do professor, que consiste em tratá-las com amor, carinho, doçura e suavidade, não as tratando com desdém ou insignificância (Hansen, 2019).

Em conformidade com Professora Jasmim, “[...]nós conseguimos criar o laço de amor brincando com a criança, é complicado na sala de aula por conta de ter mais pessoas, porém não é impossível. As crianças precisam compreender que você vai estar lá para qualquer situação”.

Durante o período de observações, pode-se perceber as condutas dos profissionais com as crianças, sendo cuidado a maneira de conversar com elas, tocar, olhar e estando disponíveis o tempo todo para as necessidades de cada um, respeitando o ser humano e a infância durante seu desenvolvimento.

O segundo princípio é o ambiente preparado, composto pelo cuidado para que o ambiente proporcione segurança e que condiz com a faixa etária da turma presente. Em conformidade com Hansen (2019, p. 102-103) “na educação infantil um ambiente bem preparado deve oferecer condições de espaço e brinquedos que permita, experiências sensorio-motoras e emocionais para que as crianças as vivenciem de forma autônoma”. Dessa forma, para que a criança possa se

4 Roger Hansen é doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisador da Infância há mais de 18 anos. Iniciou sua carreira como professor universitário e, posteriormente, dedicou-se ao desenvolvimento da Pedagogia Florença. Atualmente é diretor do Colégio Florença em Florianópolis/SC, escola especializada em Educação Infantil, dedicada à formação de crianças de 0 a 6 anos.

desenvolver com segurança, há uma necessidade do ambiente preparado ser fornecido em uma boa condição de espaço, brinquedos apropriados para sua idade, onde eles são permitidos a vivências experiências sensoriais-motoras e emocionais para que assim, a criança possa se desenvolver com autonomia e em seu próprio tempo. Além do cuidado com as cores, para que seja harmonioso há uma necessidade de ser utilizadas cores neutras. Pois é somente em espaços equilibrados que as crianças poderão se desenvolver em harmonia.

Além disso, há uma necessidade da intencionalidade nos ambientes externos. Segundo a observação, além dos ambientes da sala de aula, as crianças têm acesso a parques com implementos (os quais também foram pensados para as faixas etárias que estão no colégio) e a Paideia⁵. Os parques são bem desafiadores e as professoras não induzem nenhuma criança ir brincar se não estiver preparado para utilizar os implementos. Porém, o que mais nos encantou foi a Paideia, pois lá é um lugar onde a imaginação é extremamente aflorada, pois tem um castelo onde as crianças podem brincar dentro (segundo as crianças maiores, em cima do castelo tem um dragão, a explicação foi dada quando eu estava acompanhando uma turma dos menores), tem a cozinha do palácio e o quarto. Onde as crianças podem transitar livremente, além de um jardim com várias especiarias que deixam o ambiente muito bem aromatizado (quando a vivência era na Paideia era notável a empolgação das crianças).

Em conformidade com Horn (2017, 87):

[...]é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que e da interação. [...]

Sendo assim, como considerado pela autora, é necessário que os espaços externos também sejam pensados para que as crianças possam se desenvolver com segurança, autonomia e utilizando sua imaginação. Algo que está presente na organização dos espaços do Colégio Acadêmico Florença.

O terceiro princípio são as Rotinas e Rituais, consideradas algo muito importante para uma educação humanizadora de qualidade. Pois, a partir dela é em que os professores podem estipular o que e como poderão realizar com as crianças, conforme as necessidades da turma, e é flexível. Com isso, conforme Barbosa (2006, p. 35) “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho

5 Paideia: Um Reino Encantado. O Reino Paideia é uma estrutura pedagogicamente pensada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O nome “Paideia” é um termo grego que significa “Educação para toda a vida”. Esse ambiente convida as crianças a imergirem em um Mundo Encantado que promove o desenvolvimento do pensamento simbólico, próprio dessa etapa da infância (Colégio Acadêmico Florença, 2022).

cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Dessa forma, a rotina é compreender o horário, sequência das ações, quando irão acontecer as vivências como almoço, higienização, troca de roupas, brincar livre, brincar nos lugares externos, soninho, todos esses pontos são analisados para criar a rotina ideal para cada turma.

Professora Camélia respondeu *“Rotina e ritual nada mais é do que uma sequência de tarefas organizadas e estruturadas por começo, meio e fim. Utilizamos rituais como canções convidativas, que anunciam o começo/fim e deslocamento para realização das atividades diárias”*.

A rotina do Colégio Acadêmio Florença durante as observações, demonstrou ser flexível para as diferentes necessidades das crianças. Pois, é essa conduta que torna uma educação humanizada, respeitar a criança e suas exigências, além de pensar o melhor do grupo é necessário refletir sobre cada indivíduo primeiramente. Os rituais são diversos e forma de explicar as crianças o que irá acontecer, há canções que anunciam a chegada do horário do almoço, hora da leitura, cumprimentos e demonstrações dos sentimentos. Demonstrando que tudo é milimetricamente pensado para ajudar as crianças na adaptação da rotina.

Os Limites e Regras são o quarto princípio da Pedagogia Florença, mas é um grande pilar para construir um vínculo entre professor e criança, pois é uma maneira de demonstrar o quanto se preocupa com aquela criança. A questão comportamental delas é preocupação dos pais, escola e sociedade. Pois, quando estamos introduzidos a um sistema precisamos compreender a importância dos limites e regras.

Em conformidade com Hansen (2019, p. 181) *“A tarefa de dar limites requer uma grande virtude: a paciência. Pois dar limites implica repetir”*. Então há uma necessidade de o adulto ter paciência para repetir quantas vezes necessário, pois estamos lidando com crianças e nós adultos precisamos dar exemplo a elas para que possam internalizar, além de o motivo que não se pode fazer tal coisa.

A resposta da professora Camélia consiste em *“Desde cedo, aprendemos que para vivermos em sociedade é preciso cumprir com alguns combinados. Aos nossos alunos, permitimos que desenvolvam autonomia e tome decisões dentro de certos limites e com cumprimentos de regras”*.

Além do mais, para a criança compreender como é viver em sociedade, é de suma importância demonstrar que há certos limites, onde são embasados em necessidades reais, com motivos plausíveis. Pois, essa relação deve ser compreendida para a criança.

A observação ativa é caracterizada pela participação do professor com o olhar atento, deixando as crianças vivenciar com autonomia seus desafios, mas

sempre que precisar, estar lá para quaisquer dos motivos. Além de ser uma das maneiras de analisar seus desenvolvimentos e necessidades.

Em conformidade com Hansen (2019, p.187):

[...] quando a educadora é incentivada a posicionar-se como observadora, não estará de forma alguma passiva, uma vez que fará uso da atenção, pondo em marcha uma atividade interna extremamente necessária para o cuidado, a proteção e o bom aprendizado das crianças de sua turma. Portanto, observar é uma atividade pedagógica, e das mais importantes.

Quando o professor passa a ter o papel de observador não está, é possível nesses momentos, os professores perceberem e compreender em como está a relação da turma, como está o desenvolvimento individual, pode conhecer as habilidades e competências das crianças de maneira autônoma, sem que tenha uma intervenção de um adulto para desenvolver.

Segundo a Professora Camélia *“Professor atento ao aluno. Conhecendo essa criança o professor saberá momento propício para intervenção, bem como transmitirá segurança e confiança ao pequeno que está buscando se desafiar”*.

Pode-se perceber com base nas observações, principalmente de as professoras terem um olhar atento no parque, onde elas não intervêm muito em suas brincadeiras, mas sempre atentas a cada situação que precisar da ajuda delas.

Para que seja ocasionada uma educação humanizadora é importante que a criança exerça a tarefa de criança, que é brincar. O brincar é o momento em que a criança entra em contato com diversas situações do cotidiano, pois é nas brincaderias onde elas repetem o que observam em seu vínculo familiar e escolar.

A parte mais importante para a educação infantil é o brincar, brincar com diferentes brinquedos, com objetos da natureza, brincar livre ou em ambientes preparados, mas para que se tenha um bom desenvolvimento no brincar precisamos de um olhar atento para como ocorre e quais brinquedos ofertar.

Em conformidade com Hansen (2019,p.114) **“[...] a brincadeira é um ensaio para a vida!”**. São nas experiências da brincadeira que eles ensaiam para vida, pois nelas ocorrem conflitos, sendo necessário eles aprenderem lidar com conflitos ou até uma brincadeira de casinha, o faz de conta. O mundo imaginário é fundamental no desenvolvimento da criança. E estas experiências são importantes para seu desenvolvimento, pois quando não estimuladas ela não irá desenvolver de forma integral.

Mas para que seu desenvolvimento ocorra, é preciso estimular a autonomia e protagonismo da criança desde o primeiro mês de vida. A autonomia da criança é de suma importante para sua evolução, pois é a partir dela em que a criança cria coragem e a capacidade de realizar atividades diárias com seu próprio esforço,

sem que um adulto faz por conta. Algo que é considerado um ato prejudicial para o desenvolvimento é fazer para a criança o que ela já tem capacidade de fazê-la a fazer sem que esteja pronta.

Conforme as observações, notou-se que as crianças a autonomia em poder escolher seus brinquedos/ objetos, conforme sua necessidade para a brincadeira durante o seu dia a dia. Porém, sempre interligada com a rotina da turma, sendo assim, capazes de optar se querem ou não participar brincadeiras ou até nas atividades dirigidas. Pois com o olhar humanizadora, compreende-se todas as necessidades das crianças e quando não estão dispostos para realizar as vivências não há nenhum problema.

Além do mais, conforme com Tardos (2022, p. 59) “[...] para ser capaz desse aprendizado baseado na atividade autônoma, antes de tudo o bebê tem necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo conveniente”.

Quando as crianças sentem-se respeitadas e seguras elas tem a confiança de participar das vivências e segurança em realizar tarefas que não estão conseguindo. Uma tática analisada no período de observação é utilizar palavras de afirmação “Você é capaz”, “Você consegue”, são formas de demonstrar que o adulto está presente e confia em seu pontencial.

Outro fato que emocionou na observação foi as crianças de 2 a 3 anos tendo a autonomia em se servir sozinhas. Quando dada a liberdade da criança tentar, ela irá conseguir com êxito. Elas estavam totalmente concentradas no conjunto de movimentos que deveriam fazer (pegar o alimento das travessas para seus pratos), ainda com o cuidado de servir a quantidade necessária, para que não houvesse desperdício (algo que foi trabalhado com eles). Perceptível ver em seus olhos o orgulho de conseguir fazer esta tarefa. E sem dúvidas o fato do professor confiar aquela hora nas crianças elencou um estímulo para que fosse realizado com sucesso o desafio.

Dessa forma, há várias condutas essenciais para o professor que trabalha com a metodologia humanizadora. Pois, a mesma deve compreender cada criança com um ser humano com suas individualidades e necessidades diferentes de cada um. Quando se obtêm um olhar coletivo mas individual para cada criança, o professor começa criar um vínculo, uma relação segura. E como já citado é essencial para que ela se desenvolva com autonomia e segurança. Dessa forma, deve-se obter o cuidado para que não negligencie e nem pressione a formação do ser. Sendo que uma das principais condutas necessárias é respeitar o processo de seu desenvolvimento em cada individualidade.

Pois, em conformidade com Falk (2020, p. 24)

[...] um vínculo de confiança, de segurança afetiva será sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades.

Dessa forma, é importante que a professora tenha um olhar humanizador para os diversos momentos de uma rotina, para que tudo possa acontecer de maneira tranquila, para que elas possam sentir-se confortáveis com o educador e compreender que ele está ali para auxiliar eles com afeto e amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, pode-se considerar a importância da educação humanizadora para a primeiríssima infância, pois é a partir dela que as crianças podem se desenvolver de maneira autônoma, tranquila e em seu tempo, sem que seja colocadas expectativas exorbitantes referente ao seu potencial.

Principalmente na primeiríssima infância, que é a etapa onde a criança tem muitos saltos no desenvolvimento. Sendo o vínculo entre professor/adulto e criança um ponto essencial para que ocorra uma educação humanizadora pois a partir dele iniciamos os cinco princípios da Pedagogia, Laço de Amor, Ambiente Preparado, Rotinas e Rituais, Limites e Regras e Observação ativa.

Sendo assim, o primeiro princípio “Laço de amor”, muito significativo para o desenvolvimento da criança, pois é a partir dele que a criança cria um vínculo com o adulto e com a escola. Para isso se tornar realidade o adulto precisa olhar para a criança com respeito (em seu desenvolvimento e necessidades), cuidar com a forma de falar, olhar e tocar a criança. E claro ser amoroso e compreensivo com a mesma.

O segundo princípio “ambiente preparado”, dependerá também do cuidado do professor, para que o local seja seguro e que a criança possa explorar e se desenvolver livremente com autonomia.

O terceiro princípio “Rotinas e Rituais” é essencial para que a criança se sinta preparada, segura e situada para o que e como irá acontecer o seu dia a dia. Mas, sempre pensado para o melhor desenvolvimento da criança, individualmente e coletivamente, de acordo com as necessidades de cada criança. Sendo considerado algo flexível, não estagnado.

O quarto princípio “Limites e Regras” demonstrou ser essencial para que as crianças compreendam o que pode ou não ser feito. Sempre explicando de maneira lúdica e qual motivo é feito este combinado. É considerado algo essencial para que a criança compreenda as frustrações desde pequena. Sendo necessário a vivência de três anos de limites para compreender regras.

O quinto princípio “Observação ativa” ocorre em todos os momentos, é o cuidado do adulto observar o que está acontecendo constantemente, estando lá quando é preciso auxiliar uma criança.

Conhecemos e vivenciamos o processo da metodologia da Pedagogia Florença, compreendemos como ocorre na prática o auxílio para o desenvolvimento de cada criança de maneira individualizada e autônoma.

A autonomia é essencial para que a criança se desenvolva em seu tempo, proporcionando um protagonismo, pois a partir dele ela começa se desenvolver de maneira natural e a conduta que os educadores e adultos devem tomar para que seja proporcionada a mesma.

Também, o entendimento que a criança deve ser criança, ela deve brincar, ser estimulada sua imaginação, sua criatividade, saber de seus potenciais e ter contato com as frustrações. Para que se desenvolvam de maneira orgânica, sem que seja negligenciada nenhuma etapa de sua vida.

O respeito da infância e das crianças é algo necessário para que sejam oportunizadas a humanização. E sabe-se que outro fator importante é a comunicação com a criança, saber ouvi-las e inseri-las com um vasto vocabulário, para que elas aprendam expressar seus sentimentos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.
- FALK, Judit. Vínculos e cuidados. In: SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até os 3 anos**. 2.ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.
- HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: Bases para a educação infantil de 0 a 3 anos**. 2. ed. Santa Catarina: Colégio Acadêmico Florença, 2019.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- TARDOS, Anna. A mão educadora. In: FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO DIÁLOGOS ACERCA DO PROGRAMA ALFABETIZA PORTO VELHO

Ediane Lopes dos Santos¹

Maria Alzira Leite²

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um marco crucial no desenvolvimento humano, abrindo portas para um mundo de conhecimento e habilidades que transcendem o ato de ler e escrever. Além disso, explorar os caminhos para a alfabetização é adentrar em um universo multifacetado, onde cada sujeito trilha uma jornada única, por isso, a alfabetização é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

Nesse sentido, conforme mencionado nas linhas anteriores a alfabetização não pode ser limitada ao simples ato de decodificar letras e palavras, a habilidade de ler e escrever desencadeia uma série de benefícios que reverberam em todas as esferas da vida. Assim sendo, o processo de alfabetização pode ser compreendido como um mecanismo que proporciona aos indivíduos explorar o vasto mundo de informações, ideias e perspectivas para poder agir no mundo e na sociedade em que vive (SOARES, 2021).

Deste modo, sendo a alfabetização um dos pilares do sistema educacional seu papel é crucial no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Por isso, o processo alfabetizador assume importância ainda mais significativa, já que, estabelece as bases para a jornada escolar dos sujeitos, assim, sabendo dessa fundamentalidade se faz necessário criar meios para promover tal processo nas escolas brasileiras e o caminho mais promissor é por intermédio de políticas públicas, haja vista, que a promoção da alfabetização desempenha um papel crucial na construção de uma base sólida para o progresso social e econômico, sendo que, por meio da capacidade de ler, escrever e compreender informações que os cidadãos se tornam agentes ativos na construção de suas vidas e na participação efetiva na sociedade.

1 Mestranda do curso de mestrado em Educação. UNIVALE ediedi.santoos@gmail.com.

2 Psicopedagoga, mestre e doutora em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada. E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

Nesse contexto, criar políticas públicas voltadas para a alfabetização desempenham um papel vital na erradicação do analfabetismo e na promoção da educação em sua totalidade atingindo todos os sujeitos sem distinção. Assim sendo, a implementação de programas educacionais que visam atender a todas as camadas da população, independentemente de idade, gênero ou classe social, é essencial para garantir que nenhum indivíduo seja deixado para trás (ARAÚJO, 2019).

Acrescenta-se, ainda, que é preciso considerar a diversidade de métodos de ensino, reconhecendo as diferentes formas de aprendizado e adaptando as estratégias para atender às necessidades específicas de cada grupo. Por fim, para o desenvolvimento deste trabalho foi empregada como metodologia a pesquisa bibliográfica descritiva, por meio da revisão da literatura de materiais que possibilitam interpretar e analisar o objeto de estudo. Importante dizer, que o aporte teórico utilizado para embasar as discussões foram os estudos realizados por Soares (2021), Mortatti (2006) e Ferreiro (1985).

1.1 Breve historicidade acerca da alfabetização

A alfabetização sempre foi motivo de intensos debates mundiais, a preocupação em torno da educação das crianças sempre movimentou a busca por mecanismos impulsionadores da alfabetização. E, tem-se como um dentre os vários elementos alicerçantes que validam a busca por um processo de aprender a ler e escrever de modo significativo a Declaração de Hamburgo (1997) destaca que:

A alfabetização, concebida como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p.23).

A par disso, a alfabetização sempre foi motivo de discussões no cenário brasileiro, haja vista, que no Brasil sempre teve um número expressivo de pessoas que não sabem ler e escrever. Cabe dizer, que no período colonial essa situação era destaque, se tornando um problema político já no período imperial, quando as pessoas consideradas analfabetas foram proibidas de votar.

Sobre o processo de alfabetização é importante destacar que várias eram as complexidades em torno deste processo, tendo em vista, que as particularidades dos sujeitos não eram levadas em consideração durante o ensino da leitura e da escrita. Sob essa perspectiva, Mortatti (2000) apresenta em seus estudos um pouco da historicidade dos métodos utilizados para alfabetizar a população em diferentes momentos, assim sendo, no quadro 1, consta de forma sucinta os momentos analisados pelo referido autor:

Quadro 2: Métodos de alfabetização e seus momentos.

Momento	Método	Descrição
1	A metodização do ensino da leitura	Momento que abarca desde o final do império brasileiro até o início de 1890. Disputa entre método da marcha sintética (da parte para o todo) e o método “João de Deus” (ensino da leitura pela palavra).
2	A institucionalização do método analítico	Momento que abrange de 1890 a 1920, nesse período surge uma nova forma proposta para o ensino da leitura e escrita que tem como base as questões didáticas, isto é, como ensinar levando em consideração as características das crianças a serem ensinadas.
3	A alfabetização sob medida	Começa em 1920 e se estende até o final de 1970, nesse momento surge uma nova tradição no que diz respeito à leitura e escrita, fruto do como ensinar a partir da maturidade da criança.
4	Alfabetização: construtivismo e desmetodização	Momento ocorrido a partir da década de 80, onde surge outra metodologia de impulsionamento a leitura e escrita a desmetodização da alfabetização.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de Mortatti (2000).

A partir desses apontamentos, pode-se dizer que em muitos dos momentos apresentados por Mortatti (2000), as subjetividades dos sujeitos não eram utilizadas no processo de alfabetização. Convém dizer, que durante os períodos em que os métodos de alfabetização foram sendo produzidos, equívocos foram cometidos como, por exemplo, pautar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita somente a utilização de textos, bem como, não levar em consideração as características das crianças em fase de aprendizagem.

Em consonância a autora Soares (2021) explica que:

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2021, p. 93).

Sob esse prisma, é importante conceituar o termo alfabetização, que nas palavras de Soares (2021):

A alfabetização seria um processo de representações de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa) (SOARES, 2021, p. 20).

Corroborando com o exposto o célebre pesquisador e professor Paulo Freire (2003) define a alfabetização como:

Um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (FREIRE, 2003, 65).

Em consonância, é importante pensar que o processo de alfabetização transcende o ato de ler e escrever, é fundamental que a criança adquira juntamente com esses mecanismos a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento (MORATTI, 2000). Deste modo, é fundamental desenvolver políticas públicas que colaborem com um processo de alfabetização que esteja direcionado ao sujeito em sua totalidade, ou seja, que atenda as necessidades que permeiam o tão diverso universo escolar. Assim sendo, no item a seguir será apresentado o Programa Alfabetiza Porto Velho, um programa criado para fomentar a alfabetização nas escolas municipais portovelhenses.

1.2 Uma tessitura sobre o programa alfabetiza Porto Velho/RO

Antes de adentrar na sucinta análise do Programa Alfabetiza Porto Velho é importante destacar que a alfabetização é um direito garantido a todos. Deste modo, sabendo que a aquisição da alfabetização representa um dos períodos mais cruciais na jornada de um indivíduo, não apenas devido à sua importância intrínseca, mas também pela influência potencial que exercerá no caminho que esse sujeito seguirá ao longo de sua existência, é crucial promover diálogos acerca de políticas públicas adotadas pelas diferentes esferas para fomentar o processo alfabetizador (SOARES, 2021).

Assim sendo, em Porto Velho capital do estado de Rondônia no ano de 2022 foi criando em o Programa Alfabetiza Porto Velho fruto de uma parceria com Tribunal de Contas do Estado de Rondônia- TCE/RO e a Secretaria Municipal de Educação -SEMED. Cabe dizer, que o programa tem como objetivo a alfabetização plena dos educandos até o final do 3º ano do ensino fundamental, seja de escolas urbanas ou rurais.

Em relação as metas conforme apresentadas no site oficial da Prefeitura de Porto Velho (2023) destacam-se que:

Somados, os alunos dos três primeiros anos chegam a um total de aproximadamente 15 mil crianças na rede municipal de ensino. No Programa Alfabetiza foram estabelecidas as seguintes metas: alfabetizar 85% das crianças até o final do 1º ano; alfabetizar 100% dos alunos até o final do 2º ano e promover a ampliação da leitura e compreensão de textos de todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental (PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2023).

Adicionalmente, nota-se a preocupação com as crianças portovelhenses em fase de alfabetização, haja vista que o programa foi desenvolvido devido a não alfabetização das crianças na idade correta, ou seja, foi detectado pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação -que muitas crianças chegavam ao 4º ou 5º ano sem saber ler e escrever. Assim sendo, diante dessa lacuna foi criado o Programa Alfabetiza Porto Velho para alavancar os resultados da educação no município em questão, bem como contribuir com o desenvolvimento das crianças que frequentam as escolas municipais de Porto Velho (PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2023).

Acrescenta-se, ainda, que o Programa segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, a qual preconiza que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a BNCC apresenta passos de (de) codificação relativos à alfabetização que serviram de base para alicerçar o Programa Alfabetiza Porto Velho:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas(outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017).

A par disso, o Programa Alfabetiza Porto Velho criado pela Lei Complementar nº 912 de 2022 alinhado a BNCC preconizou em seu Art. 5º, as habilidades mínimas que os alunos precisam atingir para avançar na jornada escolar referente ao ensino fundamental. Assim sendo os alunos precisam atingir os seguintes perfis:

- I - Perfil de saída do 1º ano - Os estudantes devem:
- a) ter o conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/escrita;
 - b) conseguir “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras);
 - c) desenvolver consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras);
 - d) conhecer o alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas);

e) estabelecer relações grafológicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

II - Perfil de saída do 2º ano - Os estudantes devem:

a) ser capazes de planejar a fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (exposição oral e rodas em geral) com maior e menor formalidade;

b) ser capazes de ler, interpretar e escrever com autonomia;

c) escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e digital - e-mail, mensagem em rede social;

d) ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com tema e vocabulário adequados à sua faixa etária, silenciosamente e em voz alta;

e) decodificação;

f) fluência leitora;

g) ter o domínio da escrita em palavras formadas por sílabas do tipo consoante/vogal, domínio de sílabas complexas.

III - Perfil de saída do 3º ano - Os estudantes devem:

a) completar o processo de alfabetização se apropriando da ortografização, conforme definições da própria Base Nacional Comum Curricular;

b) se apoderar da variação das letras para um som - /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z; de vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/;

x) /s/, /z/, /j/, /ks/ e assim por diante, e até nenhum som para uma letra - h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/ô);

c) ter compreendido o sistema de escrita alfabética e o seu funcionamento e consolidação desse processo, de modo que a criança possa ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos como, por exemplo, poemas, histórias, relatos pessoais, dentre outros;

d) ter compreensão em leitura e ser capaz de fazer produção de texto oral e escrito (PORTO VELHO, 2022).

Paralelamente, o Programa desenvolvido busca contribuir com o desenvolvimento dos alunos no decorrer do processo de alfabetização, não se limitando somente ao ato de ler e escrever. O Alfabetiza Porto Velho busca desenvolver o senso crítico dos alunos para que eles possam no decorrer de sua jornada escolar ler o mundo e agir nele de forma consciente. Ademais, em relação às ações que deverão ser promovidas para a implementação do Alfabetiza Porto Velho, no Art. 7º da Lei Complementar nº 912/2022 fica determinado que a SEMED deverá promover:

I - Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização em conjunto com os professores das turmas de 1º, 2º e 3º ano, por meio de capacitação dos professores, nas quais as oficinas terão como foco a construção e utilização desses materiais;

II - Realização de formação mensal para os professores das turmas de 1º, 2º e 3º ano;

III - Realização de formação da equipe técnica e gestora educacionais para dar suporte adequado aos professores do ensino fundamental;

IV - Formação de professores - módulo de formação inicial e módulo de

formação continuada;

V - Auxílio às escolas na elaboração de testes diagnósticos para verificação de níveis de leitura e escrita dos alunos de 1º, 2º e 3º ano no início, meio e final do ano;

VI - Aplicação do Avalia Porto Velho para diagnóstico em rede no primeiro bimestre, avaliação de processo na primeira quinzena de agosto e avaliação de resultado final na última semana de novembro;

VII - Fortalecimento do monitoramento pela DIAGEM nas ações das turmas de alfabetização;

VIII - Fortalecimento do Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo-HTPC;

IX - Fortalecer a Metodologia de Observação de Sala de Aula-MOSA;

X - Estudar e planejar a lotação de supervisores escolares em todas as escolas da rede;

XI - Dar continuidade às oficinas de metas, nas quais os gestores a partir de indicadores educacionais projetam melhorias para a escola;

XII - Complemento com recurso próprio do município, de acervos literários enviados pelo FNDE, para fortalecimento da promoção de práticas de leitura e formação de leitores;

XIII - Incentivo por meio de remuneração extra, para professores ou equipes escolares, que no final de cada ano letivo obtiverem resultados exitosos nas turmas de alfabetização, sendo: para professores das turmas de 1º ano que obtiverem 85% de alunos alfabetizados e para as turmas de 2º ano na qual 100% dos alunos estejam alfabetizados; 3º ano na qual 100% dos alunos alfabetizados;

XIV - Disseminação na rede de boas práticas de alfabetização (PORTO VELHO, 2022).

O Programa Alfabetiza Porto Velho é uma política educacional focada no processo de alfabetização das crianças, que busca contribuir com a maximização da educação nas escolas portovelhenses. O programa é uma importante iniciativa alinhada as demais políticas educacionais nacionais, que busca combater o analfabetismo e também a alfabetização da idade correta.

Nesse contexto, é possível dizer que o Alfabetiza Porto Velho é um programa educacional inovador que busca fomentar o processo de aquisição da escrita e leitura por meio da promoção da alfabetização e do desenvolvimento educacional na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Assim sendo, esse programa, ancorado na ideia fundamental de capacitar as crianças por meio da educação básica, visa não apenas ensinar a leitura e a escrita, mas também aprimorar as habilidades cognitivas e promover uma cidadania ativa.

Ademais, com o compromisso de combater a taxa de analfabetismo e proporcionar oportunidades iguais de aprendizado, o Alfabetiza Porto Velho concentra seus esforços em comunidades diversas e em situações socioeconômicas variadas. Por fim, com uma abordagem adaptativa e inclusiva, o programa procura alcançar aqueles que enfrentam desafios específicos, seja

por questões de acessibilidade, dificuldades de aprendizado ou outras barreiras, dessa forma, a iniciativa não apenas ensina a ler e escrever, mas também valoriza a diversidade de habilidades e experiências individuais.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, podemos afirmar que a alfabetização é mais do que a simples aquisição das habilidades de leitura e escrita, ela é a chave que desbloqueia portas para um mundo de oportunidades e conhecimento. Deste modo, refletir sobre as políticas educacionais desenvolvidas para contribuir com o processo de alfabetização é fundamental, pois assim é possível compreender como os mecanismos podem ser empregados para maximizar o ensino nas escolas, bem como criar projetos e programas que estejam alinhados com as políticas nacionais que visam impulsionar a alfabetização.

Assim sendo, no viés regional, mais precisamente em Porto Velho foi criado um programa alinhado aos demais mecanismos nacionais que busca impulsionar a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental. A par disso, o programa Alfabetiza Porto Velho, ao focar no enfrentamento do analfabetismo e no desenvolvimento educacional da comunidade, objetiva não apenas ensinar a decifrar palavras, mas também fortalecer os alicerces para a construção de um futuro mais inclusivo e promissor.

Por isso, ao adotar uma abordagem abrangente e inclusiva, o Alfabetiza Porto Velho reconhece a diversidade de desafios enfrentados pelos aprendizes e adapta suas estratégias para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Através de parcerias colaborativas e a integração de atividades educacionais e culturais, sendo assim, o programa não apenas quebra as barreiras do analfabetismo, mas também promove o desenvolvimento integral dos participantes.

Acrescenta-se, ainda, que a promoção da alfabetização nas escolas portovelhenses por meio do Alfabetiza Porto Velho, não apenas muda destinos individuais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Assim sendo, o Alfabetiza Porto Velho representa um farol de esperança, iluminando caminhos educacionais para aqueles que, de outra forma, poderiam estar excluídos das oportunidades que a educação oferece.

Em última análise, ao investir na alfabetização, o programa não apenas melhora as perspectivas de vida dos participantes, mas também semeia as bases para que a jornada escolar dos alunos seja repleta de apropriação de conhecimento para eles sejam agentes transformadores da sociedade em que vivem. Por fim, a transformação que ocorre por meio do aprendizado, o qual é iniciado com a alfabetização vai além das páginas dos livros, permeando a

sociedade e construindo alicerces sólidos para um futuro sustentável tanto individualmente como coletivamente, portanto, o Programa Alfabetiza Porto Velho, emerge não apenas como um programa educacional, mas como um agente de mudança positiva, inspirando esperança e possibilitando um futuro mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Telma Maria Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?**. 2019. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27241/1/Alfabetizarletrandoalunos_Ara%c3%baajo_2019.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 dez. 2023.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MORTATTI, MariaRosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.
- PORTO VELHO. Programa Alfabetizar: Lei Complementar, nº 912 de 23 de agosto de 2022 cria e implanta o Programa Alfabetizar Porto Velho. 2022. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/editor/files/PROGRAMA%2A>Acesso em: 25 dez. 2023.
- PORTO VELHO. A cidade. Site Oficial da Prefeitura de Porto Velho. 2023. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em: 25 dez. 2023.
- SOARES, Magna. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. 1997. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/aviso>. Acesso em: 25 dez. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO CAMPO DA MATEMÁTICA¹

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

Hélio Rodrigues dos Santos³

Suema Souza Araújo⁴

Lygianne Batista Vieira⁵

Geraldo Eustáquio Moreira⁶

PARA INICIAR A CONVERSA

A valorização do profissional, a formação inicial e os desafios da profissionalidade são temas complexos da educação constituídos por “marcas e trajetórias presentes na vida e nos percursos profissionais que estamos envolvidos” (Moreira *et al.*, 2021, p. 3). Os estudos de Ferreira, Santos e Moreira (2021) afirmam que a propagação da pandemia do Covid-19 exigiu a transposição de “metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira, Henrique; Barros, 2020, p. 352). Compreendemos que, mais do nunca, se faz necessário a formação de professores que ensinam Matemática em diversos contextos, seja de maneira presencial ou *online*.

1 Parte deste texto foi discutido no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado de 11 a 15/07/2022.

2 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

3 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, rodrigueshelio75@gmail.com.

4 Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suema.saraujo@gmail.com.

5 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, professora adjunta da Faculdade de Educação – FE/UnB, lygianne.vieira@unb.br.

6 Pós-Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor da Faculdade de Educação – FE/UnB, geust2007@gmail.com.

Entendemos que o momento requer ação, isto é, desassossego frente a todo o caos em que “encontram-se professores, alunos e familiares vivendo um verdadeiro dilema: [...] o ensino remoto, que intensificou o debate sobre novos modelos, processos de comunicação educacional, ensino e aprendizagem” (Moreira; Vieira, 2020, p. 171). Isso vem demandando a diversificação do trabalho docente e as oficinas pedagógicas, se constituem como possibilidade de contribuição para a formação desse novo professor que irá ensinar Matemática.

Nesse sentido, apresentaremos algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes de pedagogia, abordando o conteúdo de geometria. Tais atividades foram realizadas durante uma oficina pedagógica, por meio do ensino remoto, utilizando o aplicativo *Google Meet*, que julgamos necessária para explicitar a importância de se garantir a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Dessa forma, buscamos garantir a realização de atividades práticas, mesmo de forma *online* e, assim, assegurar a qualidade do ensino e a melhoria dos espaços de vida, além de “[...] defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania [...]” (Araújo *et al.*, 2023, p. 4).

No âmbito dos conceitos apresentados, emergiu o problema de pesquisa: Como as oficinas pedagógicas contribuíram para a formação inicial de pedagogos no campo da Matemática? Como objetivos, elegemos analisar as contribuições das oficinas pedagógicas para a formação inicial de estudantes de pedagogia no campo da Matemática; refletir sobre a formação de pedagogos no campo da Matemática e discutir alguns conceitos matemáticos no campo da geometria. A pesquisa tem abordagem qualitativa com caráter exploratório e para compreender e interpretar as informações optamos pela teoria Histórico-Cultural.

O trabalho, além da introdução e das considerações, está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos a formação inicial de professores e a necessidade de oficinas pedagógicas para fortalecer a formação. E na segunda, as oficinas desenvolvidas e os fatores que geraram a nossa inquietação.

A FORMAÇÃO INICIAL E AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

O ensino e a aprendizagem da Matemática vêm sendo discutidos por vários autores ao longo dos anos, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala (inter) nacionais, tais como: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Teixeira e Moreira (2021, p. 57) discutem a situação e fazem a seguinte análise:

A aprendizagem da matemática tem sido tema de recorrente preocupação de governos, escolas, professores, estudiosos e teóricos da Educação Matemática, enfatizado por Zucula e Ortigão (2016) [...]. Isso, em parte, deve-se aos baixos índices de desempenho/proficiência revelados pelas avaliações externas e também pelas taxas de retenção nessa disciplina.

Buscando aprofundar esse debate, é preciso trazer para discussão os diversos fatores que estão diretamente relacionados a ele, dentre os quais podemos citar: a formação inicial e continuada de professores, as condições de trabalho, a remuneração dos professores e a organização do trabalho pedagógico (Teixeira; Moreira, 2021).

Não há dúvida que a formação docente é fator central para que a aprendizagem do estudante seja alcançada efetivamente, pois “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral [...]” (Imbernón, 2011, p. 30). Portanto, a qualidade do ensino compreende, entre outros fatores, o investimento na formação dos futuros docentes.

Como afirma Gadotti (2011), o papel da educação e, consequentemente, do professor é criar mecanismos críticos que possibilitem emancipar pessoas, mediar trocas de experiências, conduzir as aprendizagens. Ou seja, um profissional preparado para criar conhecimento e isso perpassa pela formação.

No mesmo sentido, Sandes e Moreira (2018, p. 101) defendem a posição de que:

[...] o professor é visto como um profissional capaz de transformar sua prática por meio da reflexão e de construir novos saberes a partir das suas experiências, das suas histórias de vida e da sua preocupação com o contexto político-social. [...] O professor passou, então, a ser continuamente desafiado a atualizar-se e tentar ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu processo de escolarização e formação profissional.

Em vista disso, a formação inicial dos professores que ensinam Matemática deve condizer com a necessidade de buscar “uma prática reflexiva que permita ao/a professor/a tornar-se investigador da própria prática” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1394). Há de se destacar que autores como Freire (2021) e Gadotti (2011) afirmam que a formação docente não se esgota. Ela deve acontecer ao longo da vida profissional, ou seja, tanto a formação inicial, quanto a continuada são essenciais, visto que, apenas a formação inicial “não consegue responder todas as demandas sociais, políticas, tecnológicas e culturais requeridas pela sociedade atualmente” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1394). Por isso, Nóvoa (2022, p. 14) propõe a troca de experiências, ao dizer que:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo [sic] e dinâmico. A troca de experiências e

a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

As oficinas pedagógicas permitem a troca de experiências como preconiza Nóvoa (2022). Elas podem acontecer tanto nas universidades, como nas escolas e nos centros de treinamento, garantindo o acesso de todos os docentes, bem como o protagonismo do professor nos espaços escolares. Por essas e outras razões que as oficinas pedagógicas, alinhadas à Educação Matemática e aos Direitos Humanos, podem contribuir para formação inicial, dado que:

A realização de oficinas pedagógicas onde a experiência de cada um conta ponto na construção de um novo fazer pedagógico na sala de aula. [...] estratégia de trabalho que possibilita estudar e trabalhar um tema/problema, sob orientação de um especialista, aliando teoria e prática. Possibilita o aprender a fazer melhor “o ofício”, mediante a aplicação e processamento de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (Anastasiou; Alves, 2007, p. 6).

Assim, consideramos que as oficinas são excelentes estratégias para contribuir na formação de estudantes de pedagogia, uma vez que, estimular a participação e socializar experiências exitosas podem ajudar a “construir sujeitos capazes de pensar, dialogar, desafiar, criar e questionar a realidade” (Santos; Moreira, 2021a, p. 803).

Cabe salientar que, além das desigualdades sociais escancaradas pela pandemia, um outro desafio foi criar estratégias assentadas na Educação Matemática que proporcionassem o engajamento dos participantes da oficina nas atividades selecionadas, uma vez que, a disponibilidade dos estudantes era fator decisivo para a estrutura da oficina. Esta foi organizada alternando momentos de exposição dialógica e atividades interativas. Destacamos que neste estudo entendemos a disponibilidade como a “[...] atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar” (Freire, 2021, p. 131).

A PESQUISA: CONTEXTO E PERCURSO

A pesquisa tem abordagem qualitativa com caráter exploratório; para a coleta de informações, usamos o questionário, elaborado via *Google Forms*, sendo que 19 questionários foram respondidos, vídeo da execução das atividades e *chat*, cujas declarações foram interpretadas por meio da abordagem histórico-cultural.

A compreensão das informações por meio da Teoria Histórico-Cultural implica ir além da descrição dos fatos, ou seja, procurar explicá-los, buscando

a gênese de cada situação, apontando todos os fatores que contribuíram para a ocorrência daquele fenômeno (Freitas, 2022).

A oficina de Geometria é um recorte do trabalho desenvolvido pelo grupo *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM) ao longo do semestre letivo, no qual foram abordados 12 conteúdos de Matemática, por meio das oficinas pedagógicas, empregando jogos e brincadeiras.

A oficina durou cerca de três horas, contou com 30 participantes e foi realizada pelo aplicativo *Google Meet*, no dia 07 de outubro de 2021, iniciando às 19h30, na disciplina de Educação Matemática 2, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, na UnB. A disciplina faz parte da grade curricular e figura como optativa para os estudantes. O eixo abordado foi Geometria e Medidas, com os seguintes temas: triângulos e quadriláteros; ângulos; áreas; perímetros e resolução de situações-problemas para Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, é mister compreender que, em tempos de pandemia, as oficinas se constituíram um desafio, pois “[...] nem todos os estudantes têm acesso a celulares, computadores, internet de qualidade e entre outros aportes tecnológicos, salientando as desigualdades socioeducativas” (Ferreira; Santos; Moreira, 2021, p. 4).

Pelo exposto, o público-alvo das atividades a serem desenvolvidas são os estudantes dos seguintes segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Para complementar, devemos considerar também os objetivos especificados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2021, p. 17) para assegurar as aprendizagens essenciais, a saber: “conceber e pôr [sic] em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; [...] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”. Neste estudo, defendemos o uso de material manipulável conforme propõe Nacarato (2005), com o uso de jogos e brincadeiras entre outros recursos de natureza lúdica que permitam às crianças e aos estudantes compreenderem que aprender Matemática “é um direito universal!” (Moreira, 2020, p. 16).

No sentido de garantir aos estudantes a vivência das atividades propostas foi enviado para o e-mail deles os materiais que eles deveriam ter em mãos no momento da oficina: régua; folha branca; tesoura; Tangram (arquivo enviado no e-mail); palitos de churrasco ou sorvete; e separar 3 retas medindo 12, 4 e 6 centímetros e o texto de Abrantes (2021) “*Um (bom) problema (não) é (só)...*” enviado para leitura e posterior discussão ao longo da oficina.

POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

A formação docente compreende o conhecimento teórico, o planejamento de aulas, a elaboração dos recursos didáticos, a pesquisa e o estar em sala de aula aplicando tudo isso. Para tanto, o professor precisa estar constantemente em formação, trocando experiências, refletindo sobre a sua prática e produzindo os recursos pedagógicos a serem utilizados em sua prática. As oficinas pedagógicas, por serem uma estratégia que envolve a vivência de atividades significativas e concretas (Ferreira; Rocha; Borges, 2023), podem colaborar de maneira profícua com a formação docente.

Com base nos estudos de Sandes e Moreira (2018) podemos afirmar que o conhecimento é um dos pontos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e isso implica em falar sobre o trabalho docente, o qual demanda não só conhecimento técnico, mas também a disponibilidade para aprender.

Após a exposição conceitual da geometria plana e espacial, propomos a confecção de um avião de papel realizando dobraduras, como sugestão para fortalecer os conceitos da geometria plana e espacial. Inicialmente, nos chamou a atenção a fala de uma das estudantes em que demonstrava uma frustração: *“Eu nunca consegui fazer um avião na época da escola”* e outra registrou no chat que *“nunca havia construído esse brinquedo antes”*. Entendemos que ao entrar em sala de aula estamos impregnados com nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas.

Iniciamos, na sequência, a confecção do avião e ao longo do processo foram exploradas outras áreas que são trabalhadas pela atividade: altura, velocidade, distância e coordenação motora. Ao concluirmos o avião, a estudante que manifestou sua frustração inicial registrou no chat: *Meu primeiro aviãozinho que deu certo!!! Uhuuuuu! Valeu demais <3*. Essa estudante relatou, ao longo da execução do avião, que já havia tentado fazê-lo outras vezes, mas até então não tinha conseguido, pois ela demorava mais que os colegas, acabava ficando por último e sem o devido acompanhamento desistia do avião. Importa destacar que na oficina ela foi a última a concluir, inclusive havia desistido antes de o avião ficar pronto. Contudo, por insistência dos formadores, ela concluiu o processo, sendo orientada de maneira individualizada.

O sucesso da estudante foi comemorado pelos colegas. Muitas vezes em sala de aula nos deparamos com situações semelhantes, quando é necessário dedicar um tempo maior para uma atividade, pois é preciso compreender que nem todos aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo (Santos; Moreira, 2021b). Em sala de aula, momentos como esse não são raros. Alertamos que o “[...] uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática” (Nacarato, 2005, p. 4).

O desenvolvimento se dá de maneira diversa, logo os tempos de

aprendizagem são diferentes. Isso fica bem marcado em um registro do *chat* no momento da oficina quando é apresentado ao grupo os quadriláteros, em específico o losango: “*Gente, a minha vida inteira eu falei losângulo [sic] kkkkkkk*”. Essa estudante passou grande parte da sua vida utilizando uma nomenclatura de maneira errônea e poderia estar disseminando esse conhecimento em sala de aula de maneira errada. Santos, Ortigão e Aguiar (2014) afirmam que a qualidade das aprendizagens está diretamente relacionada ao saber matemático do professor. Por essas razões, criar espaços dialógicos e estimulantes, oferecer momentos que permitam aos estudantes se manifestarem, questionarem e refletirem, esse é o caminho para uma educação de qualidade.

No que diz respeito à avaliação da oficina feita pelos estudantes por meio do *Google forms*, no que tange à dinâmica, à clareza na apresentação, aos recursos utilizados e à aplicabilidade deles, 100% dos participantes marcaram como ótimo. Este resultado pode ser um reflexo do uso de jogos e brincadeiras, aplicados ao longo da oficina, e que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula ou em casa, em situação de ensino remoto, bem como a seleção de atividades simples que demandam poucos recursos financeiros, mas que permitem ao docente proporcionar “[...] um espaço de descobertas e de experiências diversas, a Matemática deve entrar nas investigações propostas pelo professor em situações do cotidiano das crianças”. (Moura; Fraz; Santos; 2020, p. 25). Isso vem reforçar as oficinas como uma estratégia viável para o trabalho com a formação docente no campo da Matemática.

No segundo momento, após trabalharmos as classificações do triângulo, lançamos a seguinte pergunta: Caso tenhamos três retas de papel medindo cada uma 12cm, 6cm e 4cm, é possível construir um triângulo? Com essas medidas não é, pois só é plausível a construção de um triângulo se qualquer um dos lados for menor que a soma dos dois outros lados. Contudo uma estudante conseguiu e essa foi a interação no *chat*:

A1: *Gente, por que o meu deu um triângulo?*

Mediador: *Você colocou uma reta de medida de 12cm, de 4cm e 6cm?*

A1: *Aaaah, eu tinha pegado dois de 6cm.*

Na interação em destaque, o moderador buscou entender a forma como ela preparou seu material e assim oferecer suporte. Esse fato foi mencionado para o grupo, no sentido de alertar que o aluno em sala de aula pode fazer o mesmo caminho.

Consideramos esse momento extremamente rico, pois além de trabalharmos a Geometria, evidenciamos a importância de se compreender o raciocínio do estudante, a forma como ele processou a informação em tela (Ferreira; Tacca, 2015), pois em sala de aula temos diferentes tipos de

aprendizagens. Sendo assim, as informações devem ser passadas utilizando diferentes estratégias. Tendo em vista que

[...]cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende (Imbernón, 2011, p. 17).

Segundo Custódio e Nacarato (2017), o contato com a Geometria nos cursos de pedagogia é bem restrito e isso também se reflete no ensino em sala de aula. Por essa e outras razões, faz-se necessário oficinas com tal perspectiva, pois registramos falas do tipo: *“compasso e esquadro só se pede, mas não se usa no ensino fundamental”*.

O texto enviado ao grupo de Abrantes (2021) *“Um (bom) problema (não) é (só)...”* foi utilizado como disparador temático para abordar com os estudantes a importância de se problematizar as atividades em sala de aula e não restringir a determinados momentos da aula. Uma estudante se manifestou no *chat* afirmando: *“Gostei muito do texto... Relembrei minhas experiências escolares”*. Vigotski (2003) afirma que o processo deve ser envolto por experiências significativas para o estudante, criando possibilidade de aprendizagem, lembrando que ao problematizar temos várias respostas possíveis, valorizando o raciocínio e a participação de cada criança e/ou estudante em sala de aula.

Assim, destacamos ao grupo de participantes da oficina, a importância de se pensar em como elaborar as perguntas a serem lançadas aos estudantes em sala de aula, as quais devem ser perguntas abertas, que possibilitem uma gama de respostas e levem os alunos a diferentes caminhos, como por exemplo: O que podemos usar para medir a sala? Ou de quantas maneiras diferentes podemos medir a sala?

D'Ambrosio (2022) chama a atenção para o fato do ensino da Matemática se mostrar obsoleto, inútil e desinteressante. O processo de ensino e aprendizagem é complexo, pois é constituído de desestruturação e reestruturação. Logo, o trabalho com materiais lúdicos pode tornar esse processo mais tranquilo e fazer com que o ensino e a aprendizagem da Matemática sejam contextualizados, profícuo, brincante e um direito de todos, como defende Moreira (2020).

Outro ponto de destaque foi o trabalho com a Educação para a Relações Étnico-Raciais (ERER). Infelizmente, mesmo com o advento da Lei nº 11.645 de março de 2008 (Brasil, 2008) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as culturas Afro-brasileira e dos povos indígenas são trabalhadas nos espaços escolares apenas próximo as datas comemorativas o que inviabiliza a formação de conceito e valores por parte dos estudantes com essas ações esporádicas (Ferreira; Santos; Moreira; Borges, 2023). Desta forma, a ERER

foi abordada com os estudantes pontuando a relevância do tema, a obrigatoriedade docente de se apropriar dessas questões e sugestões de como desenvolver o tema em sala de aula, por meio de jogos e brincadeiras de origem africana, tais como a Amarelinha africana, que consiste em um conjunto de retângulos desenhados no chão e são percorridos ao som de uma música. Além das figuras geométricas a atividade trabalha a coordenação motora, ritmo e trabalho coletivo. (Araujo; Ferreira; Vieira, 2023). Observando o tempo reduzido para desenvolver todas as atividades programadas e o ambiente virtual, essa atividade foi explorada de forma dialógica com os estudantes e um vídeo da atividade sendo executada, disponível no *Youtube* no canal Impare Educação (2019).

Ao longo da oficina foi possível perceber a participação dos estudantes e o interesse nas atividades propostas. Isso sedimenta nossa convicção na importância desta estratégia para a formação inicial de professores, pois permitiu aos estudantes de pedagogia colocarem a “mão na massa”, discutirem conceitos, desmistificarem preconceitos sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

FINALIZADO A NOSSA CONVERSA

Neste estudo buscamos analisar as possíveis contribuições das oficinas pedagógicas para a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Percebemos que por meio desse recurso os estudantes de pedagogia puderam trocar experiências, elaborar materiais e refletir sobre aplicação de cada um deles. O ensino e a aprendizagem da Matemática, como evidenciado nos resultados das avaliações de larga escala e no relato dos estudantes ao longo da oficina, precisam ser repensados e reestruturados. Aprender Matemática é um direito de todos e nos constitui como cidadãos desse mundo. Portanto, o seu ensino deve privilegiar experiências, a manipulação de materiais e a reflexão sobre eles. Não pode ser mecânico e cercado de receio.

Sabemos que a formação inicial não é suficiente para instrumentalizar o professor para atuar no ensino de Matemática, contudo, ela deve possibilitar a este profissional refletir, pesquisar, agir, descobrir, organizar, revisar e construir teorias sobre a sua prática e que esta não se encerra na graduação, mas perdura ao longo de sua atuação por meio da formação continuada, com as trocas de experiências com seus pares, oficinas e grupos de trabalho (Gadotti, 2011).

A oficina realizada com os estudantes nos permitiu compreender que “a formação não pode ser imposta, mas uma construção de trocas em meio à realidade do participante” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1405), tendo consciência de que, a verdadeira formação é a que permite ao indivíduo atravessar a consciência ingênua para a consciência crítica.

O fato de o pedagogo ensinar Matemática sem ter licenciatura nesta área

já foi palco de diversas discussões. Contudo, Nogueira, Pavanello e Oliveira (2016) põem em cheque tal afirmação. Por todo o exposto, consideramos imprescindível o investimento na formação inicial dos futuros professores, por possibilitar a eles experimentar diferentes estratégias pedagógicas ao manipular materiais, jogar, brincar, enfim, ao vivenciar a Matemática e com isso se apropriar da disciplina. Isso torna-se relevante uma vez que “é preciso que a Matemática esteja à disposição de todas e todos, como atividade crítica e de prática social, buscando contribuir para a libertação de distintas amarras a que o povo brasileiro está submetido!” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1405).

Por fim, agradecemos ao grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Editais 03/2021 – Demanda Induzida e 12/2022 - Programa FAPDF Learning); Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB – Acadêmico e Profissional), Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Um (bom) problema (não) é (só)....** Escola Superior de Educação Politécnico de Viseu Repositório. Disponível em: <https://www.esev.ipv.pt/mat1Ciclo/COORDENADORES/Materiais%20Coordenad/Textos/Abrantes%201989.pdf>. Acesso em 18 de set. de 2021.

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de Ensino. In: Lea das Graças Camargos Anastasiou; Leonir Passate Alves. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1390223/mod_resource/content/1/anastasiou.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2022.

ARAUJO, S. S.; FERREIRA, A. T. R. J.; VIEIRA, L. B. Educação Matemática antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais. **Identidade! /S. l.**, v. 28, n. 1, p. 81–106, 2023. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2629. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso

em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 10 de mar. de 2021.

CUSTÓDIO, I. A.; NACARATO, A. M. Mobilizando conceitos geométricos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação Matemática em foco**. Campina Grande: EDUEPB. V 6, nº 1, jan. jun. 2017.

D'AMBROSIO, U. **Por que se ensina matemática?** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5793818/mod_resource/content/1/Ubirat%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 07 de mar. de 2022.

FERREIRA, A. T. R. J.; TACCA, M. C. V. R. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 14, n. 31, 2015. DOI: 10.31496/rpd.v14i31.880.

FERREIRA, A. T. R. J.; LAGO, M. J. R.; BORGES, F. T. Oficina Pedagógica sobre Educação em Direitos Humanos: Espaço para Ouvir e ser Ouvido. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–24, 2023. DOI: 10.25755/int.31423. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/31423>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E.; BORGES, F. T. Brincadeiras na Educação Infantil: a música e a educação para as relações étnico-raciais. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; SILVA, Joaklebio Alves da (orgs.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**. Itapiranga, AM: Editora Schreiber, 2023. p. 121-133. EISBN: 978-65-5440-139-5. DOI: 10.29327/5285962. Disponível em: https://www.editoraschreiber.com/_files/ugd/e7cd6e_8ab812136c-454d09ba3e9f6b7e00e35e.pdf.

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e13175, 18 de dez. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança

e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPARE EDUCAÇÃO. **Amarelinha Africana**. *YouTube*, 20 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MOREIRA, G. E. *et al.* Formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: socializando experiências exitosas do DIEM. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e001, 2021.

MOREIRA, G. E. O Dzeta Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.). **Práticas de ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Pedagogia**: oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

MOREIRA, G. E.; VIEIRA, L. B. Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Participação**, v. 19, n. 34, p. 171-173, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/issue/view/2155>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351- 364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em 10 de jul. 2020.

MOURA, E. M. B.; FRAZ, J. N.; SANTOS, K, V. G. Educação Matemática na Educação Infantil: situações cotidianas na formação de professores. In: Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.) **Práticas de ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Pedagogia**: oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática** – Ano 9, Nos. 9-10 (2004-2005), 1-6. ©Sociedade Brasileira de Educação Matemática Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6574478/mod_resource/content/1/Nacarato_eu%20trabalho%20primeiro%20no%20concreto.pdf. Acesso: 28 fev. 2022.

NOGUEIRA, C. M. I.; PAVANELLO, R. M; OLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. (Org.). **Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 307 p. 15-38. ISBN 978-85-7798-215-8.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

SANDES J. P.; MOREIRA G. E. Educação matemática e a formação de profes-

sores para uma prática docente significativa. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-109 jan./abr. 2018.

SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Etnomatemática e o ensino de geometria em uma escola quilombola. **Instituto Federal Rio Grande do Norte**, 2021a, v. p. 768-805.

SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Contribuições da Etnomatemática na formação continuada de professores e professoras Quilombolas que ensinam Matemática. In: Seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática. 22-26/11/2021. Uberlândia. **Anais [...]**. Minas Gerais, 2021b.

SANTOS, M. C.; ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Construção do Currículo de Matemática: como os professores dos anos iniciais compreendem o que deve ser ensinado? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 638-661, ago. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9101>. Acesso em: 06 de mar de 2022.

TEIXEIRA, C. J.; MOREIRA, G. E. A relação entre o aprendizado dos estudantes e Seu desempenho no teste do Saeb 9EF matemática: O que pensam os professores? In: Geraldo Eustáquio Moreira, Maria Isabel Ramalho Ortigão, Cátia Maria Machado da Costa Pereira. (Org.) **Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica**. 1ª ed. Brasília: SBEM Nacional, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALFABETIZAÇÃO COMO FENÔMENO MULTIFACETADO: OS MÉTODOS E AS “FACETAS” EM QUESTÃO

Vinícius Adriano de Freitas¹

Merly Palma Ferreira²

Janete Aparecida Primon³

INTRODUÇÃO

No Brasil, somente no início do século XX, o analfabetismo passou a ser enfrentado pelo Estado, à medida que passou a ser um problema de cunho social, cultural e econômico, “[...] acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz” (MORTATTI, 2004, p. 17). Diante dessa questão, o tema dessa pesquisa é a história da alfabetização no Brasil.

Todavia, o que a História da Alfabetização revela é a presença da disputa em torno dos métodos/propostas de alfabetização⁴ como única solução para os problemas que o País enfrenta nessa área e, assim, muitas vezes, desconsideram-se a importância de pressupostos cognitivos, linguísticos, pedagógicos e metodológicos. Soares (2016), explica este movimento em torno dos métodos de alfabetização:

-
- 1 Doutor em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Cianorte/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte/PR. E-mail: viniciusprofdtr@gmail.com.
 - 2 Doutora em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Regional de Apucarana/PR. E-mail: merlypf@gmail.com.
 - 3 Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR. E-mail: janeteprimon@hotmail.com.
 - 4 Concordamos com Soares (2016) que, quando se fala em métodos de alfabetização, é importante esclarecer o significado do termo. Além disso, também concordamos com a perspectiva defendida pela autora: “[...] convém [...] esclarecer que [...] entende-se por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*” (SOARES, 2016, p. 16, grifo da autora).

Uma *questão* que atravessa o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas ‘soluções’, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre ‘inovadores’ e ‘tradicionais’: um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro ‘novo’ que qualifica o anterior de ‘tradicional’; este outro ‘novo’ é por sua vez negado e substituído por mais um ‘novo’ que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’, e assim sucessivamente (SOARES, 2016, p. 17, grifo da autora).

Conforme aponta Soares (2016): “[...] métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos” (SOARES, 2016, p. 53), daí a necessidade do entendimento de questões da área de linguística e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para a compreensão dos novos encaminhamentos que têm feito parte dos processos de alfabetização e letramento de crianças brasileiras.

Diante da questão, o problema de pesquisa é: por que, na história da alfabetização no Brasil, a questão dos métodos prevalece sobre as demais?

O objetivo dessa pesquisa é demonstrar que, na história da alfabetização no Brasil, a questão dos métodos prevalece sobre as demais porque divergem sobre “o que é alfabetização”.

A metodologia utilizada é a pesquisa teórica, tendo como recorte obras de autores que tratam da questão dos métodos de alfabetização no Brasil. Portanto, é uma pesquisa bibliográfica.

Os resultados demonstram que, nos últimos 100 anos, tivemos no Brasil um movimento pendular que às vezes estava em defesa dos métodos sintéticos de alfabetização – de modelo⁵ ascendente, isto é, das partes para o “todo”: soletração, silábico e fônico –; outras vezes atuava em defesa dos métodos analíticos – de modelo descendente, isto é, do “todo” para as partes: palavração, sentencição e global. Embora possam parecer métodos/propostas de alfabetização bem distintos, conforme esclarece Soares (2016), o pressuposto de ambos os métodos (sintéticos e analíticos) é o mesmo: “[...] o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da

5 No que diz respeito à questão cognitiva do processo de aquisição da linguagem escrita, atualmente, considera-se que há três modelos de leitura: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo, conforme explica Paz: “Teoricamente existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição: o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972, 1985), que privilegia (as partes) as palavras e expressões do texto; o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976, 1985, 1988), que processa (globalmente) a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977, 1985), que processa os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente” (PAZ, 2018, s/d, grifos da autora).

tecnologia da escrita” (SOARES, 2016, p. 19), sendo que ambos fazem parte de um mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo (SOARES, 2016, p. 20).

Aos poucos, o processo de aprendizagem inicial da língua escrita (alfabetização), foi se tornando um objeto estudado por diferentes áreas e sob diferentes enfoques: psicolinguística (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), linguística (CAGLIARI, 1989), fonética e fonologia (MOOJEN et al., 2003), psicologia da aprendizagem (VYGOTSKY, 1989a, 1989b, 2009), didática (GROSSI, 1990a, 1990b e 1999c), neurociência (DEHAENE, 2012) etc. Diante da persistência do analfabetismo, estas áreas foram tecendo críticas às propostas de alfabetização centrada em cartilhas, na cópia e no ditado. Contudo, o campo da alfabetização só teve mudanças mais profundas após a década de 1980, haja vista que diferentes facetas – linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2004) – passaram a fazer parte da teoria e da prática do processo de aprendizagem da linguagem escrita, tornando imprescindível trazer à ação docente as discussões presentes nestas áreas.

ALFABETIZAÇÃO: O MÉTODO EM QUESTÃO

Ao analisarmos a literatura que sistematiza as diferentes teorias linguísticas que vêm interferindo em práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, constata-se que os seguintes linguistas têm trazido influências à alfabetização como campo de pesquisa no Brasil: Saussure (2006), Bakhtin (2003) e Chomsky (1998). De certa forma, estes teóricos passaram a trazer um discurso em prol de novas visões acerca de uma área que atualmente se denomina “psicolinguística”, campo que busca responder a três questões básicas: ‘1) Como o ser humano adquire a língua escrita, a língua falada e a linguagem?’ 2) ‘Como o ser humano compreende a língua escrita, a língua falada e a linguagem?’ e 3) ‘Como o ser humano produz a língua escrita, a língua falada e a linguagem?’. Certamente, são questões importantes para reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem inicial da linguagem escrita.

Acerca das linhas da psicologia da aprendizagem que vêm interferindo em práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, consideramos importante explicitar que há concepções distintas, conforme a seguir: 1) teorias que enfatizam os fatores externos, as forças ambientais, destacando-se o behaviorismo de Skinner; 2) teorias que enfatizam os fatores internos⁶ – percepção, intuição, compreensão, como

6 “Os fatores externos são propriedades dos objetos, tais como, por exemplo, a intensidade de sua influência sobre os órgãos dos sentidos, sua novidade ou singularidade, o lugar que ocupam no espaço, etc. [...] Os fatores internos são, por exemplo, o interesse para um objeto determinado, o aspecto emocional, a presença da força de vontade, de percepção ativa, etc.”, aponta Leontiev (1983, p. 201).

a Gestalt e a psicanálise; 3) “teorias psicogenéticas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016), dentre as quais se destacam o interacionismo de Piaget (FLAVELL, 1975; MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998) e a concepção Histórico-Cultural da Escola de Vygotsky. Mas, por que estas teorias têm trazido mudanças ao processo de alfabetização se não é esse o objeto de estudo delas?

O fato é que toda prática escolar tem relação com uma visão de mundo, de homem e de sociedade, construídas pelos sujeitos que vivem em determinado momento da história. Com o processo de alfabetização e letramento de crianças, a questão não é diferente, ou seja, a maneira como se enxerga o educando, o mundo e a sociedade, certamente influenciará na prática que o docente tem em relação ao ensino e à aprendizagem destas habilidades. Isto fica evidente quando olhamos para a História da Alfabetização, conforme apontam Araújo, Rego e Carvalho (2009):

Durante muito tempo acreditou-se que o processo de ensino-aprendizagem [da língua escrita] estava calcado na cópia e na assimilação de conteúdos a partir da gradação do mais simples para o mais complexo, sob a ótica do adulto. Nessa perspectiva, as atividades voltadas para o ensino da leitura e escrita centravam-se em exercícios de repetição e na memorização de fragmentos silábicos apresentados em uma dada seqüência. Vendo o sujeito aprendiz como uma ‘tábula rasa’, a ação pedagógica centrou-se na concepção de ensino ditada pelo método e no uso eficiente das cartilhas que guiavam os passos do professor (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009, p. 117).

Dentre os teóricos que deram respaldo aos métodos e propostas de alfabetização ‘tradicionais’, tivemos, inicialmente, os empiristas, como Bacon e Locke, por exemplo, que apesar de nada terem escrito sobre alfabetização, davam respaldo à visão empirista/associacionista ao processo de aprendizagem por parte do homem. Posteriormente, a perspectiva associacionista foi defendida pelo comportamentalismo, sobretudo por Skinner.

É importante esclarecer que tanto os métodos sintéticos, quanto os analíticos, têm encaminhamentos empiristas, que, do ponto de vista psicológico e cognitivo respaldam-se numa psicologia de base behaviorista, cuja didática centra-se sobretudo na chamada “instrução programada” (KELLER, 1973), tendo como foco pedagógico, no caso da alfabetização, o binômio estímulo-resposta. A única diferença é que, por um lado, os métodos sintéticos focam os estímulos no som, por outro lado, os métodos analíticos priorizam o estímulo visual. As palavras de Soares (2016) sistematizam esta discussão:

[...] em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por ‘estratégias perceptivas’, embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito –, enquanto os métodos analíticos

colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral –; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método [...] (SOARES, 2016, p. 20, grifos da autora).

De acordo com Piletti e Rossato (2015, p. 26), para Skinner, a garantia da aprendizagem por parte do aluno depende da “[...] aplicação de um programa constituído de uma sequência do material educativo (textos programados), que resulta na divisão desse em pequenas partes, em unidades simples [...]”, que deverão ser ensinadas passo a passo. Pedagogicamente, considera-se que “[...] uma programação de ensino, se bem conduzida e planejada, poderá levar ao sucesso do aluno” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 27). Assim sendo, propostas de alfabetização que têm pressupostos empiristas e associacionistas/behavioristas tendem a considerar que a aprendizagem inicial da língua escrita deverá focalizar o ensino da leitura, secundarizando a escrita, isto é, a produção de textos é permitida somente após ‘dominar’ a ortografia e a gramática, por conseguinte, a convivência da criança com práticas autênticas de leitura e de escrita é adiada.

Por outro lado, contrariando a abordagem comportamentalista, Piaget compreende o desenvolvimento cognitivo como algo “[...] que contém uma dinamicidade; a inteligência existe na ação, modifica-se numa sucessão de estágios, que compreendem uma gênese, uma estrutura e a mudança destas”, explicam Piletti e Rossato (2015, p. 65). Assim, na Epistemologia Genética, “[...] gênese e estrutura são indissociáveis em sua constituição. As mudanças das estruturas constituem os estágios do desenvolvimento cognitivo” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 67). Consequentemente, a perspectiva interacionista considera que a aquisição da linguagem escrita é um processo de aprendizagem de um sistema de representação (BECKER, 1993), não a aquisição de um código, daí as fases ou estágios de escrita propostos por diversos teóricos que, no caso do Brasil, o destaque veio da obra de Emilia Ferreiro e seus colaboradores.

Eis uma inferência parcial: a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil revela que uma ruptura nessa área só ocorreu por volta dos anos 1980, com a chegada do paradigma construtivista. As palavras de Soares (2016) confirmam nossos dizeres:

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma [...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio

e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos ‘para ler’, e não textos artificialmente elaborados ‘para aprender a ler’ [...] (SOARES, 2016, p. 21, grifo da autora).

Entretanto, no Brasil, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, outra corrente teórica passou a influenciar os processos de alfabetização e letramento de crianças: estamos falando da Teoria Histórico-Cultural. Conforme esclarece Andrade (2010), Vygotsky, principal representante da Teoria Histórico-Cultural, demonstrou grande interesse pela compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita e, de certa forma, foi de encontro à concepção de linguagem de Ferdinand Saussure ao defender o elo entre pensamento e linguagem⁷. Nas palavras da autora:

A lógica subjacente à forma como Vygotsky aborda a escrita é um tanto óbvia. Se para ele a palavra oral, por meio da fala interna, é a base do pensamento, de modo que palavra e significado constituem uma só unidade de pensamento verbal, necessariamente ele vê a natureza da escrita nos mesmos moldes que os linguistas da tradição saussureana, isto é, como um código de representação visual dos sons da fala (SAUSSURE, 1970; BLOOMFIELD, 1933; MATTINGLY, 1972). Em outras palavras, se a palavra oral e o sentido formam a unidade de pensamento verbal por meio da qual interpretamos o mundo, para chegarmos ao significado através da palavra escrita necessariamente devemos antes decodificá-la em palavra oral. Entretanto, o que notamos de mais interessante e relevante em Vygotsky é a forma como ele aborda os processos cognitivos da leitura, bem como sugere as formas mais adequadas de se ensinar a ler e escrever. Em poucas palavras, os aspectos mais importantes de sua abordagem é a escrita como uma codificação visual das palavras em que as letras representam fonemas, um processo que exige uma tomada de consciência por parte da criança dos sons que constituem as palavras para que se possa realizar a decodificação (ANDRADE, 2010, p. 51).

Devido à natureza do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Luria (1994), assim como Vygotsky (2009), consideram que, para se apropriar desse sistema, o alfabetizando passará por um processo metalinguístico⁸, isto é, um pensar

7 Sobre uma das obras mais importantes de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, Andrade (2010) traz as seguintes assertivas que decorreriam desse livro no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita: “No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky também deixa claro que a escrita é um sistema de signos de segunda ordem, de modo que aprender a escrever ‘[...] requer a simbolização da imagem do som nos sinais escritos [...]’ um processo cuja alta abstração implica obviamente que ‘[...] deve ser muito mais difícil do que a fala oral para a criança como a álgebra é mais difícil do que a aritmética’ (VYGOTSKY, 1986, p. 181). Vygotsky faz questão de destacar o caráter abstrato da linguagem escrita, que ele insiste em se referir como ‘fala escrita’, destacando que ‘[...] a escrita requer uma dupla abstração; a abstração do som da fala e a abstração do interlocutor’. (VYGOTSKY, 1986, p. 181)” (ANDRADE, 2010, p. 52).

8 Nas palavras de Vygotsky: “[...] a criança domina certas habilidades no campo da linguagem

sobre a língua, o que exige da criança a consciência das diferentes unidades que compõem o sistema alfabético de escrita (letras, sons, sílabas, palavras, frases, gêneros textuais etc.) ou, nos termos defendidos atualmente, *consciência fonológica*⁹. Conforme Sforzi (2016), quando, no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança tem consciência das operações envolvidas, ela pode

[...] decidir onde e quando utilizá-las, ou seja, ‘operar voluntariamente com os hábitos próprios’ (VYGOTSKI, 1982, p. 234). Por meio da abstração do sistema de escrita alfabética, chega-se ao movimento de generalização e, portanto, ao controle das situações de uso de determinados grafemas no ato da escrita. A tomada de consciência do sistema é que permite o domínio no uso da escrita, tanto para se adequar à norma culta quanto para romper com ela caso o indivíduo deseje (SFORZI, 2016, p. 12).

De fato, por seu grau de abstração, a linguagem escrita requer elevadas tarefas cognitivas por parte de quem a aprende. Esta complexidade que faz parte do processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita se deve à natureza do sistema de escrita alfabético: foi inventado como um sistema de representação, não um código. Assim, para que a criança se torne alfabetizada e letrada, considera-se que é necessário o ensino deste sistema de maneira sistemática. As palavras de Soares (2016), exprimem o conceito de linguagem e, consequentemente, de aquisição da linguagem escrita de acordo com Vygotsky nas seguintes palavras:

Já no início do século passado, Vygotsky, em texto sobre a *pré-história da linguagem escrita* de 1935, a partir da concepção da escrita como ‘um sistema particular de símbolos e signos’, constituindo-se, assim, em ‘um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto’, afirma que a ‘única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança’ (Vygotsky, 1984: 20). Considera, então, como *pré-história da linguagem escrita*, os rabiscos, os desenhos, os jogos, a brincadeira do faz de conta – momentos

mas não sabe que as domina. Essas operações são inconscientes. Isto se manifesta no fato de que ela domina tais operações espontaneamente, em determinadas situações, automaticamente, isto é, domina-as quando a situação, em suas grandes estruturas, a mobiliza para revelar essas habilidades; entretanto, fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades (mais intelectualísticos e mais distantes do emprego)” (VYGOTSKY, 2001, p. 320).

- 9 Embora Leontiev não lide diretamente com o conceito de consciência fonológica, suas palavras acerca da questão da consciência nos ajuda a compreender a importância da metalinguagem, ou seja, pensar sobre a língua: “Para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, desse modo, entre em uma relação correspondente com o motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica” (LEONTIEV, 1983, p. 203).

iniciais do desenvolvimento da língua escrita em que, ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói *sistemas de representação*, precursores e facilitadores da compreensão do *sistema de representação* que é a língua escrita (SOARES, 2016, p. 57, grifos da autora).

Em síntese, a História da Alfabetização no Brasil nos revela que a chegada do paradigma construtivista (incluímos aqui tanto o construtivismo piagetiano como o socioconstrutivismo da Teoria Histórico-Cultural) ao campo da alfabetização, trouxe mudanças significativas à visão da aprendizagem inicial da linguagem escrita (agora vista como um processo que ocorre por níveis). Num primeiro momento (década de 1980), o cognitivismo piagetiano chegou por meio das obras de Emilia Ferreiro e seus colaboradores. Num segundo momento (final da década de 1980 e início da década de 1990) chegaram traduções das obras de teóricos da Teoria Histórico-Cultural – principalmente Leontiev, Luria e Vygotsky –, trazendo como resultado principal a compreensão da alfabetização como um processo discursivo¹⁰ (SMOLKA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado, o objetivo dessa pesquisa foi demonstrar que, na história da alfabetização no Brasil, a questão dos métodos prevalece sobre as demais porque divergem sobre “o que é alfabetização”.

Diante da metodologia utilizada (pesquisa teórica), tendo como recorte obras de autores que tratam da questão dos métodos de alfabetização no Brasil (portanto, foi uma pesquisa bibliográfica), os resultados demonstraram que, nos últimos 100 anos, tivemos no Brasil um movimento pendular que às vezes estava em defesa dos métodos sintéticos de alfabetização; outras vezes atuava em defesa dos métodos analíticos.

Nesse movimento pendular, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita:

10 Importante salientar que Vygotsky atribuiu grande peso à dimensão discursiva da linguagem, conforme aponta Coelho (2018): “Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. A esse respeito recolhemos afirmações de vários autores que utilizaram o referencial de Vigotski em suas pesquisas. Entre eles, Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter ‘compreensão interna’ dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. Com isso, a partir da reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, chegará gradativamente ao domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita” (COELHO, 2018, p. 59).

[...] a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que [recebe] a designação de **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas [...] como **letramento** (SOARES, 2016, p. 28-29, grifo da autora).

Dessas três facetas – faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – a história da alfabetização no Brasil revela a disputada entre elas. Como alerta Soares (2016), não se alfabetiza com um único método, mas com múltiplos métodos; não se alfabetiza priorizando uma faceta sobre as demais.

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, consequentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, consequentemente, de ensino – [...] a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita. Essa tricotomia explica a *questão* – as controvérsias – entre os métodos [...] (SOARES, 2016, p. 29, grifo da autora).

Concordamos com autora que o predomínio de uma ou outra faceta na história da alfabetização é um alerta teórico-metodológico. A proposta é: no lugar do método de alfabetização, alfabetização com método (SOARES, 2016).

Em síntese, a pesquisa conclui que, diante da história da alfabetização, ora com o predomínio dos métodos sintéticos, ora com o predomínio de métodos analíticos; ora com o predomínio da faceta linguística, ora com o predomínio da faceta interativa, o Brasil acaba criando impasses. A porta a resolução dessa “disputa” é a proposta da pluralidade: “[...] há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com **um** método, mas com múltiplos métodos (ou *procedimentos* [...]), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver – métodos de alfabetização, métodos de letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Olga Valéria Campana dos. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Marília, 2010.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo. **Alfabetização: conteúdo e forma 1 – Volume 2**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf. Acesso em: 19dez. 2023.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Pré-Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- KELLER, Fred Simmons. **Aprendizagem: teoria do reforço**. Tradução de Rodolpho Azzi, Lea Zimmerman e Luiz Octávio de Seixas Queiroz. São Paulo: E.P.U., 1973.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

- LEONTIEV, Alexis. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 192-245.
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 303-333.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a, p. 277-302.
- LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004b, p. 75-94.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MOOJEN, Sônia (Coord.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela Marostega; FREITAS, Gabriela Menezes de; BRODACZ, Raquel; SIQUEIRA, Maity; COSTA, Adriana Corrêa; GUARDA, Elisabet. **CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr., 2004, Nº 25, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Arcelita Koscheck¹

1. INTRODUÇÃO

A docência na educação infantil é caracterizada por múltiplos saberes, estes necessários para que a prática docente se torne efetiva, além de saberes científicos ou disciplinares, a ação docente na primeira etapa da educação infantil é permeada por saberes pedagógicos oriundos das vivências e das experiências do professor. Ser professor(a) na educação infantil requer o domínio de habilidades e competências direcionados para este nível de ensino.

No espaço escolar pode ser notado diversos desafios que emergem diante do saber/fazer docente provocados pelas transformações nos cenários sócio históricos. A educação infantil é um espaço relevante de construção e de constituição do sujeito, e o professor possui papel fundamental na condução deste processo. Desta forma, exigem-se competências dos professores acerca de saberes pedagógicos específicos e experienciais para mediar a complexidade do cuidar e do educar na educação infantil.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a docência na educação infantil para a construção de uma educação humanizadora que contemple todas as necessidades individuais e coletivas das crianças. Uma vez que o professor assume o juramento frente ao compromisso com a sua profissão e a sociedade, num processo contínuo de aprendizagem e exercício da docência, que prossegue durante toda a sua vida profissional. Neste viés, discutir sobre a docência, especificamente na educação infantil é primordial, ou seja, o docente precisa estar atento às exigências da sociedade contemporânea, adequando situações que lhe são apresentadas, para assim, da melhor maneira, conduzir o seu papel enquanto profissional da educação.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (UNOPAR). Licenciatura em Pedagogia (UNIJUI). Professora da Rede Municipal de Santo Cristo/RS. E-mail: arcelita.ak@gmail.com.

O cotidiano educacional de educação infantil é cercado por muitos momentos, especialmente a chegada da criança à escola, pois ela traz consigo experiências já vivenciadas em família. Por isso, o momento de acolhida é importante tanto como os momentos de aprendizagens para o desenvolvimento da infância como um todo. A criança tem necessidade de socializar aquilo que já sabe, sendo momentos de interação, socialização, com troca de aprendizagens entre crianças/professores. Cada dia é uma novidade trazida de casa, e outra construída na escola, dada a importância de ofertar um ambiente escolar acolhedor e agradável, Barbosa e Horn (2019, p. 17) destacam, “Sobretudo é importante que este dia a dia seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola”.

Portanto, pensar no cotidiano das crianças pequenas na instituição escolar, nos remete para a grande responsabilidade que temos enquanto docentes, a fim de tornar este dia a dia mais significativo e qualificado. Pois, conforme, Sousa (2008, p. 42): “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania”. O docente precisa estar atento a todos os momentos e também aos pequenos detalhes, para assegurar o bem-estar, segurança e espaços de aprendizagem de forma dinâmica e criativa.

2. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS HISTÓRICOS

Os primeiros professores da educação infantil eram conhecidos apenas como cuidadores, pois a educação neste período, era considerada com caráter assistencialista, em que as famílias somente deixavam as crianças nas instituições “cuidadoras” com o propósito de que os profissionais pudessem “cuidar” dessas crianças, e assim sendo chamados de “cuidadores”. Com o passar do tempo emerge a necessidade de um curso preparatório denominado de magistério, este com frequência de pessoas do sexo feminino sendo consideradas a maioria, ou seja; estas por estarem mais próximas aos cuidados com as crianças (KREFTA, 2011).

A formação de profissionais aptos e capazes de ensinar no espaço da educação infantil emerge a partir dos anos 90, sendo sancionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), fica esclarecido em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Mesmo com o reconhecimento da formação de docentes para atuação como profissionais na educação, a regra era executada com autoridade a partir da transmissão de conhecimentos prontos, acabados e inquestionáveis. Com o passar dos anos, outras possibilidades tornaram-se alvo de reflexão e novas possibilidades resultaram na desconstrução da tradição e motivaram a rever conceitos e a reconhecer que a profissão docente exige (re)significações. Dentre deles, destaca-se o estudioso Freire (1997, p. 25) que dialoga, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. Assim, reconhecer diferentes possibilidades de aprender é estar apto as mudanças e as formas de intervir no processo de ensino/aprendizagem.

Sendo a docência um ofício de alta complexidade, independente para qual etapa da educação básica seja elencada, refletir sobre a atividade pedagógica exige dos professores o domínio de alguns saberes fundamentais para poderem resolver situações que possam surgir na sala de aula ou em qualquer outro contexto escolar. E para isso, é necessário um olhar especial para a formação dos professores, Lawn (1991, p. 39) compreende que a sociedade precisa urgentemente de professores que:

[...] não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças de uma nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas, também criadores.

Conforme destaca o autor, a docência necessita de uma formação que envolva um constante (re)pensar do trabalho pedagógico. Sendo que, constantemente a sociedade apresenta desafios contínuos, por exemplo, a pós-pandemia; demanda exigências de reinvenção da docência e da profissão, novos olhares para o ensino/aprendizagem, uma vez que as tecnologias digitais afloram e fazem parte do cotidiano da maioria das crianças. Nóvoa (2009, p. 30) aponta que o trabalho do professor em sala de aula consiste na construção de práticas docentes diárias, assim como:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Discorrendo na mesma reflexão, Landim, Coutinho e Sobral (2019, p. 131) dialogam acerca da prática pedagógica na educação infantil enfatizando que:

A prática pedagógica na educação infantil demanda cuidado e atenção, visto que não se pode esquecer-se dos principais envolvidos: as crianças, que são seres em desenvolvimento, com capacidades de dialogar, de expressar pensamentos e seus desejos, indispensáveis à vida e fundamentais para a construção pessoal. Assim se faz necessário uma boa atuação do fazer docente a qual deve favorecer seu o desenvolvimento das mesmas.

O fazer docente exige comprometimento com a atividade a ser desenvolvida, o conhecimento precisa ser contextualizado e os saberes dos estudantes precisam ser reconhecidos pelos professores. Uma tarefa importante ao docente, é que este crie o hábito de pesquisar, buscando sempre estar atualizado, conforme Landim, Coutinho e Sobral (2019, p. 131):

O professor que atua na Educação infantil precisa estar informado do desenvolvimento físico e intelectual das crianças e das técnicas que possam auxiliar no desenvolvimento do seu processo ensino aprendizagem de forma a atender suas inúmeras necessidades em todos os seus níveis de aprendizagem.

Nestas entrelinhas, os autores refletem sobre o papel dos professores da educação infantil, corroborando para uma educação com essência e que valoriza os seus educandos. Entende-se que se constituir como profissional da educação infantil é sobretudo reconhecer que ela é uma etapa educacional extremamente importante para o desenvolvimento da criança, sendo que é na infância, que esta direciona o primeiro contato fora do laço familiar, realizando várias novas descobertas, instigando sua curiosidade para com todas as áreas do conhecimento.

Destarte, os saberes docentes são fundamentais para docência, pois são eles que o conduzem os professores diante das práticas pedagógicas. Tardif (2014, p. 11) pontua que “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.”. Assim, compreende-se que os saberes docentes constituem a identidade docente.

A docência na educação infantil, reconhecida pela base legal como primeira etapa da educação básica contempla o atendimento das crianças de zero a cinco anos. Sendo esta uma fase diferenciada das demais. Barbosa (2016, p. 132) destaca que: “[...] uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as”. Nesta concepção, compreende-se que a docência precisa estar voltada para cada faixa etária, articulando um trabalho docente coerente e significativo para a infância.

A formação docente tem sido marcada por diferentes tempos, o que demonstra a necessidade permanente de reflexão, através do movimento de repensar constantemente a própria profissão. Nóvoa (1995, p. 55) afirma que “ não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Dessa forma, a profissão docente exige um constante aprender a aprender. Conforme Veiga e Cunha (1999), a arte de ensinar, teve origem no trabalho de ensino desenvolvido pela igreja, que objetivava a aprendizagem através da leitura e da escrita para disseminar os seus textos religiosos, ministradas pelo clero. Logo, no capitalismo, em virtude do avanço do crescimento das cidades, houve a necessidade de uma entidade especializada em educar e em ampliar a oferta profissional. E surge diante disso, “ um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar” (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 83).

Na perspectiva de Arroyo (2000), o professor não pode ser apenas um simples “transmissor” de conhecimentos, a profissão de professor é fundamental para a sociedade como um todo, e sua importância não se justifica somente às ideias de disseminação de conhecimentos, mas um conjunto de saberes docente com técnicas e habilidades consideradas essenciais para o trabalho docente.

Para a compreensão de saber docente, Tardif (2014, p. 35) define que: “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação [...]”, ou seja; quanto mais desenvolvido e sistematizado mais visibilidade se dará a prática pedagógica. Tardif (2014, p. 37) salienta que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Nesse sentido, a atuação docente é imprescindível para que a construção de saberes se concretize nos mais diversos espaços escolares.

3. PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel docente no contexto da educação infantil, exige um planejamento diferenciado, a partir de objetivos pré-definidos, com intencionalidade pedagógica, e principalmente com olhar de comprometimento com a humanidade, pois as crianças de hoje serão os adultos do futuro. Neste escopo, as intenções educacionais devem estar voltadas para o domínio de saberes e conhecimentos científicos específicos para enfrentar situações do cotidiano, comuns aos seres humanos. Rodrigues e Luft (2019, p. 95) elencam:

Fica então, o desafio aos docentes no sentido de refletirem sobre seu papel sobre sua forma de posicionar-se diante dele, diante das dificuldades e possibilidades. Na perspectiva de que novos olhares se constituam, de que indignações sejam provocadas e novas atitudes sejam manifestas, resultando em transformações plausíveis e construções tangíveis no processo de melhoria da educação.

As autoras dialogam sobre a relevância da reflexão no sentido de tencionar para uma prática pedagógica humanizadora, ou seja; uma docência humana, que esteja voltada para o ofício docente deve priorizar o diálogo, as reflexões e assim rompendo barreiras entre o paradoxo existente entre educador/educando, pois nela ambos aprendem juntos.

O exercício para a educação humanizadora na educação infantil, visa compreender de que a criança, quando ingressa na escola traz consigo conhecimentos, e a sua vivência. É preciso atentar-se as individualidades, com um olhar atento para a criança, pois esta também fala e quer ser ouvida. Portanto, a humanização educacional deve permitir uma visão crítica do mundo e enfrentar a realidade social, econômica e política exige sensibilidade, compreensão, muita determinação e força (GADOTTI, 1996). Diante disso, observa-se que o caminho para a consolidação de uma educação humanizadora é a humanização. Visto que, a importância entre escola e família caminhar juntos no desenvolvimento deste processo.

Uma educação voltada para a humanização carece de uma docência voltada para uma relação afetiva, semeando sementes de generosidade para uma sociedade “menos egoísta”, ou seja, uma sociedade mais humana, mais harmoniosa de se viver e conviver uns com os outros. Para que isso ocorra, é preciso haver perseverança, incentivo aos profissionais docentes, para que através de práticas educativas possam desencadear um ambiente acolhedor, de respeito, de diálogo, de troca de afeto e solidariedade, em que, professores e crianças sejam compreendidas diante de suas especificidades.

O professor para atuar na educação infantil, deve considerar o predisposto na BNCC (2017), que discorre o educar e o cuidar como elementos indissociáveis e como especificidade da primeira etapa da educação básica:

Nas últimas décadas, a área de Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Esta concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: O que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a. (BRASIL, 2017, p. 54).

Compreende-se assim, que as instituições propiciem e atentam-se para as necessidades e oportunizem a garantia o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas individualidades. Diante disso, fica evidente a importância do reconhecimento da docência voltada ao olhar humanizado, sendo um educador consciente de suas responsabilidades enquanto sujeito que ensina e aprende, sendo que, o espaço infantil, vai muito além de somente ensinar teorias e seguir uma estratégia curricular pré-estabelecida da instituição, é um conjunto de fatores que irão determinar a qualidade desta etapa de ensino da educação básica.

Dessa forma, o objetivo central do processo educativo que visa a humanização como fator norteador da educação, é a construção de uma consciência crítica do profissional docente, ainda, um sujeito que consegue pensar em si e nos outros e também de agir em favor de si e dos outros, tencionando a modificação do espaço educacional. Porém, sabe-se que o estímulo para a consciência crítica é ainda um enorme desafio na educação. Assim a escola precisa estar preparada para ensinar com afetividade e humildade. Imbernon (2000) aponta a relevância do ato de humanizar possui sobre os atos educativos, a humanização consegue aproximar os sujeitos, tocar corações, constituir humanos emocionalmente mais equilibrados, que se solidarizam com a dor e dificuldade do outro, demonstrando olhares mais ternos e afetuosos.

Destaca-se que, vínculos de carinho entre professores e crianças é o princípio da humanização, estimulando através de ações, projetos que propiciem princípios de valores sociais, contribuindo assim para uma sociedade mais humana e justa. Não se remete apenas a um processo formativo profissional. Pois, requer um docente disposto em aperfeiçoar-se continuamente e estar habilitado a conduzir processos educacionais.

A educação só será de fato uma educação completa e integralizadora quando gerar nos seres humanos a capacidade de amar e respeitar o outro. Um indivíduo autoconsciente é avaliador de si mesmo, é responsável. A educação humanizadora é algo real e possível, mesmo em tempos difíceis. Ressalta-se a importância de o professor compreender o mundo como um espaço aberto e inacabado, com infinitas possibilidades e caminhos e que a educação não traz consigo um manual de instruções e não tem regras previamente determinadas.

O ser humano aprende com outro ser humano. Em uma sociedade em que o individualismo e a competitividade são elementos quase que imprescindíveis para se viver, assim, é preciso ter muita cautela no agir docente, para assim tornar as relações educacionais mais humanas e solidárias uns com os outros.

4. CONCLUSÃO

A educação infantil é um espaço e tempo que demanda de docentes singulares, aptos a transformação e a mudanças, pois assumem papel significativo no contexto educacional e social através das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. A educação infantil ainda está construindo a sua própria identidade e a escola é um importante espaço da sociedade para a formação dos sujeitos, para tanto não deve ignorar o alicerce de sua constituição.

Faz-se necessário investir na formação dos professores, a qual abrange curso superior, qualificação e aperfeiçoamento contínuo. A escola é um amplo espaço de aprendizagens e socialização de diferentes saberes. Nesse contexto, a atuação docente é imprescindível para que a construção de saberes se concretize no espaço escolar.

Considera-se fundamental possibilitar às crianças da educação infantil um grande repertório, de caráter lúdico, permitindo a experimentação respaldada em desafios e descobertas de novos conhecimentos, oportunizando momentos educativos de forma instigante e curiosa. A ludicidade é um aspecto muito relevante na infância, permite facultar estímulos e incentivar a criatividade, através de sons, cores, formas, traços, dentre desafios mediados pelo docente, intervindo para a investigação e vivências significativas.

As crianças aprendem com mais facilidade a partir da interação com seus pares, para isso é fundamental um planejamento que permita que sejam protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Tão importante e especial, uma aprendizagem significativa na infância é propiciar de forma mais humanizada, construindo laços de afetividade e momentos de troca de relações harmoniosas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDE, Noeli. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho; FELIPE, Jane. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**. Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

IMBERNON Francesc. A educação no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KREFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil**: algumas considerações sobre a trajetória da Escola Infantil no Brasil. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologiadeensino/index.php>. Acesso em: 08 nov. 2023.

LANDIM, Jessica Alves; COUTINHO, Marta Callou Barros; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. Os saberes docentes dos professores da educação infantil: a prática pedagógica entre o educar e o cuidar. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, v. 13, n. 43, p. 128-138, 2019.

LAWN, Martin. Debate Section – The Education and Trainning of Profession. **Education Theory**, Nova Zelândia, v. 41, n. 2, p. 227-234, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

RODRIGUES, Anelise de Oliveira, LUFT, Hedi Maria. Um anúncio para o ofício da humana docência: a relação educador e crianças no contexto da educação infantil. 2019, *Interacções*, 15(51), 87–105.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI**: revelações a partir de histórias de vida. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vinícius Adriano de Freitas¹

Merly Palma Ferreira²

Janete Aparecida Primon³

INTRODUÇÃO

Conforme a História da Alfabetização no Brasil revela, o processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita (alfabetização e letramento), vem sofrendo alterações que se intensificaram entre as décadas de 1980 e 2000. Por exemplo, até por volta do ano 2000, a alfabetização infantil ficava restrita à primeira série do Ensino Fundamental, mas atualmente se expandiu para um ciclo de três anos, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, o próprio conceito de alfabetização no País vem se alterando ao longo da história da educação (MORTATTI, 2004). Diante disso, tem ocorrido uma discrepância entre aquilo que o graduando em pedagogia vivenciou quando era aluno do Ensino Fundamental, sendo grande a chance de que tenha sido alfabetizado por propostas de alfabetização ‘tradicionais’ (sobretudo métodos sintéticos), enquanto que, no curso de pedagogia, tende a estar conhecendo novos conceitos e propostas – a Psicogênese da Língua Escrita e o letramento –, mas de maneira teórica, isto é, sem vivenciar a didática utilizada pelo professor que alfabetiza com base em pressupostos construtivistas e por meio de ‘eventos de letramento’.

Diante dessas mudanças, várias pesquisas vêm revelando o quanto tem sido desafiador ao professor regente de turmas de alfabetização saber quais práticas adotar em sala de aula (CISNE, 2007; BROTTTO, 2008; BARRETO,

1 Doutor em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Cianorte/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte/PR. E-mail: viniciusprofdr@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Regional de Apucarana/PR. E-mail: merlypf@gmail.com.

3 Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR. E-mail: janeteprimon@hotmail.com.

2010; VIEIRA, 2010; MONTEIRO, 2014; FELIPPE, 2015) para que a criança tenha êxito num processo tão complexo que é a aprendizagem inicial da linguagem escrita. Cientes de que tais mudanças têm sido mais evidentes nos últimos 35 anos (1983 a 2018), sobretudo em áreas do conhecimento como a linguística, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a psicologia cognitiva, a didática e as ideias pedagógicas, defendemos que, para uma formação como professor alfabetizador ser bem-sucedida, o futuro profissional necessita ter pleno domínio de, ao menos, cinco campos do conhecimento de modo interdisciplinar: 1) linguística, 2) didática, 3) metodologia do ensino, 4) métodos de alfabetização e 5) psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, este trabalho tem como guia as seguintes perguntas: Quais as implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de aquisição da linguagem escrita? Quais as consequências dessa abordagem à atuação do professor alfabetizador?

A hipótese é a de que se o professor alfabetizador (ou futuro profissional atuante na alfabetização, ou seja, o acadêmico do curso de pedagogia) compreende a Teoria Histórico-Cultural de maneira interdisciplinar – com a linguística, a didática, as metodologias do ensino, os métodos de alfabetização –, seu conceito de aprendizagem, desenvolvimento e linguagem se modificam e, consequentemente o seu agir pedagógico no processo de aquisição da linguagem escrita passa a ser centrado na criança e em práticas autênticas de leitura e de escrita. Enfim, o professor alfabetizador passa a alfabetizar letrando, no sentido defendido por Soares (2016).

Para responder as questões propostas, o trabalho conta com dois tópicos. No tópico número dois, localiza-se a aproximação da Teoria Histórico-Cultural da História da Educação ou, mais precisamente, da História da Alfabetização no Brasil, elucidando que a chegada de traduções das obras de teóricos como Leontiev, Luria e Vygotsky trouxe como resultado principal ao tema em análise, a concepção da alfabetização como um processo discursivo. No tópico número três, estabelece-se a relação entre ensino e aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural e busca-se descrever as consequências das ideias de Vygotsky, Leontiev e Luria para o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças.

O estudo conclui que o paradigma fonológico – defendido pelos métodos sintéticos e analíticos, predominantes, no Brasil, até a década de 1980 – e o paradigma construtivista (que ganhou força a partir da década de 1980 tendo, por um lado, a proposta de base piagetiana da teórica Emilia Ferreiro e, por outro lado, propostas decorrentes da Teoria Histórico-Cultural) não se opõem, isto é, os dois paradigmas esclarecem acerca das complexidades que envolvem o processo de aquisição da linguagem escrita. O desafio é que aquele que alfabetiza – o professor alfabetizador – saiba trabalhar com os dois paradigmas de maneira integrada, isto é, alfabetizar letrando.

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA (ALFABETIZAÇÃO)

A humanização do homem decorre do processo interdependente de objetivação e apropriação. As aquisições da evolução se fixam na cultura material e na cultura intelectual sendo, ambos os processos, externos. O homem, sujeito histórico, produz essa cultura por meio de uma atividade criadora e produtiva: o trabalho. Por meio da cultura material e da cultura intelectual – indústrias, ciências e artes, por exemplo –, bem como por meio dos mediadores culturais – instrumentos físicos e simbólicos (signos) – ocorre a apropriação da cultura material, incluindo-se a linguagem escrita, conforme Vygotsky (2001):

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconsciente de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego (VYGOTSKY, 2001, p. 318).

Os instrumentos simbólicos são mediadores; são meios para o desenvolvimento do psiquismo. Por isso, a aquisição de instrumentos simbólicos – conhecimentos/conceitos –, exige que o aprendiz reflita sobre suas operações mentais (metacognição). Aliás, o conhecimento escolar pertence à essa categoria: se trata de um conhecimento simbólico. Vale ressaltar que os signos são instrumentos simbólicos; são mediadores culturais e, então, a capacidade de compreender a realidade é ampliada quando adquirimos instrumentos simbólicos. Eis uma das teses da Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano depende da apropriação da cultura.

Mas, por que estudar a Teoria Histórico-Cultural para compreender o processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita? Quando se levanta essa pergunta, diversos pressupostos vêm à tona: 1) a função primordial da escola é promover o desenvolvimento dos estudantes; 2) a aprendizagem de conceitos científicos, pressuposto defendido por Vygotsky, Luria e Leontiev, proporciona desenvolvimento. Então, de certa forma, tais assertivas dão respaldo para um dos pilares da teoria desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores: uma organização correta da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental. Mas, quais as consequências dessas teses no que diz respeito à educação escolar? O que a Teoria Histórico-Cultural tem a dizer sobre os processos de ensino e aprendizagem durante a escolarização? Quais as consequências dessa

teoria para o processo de alfabetização infantil? Buscaremos responder estas questões a seguir.

Podemos dizer que Davydov (2017, p. 219) foi um dos teóricos que fez a transposição didática da Teoria Histórico-Cultural, isto é, diante de assertivas que haviam sido propostas pela Escola de Vygotsky, Davydov propõe corolários para a aproximação da teoria do trabalho escolar, tais como: a) enaltece as interações entre professores e alunos; b) considera os conhecimentos espontâneos dos estudantes; c) advoga que o professor deve ser um mediador; d) reconhece a importância dos conceitos científicos tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento humano. Diante desses pressupostos, a Teoria Histórico-Cultural está, dentre outras questões, desenvolvendo uma concepção de ensino e de aprendizagem que se contrapõe à psicologia behaviorista, bem como à Epistemologia Genética de Piaget, na medida em que contesta à concepção de que o desenvolvimento se dá numa sucessão universal e natural por etapas.

Enquanto Piaget enfatizou o desenvolvimento da criança majoritariamente no plano individual, Vygotsky destacou o papel das interações sociais. Assim, Vygotsky se preocupou com o processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita muito mais que Piaget pois, como é sabido, a escrita tem como função principal a comunicação, ou seja, um signo utilizado para a interação entre pessoas.

Nessa perspectiva que concebe a linguagem de maneira semiótica, Vygotsky considera que os significados da palavra evoluem, então, o conceito não é apenas a associação de uma palavra a um objeto: a palavra representa um ato de generalização (novos nexos são vinculados à palavra), razão pela qual transmissão direta de conceitos é infrutífera. É aí que Vygotsky traz à tona a dicotomia entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Vejamos.

Embora possam ter conexões, conceitos espontâneos e conceitos científicos são aprendidos por diferentes caminhos. Para a Teoria Histórico-Cultural, temos a seguinte dualidade entre eles: por um lado, os espontâneos são aprendidos por meio de movimento ascendente, isto é, por meio do singular parte-se para o universal; por outro lado, conceitos científicos são aprendidos por meio de movimento descendente, isto é, são os universais que são reconhecidos no cotidiano. Em outras palavras, conceitos espontâneos são assimilados pela experiência prática porque vêm de acordo com relações concretas. Já os conceitos científicos dependem de relações lógicas abstratas.

Assim, o processo de escolarização deve priorizar o trabalho com o conhecimento científico (teórico), pois é ele que atua, por meio de atividades pedagógicas que exigem da criança ações mentais mais complexas, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vale dizer que, quando ocorre a assimilação do conhecimento científico, há um processo de humanização do

homem, pois estes conceitos permitem a compreensão da realidade para além de fenômenos espontâneos.

Leontiev, também teórico da Escola de Vygotsky, buscou discutir sobre a apropriação de conceitos científicos como parte do processo de humanização. Em sua obra intitulada *O desenvolvimento do psiquismo na criança*, traz à tona que a apropriação do conhecimento ocorre quando o externo e o interno se conectam. Para chegar à essa conclusão, Leontiev (2004) utilizou-se de dois grandes focos de pesquisa: por um lado, estudou o desenvolvimento da espécie humana, ou seja, no nível ontogenético; por outro lado, analisou o desenvolvimento do sujeito, isto é, no nível filogenético. Dessa forma, Leontiev (2004) demonstrou que, embora haja etapas de desenvolvimento no sujeito, da infância à velhice, não é a idade que determina o nível de desenvolvimento, mas as condições sócio-históricas.

O desenvolvimento humano depende da produção intelectual que se objetiva em instrumentos simbólicos, sobretudo na linguagem. Assim, a palavra é uma unidade fundamental da língua. Não é uma simples associação do som com o conceito. Ela tem consigo aspectos do significado. Além disso, a palavra abstrai os traços essenciais do objeto ou fenômeno ao qual se refere. Coloca o objeto em relação com categorias. Portanto, a palavra (conceito) pode ser considerada o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento (LURIA, 1991, p. 39). Claro que o sistema de relações, latentes na palavra-conceito não é o mesmo em pessoas diferentes (LURIA, 1991, p. 36), pois depende de fatores como idade, experiência e escolaridade, ou seja, questões que implicam em diferentes processos psíquicos. Nas palavras de Luria,

[...] o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra (LURIA, 1991, p. 38).

De maneira geral, a Teoria Histórico-Cultural considera que a aprendizagem dos conceitos científicos é um processo metacognitivo, isto é, exige um pensar sobre o próprio pensamento. Por sinal, a aprendizagem inicial da linguagem escrita é um processo que exige a mobilização do pensamento, um processo de pensar sobre a própria língua, a metalinguística.

Quais as consequências desses pressupostos para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita (alfabetização)? As palavras de Soares (2016) esclarecem sobre o assunto:

No caso da aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita, essa progressiva interação entre desenvolvimento e aprendizagem origina

fases que resultam da ação recíproca entre causas *internas*, que geram o desenvolvimento, particularmente a maturação de processos cognitivos e processos linguísticos, da visão e da memória, e causas *externas*, que provocam a aprendizagem, fundamentalmente as experiências com a língua escrita no contexto sociocultural, e o ensino, seja informal, na família e em outras instâncias não escolares, seja formal, em instituições educativas (SOARES, 2016, p. 56, grifos da autora).

Eis, então, uma das implicações metodológicas do processo de aquisição da linguagem escrita de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: a alfabetização não depende unicamente de causas externas rigidamente controladas, mas de uma interação entre causas internas e externas, por isso, se trata de um processo, que demanda fases.

Baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, Smolka (2012), traz a questão dos signos como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento humano. Explicita que, para ele, os signos “[...] constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados” (SMOLKA, 2012, p. 76). Assim, do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, a linguagem “[...] é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2012, p. 76). Nesse sentido, “[...] a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”, considera a autora (SMOLKA, 2012, p. 76).

Conforme considera Klein (2011), a Teoria Histórico-Cultural compreende a criança como um sujeito ativo. Assim, “o uso dos conceitos de mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal faz perceber que para a criança aprender e desenvolver é necessário propor atividades desafiadoras” (KLEIN, 2011, p. 33). Trazendo esses pressupostos para a aprendizagem inicial da linguagem escrita, inferimos que não é a monotonia da cópia de letras e textos, ditados e memorização de sílabas que fará a criança se alfabetizar, mas o seu contato intenso com práticas reais de leitura e escrita, jogos, brincadeiras, reflexões sobre o mundo da escrita e eventos de letramento, pois, como vimos, é por meio de processos discursivos nos quais, por meio do diálogo e da interação da criança com colegas e com o professor, que ela se torna um leitor proficiente.

Isto significa que diversos instrumentos e pessoas podem intermediar a criança e o mundo da escrita: propagandas, panfletos, músicas, filmes, desenhos, jogos, brincadeiras, colegas, pais, professores, irmãos etc., ou seja, o processo de aquisição da linguagem escrita não depende exclusivamente da escola, mas de uma interação social.

Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças. O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, 'gramatical'. O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do 'discurso interior', da 'dialogia interna' das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do 'outro' nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação 'lógica' em termos de níveis de hipóteses, a questão da 'discursividade', a dimensão discursiva dos 'textos' infantis ganha lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da 'interdiscursividade' no processo de alfabetização (SMOLKA, 2012, p. 84-85).

É necessário pensar que, ao aprender a ler e escrever, a criança aprende também a interagir com os outros usando uma nova forma de linguagem. Isto significa que a criança precisará refletir sobre o que escrever, para quem escrever, quando escrever e como escrever, uma vez que a escrita será mais instrumento de interação nas suas relações cotidianas. Eis, então, a proposta da alfabetização como um processo discursivo: um trabalho com a oralidade; a leitura e a escrita com função social; a criança como um sujeito do discurso. Essas práticas pedagógicas possibilitam a exploração da organização do pensamento para, em seguida, trabalhar com a linguagem na sua forma escrita. Conversas, leitura de textos, debates e brincadeiras, explorando de forma intensa os elementos da oralidade; produção de textos nas suas formas mais variadas; trabalho com textos reais, materiais reais e situações adequadas às condições escolares, são práticas necessárias que vão de encontro aos pressupostos vygotskyanos.

Como vimos, Leontiev (2004a, p. 261) considera que o homem é um ser de natureza social, então, tudo o que tem de humano no homem, provém da sua vida em sociedade. Sendo assim, o desenvolvimento humano não está submetido a leis biológicas, mas sócio-históricas (LEONTIEV, 2004a, p. 261). Nesse sentido, inferimos que, no objeto em estudo – a aprendizagem inicial da linguagem escrita (alfabetização) –, uma das questões que fará diferença são as situações de leitura e escrita do seu dia a dia, isto é, se imersa no mundo letrado, com práticas de leituras e de escritas em meio a crianças e pessoas adultas, aos poucos, construirá hipóteses acerca desse objeto cultural e, então, ao chegar à escola, não terá maiores dificuldades de se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois já terá claro uma questão fundamental: o que a escrita representa?

Leontiev (2004a, p. 267), utilizando-se das ideias de Marx, afirma que o ser humano dispõe de órgãos sociais. Diante disso, o processo de apropriação deste mundo é um processo sempre ativo do ponto de vista do homem. O processo de humanização ocorre quando há uma unidade entre sentido (o que a 'coisa' é

para o sujeito) e significado (aquilo que é objetivamente dado). Vale dizer, quando não há essa unidade, há a alienação. Trazendo essa tese para a aprendizagem inicial da linguagem escrita, vem a questão de *alfabetizar letrando*: o processo só é bem-sucedido quando o sentido (a escrita em sua dimensão subjetiva) se une ao significado (as práticas sociais de leitura e escrita). Caso contrário, se os processos de leitura e de escrita se tornam uma rotina de tarefas a serem cumpridas; um ensino prescritivo, essa aprendizagem se torna um trabalho alienado.

É importante esclarecer que, na Teoria Histórico-Cultural, atividade não é o mesmo que ação. Enquanto a atividade está associada às emoções e aos sentimentos, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto. O desenvolvimento só ocorre quando há atividade. Além disso, uma ação só pode se tornar uma atividade se há mudanças na atividade dominante e se há passagem de um estágio de desenvolvimento a outro. Ao transpormos esses pressupostos que fazem parte da Teoria da Atividade ao processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita, infere-se que a atividade só ocorre quando a criança se apropria do objeto em sua inteireza. Assim, inferimos que concepções de alfabetização que focalizam um objeto (sílabas, por exemplo, no método silábico) e marginalizam outros (compreensão e produção de textos), trazem limitações ao processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita e, por sinal, é o que tem ocorrido na História dos Métodos de Alfabetização, conforme aponta Soares (2016):

[...] a questão dos métodos de ensino da língua escrita tem sua origem na tendência histórica, que chega à atualidade, de equivocadamente fragmentar o processo: os métodos ou focalizam uma só faceta, ou sequenciam as facetas, como se deveriam ser desenvolvidas separadamente, e uma após a outra. Consequentemente, [...] se reconhece e se defende, como resposta à *questão* dos métodos, que em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35, grifos da autora).

O processo de alfabetização se restringe a apenas uma das facetas da língua escrita ou sequencia as facetas; o conhecimento se restringe à ação. Por outro lado, quando há o exercício de variadas competências ao mesmo tempo, ocorre a atividade (no sentido defendido pela Teoria Histórico-Cultural). Assim, defendemos que o modelo de leitura que melhor explica a aquisição da linguagem escrita é o modelo interativo: ao ler, ocorre o exercício simultâneo de variadas habilidades fonológicas, lexicais, pragmáticas, textuais etc., ou seja, os

processos de alfabetização e letramento são bem-sucedidos quando trabalham de forma contínua e integrada os seguintes componentes: 1) consciência fonológica e alfabeto, 2) consciência fonêmica – ortografia, 3) linguagem oral, 4) tecnologia da escrita, 5) escrita de palavras, 6) produção de textos, 7) leitura de palavras, 8) leitura oral de textos, 9) leitura silenciosa de textos, 10) compreensão de textos, 11) vocabulário e 12) reflexões sobre a língua.

No que diz respeito à atuação do docente no processo de aquisição da linguagem escrita em crianças pequenas, é imprescindível a superação da dicotomia entre ensino explícito e ensino construtivista pois, conforme argumenta Leme, “conceber a aprendizagem humana como exclusivamente implícita ou explícita implica em destituí-la, ou de cultura ou de uma história filogenética, introduzindo descontinuidade, impedindo sua compreensão enquanto algo dinâmico e em evolução” (LEME, 2008, p. 126), ou seja, ambos os processos são imprescindíveis na aquisição de qualquer habilidade, competência ou conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, chegamos aos desígnios de que o ensino da escrita como linguagem requer interações, em prol de procedimentos de alfabetização e de letramento que envolvam atividades significativas que garantam um processo bem-sucedido de acesso ao mundo da leitura e da escrita.

A Teoria Histórico-Cultural trouxe um novo paradigma acerca do processo de aquisição da linguagem escrita por crianças pequenas, procurando centrar-se na compreensão de como a criança age sobre a escrita. Todavia, este paradigma – paradigma construtivista – não se opõe ao paradigma fonológico: é a pergunta paradigmática que é diferente, pois procura investigar como a escrita age sobre a criança, enquanto o paradigma fonológico busca compreender como a escrita age sobre a criança.

Contudo, o paradigma fonológico e o construtivista não se opõem, isto é, os dois paradigmas esclarecem acerca das complexidades que envolvem o processo de aquisição da linguagem escrita. O desafio é que aquele que alfabetiza – o professor alfabetizador – saiba trabalhar com os dois paradigmas de maneira integrada, isto é, alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

Portanto, o estudo revelou as especificidades da Teoria Histórico-Cultural em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita. Se trata de mudanças que trouxeram grandes contribuições para a compreensão do processo e a atuação do professor alfabetizador, destacando-se cinco: 1) oralidade, leitura e escrita estão interligados; 2) a alfabetização é um processo, portanto, nele, a criança passa por fases; 3) o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de

chegada; 4) é fundamental a vivência da criança com eventos de letramento que lidam com textos que circulam socialmente; 5) a interação social e escolar, tendo os colegas de turma e o adulto (sobretudo o professor) como pessoas que auxiliam na tomada de consciência dos processos discursivos envolvidos na oralidade, na leitura e na escrita, é fundamental para o êxito no processo de aquisição da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Maria do Socorro. **Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista**: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes. Tese (Doutorado) – Programa de Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.
- BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.
- CISNE, Sandra Célia de. **Na busca de mudanças**: o percurso do professor alfabetizador. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.
- COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf. Acesso em: 19dez. 2023.
- DAVYDOV, Vasily Vasilivich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Antologia**: Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 211-223.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FELIPPE, Andréa do Prado. **A importância da formação (psico)linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2015.
- GAITAS, Sérgio Miguel Protásio. **O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade**: os resultados dos alunos em leitura. Tese (Doutorado em Psicologia). Ispa (Instituto Universitário), Lisboa, 2013.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Pré-Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

KLEIN, Rejane. **Linguagem e alfabetização**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.

LEME, Maria Isabel da Silva. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicologia USP**, São Paulo, abril/junho, 2008, 19 (2), 121-127.

LEONTIEV, Alexis. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 192-245.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 303-333.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004a, p. 277-302.

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004b, p. 75-94.

LURIA, Aleksandr Romanovich. Palavra e conceito. In: LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. IV, p. 17-51.

LURIA, Aleksandr Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: LURIA, Aleksandr Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992, p. 63-85.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professor alfabetizador**: identidades, discursos e formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas ne-

cessidades de formação docente. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA

Valéria Aparecida Bressianini¹

Danilo Furlan²

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta reflexões acerca da leitura das referências bibliográficas que tratam sobre as Políticas de Reformas Educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1990, bem como suas consequências para a educação brasileira.

Constata-se que as políticas educacionais, organizadas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, se encontram a serviço da economia. Nessa nova organização econômica, o mercado financeiro é o controlador das leis políticas e econômicas nacionais e além-fronteiras.

Pereira (2008), aponta que o Banco Mundial apresenta poder sobre os países periféricos, por atuar como uma cooperativa de países, disponibilizando seus recursos econômicos e o treinamento de seus colaboradores para capacitar outras nações, com lema voltado para o desenvolvimento. Considerado uma agência financeira atuante, tem suas origens no ano de 1944, final da Segunda Grande Guerra, com sede nos Estados Unidos. Sua criação teve como fundamento principal a reestruturação econômica que se encontrava bastante fragilizada no período final e pós-Guerra Mundial.

De acordo com o autor referenciado, o Banco Mundial é formado por outros cinco órgãos: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD; Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA; Corporação Financeira Internacional – IFC; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – MIGA; e Parceria Global para Mecanismos Sociais de Prestação de Conta – GPSA.

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Membro do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM). Diretora no Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Fernandes Dias, no Município de Ivatuba/PR. E-mail: vabressianini@gmail.com.

2 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Escritor e contador de histórias. E-mail: ciamanipulando@gmail.com.

Todos os cinco órgãos citados acima se encontram engajados na responsabilidade do fortalecimento, atuação e garantia dos financiamentos internacionais para a implementação das ações de políticas econômicas do além-fronteiras. Para mais, é constituído por 189 países, que se encontram engajados na atuação econômica e societária de seus programas, visando à implantação de políticas de garantia e manutenção do sistema capital.

Para Dale (2010), com a globalização, surge, também, uma dinâmica diferenciada na economia mundial, em que o mercado busca por inovações tecnológicas, gerando, por sua vez, a crescente concentração do capital, que se dá mediante o alcance de novos mercados. Nesse sentido, promove a integração cada vez mais profunda da livre circulação de mercadorias e do capital.

De acordo com o autor citado, a livre concorrência gerou a necessidade da criação da Organização Mundial do Comércio – OMC, promovendo a reformulação de políticas econômicas globais bem como a necessidade de se formar capital humano com habilidades específicas para atender às demandas do mercado mundial.

Assinala Dale (2010) que, pelo fato de ser necessário planejar uma nova reestruturação da economia para a manutenção do capital, nas últimas décadas, a educação básica tornou-se elemento central de suas discussões, pensando em um novo modelo econômico e no atendimento de seu requisito fundamental: a competitividade entre os países como elemento-chave para a obtenção e manutenção do capital e o dinamismo econômico.

Esse modo novo de empreender promove um olhar voltado para a educação básica de forma estratégica, tendo-se em vista que é nessa etapa da educação que se encontra concentrado o maior número de matrículas. Controlar o acesso à educação desde a mais tenra idade significa formar o cidadão passivo que atenda aos princípios do liberalismo econômico.

Pautado nas necessidades do mercado econômico e em atender aos interesses do capital, uma série de documentos foram sendo discutidos e implantados em diversos países com o mesmo objetivo: a construção de uma educação contemporânea, inovadora e performativa, adaptável a qualquer forma de dominação hegemônica.

Sem muito ampliar as discussões em torno do real objetivo, o novo modelo de fazer educação se consagra pelo viés dos princípios neoliberais, que, ao longo da História do homem, foi apresentado aos sujeitos e defendido como modelo viável a se seguir. Veja-se, a seguir, considerações referentes ao acúmulo de capital e sua articulação na sociedade bem como às alterações educacionais promovidas para se atender à demanda do capital econômico.

JUSTIFICANDO A EXISTÊNCIA DAS CLASSES ECONÔMICAS – QUANDO HISTORICAMENTE A EDUCAÇÃO NÃO É PARA TODOS

A historicidade é bastante concreta em todos os escritos de Marx (2013). Trata-se, neste artigo, de forma breve, sobre as teorias neoliberais que justificam o surgimento das diferenças econômicas e sociais ao longo da História da humanidade.

Os homens se organizam mediante as condições materiais de existência. Diante da perspectiva, criam leis, interligam-se nas tradições e costumes, promovendo relações em torno da noção de trabalho. Para tanto:

Viu-se como dinheiro é transformado em capital, como por meio do capital é produzida mais-valia e da mais-valia mais capital. A acumulação do capital, porém, pressupõe a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só podemos sair supondo uma acumulação “primitiva” (previous accumulation em A. Smith), precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida (Marx, 2013, p. 839).

Na elaboração da vida social, os homens têm como base de suas relações o modo como produzem seus meios de existência, determinando, assim, a *consciência* individual. Para o sistema capitalista, é proposital tratar sobre o acúmulo de riquezas como fruto do esforço do trabalho de homens dedicados.

O termo “acumulação primitiva” se trata de uma crítica sobre a própria noção de acumulação primitiva. Quando Marx (2013) discute a forma como o dinheiro é transformado em capital e como o capital gera a mais-valia, resultando na produção capitalista, que, por sua vez, promove a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias, de “primitivo” nada tem. Percebe-se a existência de uma forma de “exploração violenta daqueles que detêm capital em relação aos que não possuem capital e que vendem sua força de trabalho para a própria sobrevivência” (Marx, 2013, p. 839).

Os que vendem sua força de trabalho perdem a noção da verdadeira forma como o capital se fortifica e se mantém historicamente. Essa alienação está sustentada por meio da explicação na “Teologia sobre o Pecado Original e a teoria sobre os relatos edílicos”, que o autor utiliza para expor sobre a expropriação do homem e o trabalho deste (Marx, 2013, p. 840).

Segundo o autor citado, a teoria edílica busca justificar a riqueza adquirida por um grupo de pessoas economicamente favorecidas em detrimento da classe trabalhadora. a formação da elite, se justifica, segundo o estilo de vida: pessoas

que ao longo da vida economizavam suas economias, garantindo assim a prosperidade.

Tratava-se de depositar a responsabilidade da elevação econômica nos próprios sujeitos. A falta de disciplina econômica ao longo da vida se justifica como causadora da pobreza do homem. Essa justificativa lançada pelos detentores dos modos de produção, donos das grandes propriedades de terras, explica a geração das diferenças econômicas que movem a dinâmica social do mercado financeiro.

Segundo Marx (2013), a teoria idílica foi criada para se justificar a existência da pobreza e promover na sociedade a aceitação dessa condição econômica que divide aquela em classes sociais, existindo, na verdade, um processo histórico e social, responsável por promover a riqueza por meio de todas as formas de exploração do homem pelo homem. Desde as Grandes Navegações e todas as riquezas extraídas das colônias bem como o roubo das terras da Igreja, a escravidão e a expropriação dos trabalhadores do campo foram fatores importantes a serem considerados causadores da miséria para significativa parte da humanidade.

A expropriação dos trabalhadores do campo, por exemplo, fez com que camponeses, que até então eram os donos de suas propriedades e apartados de seus bens, equipamentos de trabalho e da produção, ficassem sem condições de produzir para sua própria existência, passando a vender sua força de trabalho, originando o que hoje se conhece por mais-valia.

A mais-valia, resultado da venda da força de trabalho, corresponde ao valor da riqueza produzida, que, por sua vez, sempre gera a mais-valia, que nunca é paga, gerando sempre mais lucro. “O capital aparece quando o aquele que possui os meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho” (Marx, 2021, p, 200).

Na organização social, remete-se, o tempo todo, a falar das relações de poder e como as formas de poder estabelecem a organização social mediante os interesses que determinam o modo como aqueles que são governados devem servir àqueles que governam. Dessa forma, observa-se como a economia interfere na cultura dos indivíduos, tornando-se o fator econômico, o responsável por controlar as relações que orientam a sociedade.

Marx (2021) se ateve a buscar a explicação da dinâmica pela qual a sociedade se encontra organizada por meio da teoria do materialismo histórico e dialético. Portanto, faz referência à análise dos determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, levando em consideração que nenhum fato acontece de maneira isolada, mas através do meio social, no qual se encontra inserido.

Na esfera capitalista, a hegemonia nas relações de mercado se dá por meio das pressões contra os Estados nacionais na formulação de leis trabalhistas, reformas políticas, econômicas e socioculturais que priorizam o sistema de

organização do capital e a manutenção deste. Nessa ótica, os detentores de poder são aqueles que dominam o conhecimento e, dessa forma, trabalham com a omissão da verdade, que, por sua vez, desenvolve políticas de controle econômico e social.

É nessa perspectiva do controle do desenvolvimento político, social e econômico que a educação, para o neoliberalismo, se torna o principal recurso a ser remodelado em benefício da continuidade do capital.

UMA TEORIA PARA A EDUCAÇÃO

No Brasil, bem como em outros países periféricos, um contexto adverso à real necessidade de sua sociedade caminha em direção à teoria da globalização e da modernização, anunciando que o êxito para se vencer as desigualdades sociais se encontra engajado à educação.

Nesse sentido, o emprego do argumento de formação educacional, enquanto mecanismo para conter a desigualdade social, ganha êxito com a realização das Conferências mundiais que passam a ocorrer na década de 1990. Um exemplo é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

Essa Conferência aconteceu por meio da convocação de quatro agências internacionais de atuação estratégica, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa Conferência, resultaram posições de consenso, que se tornaram a base dos planos educacionais no Brasil.

Cada agência fomentadora mencionada apresenta uma espécie de dossiê anunciando quais são os causadores da falha no desenvolvimento econômico e que promovem a miséria social. Complementando as considerações expostas nessas Conferências mundiais, os documentos apontam, também, quais são os caminhos que os países que vivem à margem do desenvolvimento econômico podem escolher para seguir, repetidamente, com o argumento de combate à desigualdade social que assola as nações periféricas.

Segundo Dale (2010), os planos educacionais passaram a ser elaborados pelo governo federal, pelos estados e municípios, orientados pelas agências internacionais, ligadas ao Banco Mundial, e ficaram conhecidos como Planos Decenais de Educação. Os Planos Decenais de Educação são pensados com a finalidade de articular e implementar metas para a recuperação da educação básica, tendo como real objetivo preparar os sujeitos para atender às demandas do mercado mundial.

Assegura Dale (2010) que no novo modelo de política econômica, implantado gradativamente a partir da década de 1990, período de atuação do

então governo Fernando Henrique Cardoso, vai sendo modelado um Estado com políticas voltadas para a via da privatização e a diminuição dos serviços públicos de interesses da sociedade como a educação, ciência e saúde. Uma economia do conhecimento surge, fazendo com que esse sistema de política econômica utilize a ciência em favor do capital. Ocorre inversão de papéis em prol da governança, transformando a educação em mercadoria.

Argumenta o autor citado acima que o sistema de governança se encontra pautado na regulação dos serviços prestado à sociedade, tendo-se em vista que conhecimento promove poder; uma política educacional reguladora certamente controla os meios que garantem quem terá acesso ao conhecimento e à geração de riqueza. Dessa forma, “o capitalismo continua dominando como antes e com tanta necessidade de garantir as suas condições de existência quanto antes” (Dale, 2010. p. 1105).

Osborne eGoebler (1988), pensadores consagrados dentro do neoliberalismo, apresentam discurso intencional para o desmonte do Estado, visando ao emprego da iniciativa privada e ao fim do funcionalismo público. A justificativa para a privatização, segundo esses autores, se encontra na burocratização do sistema e na falta de inovação tecnológica. Para tanto, focam na elaboração de documentos produzidos pelos órgãos internacionais ligados ao Banco Mundial. Articulam uma teoria, em que o Estado, com suas burocracias atrasadas, torna-se incapaz de gerir as ações políticas, impedindo o crescimento econômico, a modernização e os avanços sociais.

Salientam os autores supracitados que, para a modernização do Estado e a implementação de uma política que possa promover o acompanhamento da globalização, torna-se necessário traçar metas de intervenção no sistema público com a dinâmica estrutural do sistema privado. Essa prática percorre caminhos que reafirmam a teoria da competitividade para a promoção de um Estado dinâmico e empreendedor.

Segundo Osborne eGoebler (1988), à medida que as privatizações ganham mais espaço, intensificam discussões sobre o sistema público e sua incapacidade de gerir. Um círculo vicioso em que a produtividade e a livre concorrência fazem com que o trabalhador permaneça preso ao sistema sem perspectiva de melhores condições, vendo-se obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver.

É nessa perspectiva que entram em evidência as reformas educacionais, com a implantação de suas propostas que, indiretamente, conduzem os sujeitos a pensar e executar suas ações de acordo com o sistema neoliberal e competitivo.

Torna-se expressivo afirmar que a educação é o meio mais importante para a apropriação do que foi produzido de forma histórica e cultural. Foi por meio das relações, das interações sociais que o processo civilizador bem como

a apropriação dos bens culturais, que ao longo da História o homem construiu, foram sendo repassados e consolidados. A escola torna-se espaço estratégico de avanço para a luta contra o poder hegemônico. Nesse processo contra-hegemônico, cada indivíduo que busca a justiça social tem sua contribuição na ação individual no processo de mudança e elevação social.

Ao se realizar uma análise sobre as ações das reformas educacionais, é significativa a compreensão das contradições do sistema capitalista e sua atuação na sociedade, para a manutenção da política econômica do acúmulo de capital, bem como as ações que os homens estabelecem para produzirem a própria vida, utilizando a educação como meio para atingirem os ideais de ordem capitalista.

UMA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

À educação, cabe a vinculação de recursos educacionais que promovam as máximas potencialidades do indivíduo, práticas educacionais que avancem os muros da escola. A boa educação segue caminhos pelos quais apresenta, como uma de suas finalidades, promover o indivíduo em suas máximas potencialidades, buscando sustentação em recursos contra-hegemônicos para vencer a injustiça social.

Na promoção da justiça social, cabe à educação buscar a centralidade tanto em processos quanto em resultados, uma educação que promova o desenvolvimento competente do cidadão, tornando-o questionador, ávido de sabedoria. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2020, p. 24).

Para Freire (2020), a educação libertadora segue pelo viés potencializador da formação do outro, refletindo a ação deste no mundo, possibilitando o diálogo. Uma educação que promova saberes intergeracionais formando o sujeito com sabedoria para intervirem em sua própria realidade, na busca por alcançarem seus sonhos.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 2020, p. 25).

Com as propostas das reformas educacionais, os ideais da educação libertadora foram sofrendo boicotes em nome da modernização. Adaptar as pessoas a uma compreensão de realidade que não pode ser alterada tem se mostrado cada vez mais de forma sagaz. Trabalha-se na mente humana uma condição de aceitação da desigualdade e da pobreza. Apresenta-se, aos sujeitos, a condição econômica, que cada um carrega em sua história, como fruto da

incapacidade daqueles que não se potencializam nos estudos. Deposita-se a responsabilidade de uma economia deficiente no próprio indivíduo.

Para que haja avanços positivos no combate à pobreza, torna-se necessário o investimento na geração de emprego, proporcionando a melhoria da renda do indivíduo e desenvolvendo meios para que esse cidadão tenha êxito. Entretanto, esse sujeito se encontra exposto a condições mínimas de ascensão econômica e social. Nessa perspectiva mínima de acesso a recursos que promovam a ascensão dos sujeitos, torna-se inalcançável a obtenção de recursos para sua transformação econômica, política e social.

Considera-se que políticas públicas são responsáveis por garantirem avanços sociais em nações com menor desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, as privatizações promovem o esfacelamento das chances de emancipação do homem. É incoerente um documento que defende educação constante dentro e fora do ambiente formal, quando não existe incentivo real para que jovens tenham condições de darem continuidade aos estudos, acessando o nível superior de educação.

Segundo *Moreira et al.* (2020), a educação se tornou mecanismo fundamental para a aquisição de um novo padrão de acúmulo de capital, mesmo porque não pode o capitalismo avançar em sociedade de poucos recursos econômicos. A defesa por uma educação que promova formação para o trabalho também tem por objetivo manter a sociedade distante de conhecimentos mais elaborados.

As autoras supracitadas referenciam que uma educação voltada para o desenvolvimento humano é aquela que se torna responsável por promover uma formação que possibilite formar um cidadão crítico, capaz de refletir sobre suas próprias condições dentro da política neoliberal e questionar o sistema vigente.

Anunciam as autoras, que as políticas educacionais estabelecidas para o momento atual apresentam, para a sociedade, uma noção superficial de educação. As reformas educacionais passam a se centralizar na lógica de mercado. Com as privatizações em todos os setores da economia, promove-se uma articulação segundo a teoria do capital humano.

As recomendações analisadas nos documentos do BM referem-se a uma educação com viés mercadológico, baseada em rendimentos e retorno do capital. Nesse sentido, com a realidade das reformas educacionais, verifica-se uma adequação às demandas do BM e presença das suas recomendações nas reformas educacionais em andamento, dentre elas, a reforma do Ensino Médio, as mudanças curriculares por meio da Base Nacional Comum Curricular e o contingenciamento dos gastos para a saúde educação a ser efetuado nos próximos 20 anos (*Moreira et al.*, 2020, p. 6).

Para *Moreira et al.* (2020), um Estado funcional gera resultados, que, por sua vez, garantem o lucro, o principal objetivo do capitalismo, uma educação

acelerada, com vistas à formação para o trabalho e com ações que não promovem a emancipação humana e que não considera a função social da educação na vida da sociedade. Políticas educacionais que passam a produzir profissionais com identidades gerenciais, na perspectiva da geração de lucros, formando pessoas para a reprodução do sistema capitalista.

É possível identificar que as recomendações do BM para o Brasil se intensificaram no campo da economia, com vistas ao ajuste dos gastos públicos, a partir do governo Temer. Na área da educação fica notória a intensificação do viés economicista, por meio de políticas austeras de ajuste, assentadas na reformulação do papel do Estado e sua governança corporativa (Moreira *et al.*, 2020, p. 7).

São os organismos internacionais ligados ao Banco Mundial que determinam como deve ser organizada a educação nos países periféricos, e o Brasil tem absorvido amplamente todas as demandas em nome de um progresso que, na realidade, não promove ações para a elevação da justiça social, tendo-se em vista que a educação ainda é um recurso sofisticado para aqueles que vivem na vulnerabilidade.

As estratégias expostas pelo Banco Mundial e sua política de capital acontecem em nome do poder econômico, que controla e determina até onde a população pode ou não chegar e qual parcela desta terá direito a alcançar o conhecimento responsável por promover ascensão econômica. Existe uma educação que controla quem deve ter acesso aos conhecimentos mais elaborados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das referências detectou que políticas educacionais fomentadoras de formações aligeiradas ocorrem com o propósito de se formar profissionais com subsídios insuficientes para atuarem na sociedade, mas incapazes de aprofundarem pensamentos sociais mais complexos em torno da própria realidade.

A formação humana não é mais foco da educação apresentada nos documentos das reformas educacionais, passando a existir uma educação mercadológica, baseada na competitividade, fazendo com que os sujeitos envolvidos não adquiram capacidade crítica para questionarem o sistema neoliberal.

O movimento desenvolvido pelas reformas educacionais no Brasil vem promovendo o empresariamento do Estado e dos indivíduos, além de um mercado econômico que manipula as políticas de Estado, gerando o Estado mínimo. Uma política fundamentada na regulação e na manipulação social para a formação de um Estado funcional.

Nessa nova conjuntura neoliberal, equidade está diretamente ligada a atender àquela parcela da sociedade mais vulnerável, porém não apresenta

intenção de valorizar a educação humanizadora, crítica, capaz de transformar a realidade dos sujeitos para a solidariedade. Pelo contrário, tem caráter homogeneizador, excludente, pois defende a competitividade.

REFERÊNCIAS

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARX, Karl. **O Capital**: para a crítica da economia política: Livro 1. 38. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital**: para a crítica da economia política.: Livro 1. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 833-885.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; SILVA, Renata Valério da; VASCONCELOS, Carolina de Moura. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINE-DUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 14, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622/58619>. Acesso em: 18 nov. 2023.

OSBORNE, David; GOEBLER, Ted. **Reforma do Estado**. Reinventando o Governo. Como o Espírito Empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília, DF: MHComunicação, 1998.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p.87-108.

SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E O IMPACTO NA FORMAÇÃO BÁSICA DA JUVENTUDE BRASILEIRA

César de Alencar Arnaut de Toledo¹

Bruna da Silva Passos²

Krigror de Camargo Barela Faeda³

-
- 1 César de Alencar Arnaut de Toledo, é professor voluntário no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, campus de Maringá. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre, campus de Rio Branco. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1978), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1987) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Tem experiência na área de Educação, Filosofia e Religião. Áreas de pesquisa: História da Educação, Filosofia da Educação, Instituições Educativas, Protestantismos e Educação, Educação Católica, Educação na Sociedade do Espetáculo, Materialismo Histórico, Metodologia da Pesquisa. Direção eletrônica: caatoledo@uem.br.
- 2 Bruna da Silva Passos, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – PPE, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), pesquisa desenvolvida em História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógica. Especialista em Transtornos Globais de Desenvolvimento e Psicopedagogia pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Participa dos seguintes grupos: Fundamentos Históricos da Educação; Educação e Marxismo; Política, Religião e Educação na Modernidade. Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora na rede municipal de ensino do município de Maringá. Direção eletrônica: xbrunapassos@gmail.com.
- 3 Krigror de Camargo Barela Faeda, é pós-graduando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - Habilitação Licenciatura. Tem experiência em Educação Física, com ênfase em Educação. Integra os projetos: Projeto de Extensão Educação e Educação física: aproximações de análise à luz da crítica marxiana da economia política (Processo 0854/11- DEF-UEM), Projeto de Ensino Laboratório de Ensino e Pesquisa do Lúdico e do Tempo Livre - LUDOTECA (Processo 1952/1995 DEF-UEM) e Projeto de Pesquisa Institucional intitulado “Educação, Segurança Nacional, Imprensa e Hegemonia na Ditadura Civil Militar no Brasil.” (Processo nº 3717/2020 DFE-UEM). Integra, também, o Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPQ, História e Historiografia da Educação (UEM/CNPQ). Suas últimas produções no tripé da pesquisa foram dois Projetos de Iniciação Científica: Pós-modernismo: um estudo crítico introdutório (Processo 8565/ 2018) e Marxismo e gênero: estudo introdutório (Processo 993/ 2020). Participante egresso do Programa de Residência Pedagógica CNPQ/DEF-UEM (processo: 88887.630539/2021-00), como bolsista, e do Projeto de Extensão Companhia Gimnica do DEF/UEM (Processo nº 1074/2005). Direção eletrônica: krigrorfaeda@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico e partiu de uma compreensão da história da educação atravessada pelos conflitos inerentes ao antagonismo entre as classes. O objeto de análise é a Reforma do Ensino Médio no Brasil de 2017, sua relação com a crise estrutural do modo de produção e o contexto político de desmonte da educação pública enquanto aspecto de políticas alinhadas ao neoliberalismo. A análise é guiada pela discussão sobre como essa Reforma do Ensino Médio impactou na formação básica dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora brasileira e qual a educação escolar está sendo ofertada pelo Estado, especialmente aos mais pobres. O que fica evidenciado é uma crise, segundo a perspectiva da classe trabalhadora, da educação brasileira, que foi aprofundada pelo neoliberalismo e as suas contradições econômicas e sociais. Para refletir sobre essas incongruências, é essencial que pensemos em uma superação da crise educacional, que só ocorrerá a partir de mudanças estruturais no conjunto das políticas públicas. Buscamos demonstrar que a Reforma é incompatível com a ideia de um sistema educacional democrático, que é determinado pela legislação brasileira. A Reforma aprofunda a prática educativa guiada pela elitização, porque há interesses de grupos empresariais na desestruturação e desmonte da educação para a classe trabalhadora.

AS ORIGENS E BASES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017

Não faltaram proposições que enxergaram no Estado e nas políticas sociais a fonte de todos os males da nação. Da mesma forma, os intelectuais identificados com o discurso propugnavam por reformas no âmbito econômico, como a flexibilização das relações entre capital e trabalho, redução das políticas sociais, além da repressão ao movimento sindical. Também houve uma série de proposições nesse sentido no âmbito da educação e da escola brasileira a partir da década de 1990.

Com o pretexto da crise econômica e as recessões que o Brasil enfrentou, como um reflexo tardio da crise imobiliária de 2008 originada nos Estados Unidos, o governo de Michel Temer⁴ (2016-2018) foi marcado por mobilizações truculentas para aprovação de diversas reformas no setor público. Como exemplo, destaca-se o estabelecimento do teto de gastos por meio da PEC 241, que se tornou a Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016,

4 Michel Miguel Elias Temer Lulia, filiado ao PMDB, foi eleito vice-presidente da República em 2010 e reeleito em 2014. Após o golpe de Estado sofrido pela presidente Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República em 31 de agosto de 2016.

limitando os investimentos em educação, saúde e previdência para seguir os índices de inflação, na tentativa de conter gastos públicos. Além disso, capitaneou a Reforma Trabalhista, que retirou direitos dos trabalhadores e aumentou a flexibilidade para a contratação de pessoas de forma precária.

No campo da educação, apontou para a redução de investimentos e manutenção das escolas e para diversas outras mudanças, desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciado com a Reforma do Ensino Médio feita sem que fossem ouvidas as entidades representativas dos professores, pais e alunos. Ao contrário, as propostas para a Reforma seguiram as reivindicações dos empresários ligados à rede privada de ensino com o ostensivo apoio das instâncias legislativas. Não apenas a contribuição daqueles que transformam o espaço escolar em um ambiente vivo foi ignorada, foram deixadas de lado também as questões estruturais, fundamentais, como as condições físicas das escolas, a formação de professores ou mesmo a brutal desigualdade que afasta os alunos mais pobres das salas de aula.

A Reforma expressa os interesses dos grupos políticos e empresariais que desejam o desmonte da educação pública e o crescimento da iniciativa privada, mas, com o financiamento do Estado, bem como a retirada dos saberes basilares visando uma formação de mão de obra barata e embrutecida para o mercado de trabalho.

A educação é uma categoria ontológica do ser humano, haja vista que todos os avanços da humanidade não são transmitidos por meio dos conhecimentos produzidos e acumulados de geração em geração. A educação não pode ser compreendida de forma isolada da sociedade, fora da totalidade social da qual faz parte, uma vez que é uma construção histórica e social e, por isso, transforma-se historicamente de acordo com relações estabelecidas para a organização da produção da vida.

Podemos verificar que em uma sociedade dividida em classes antagonicas, a prática educativa é atravessada por interesses de classe radicalmente opostos. Isso resulta em uma construção histórica contraditória. A educação e o ensino são determinados, em última instância, pelo modo de produção material da vida e isso, no modo de produção capitalista, reverbera na forma como a escola foi e é concebida, sua construção é também fruto da luta dos trabalhadores e se movimenta na história sobre contradições. Isso significa que a educação e a escola não são imunes aos antagonismos presentes em uma sociedade de classes.

Para analisarmos a Reforma do Ensino Médio em meio ao avanço do neoliberalismo na atual conjuntura do capital, é indispensável que consideremos interesses antagonicos que estão vinculados à luta de classes.

O regime político e o modelo socioeconômico impostos nos últimos anos à Nação Brasileira produziram danos marcantes na qualidade do ensino de nossas escolas, seja pela repressão política ideológica que se abateu sobre toda a comunidade, seja pelo caráter flagrantemente antidemocrático de suas leis e decretos que se reflete na elaboração e modificação ilegítimas de regimentos e estatutos das Universidades. A política educacional implantada levou à progressiva desobrigação do Estado com o custeio da Educação, e à expansão do ensino privado. Assim, a educação está aberta à ação dos empresários do ensino, sujeita às leis da iniciativa privada, sendo negociada como mercadoria entre as partes interessadas em vender e comprar, o que revela o caráter elitista do atual processo educacional no Brasil.” (Boletim Nacional das Associações de Docentes, nº 3 in Brandão, 2006, p. 59).

No contexto da atual crise do neoliberalismo, que se constitui como uma crise estrutural, a educação mais uma vez é apresentada como alternativa para solução dos problemas sociais e econômicos. No entanto, as propostas que se apresentam tratam a educação como um problema a ser resolvido segundo os princípios da organização de uma empresa, o que resulta numa educação dual: a melhor educação que a sociedade pode oferecer só é acessível aos mais ricos. Aos filhos dos trabalhadores resta uma educação apenas genérica que não garante senso crítico nem possibilidade de formação efetiva. A educação e a escola passam assim, a ser também, objeto de disputa entre os grupos que pretendem a hegemonia sobre toda a sociedade (Gomes, 2014).

A crise estrutural do capital é resultado das contradições e desequilíbrios que surgem entre a produção e a distribuição das riquezas produzidas, isto é, sua produção ocorre no movimento infindável de acumulação, característica do capital, processo contínuo que exige um crescimento constante da produção e sua efetivação social por meio do consumo. Essa dinâmica de acumulação se baseia na exploração do trabalho assalariado e na busca incessante pelo aumento dos lucros, o que potencializa o cenário de desigualdades e instabilidades e produz crises de superprodução periódicas (Marx, 2011).

Uma crise desencadeia a outra não apenas no âmbito produtivo, a crise de superprodução faz parte da estrutura do modo de produção vigente e é atravessada por diversas crises, que não são temporárias ou conjunturais, mas sim a expressão pungente dos limites de tal sociedade. Podemos verificar seu efeito, que se manifesta de diferentes formas, como crise financeira, energética, política, cultura, ecológica e enfim, social.

Num sistema de produção em que toda a rede de conexões do processo de reprodução se baseia no crédito, quando este cessa de repente e só se admitem pagamentos à vista, tem de se produzir evidentemente uma crise, uma demanda violenta de meios de pagamento. À primeira vista, a crise se apresenta como uma simples crise de crédito e crise monetária.

E, com efeito, trata-se apenas da conversibilidade das letras de câmbio em dinheiro. Mas a maioria dessas letras representa compras e vendas reais, cuja extensão, que vai muito além das necessidades sociais e acaba servindo de base a toda a crise. Ao mesmo tempo, há uma massa enorme dessas letras que representa apenas negócios fraudulentos, que agora vêm à luz e estouram como bolhas de sabão; além disso, há especulações feitas com capital alheio, porém malogradas; e, por fim, capitais-mercadorias desvalorizados, ou até mesmo invendáveis, ou refluxos de capitais que jamais se realizam. (Marx, 2017, p. 580-581).

Ao se concentrar nas relações entre capitalistas e trabalhadores, Marx discute como o processo de produção capitalista é organizado, demonstrando que os trabalhadores são explorados pelo capital, fazendo a relação entre as crises econômicas e a luta de classes. Marx explica a mais-valia como o valor excedente produzido em uma jornada de trabalho em relação ao valor pago pela força de trabalho. Pode ser mais-valia relativa ou mais-valia absoluta. O trabalhador não recebe pelo total de horas trabalhadas, tampouco pela quantidade de produtos por ele produzida. Na realidade, recebe pelo valor contratado da sua força de trabalho e, ao utilizá-la para pôr em movimento qualquer processo produtivo, produz muitas vezes mais do que o valor do produto. A força de trabalho é comprada pelo capitalista, e o seu direito de uso acaba se estendendo aos limites do suportável pelo trabalhador. Esse é o fundamento da mais-valia (Marx, 2017).

Assim como alertado por Marx, o sistema capitalista é marcado por crises estruturais, que formam um conjunto de mudanças profundas na estrutura da economia e da sociedade, o que afeta todos os aspectos da vida social, como o emprego, a renda, a distribuição de recursos, a mobilidade social, entre outros. Essa crise pode ser causada por uma variedade de fatores, como mudanças tecnológicas, instabilidade política e desigualdade econômica (Marx, 2011).

A discussão sobre o papel das classes sociais assume uma centralidade fundamental na análise da crise estrutural. Isso ocorre porque as mudanças na estrutura econômica e social afetam de forma desigual as diferentes classes sociais, o que cria novas desigualdades e aprofunda as já existentes. Por exemplo, em uma crise estrutural marcada pela automação de processos produtivos, é comum que as categorias sociais mais vulneráveis, como os trabalhadores de baixa qualificação, sejam os mais afetados pela perda de empregos. Já os grupos mais ricos, como os donos de empresas e investidores, podem se beneficiar dessas mudanças porque aumenta ainda mais a concentração de renda e de poder.

Para Marx, a dialética da sociedade civil envolve a análise de como as forças econômicas e sociais em conflito moldam a vida social e a história humana, e como a luta de classes é a principal força motriz da mudança social (Marx; Engels, 2010).

Para entender o movimento dialético em sociedade, faz-se necessário compreender a primeira ação do trabalho na produção de objetos para satisfazer

as necessidades humanas, ou seja, ao produzir os bens materiais, o ser humano elabora e organiza socialmente sua produção, em uma “sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (Manacorda, 2017, p. 56), o que possibilita a consciência humana.

O ser humano é produto do trabalho, este enquanto uma ação consciente sobre a natureza na produção da existência, que atua como protoforma de outras práxis humanas como é o caso da consciência. O trabalho enquanto ponto de partida do ser humano na história da natureza, na sociedade dividida em classes antagônicas se dá de forma esgarçada e, com isso, aprisiona a consciência. A formação dessa consciência, portanto, não é casual e natural, ela é produzida conforme a realidade dos detentores das propriedades privadas e que governam as ideologias a partir de seus interesses econômicos e sociais. Desse modo, o ser humano só “é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana” (Manacorda, 2017, p. 88).

E, ao realizar essa ação, os seres humanos precisam se pautar em uma formação humana que não priorize somente o aspecto econômico na produção da vida, mas também o processo fisiológico e psicológico. Isto é, uma educação cuja finalidade está na formação de indivíduos pertencentes e participantes de uma vida em comunidade, na qual a ciência operativa contemple a essência do Homem genérico no domínio da natureza e na compreensão do todo relativo ao trabalho.

Naturalmente, a educação não poderia passar imune diante dos interesses das classes dominantes. Sem dúvida, a escola mantida pelo Estado, ou seja, a escola frequentada pelos trabalhadores e seus filhos foi ainda mais precarizada. Nesse sentido, com base na análise da Reforma do Ensino Médio, é possível afirmar que a educação busca formar trabalhadores que não tenham acesso ao conhecimento elaborado. Na verdade, trata-se de criar obstáculos à emancipação dos trabalhadores.

Para pensarmos em educação é preciso partir da pergunta: O que queremos e o que esperamos da educação? Pensar nessas indagações nos levam à história da educação no Brasil, marcada pela dualidade e negação do acesso ao conhecimento por parte das classes dominantes. As ideias sobre educação versam sobre a relação escola, sociedade, Estado e Igreja. Isso tem reflexo na produção da vida material, que condiciona o modo social, político e espiritual da vida, ou seja, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1974, p. 136).

Nos países de capitalismo mais avançado ou mesmo nos mais atrasados, ainda que consideremos as diferenças de escolarização, há um fio condutor que unifica a educação: a reprodução, em última instância, dos valores burgueses.

Evidentemente não se trata de negar suas contradições e as possibilidades de resistência, mas entendê-las como neutra nos parece ingenuidade.

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia. (Cury, 1989, p. 13).

O sistema educacional brasileiro ainda enfrentava muitos desafios em 2014, incluindo a falta de recursos para escolas públicas, a falta de professores qualificados em algumas regiões do país e a necessidade de melhorar a qualidade da educação em geral, no ensino médio, que já enfrentava a baixa qualidade e altos índices de abandono. Segundo a UNICEF, quase metade dos alunos (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Esses problemas se aprofundaram na pandemia, quando 5,1 milhões de estudantes brasileiros ficaram sem acesso à educação (UNICEF, 2022).

A Medida Provisória nº 746/2016 foi editada em 22 de setembro de 2016, com o objetivo de reformular o ensino médio no Brasil, estabelecia uma série de mudanças na estrutura curricular e na organização das disciplinas, além de permitir a flexibilização do currículo de acordo com as “necessidades de cada estudante”.

Essa Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, após ser aprovada pelo Congresso Nacional. Entre as principais mudanças trazidas por essa lei estão: Ampliação da carga horária mínima do ensino médio, que passou de 800 para 1.000 horas anuais; Flexibilização do currículo, que passou a ter uma parte comum e outra diversificada; Priorização das áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas no currículo comum; Incentivo à formação técnica e profissionalizante no ensino médio; Possibilidade de que até 20% da carga horária seja cumprida à distância;

Fim da obrigatoriedade de disciplinas como filosofia, educação física, artes e sociologia, que passaram a ser optativas.

A Reforma do Ensino Médio, gerou um retrocesso educacional, a MP 746/2016, tem suas raízes em reformas anteriores, o que indica a despreocupação do governo em 2017, com um ensino crítico. A proposta, transformada em lei, não resolve a seguinte questão: por que na chamada “era da informação” verificamos o avanço de um projeto educacional que esvazia os conteúdos escolares? É necessário que nos recordemos que a educação escolar é um “lugar” onde ostensivamente se digladiam os diferentes projetos de sociedade.

O projeto inicial da Reforma do Ensino Médio em 2013 foi apresentado pelo deputado federal Reginaldo Lopes, do PT de Minas Gerais, e já tinha os elementos centrais da reforma atual, porém, o que se viu a partir de 2016 em diante foi o desmonte dos avanços duramente conquistados por meio das lutas e mobilizações das entidades representativas dos trabalhadores da área de educação. Ao representar os interesses privatistas na educação, o Governo de Michel Temer, além das reformas citadas anteriormente, aprovou a reformulação do ensino médio, com a promessa de aumentar a carga horária e alterar a estrutura curricular, o novo modelo, reduz as disciplinas básicas de formação como: Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física, substituindo-as pelos chamados “itinerários formativos” e pelas disciplinas “eletivas” seguindo os interesses da agenda neoliberal, revestido do discurso de permitir aos estudantes escolherem uma formação mais direcionada às suas preferências e habilidades. Sem investimentos na estrutura predial ou na formação e qualificação de professores.

A reforma reduz as mediações da prática social, isto é, exclui disciplinas que poderiam auxiliar na compreensão das relações sociais, e se constitui em mais um instrumento de naturalização das desigualdades e torna visíveis os prejuízos na aprendizagem dos alunos e nas condições de trabalho dos professores. Não por acaso, disciplinas como a filosofia e sociologia são marginalizadas ou suprimidas dos currículos escolares e cedem espaço à ideia de “empreendedorismo”.

O conhecimento como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social. A classe enquanto tal não conhece o funcionamento global, a maneira de gerir uma sociedade e nem sempre conhece o produto que a ultrapassa. Mas o saber é também o lugar da contradição. (Cury, 1987, p. 45).

O conhecimento e a explicação do real, bem como a produção das ideias se apresentam em disputa entre os grupos sociais distintos. Em nenhum momento a burguesia defenderá a socialização efetiva do conhecimento. A sua apropriação privada é um dos pilares da dominação de classe. Nesse sentido,

a reforma apresentada como modernizante tem como seu objetivo principal reduzir o potencial crítico dos adolescentes.

Outro ponto a se destacar sobre a reforma é a falsa ideia de escolha dos itinerários formativos, pois a escola pública destina o que quer como única opção de disciplina eletiva. Não há professores qualificados para que a oferta seja ampliada. Sem investimento em equipamentos mais modernos e sem profissionais qualificados, as áreas de formação que estão vinculadas à tecnologia não são ofertadas, por falta de recursos.

A promessa feita com a reforma é de que o aluno saia do ensino médio com uma formação técnica ou profissionalizante, que é outra mentira, pois sem profissionais adequados para a formação, os ditos “professores” com “notório saber”, assumem uma responsabilidade sem o compromisso com a qualidade e sem a preocupação de metodologias de ensino, sem garantia de aprendizado. Além disso, o trabalho, em sua forma mais clássica, como vínculo de emprego, está se transformando rapidamente e deixando até de existir em amplos setores da economia. Como enfrentar essa realidade?

A agenda neoliberal afeta tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas, o que leva a uma diminuição do financiamento público para as instituições educacionais públicas. A essa diminuição de investimentos corresponde um crescente aumento do financiamento das instituições privadas de ensino. Falta para o setor público mas não falta para as empresas privadas da área de educação. Os cortes de verba são feitos em nome de uma abstrata “racionalização” e contenção de “gastos”.

A condição dos professores diante destas circunstâncias também é um ponto que deve ser destacado, uma vez que o seu trabalho cada vez mais, é feito em condições que os obriga, devido à redução da sua carga horária, a ensinar as novas matérias do itinerário, o que resulta em sobre trabalho, pois além de aceitarem as disciplinas sem domínio efetivo dos conteúdos, muitas vezes, acabam se submetendo a apostilas feitas por empreendedores. Essa nova rotina e essa submissão à nova matriz curricular, gera adoecimentos, estresse e agrava a desvalorização dos profissionais da educação.

Após todo o retrocesso causado pela tal Reforma do Ensino Médio, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi aprovada em 2018, tornou obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática nos três anos do ensino médio, deixando de livre escolha para as escolas, ofertarem as demais disciplinas, que podem ser flexibilizadas. Novos campos de disputa se formam no horizonte da educação escolar.

Os alunos do terceiro ano, acabam concluindo essa etapa da formação com grande prejuízo intelectual, pois, a maior parte do currículo foi substituído

por disciplinas aleatórias, no novo itinerário formativo, como por exemplo: Projeto de Vida e Empreendedorismo. Com isso os alunos deixam de dominar os conteúdos fundamentais para a formação crítica de sua consciência. A formação humana é abandonada para atender aos interesses mercado de trabalho, também mais flexível e mais precário. Trabalhadores semi formados podem ser mais facilmente “descartados”.

Todos esses fatores têm contribuído para um desmonte na educação brasileira e compromete o futuro do país ao prejudicando milhões de estudantes em todo o território nacional. A crise estrutural do capitalismo afeta diretamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, seja por meio da redução do financiamento público para as instituições educacionais, seja por meio da manutenção da ordem social imposta com as reformas de base com objetivo de sucatear a escola pública para favorecer os interesses privados. Por isso, longe de resolver esses problemas, a Reforma tende a aprofundar as desigualdades no país.

Com a formação parcializada e esvaziada, a Reforma do Ensino Médio gera uma maior desigualdade na educação, já que a classe trabalhadora não pode acessar uma educação que vise à formação humana crítica. E as desigualdades se ampliam porque os trabalhadores e seus filhos, que não têm uma formação adequada, não acessam o ensino superior público, de melhor qualidade. A eles são destinados os cursos de baixíssima qualidade, sem acesso a uma formação para a pesquisa, num círculo que reproduz as desigualdades de forma crescente.

CONCLUSÃO

Ao analisar as contradições do neoliberalismo na educação escolar, observamos que a Reforma do Ensino Médio está vinculadas diretamente com a crise estrutural do capital, e é cercada pelos interesses dos grupos de empresários que atuam na área da educação privada, observamos que esses interesses se disfarçam de interesse coletivo para a manutenção da hegemonia.

A identificarmos que o contexto político da proposta do Novo Ensino Médio, vincula-se às crises econômicas, uma vez que o corte de gastos na educação e a proposta de reformular o ensino médio, partem do prisma de um discurso político que, aliado aos interesses do capital, diante da crise estrutural, na busca de convencer a população de que esta mudança geraria benefícios para todos, empresários participaram ativamente da formulação da proposta que trouxe uma matriz currículo esvaziada das disciplinas que ajudam a aguçar o senso crítico e inserem outras matérias voltadas para o empreendedorismo.

Com as crises sucessivas, desde os resquícios advindos da crise imobiliária norte americana de 2008, o Brasil enfrentava uma recessão econômica, que teve início em 2013, e se aprofundou em 2016. A agenda neoliberal implantada como

uma saída para o enfrentamento da crise, reduziu o investimento público em serviços essenciais como educação e saúde pública, além de aprovar a reforma trabalhista que, embora tenha sido apresentada como salvação para a “crise”, só beneficiou os grandes conglomerados empresariais. Trouxe grandes prejuízos para os trabalhadores e para os pequenos empresários.

A proposta do Novo Ensino Médio é parte do problema que temos, pois limita o pensamento crítico e reduz o aluno às mediações da prática social estabelecidas, isto é, ao excluir disciplinas e os conteúdos que poderiam auxiliar na compreensão das relações sociais, contribui para a naturalização das desigualdades com a redução ou escassez de formação humana crítica.

Os fatores expostos contribuíram para o desmonte na educação escolar brasileira. O comprometimento do futuro de milhões de estudantes em todo o território nacional compromete o próprio futuro do país. Mas, sempre há esperança. Esperança de que sejam feitas outras reformas na educação escolar brasileira que garantam uma educação de qualidade e crítica. Os jovens brasileiros esperam e merecem uma boa educação escolar.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. **Carta ao Congresso Nacional - Medida Provisória Nº 746, de 2016**. MP-em 84 MEC ALT LEI 9.394. Estab Diretrizes E Bases Da Educação Nac. Parte integrante do avulso da MPV Nº 746. Brasília, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4700379&ts=1547877005458&disposition=inline>. Acesso em 03 ago. 2023.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL. **Emendas apresentadas à PEC nº 241, de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas.jsessionid=B50358333E08E4958E-DD521493436629.proposicoesWebExterno1?idProposicao=2088351&subst=0>. Acesso em 28 jan. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016, de 2016**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. Planalto, Presidência da República. Brasília, DF, ano 196. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 03 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Brasília: DF. 2016. Disponível em: . Acesso em jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html. Acesso em 28 jan. 2022.

BRASIL. **LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html. Acesso em 30 jan. 2022.

BRASIL. **LEI nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Brasília: DF, 2017. Acesso em: 03 ago. 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em 30 de jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: EDUEM, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª. Edição. Campinas: Alínea, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro III. São Paulo: Boitempo. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

UNICEF. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. Pesquisa realizada pelo Ipec para o UNICEF. Brasil, 2022. Acesso em 03 mar. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em: 18 mar. 2023.

A CONCEPÇÃO DE ESTADO E CONTRATO EM THOMAS HOBBS E JEAN JACQUES ROUSSEAU

José Simão de Lima Neto¹

Conceição Ellayne Lima de Souza²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática principal as teorias de Thomas Hobbes e Rousseau, no que se diz respeito ao estado de natureza e civil. Portanto faz se necessário saber em ambos os autores como se dava o comportamento do homem em seu estágio inicial ou de natureza e sua evolução para a vivência em sociedade, na constituição do Estado e da entidade civil.

Nesta linha de pesquisa, constituiu-se questões que embasaram os em nosso trabalho, a saber:

- As características do estado de natureza e do estado civil em Thomas Hobbes e Rousseau?
- O que aconteceu para o homem passar do estado natural para civilidade?
- Quais as consequências da passagem de Estados para os dois filósofos?
- Que relação existe entre os ideais políticos de Hobbes e Rousseau e o contexto social vivido na contemporaneidade?

Quando se fala em filosofia política: estado natural e civil, Hobbes e Rousseau são os dois autores nos apresentam uma literatura vasta sobre o conteúdo da matéria.

Thomas Hobbes considerado um dos teóricos do poder absolutista, em vigor na idade moderna, que viveu entre (1588-1679), afirmava que o Estado deveria ser a instituição fundamental para coibir e regular a vida dos cidadãos. Isto dado ao caráter da condição natural do homem, que os impele a saciar seus

1 Doutorando em Educação - UFPE; Mestre em Filosofia- UFPE; Especialização em Filosofia e Sociologia- UCAM; Especialização em Educação em Direitos Humanos- UFPE; Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica- FAVENI.; Filósofo- UNICAP; Sociólogo- UNIP e Psicanalista-IBPC. Professor da Educação Básica e Superior do Estado de Pernambuco; E-mail: josesimaodelimaneto@gmail.com.

2 Mestra em Filosofia-UFPE; Especialização em Direito Penal e Processo Penal-FACOL; Especialização em Direito Constitucional- UCAM; Especialização em Educação e Sociedade-UCAM; Graduação em Direito- UNIFAVIP; Graduação em Sociologia-UNIP; Graduação em Geografia- UNINTER; E-mail: ellaynesouza1989@gmail.com.

desejos naturais e ancestrais segundo Hobbes como, por exemplo, violência a qualquer preço, egoísmo entre outros desejos considerados por pelo filósofo com uma afronta ao Estado.

Hobbes diz isso de forma clara porque, afirmava que os Homens não tinham prazer algum em viver na companhia uns dos outros e que se não fosse o poder regulatório do Estado o ambiente social não conseguiria manter-se em ordem. Vale salientar que mesmo em um estado de ordem, onde a civilidade esta presente existe um guerra, mas não uma guerra com armas e canhões, e sim uma “luta de todos contra todos”, marcada pela competição.

Já, Jean Jacques Rousseau que viveu entre, 1712 e 1778, foi um grande intelectual do século XVIII, também pensou na constituição do Estado como organizador da vida, na sociedade civil. Contudo, diferente de Hobbes, Rousseau afirmava que o homem em seu estado de natureza seria bom, mas com o caminhar em sociedade ela o corromperia. Desta forma o homem nasceria livre, mas em toda parte encontraria fatores que o faria torna-se mal como, a vaidade que seria o primeiro fruto da corrupção humana.

Sendo assim, o individuo segundo Rousseau seria um escravo de suas necessidades e daqueles que o rodeiam. Portanto, é neste complexo sistema de civilidade que o autor busca um equilíbrio entre maldade e a sociedade, que é o contrato social, que segundo ele esta é a única forma de se alcançar o bem estar humano.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, fazer um comparativo das ideias de Thomas Hobbes e Rousseau, no que se refere ao estado natural e ao estado civil.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

O texto foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Hobbes(2008), Rousseau (2006;1987), Limongi (2009), Fortes (1989), e Derathé (2009).

O ESTADO, NATURAL E CIVIL, NA CONCEPÇÃO DE ROUSSEAU

Para os filósofos políticos, Jean Jacques Rousseau e Thomas Hobbes, a espécie humana passa por dois tipos de estados a saber: natureza e civil. Sendo o primeiro estado respectivamente, natural, o antecedente do estado civil. Falando do ponto de vista contratual, ou seja, do contrato social, a instituição do estado só pode acontecer mediante a um acordo, e este entra em confronto com o estado natural.

Segundo Rousseau, o ser humano em seu estado de natureza vivia no isolamento nas matas e florestas, longe do contato da civilização, e em total liberdade como seres iguais, não tendo a capacidade de se distinguir de outro ser humano, pois o mesmo nesse estado o homem não tinha a noção do que é distinção³, já que noção essa requer um grau de abstração⁴.

Dentro deste caminho, nasce a figura do homem selvagem, imerso unicamente no instinto, capacidade baseada na falta, uma das primeiras faculdades animais de sobrevivência. Perceber e sentir serão seu primeiro estado, e neste ponto de torna comum a todos os animais. (ROUSSEAU, 1987, p.174).

Para o Filósofo citado anteriormente, o homem estava limitado a atender apenas fatores físicos, pois o mesmo ainda não possuía faculdade de abstração, neste caso o que lhe era considerado são os fatores concretos ligados aos instintos.

Seus movimentos eram pautados na falta, ao sentir fome comer, ao sentir sede beber, e assim por diante, independentemente de gosto ou preferência, buscando assim, saciar seus desejos corporais. Segundo o autor tais desejos corporais, eram os únicos bens que o homem tinha conhecimento. (ROUSSEAU, 1987, p 175).

Neste momento, o homem não estava inclinado a ter uma relação duradoura, ou seja, não queria criar laços entre com os de sua espécie, com isto, percebemos que o indivíduo não queria forma nenhum sinal de sociedade, já que segundo Rousseau o homem estava muito bem em seu estado solitário, e nesse o mesmo não conhecia doenças de comunidade como guerras e mentiras.

No quesito linguagem, o homem pertencia a uma universalidade que também era comum a todos os outros animais, o grito da natureza. Tal grito era impulsionado por uma espécie de instinto, mais que só ocorria em ocasiões pertinentes, como por exemplo para pedir socorro ou anunciar os grandes perigos. Dentro deste estado natural não se tinha a intenção de prejudicar ou de fazer um malefício ao outro, antes temia receber de alguém tal mal. (ROUSSEAU, 1987, p 174).

Os homens, selvagens, não tinham nenhum tipo de relações sociais, tampouco jurídicas. Em vista disso também não tinham conhecimento da vaidade, nem a consideração, nem da atenção, nem desatenção, assim como também não tinham a noção do “meu” com posse. As disputas, por exemplo, dificilmente tinham consequências sangrentas, a não ser que o motivo fosse o alimento.

3 Significado de Distinção

s.f.

Ação ou efeito de se distinguir; ato de distinguir.

Ação de diferenciar ou de separar; diferenciação ou separação.

O que é desenvolvido a partir de uma diferença; particularidade ou qualidade.

Que demonstra elegância e boa educação; finura.

4 Significado de Abstração

s.f.

Operação do espírito, que isola de uma noção um elemento, negligenciando os outros.

Dentro deste relato inicial, Rousseau considera que o homem é um “bom selvagem”, pois dentro de sua simplicidade vivia de modo que não necessitava de nenhum dos sentimentos da vida em sociedade. Não tinha como julgar seus atos, como por exemplo, em bem e mal, visto que tais noções eram adquiridas no processo de civilização, coisa até então não se conhecia.

Nesta fase “natural”, Rousseau expõe dois princípios anteriores à razão, são eles: *o amor de si e a piedade*. O Amor de si se traduz em uma paixão inata. Tal princípio leva o animal a dar uma atenção inicial a sua preservação. Diferentemente do amor-próprio que é um sentimento nascido no seio da sociedade, e este se relaciona com o egoísmo, e por sua vez, desvinculado da piedade. A piedade é uma espécie de sentimento natural que faz o homem não suporte vê alguém sofrer, e isso faz com que haja a auto conservação.

Nas situações acima Rousseau expõe o físico humano, onde descreve o uso dos instintos como um grau de paridade com outros animais. Situações como o processo de adaptação ao clima, sua comunicação primitiva, suas estratégias para fugir de possíveis perigos e etc. Neste ponto o autor faz uma separação entre os perigos naturais como: as enfermidades naturais e a velhice; e os advindos da vida em sociedade como: doenças de todas as espécies, por exemplo, a guerra, inveja e ganância. (ROUSSEAU, 1987, p 167).

Percebe que aqui a tensa relação do homem com os outros animais. São duas as diferenças díspares nesse conjunto e com a “evolução humana” farão o quem o homem se afaste de suas condições primárias, a saber: a liberdade e a perfectibilidade.

A liberdade advém da capacidade que o homem têm ao poder escolher aceitar ou transgredir as leis naturais ou seus instintos, mesmo que tal ato venha a prejudicá-lo. A este poder de escolher, dar-se o nome de liberdade, onde jamais os outros animais o farão pelo fato de agirem por instinto. (ROUSSEAU, 1987, p 242).

A partir da reflexão exposta acima, percebe-se que chegamos ao desejo de autonomia humano, que tanto o deixa livre para escolher como o leva a cometer possíveis atrocidades, até mesmo com ele próprio. A essa busca por autonomia Rousseau a chama de *Perfectibilidade*, que nada mais é que a capacidade de aperfeiçoar-se. E esta faz com que o homem se afaste de seu estado de natureza.

É necessário salientar que ainda no estado natural, começa a ocorrer um ajuntamento de seres humanos devido a uma série de eventos naturais, catástrofes. Tais eventos aos quais a raça humana estava acometida e provavelmente, por causa de suas impossibilidades de lidar com tais fenômenos sozinhos há os primeiros sinais de formação social. É justamente neste ato de “precisar” uns dos outros que os mesmos começam a descobrir estratégias de defesa, aí surgem às armas, com a concepção de poder. Assim, quando existem

grupos, logicamente haverá um chefe, e este líder terá a capacidade de decidir onde e de que modo o grupo irá se comportar, visto que tal liderança é para se possa chegar ao interesse comum, mesmo que o interesse comum afete de modo negativo o interesse de algum membro do grupo.

O processo de instalação do Ser Humano em suas localidades começa quando o mesmo se agrupa e assim se estabelece as primeiras propriedades, que segundo Rousseau é a principal fonte de todas as desigualdades entre os homens.

O ESTADO NATURAL E CIVIL NA VERSÃO DE THOMAS HOBBS.

Segundo Thomas Hobbes, os seres humanos no estado de natureza tinham laços de igualdade, isto ao que se refere às faculdades⁵ do corpo e do espírito⁶. Essa capacidade se “ser igual”, faz referência a noção de alcance, esperança de atingir uma finalidade. (HOBBS, 2008).

Nesta premissa da igualdade o filósofo se refere ao passo de que o indivíduo mais fraco era totalmente capaz de dizimar seus oponentes mais fortes, pelo simples fato de que o mais frágil poderia se aliar aos outros fragilizados e derrota o que era considerado mais forte. Aqui fica percebido qual o foco principal desta igualdade, possibilidade de se chegar à finalidade por meio por meios de dois indivíduos que almejem o mesmo fim, mas ao passo de que este fim não pode ser usufruído pelos dois ao mesmo tempo, por isso ambos serão inimigos. E neste jogo de posse um irá invadir o que está na posse do outro. A vantagem neste jogo é de quem tenha a capacidade de subjugar o outro primeiro, ou seja, antecipar-se⁷. (HOBBS, 2008)

A competição é fruto da igualdade natural dos homens, é o que afirma o próprio Hobbes:

Desta igualdade quanto à capacidade deriva a igualdade quanto à esperança de atingirmos os nossos fins. Portanto, se dois homens, desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. E no caminho para o seu fim (que é principalmente a sua própria conservação, e às vezes apenas o seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro. E disto se segue que, quando um invasor nada mais tem a recear do que o poder de um único outro homem, se alguém planta, semeia, constrói ou possui um lugar cômodo, espera-se que provavelmente outros venham preparados com força conjugadas, para o desapossar e privar, não apenas do fruto do seu trabalho, mas também da sua vida ou da sua liberdade. Por sua vez, o invasor ficará no mesmo perigo em relação aos outros. (HOBBS, 2003, p. 107)

5 Significado: Possibilidade, natural ou adquirida, de fazer algo; capacidade.

6 Significado: um princípio ou essência da vida incorpórea.

7 Capacidade de fazer alguma coisa de antemão; adiantamento, previsão.

Observa-se aqui uma situação de ameaça mútua, onde a melhor opção é a antecipação, que tanto pode ser por meio da força ou da capacidade de manipulação, para dominar o maior número de pessoas possíveis, ao ponto de não se temer mais uma possível ameaça.

E é nessa “guerra de todos contra todos” (Thomas Hobbes) não pode haver o conceito de injustiça. Na filosofia hobbesiana não se atribui ao estado as noções ou conceitos de bem e mal; justiça e injustiça. Isto se deve ao fato que no estado natural não há uma lei ou regra moral a se seguir, portanto aqui não cabe julgamento de injustiça. Vale salientar que neste momento não a propriedade, sendo assim, concepções de “*meu e teu*” não existem, mas somente a visão da posse pela capacidade da conquista.

O filósofo atribui a culpa dos problemas humanos à natureza chamando-a até de “miséria humana”. O conjunto dos problemas humanos está relacionado à natureza. Mas, segundo Hobbes os homens ainda têm uma possibilidade de saída usando em partes as paixões e a razão. Dentro desse relato fatídico temos as fundamentações da premissa anterior, o ser humano tem por natureza três principais razões de discórdia: a competição, desconfiança, e a glória. A competição vem em primeiro lugar, pois é por meio dela que o indivíduo é motivado a disputa e começa a atacar os outros homens visando o lucro, a desconfiança revela à vontade de se ter segurança e a glória a manutenção da reputação.

Com tal declaração exposta acima a respeito do estado natural fica claro que durante muito tempo os homens vivem sem nenhum poder que os impele à ter respeito uns pelos outros, percebe-se que assim chegasse a guerra, como o próprio Hobbes fala: “guerra de todos contra todos”. É notório ressaltar que a guerra não acontece somente no ato oficial de batalhar ou lutar.

Os homens nesse período não tinham outro meio de segurança senão usar de sua própria força até o ponto de garantir sua sobrevivência. Por tal motivo, viviam em constante perigo de morte e o decorrer de sua vida era “sórdida, pobre, solitária, embrutecida e curta”. (HOBBS, 2008, 46).

Os desejos e paixões humanas não são por si um pecado e muito menos as ações provocadas por tais desejos podem ser condenadas, pois até então não havia nenhuma lei que as proibissem de serem praticadas.

Vale ressaltar que para Hobbes existem algumas paixões que conduzem os homens à paz, como: o medo da morte, o desejo de uma vida prazerosa e a esperança de conseguir sucesso através do trabalho. Estas são paixões que fazem com que os indivíduos abram mão de sua liberdade natural e optem por fazer acordos, na pessoa do estado por meio de uma instituição que lhes garanta segurança e bem estar.

Para Hobbes a razão sugere formas adequadas de paz, das quais os homens poderiam chegar a um acordo, este acordo são as leis da natureza. Na

concepção Hobbesiana existem duas leis como regra geral estabelecidas pela razão. A primeira de que todos os homens por si só devem se empenhar por buscar a paz, mas enquanto tivessem a esperança de consegui-la, caso contrário estariam habilitados a usar todos os recursos da guerra. E a segunda lei se refere aos acordos feitos pelos homens, em que o que for acordado vise à paz, mas em troca quem optou pelo ato de acorda deve renunciar a sua liberdade.

Como já explicitado para o estado de natureza era um estado de selvageria e de uma depravação geral, já o estado civil surge pela busca da paz e pela prosperidade acrescida de proteção e segurança. Dada esta necessidade surge o estado soberano que coage seus membros de modo que obedeçam as leis instituídas por ele, visto que neste estado isto só acontece por meio da coerção. Trazendo para prática da ciência do Estado lembramo-nos do direito que o soberano teria sobre seus cidadãos e como seria o proceder de seu governo.

Para Hobbes o surgimento e instituição do estado ocorrem quando uma multidão de homens opta por um pacto, uns com os outros, para que seja atribuído o direito de representação ao Soberano que, tanto pode ser apenas um homem, quanto uma assembleia, afim de que todos vivam em harmonia e sobre a proteção do estado.

Segundo a noção exposta por Thomas Hobbes o estado civil é portador de uma soberania absoluta, una e ilimitada, ou seja, todos sem exceção estão submetidos ao poder do estado de devem obedecê-lo. O governo deve ser vontade da maioria onde a minoria terá que se sujeitar.

Reside um poder supremo em alguém, o maior que os homens tenham direito a conferir: tão grande que nenhum mortal pode ter sobre si mesmo um maior. Esse poder é o que chamamos de absoluto, o maior que homens possam transferir a um homem. Pois se alguém submeteu sua vontade à vontade da cidade, de modo que esta possa, com todo o direito e sem risco de punição, fazer qualquer coisa – baixar leis, julgar controvérsias, fixar penalidades, utilizar a seu bel-prazer a força e a riqueza dos homens –, com isso conferiu a esta o maior domínio que se possa conceder a uma pessoa. (HOBBS, 1998, p. 108)

Outra parte importante do estado é que o soberano é quem dita as regras da vida em sociedade e dos bens de que os homens poderão usufruir e que ações podem ser praticadas sem que haja a uma desobediência a lei por ele ditada, somente as normas ditadas pelo estado podem ser chamadas de jurídicas, pois são elas que devem ser obedecidas sob coerção do Estado.

Sobre o poder soberano afirma Hobbes, na obra: Os Elementos da lei natural e política:

A síntese destes direitos da soberania, a saber, o uso absoluto da espada na paz e na guerra, a elaboração e anulação das leis, a judicatura e a decisão suprema em todos os debates judiciais e deliberativos, a nomeação de todos os magistrados e ministros, como outros direitos contidos no mesmo, fazem com que o poder soberano seja não menos absoluto na república do que cada homem, antes da república, era absoluto em si mesmo para fazer ou não fazer aquilo que considerava benéfico. (Ibidem, 2002, p. 138)

Também é de competência do estado abrir guerra contra outro estado ou nação, pois somente do soberano têm o poder de julgar se a guerra revelaria um bem ou não. Em relação ao castigo e a recompensas o estado de fazê-lo conforme o estabelecido em lei. Aqui fica claro o papel do estado Hobbes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo desta releitura de Jean Jacques Rousseau e Thomas Hobbes, especificadamente em suas teorias sobre o estado de natureza e a origem do estado civil, percebemos que ambos possuam divergências em suas concepções, parte de mesmo pressuposto, mas com conclusões diferentes.

O primeiro ponto de divergência é em relação a propriedade privada, pois segundo Hobbes a mesma surge logo após a criação e a instituição do estado, pois é o estado quem legaliza a propriedade. Já em Rousseau a propriedade privada surge da instituição do estado, pois o verdadeiro dono da propriedade foi quem chegou primeiro e cercou, por exemplo, um terreno e disse que era seu e as outras pessoas acreditaram nesse discurso.

O segundo ponto de divergência acontece que os dois argumentos sobre a violência. Para Rousseau não se tinham a necessidade de se usar a violência para com o semelhante, pois os homens não tinham no seu estado natural a intenção de prejudicar, tal ato começa a ocorrer com os indivíduos começam a se juntar e as noções de privilégio começa a surgir. Em Hobbes o fator a violento ocorrerá sempre no estado natural, pois nele os indivíduos desejam a mesma coisa e , portanto a disputa.

E por fim existe a concepção de soberano para os dois filósofos, pois para Hobbes toda a sociedade necessita de um governante que tenha autoridade para governar e reger os cidadãos, e com isso proteger o interesse de todos e assegurar a paz. O mesmo pode ser, tanto um monarca, como um grupo formado por aristocratas, e sendo assim, o poder é de uso exclusivo do Estado. Já para Rousseau a figura do soberano é de um corpo intermediário em um súdito e o detentor do poder, havendo assim uma correspondência mútua, o mesmo iria encarregar-se da execução das leis e conserva a liberdade. Para ele este intermediário seria o próprio povo, de modo que o governante seria nada mais de que um representante.

Portanto, observamos que Rousseau mostra que muitas sociedades deturpam a mente humana e que às vezes a convivência traz invejas que causam mal estar social, e Thomas Hobbes alguns defeitos na formulação de leis do direito moderno.

REFERÊNCIAS

- DERATHÉ, R. J. J. *Rousseau e a ciência política de seu tempo*. São Paulo: Discurso; Bancarolla, 2009.
- FORTES, L. R. S. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.
- HOBBES, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Do Cidadão*. 2. ed. Tradução por Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A marca do Leviatã: linguagem e poder em Hobbes*. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *Os elementos da lei natural e política*. s. ed. Tradução por Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2002.
- ROUSSEAU, J. J. *O Contrato Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____, J. J. *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*.
- Sites: <https://www.dicio.com.br/> acessado dia 27/12/2023.

REPENSANDO A LITERATURA COMO FONTE DE ESTUDO DO PASSADO E DO PRESENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mário Miguel Vemba¹

1. INTRODUÇÃO

A educação sempre mereceu uma atenção por parte da humanidade, cujos atores, procuram educar em função da sua concepção relativamente a época e ao mundo por eles vivido. No entanto, observa-se que, um dos meios utilizados por alguns atores para divulgar suas concepções educativas é a literatura. A literatura é um tipo de manifestação artística que embora utilize a palavra para criar arte, porém, algumas vezes, o seu conteúdo, para além do imaginário, também se baseia na realidade, tendo em conta que, ela abarca aspectos de uma determinada sociedade, levando a compreensão da mesma. Deste modo, a literatura pode ser considerada como um meio de extrema importância para a promoção de uma sociedade e para o fortalecimento da cidadania.

Este entendimento, leva-nos a crer que, a educação, se pode processar por meio da literatura. Alguns conceitos como o de educação, de ciência, e vários outros aspetos atrelados às virtudes, do ponto de vista ético e moral, tais como a justiça, o respeito, assim como do ponto de vista cognitivo (conhecimento, razão, etc), por serem muito importantes para a formação do homem, sempre estiveram presentes no percurso da história da educação da humanidade, embora interpretados e aplicados segundo o contexto. Como se pode constatar, o ensino destes conceitos, se dá por meio de ciências específicas, entre outras, a pedagogia, a filosofia, a ética, o direito, ou mesmo em paralelo com conteúdos específicos de determinadas disciplinas, num ambiente de ensino que procura atender a formação integral do aluno.

No entanto, estes conceitos, virtudes e valores que nos referimos, e que ainda estão presentes nos debates educacionais de hoje, também são evidenciados nas obras literárias. Algumas figuras do passado, propriamente os da antiguidade e medieval, movidos pela necessária ação de educar, serviram-se

1 Mestre em Pedagogia do Ensino Superior. Docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda/Angola e investigador na área de História da Educação. E-mail: mariovemba76@gmail.com.

da literatura para expressar, suas concepções educativas de acordo com a leitura que faziam sobre o seu contexto e segundo as exigências do mesmo contexto daquela época. Atendendo ao seu pendor, tais obras constituíram-se num legado, por expressarem a imagem educacional daquele momento e por oferecerem, a possibilidade de as mesmas virem a servir como meio para se compreender particularmente o contexto educacional do período em que elas foram produzidas.

Este artigo tem como objetivo destacar a literatura como fonte da História da Educação na compreensão do processo educacional de um contexto específico do passado, buscando nela, elementos que nos ajudam a repensar na educação de hoje. Sendo assim, na análise que nos propusemos fazer, procura-se evidenciar abordagens sobre a educação, que são destaques nas obras literárias de Ramon Llull e de Basílio de Cesaréia, obras estas que mereceram análise neste estudo. Partimos da premissa de que, alguns aspetos ainda presentes no debate sobre a educação de hoje, encontram um respaldo noutros contextos, o que pode ser compreendido na abordagem feita por meio das suas obras dos dois autores acima referidos. Para os dias de hoje, tais abordagens levam-nos a refletir sobre o tipo de educação que está a ser proposta, assim como as virtudes que precisam ser mantidas na escola.

A metodologia utilizada, consiste na pesquisa bibliográfica e analítica, com natureza descritiva e explicativa. A pesquisa bibliográfica foi útil não apenas por permitir o contato com o material já elaborado à volta desta problemática, mas também, por ser indispensável nos estudos históricos (Gil, 2008). A componente analítica, teve como recurso, a análise de conteúdo, atendendo que esta, permite a análise do material dos textos (Flick, 2013), e a busca do significado das mensagens (Severino, 2007). Finalmente, a descrição e a explicação conduziram a identificação, a compreensão e o estabelecimento de relações e aproximações entre literatura-educação e literatura-história da educação.

A relevância deste artigo centra-se na consolidação e na reafirmação do debate sobre as relações e as possibilidades de diálogo entre a Literatura, a Educação e História da Educação para o estudo e a compreensão do passado.

2. APROXIMAÇÃO ENTRE A LITERATURA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A ideia de aproximar a literatura como fonte de pesquisas em História da Educação, continua ainda a ser encarada como um caminho a ser percorrido, tendo em conta a sua rejeição por parte de alguns pesquisadores, que avançam a ideia de que, não se pode estudar o passado por meio da literatura. Segundo Brito & Ribeiro (2013), a História da Educação, em termos de referenciais, conta

com uma diversificação de fontes que, no entanto, priorizam a história nova e a história cultural. Num primeiro entendimento, esta escolha prioritária, pode ser vista como uma barreira, precisando ser rompida, para que a literatura se possa fixar entre as fontes de primazia no campo de estudos em História da Educação.

Uma vez que os textos literários não se posicionam entre as fontes prioritárias da História da Educação, porém é reconhecida a sua existência, tem merecido destaque por parte de alguns pesquisadores do campo da História da Educação e caminham paralelamente com as fontes prioritárias, porém como fontes secundárias. Diante disto, alguns pesquisadores têm vindo a desenvolver estudos, no sentido de estabelecer uma aproximação entre a literatura e a História da Educação. É o caso por exemplo dos estudos desenvolvidos Lopes, 2005; Brito & Ribeiro, 2013; Lima & Menezes, 2022. Estes pesquisadores acreditam que existe uma possibilidade de diálogo entre a literatura e a História da Educação, podendo servi-la como fonte ou mesmo, contribuir com conhecimentos importantes, que podem ser agregados aos conhecimentos produzidos pela História da Educação.

Nesta linha de pensamento, Lopes (2005, p. 1), argumenta que, “a literatura pode ser uma fonte para a pesquisa em História da Educação, pois pode revelar aquilo que as fontes oficiais não cuidaram de guardar, seja por ser discordante, seja por ser considerado irrelevante”. Entendida deste modo, diríamos então, que a literatura poderia ser considerada, como uma espécie de despertador ou lembrete que num dado momento, acaba nos despertando ou revelando aspetos úteis para o estudo da educação da humanidade. Visto que, para a mesma autora, a literatura pode oferecer para a história uma representação do estado da humanidade num determinado tempo, num determinado lugar.

Num estudo realizado por Lima & Menezes (2022), buscou-se analisar obras literárias com uma dimensão dos conhecimentos voltados a história, sujeitos da educação, processos pedagógicos e de escolarização. No decurso dessa análise, as autoras apontam as obras literárias como recurso para a produção do conhecimento histórico e as relacionam com a produção acadêmica da história da educação. Elas entendem que, tais obras, referem-se a diversas questões de interesse para o campo educacional, dentre o processo de formação dos indivíduos e da cultura escolar. Diante desta constatação, pode-se perceber as contribuições da literatura na história da educação e por que ela se pode classificar como fonte de estudo desta última.

Entretanto, vale ressaltar que, a discussão sobre o uso da literatura como fonte da História da Educação não é recente. A mesma é já de muitos atrás, ou até mesmo séculos. Brito & Ribeiro (2013), apoiando-se nos estudos de Ginzburg (2007) e Almeida (2008), sustentam a existência de autores, que desde

o passado, vêm colocando este assunto em discussão. A tese, assenta na ideia de que, existe a possibilidade de se estudar o passado por intermédio da literatura, ou mesmo, a possibilidade de se constituir a literatura como fonte no campo de estudo da História da Educação, podendo a mesma vir a ser interpretada, não só como fonte de história, mas também como fonte de expressões da sociedade de seu tempo.

Tomando a ideia de a literatura ser interpretada como fonte de expressões da sociedade de seu tempo, lembramos o pensamento de Ginzburg citado por Brito & Ribeiro (2013, p. 6), quando o mesmo argumenta de que, “as obras literárias têm muito a nos contar sobre os costumes da época em que foram escritas, [...]”. Corroboramos com o mesmo pensamento, visto que, embora as obras literárias, enquanto arte que se evidencia na ficção e na poesia, “ela se refere constantemente a alguma realidade: fenómeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (Candido, 2012, p. 83). Embora a expressão de Ginzburg refira apenas a revelação sobre os costumes, porém a expressão de Candido leva-nos mais além, mostrando que, a literatura oferece a possibilidade de nos revelar múltiplos aspetos de um contexto específico, numa determinada época.

O entendimento de que a literatura oferece a possibilidade de nos revelar múltiplos aspetos de um contexto específico, e numa determinada época é também corroborado por outros autores que estudam a aproximação da literatura com a História da Educação. Nesta vertente, Brito & Ribeiro (2013, p. 5), destacam que, “[...] a obra de arte, enquanto arte, não se limita a indicar usos da época em que foi elaborada”. Ora, conforme se pode constatar nesta passagem, se as mesmas não limitam apenas a indicar usos de uma dada época, é porque nela, coloca-se em evidência a existência de outros fatores. Voltando na nossa passagem anterior, podemos apontar como exemplos de outros fatores, os fenómenos naturais, os sentimentos, os fatos e problemas humanos, que a uma dada altura, acabam interferindo na educação, tornando-se com o andar do tempo, objetos de estudo na História da Educação.

É possível perceber que tanto, a literatura, quanto a História da Educação, tendo em conta os seus objetos, os dois campos impelem-se um do outro na necessidade de estabelecerem uma relação. Não é apenas a literatura que procura aproximar-se da História. Esta última, por sua vez, também concorre para essa tendência. De acordo com Brito & Ribeiro (2013), a disciplina história tem vindo a estabelecer uma aproximação com diversos campos ciência e mais recentemente com a linguística, exigindo deste modo a investigação de novos objetos e o uso de novas fontes, dentre eles, os textos literários. Esta aproximação gera uma contribuição à História, não apenas do ponto de vista de informação,

mas também do ponto de vista da maximização das suas fontes, atendendo deste modo, as necessidades do seu campo.

Considerando que o campo da história, neste caso, o da educação, é um campo extensivo, coberto por diversos domínios e temas de abordagem, o que também emana uma vasta pluralidade de fontes. Sendo assim, e como já referimos, o ato de aproximar a literatura à História da Educação, pode se tornar numa forma de atender a esse desiderato. Esta ideia é também avançada por Lima & Menezes (2022), quando observam que, as obras literárias propiciam a diversificação das fontes e dos objetos no campo da História da Educação, possibilitando neste caso, a interpelação do passado educativo por parte do historiador. Estas autoras, trazem este argumento para sustentar de que, a literatura, oferece preciosas contribuições à história da educação.

É possível perceber que, ainda que se encontre razões que justifiquem a limitação ou mesmo a exclusão das obras literárias como fonte nas pesquisas em História da Educação, porém tais razões não seriam suficientes para despoletar uma limitação ou exclusão total. Se elas não podem ser usadas como fontes primárias e únicas, porém o seu uso pode ser pensado numa perspectiva complementar, conforme assegura Lopes (2005), fazendo-as dialogar com outras fontes, consideradas como sendo primárias. Entretanto, não se deve descartar a possibilidade de algum momento, uma obra literária, transformar-se em fonte primária. Visto que, conforme argumenta ainda o autor acima citado, “[...], é importante, também, lembrar que a literatura é mesmo, muitas vezes, a única fonte, quando há o desaparecimento de arquivos [...]” (LOPES, 2005, p. 9).

3. LITERATURA E EDUCAÇÃO

Para adentrar mais profundamente nesta secção, precisamos retomar parte do nosso objetivo deste estudo, expresso na introdução, de forma a justificarmos a abordagem que adiante se segue. Parte do nosso objetivo, se postula na compreensão do processo educacional por meio da literatura. Este exercício, remete-nos a um questionamento subjetivo, que nos leva a uma reflexão se realmente isto é possível. Como é obvio, o que se procura inicialmente é encontrar uma relação entre os dois campos, isto é, a literatura e a educação, como um esteio que venha possibilitar a compreensão que se prevê. Partindo deste ponto de vista, começamos por abordar sobre a relação entre a literatura e a educação.

A relação entre a literatura e educação pode ser compreendida através do papel desempenhado pela literatura, o qual está voltado a algumas finalidades vinculadas a própria educação, complementando a ação deste último. Entretanto, na media em que aprofundamos esta abordagem, gostaríamos chamar atenção

de que, não pretendemos sustentar de que a literatura desempenha o mesmo papel desempenhado pela educação, nem tão pouco, que elas estejam em pé de igualdade. Ora, se a educação como nos diz Libâneo (2017), envolve influências para a formação de traços de personalidade que incidem, entre outros, na concepção de mundo, ideias, valores e modo de agir, entretanto, em algumas obras literárias também encontramos essa intenção muito bem expressa.

A intenção de influenciar o caráter e a personalidade do indivíduo por meio da literatura, não se expressa apenas através do conteúdo das obras literárias, mas também por meio da própria literatura, enquanto técnica e arte, que se propõe a atender certas funções que acabam convergindo com a função da educação. De modo geral, a literatura tem diversas funções, como despertar emoções, representar a realidade, transmitir culturas e tradições, etc. Para Lopes (2021), a literatura, enquanto uma das formas de expressão do ser humano, ela desempenha quatro funções fundamentais, que conduzem à educação e a transformação do indivíduo, a saber: função literária catártica, função literária estética, função literária cognitiva e função literária político-social. Dentre estas funções, destacamos a função literária cognitiva, que de acordo com Lopes, a mesma é:

[...] responsável pelo desenvolvimento social em sentido estrito, pois é por meio da aquisição de conhecimento que adquirimos a linguagem e fazemos a intervenção no meio em que estamos inseridos, tomando com base os conhecimentos produzidos pela civilização desde os tempos remotos até os tempos atuais (LOPES, 2021, p. 14).

Ora, se pensarmos a educação na perspectiva de Brandão (1995), que a entende como um fator de mudanças, então o trecho acima faz muito sentido. Todavia, embora se tenha destacado apenas uma função entre as quatro apresentadas por Lopes, porém todas elas intervêm na formação do indivíduo, permitindo-lhe o conhecimento de mundo, suas vivências, a influenciar a ação política, o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento. Permite-lhe ainda ampliar sua visão dos conceitos e apropriar-se deles para refletir sobre sua existência e identidade. De igual modo, tais funções são também responsáveis pelo surgimento de uma determinada prática comportamental, bem como na elaboração de formas possíveis e plausíveis do ser humano e exercer controle sobre suas ações e pensamentos.

A preocupação envolvendo a necessidade de se buscar a relação da literatura com a educação, é também visível em outros autores como Candido (2012). No seu estudo sobre “literatura e formação humana”, ao abordar esta preocupação, o autor parte com o seguinte questionamento: a literatura tem uma função formativa de tipo educacional? Em resposta, o autor parte na premissa de que, a instrução dos países civilizados, sempre se baseou nas letras, o que

origina o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura. Podemos afirmar que, a literatura tem uma função formativa ou mesmo educativa, embora diferente da pedagogia, ou das normas pedagógicas vigentes. A literatura, não tem a mesma função com a educação, porém, lhe serve como complemento. Neste sentido, ela atua como apêndice da instrução moral e cívica do indivíduo.

Quando pensamos na instrução moral e cívica do indivíduo por meio da literatura, recorremos a ideia de Lajolo citado por Brito & Ribeiro (2013, p. 4), quando o mesmo afirma que, “a literatura é radar e espelho dos valores, emoções, sentimentos e pontos de vista das sociedades”. A ser vista deste modo, diríamos que a literatura favorece condições de partida para a ação educativa, o que também se traduz na possibilidade de se encontrar na literatura, meios e formas de pensar a educação. Ainda sobre a relação literatura e educação, Lauand (2014), ao fundamentá-la, começa por estabelecer inicialmente, uma relação entre a tarefa do poeta e a do professor, usando os dois campos, isto é, a Literatura e educação. Para o efeito, o autor afirma o seguinte:

Literatura e educação não são realidades que se excluem. Se o papel da Educação, em última análise, é despertar a admiração, a sensibilidade para o *mirandum*, princípio da sabedoria, poetas e professores se ajudam mutuamente. Aqueles, expressando suas intuições nas palavras, estes, procurando estruturar o saber e realizar as necessárias sínteses (LAUAND, 2014, p. 2).

Por meio deste entendimento, assim como por meio de tantos outros aflorados ao longo desta secção, reunimos argumentos que nos permite sustentar a nosso ver, a possibilidade de se pensar, repensar e compreender relação entre a literatura, a educação e a História da Educação, tendo em conta o as contribuições que a literatura se candidata a prestar aos dois campos.

4. A ESCOLHA E A ANÁLISE DAS OBRAS

Conforme ressaltamos acima, a escolha das obras literárias analisadas neste estudo, foi efetuada com base nos conteúdos por elas apresentados. Conteúdos estes, que a nosso ver, clarificam-nos a realidade educacional da época e do contexto em que eles foram produzidos e nos levam a uma reflexão sobre o tipo de educação proposta para se educar e formar hoje, assim como uma reflexão sobre as virtudes que precisam ser mantidas na escola.

A primeira obra é a “*Doutrina para Crianças*”, da autoria de Ramon Llull (1232-1316), um autor da Idade Média do Século XIII. Apesar da obra, ter sido elaborada com a finalidade de conduzir o homem a agradar a Deus por meio de uma vida pura e santificada, porém a mesma extrapola tais limites,

revelando-se como um verdadeiro projeto pedagógico, que apresenta um conjunto de elementos que concorrem para uma boa formação, fazendo referência a questões educacionais seculares, mostrando claramente a necessidade de se conciliar a fé cristã com a formação acadêmica.

O conceito de educação e temas voltados a necessidade de aprendizagem, o conhecimento das ciências e conceitos, tais como a justiça, o raciocínio ou o uso da razão e da memória, são alguns destaques entre aqueles que o autor tem o cuidado de prestar atenção na sua obra. Na abordagem sobre o conceito de educação, o mesmo é definido pelo autor de seguinte modo: “a educação é acostumar o outro ao hábito mais próprio à obra natural”. “[...] pois assim como a natureza segue seu corpo e não se desvia de sua obra, as crianças, no princípio, se acostumam à boa educação ou à má” (LLULL, 2010, p. 78).

A nossa análise à volta desse conceito, leva a entender que o autor atribui a educação, características idênticas com as da natureza, passando a ideia de que, assim como a natureza não se devia das suas obras, de igual modo, o homem não deve dissociar-se da educação. A educação é necessária para o homem, de modos que o homem, não se desvie da sua essência. É a educação que permite com que o homem mantenha a sua natureza humana. Outrossim, ela deve ser oferecida logo no início da vida do ser humano, fazendo-o acostumar de uma boa educação e afastar-lhe da má educação.

Outro aspeto muito importante que o autor evidencia, para além do conceito de educação, consiste nas maneiras de educar. Na sua concepção, este educador acredita que, existirem duas maneiras, sendo a primeira ligada ao corpo e a segunda a alma, conforme ele apresenta na seguinte passagem:

[...], existem duas maneiras de educar: uma pertence ao corpo e outra à alma. Aquela que é do corpo é feita nos cinco sentidos corporais, que são: ver, ouvir, cheirar, degustar e apalpar. A educação espiritual é feita nas três propriedades da alma, isto é, na memória, no entendimento e na vontade” (LLULL, 2010, p. 78).

As duas maneiras de educar referidas pelo autor, chamam-nos atenção à dois domínios de educação, essências na formação do homem e que são muito evidenciadas na educação de hoje, sendo em primeiro lugar, a própria educação enquanto processo de formação de diferentes habilidades do ser humano e em segundo lugar a instrução. A educação de acordo com Libâneo (2017), tem como finalidade, prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social. A instrução por sua vez, envolve a formação intelectual e o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Neste sentido, voltando para as duas maneiras de educar segundo Llull, podemos relacionar a educação do corpo à educação enquanto processo, que

por meio dos cinco sentidos elencados pelo autor (ver, ouvir, cheirar, degustar e apalpar), o indivíduo acumula um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, crenças, experiências, costumes e modos de agir, que passam a formar a sua personalidade e caráter. Quanto a educação espiritual, que também podemos considerar como a educação do intelecto, da mente ou ainda da psique, podemos relaciona-la à instrução, a qual como anteriormente referimos, envolve a formação intelectual e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, os quais, requerem evidentemente, o uso da memória e do entendimento.

Quanto a ciência, o autor discorre em passagens como: “ciência é saber o que existe [...]; muitos homens têm ciência por aprendizado [...]; confia na ciência que os mestres mostram aos escolares” (Llull, 2010, p. 29). É possível perceber nestas passagens, que o autor, chama atenção de que, para se saber o que existe, devemos nos servir da ciência. No entanto, ela precisa ser aprendida. O que também se entende como um apelo a necessidade de se aprender a ciência. Nestas três passagens, em última instância, o autor apela a confiança na ciência, o que também podemos considerar como a necessidade de se acreditar nela.

Percebe-se que, mesmo nas épocas do passado, a ciência já era considerada como um fator muito importante na formação do homem, quanto hoje. Sobretudo, o ensino e a aprendizagem daquelas ciências que atendem a formação integral do cidadão idealizado para uma determinada sociedade. Para aquele período, Llull faz referência sobre as sete artes, tais como a Gramática, a Lógica, a Retórica, a Geometria, a Aritmética, a Música e a Astronomia, ciências muito importantes para a formação do cidadão durante o período da Idade Média. Ciências como o direito, as ciências da natureza, a medicina e as artes mecânicas, também integram a abordagem dele, dada a sua importância naquele momento, sem, no entanto, nos esquecermos que, o estudo de muitas delas é ainda recomendado nos dias de hoje, atendendo ao papel desempenhado pelas mesmas.

Um fator que caracteriza pedagógica e didaticamente a obra deste autor prende-se com a sistematização muito interessante dos elementos por ele afluídos. Na sua abordagem sobre as ciências, o autor, define cada uma delas, explica para que servem e apela a necessidade de aprendê-las, conhecê-las ou estudá-las. É a partir deste exercício, que interpretamos de que, a intenção do seu projeto visava atingir não somente as crianças, mas também aos educadores (pais e professores), ressaltando deste modo a tarefa do educador e de educar, sobretudo como esta ação deveria ou deve ser conduzida por aqueles que tem essa missão.

Quanto a segunda obra, “*Carta aos jovens sobre a utilidade da literatura pagã*”, a mesma é da autoria de São Basílio (329-379), arcebispo de Cesaréia da Capadócia. Esta carta, foi redigida pelo autor no século IV, uma época em que o processo interpretativo já não se fazia suficiente, em função das inúmeras

questões levantadas sobre os significados das narrativas bíblicas. Assim, nasceu a filosofia cristã, no intuito de orientar os homens na busca da verdade. Por sua vez, a filosofia cristã, passou a conciliar-se com os métodos filosóficos, a oratória e gêneros literários da tradição grega. A obra busca atender dois aspectos fundamentais, sendo o primeiro, ensinar o que se pode tirar de útil das obras pagãs, e o segundo, indicar o caminho que leva a uma vida virtuosa.

Entretanto, à semelhança da obra de Lull, nesta obra de Basílio, compreende-se claramente o apelo à conciliação ou a unidade da fé cristã com a formação secular ou profana, apontando o conhecimento desta última, como uma vantagem. Para enfatizar esta unidade, o autor afirma que, “se há alguma unidade entre as ciências sagradas dos livros santos com aquelas dos autores profanos, isto nos será vantajoso conhecer” (Basílio, 2012, p. 27). Ficará evidente de que, no decurso desta unidade, se consolidam virtudes tais como, (a honestidade, a sabedoria, a paciência, a ponderação).

Ainda no exercício da mesma unidade, a ciência entra em destaque como uma componente digna de ser conhecida, por ela ser considerada, capaz de fortalecer o indivíduo no conhecimento da verdade. Ainda sobre o estudo da ciência, ao contrário do que se poderia esperar do autor, isto é, tendo em conta ao seu estatuto de líder religioso, ele o coloca adiante do estudo das coisas sagradas, afirmando o seguinte:

Se quisermos imprimir em nós a ideia de beleza com força suficiente para que seja indelével, devemos nos iniciar nas letras profanas, antes de se empenhar no estudo das coisas sagradas. Primeiro devemos aprender a ver o reflexo do sol nas águas cristalinas e, depois, com a visão fortalecida, olhar diretamente para a luz pura (BASÍLIO, 2012, p. 27)

Para fundamentar esta sua visão, a título de exemplo, ele recorreu às figuras bíblicas consideradas como sábias e que passaram pela mesma experiência. É o caso de Moisés e Daniel, que antes mesmo de se dedicarem às ciências sagradas haviam se instruído em ciências profanas. O primeiro, dedicou-se às ciências egípcias e o segundo, à sabedoria dos Caldeus da Babilônia. Conclui o seu exemplo afirmando que, as ciências profanas não são inúteis. Esta é uma tese que também é comungada por nós nos dias de hoje. A nossa sociedade atual, está sendo mantida na base do conhecimento científico. Todas as transformações que estão ocorrendo têm uma explicação na base da ciência, sobretudo por meio da tecnologia. Não temos como pensar na sua inutilidade.

Uma outra ilação que se pode tirar deste fundamento é a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento teológico, livrando-nos da ideia em muitos acreditam de que, as coisas de Deus, não podem ser interpretadas por meio do conhecimento científico. Entretanto,

vale ressaltar que, apesar de Basílio atribuir uma grande relevância a ciência e recomendar fortemente a aprendizagem da mesma, porém, ele chama atenção sobre o cuidado a se ter na sua crença. A esse respeito, ele afirma o seguinte:

Venho advertir para que não sigais de forma cega esses doutores profanos; não vos entregueis sem reservas em um mar cheio de armadilhas, conduzidos por esses perigosos pilotos. Deles deve-se absorver o que há de bom e útil, sempre sabendo aquilo que é preciso rejeitar (BASÍLIO, 2012, p. 24).

Embora o autor se refira dos doutores e usa a metáfora de pilotos, porém quanto ao mar de armadilhas, se refere ao mundo da ciência que precisa ser adentrado com cautela, sabendo diferenciar e fazer escolhas, tendo em conta que, a ciência, apesar das suas grandes contribuições, ela também possui um lado sombrio ou obscuro. Com estes dizeres, a nosso ver, o autor, coloca em evidência aquilo que também viria a ser tratado por Morin (2005), e que este denominou por “ciência com consciência”. A necessidade de fazer ciência com consciência, chama-nos a razão para o uso da responsabilidade, da ética, da moral e a tomada de consciência crítica com as questões relativas a ciência.

Isto, transmite-nos a ideia de que, Morin, retomou a questão das virtudes assinalando-as como uma necessidade no exercício da ciência, conforme antes afluído por São Basílio. Diante disto, entendemos que é possível colocar dois autores em diálogo, quanto a ideia de que, as questões da ciência precisam ser atendidas com uma certa virtude. Este princípio, não se coloca apenas no fazer da ciência, mas também, na escolha da mesma, tendo em conta o fim pretendido com a própria ciência. Visto que, conforme ainda afirma Basílio (2012, p. 29), “devemos considerar, antes de tudo, as ciências que queremos estudar, relacionando o conhecimento a um fim conveniente”.

Para Basílio, o que se pretende com a virtude é a vida bem-aventurada, interpretada por meio de uma conduta exemplar, livre de vícios capazes de corromper a alma e o indivíduo desviar-se do caminho certo. Embora a vida virtuosa naquela época fosse considerada uma necessidade para se conquistar a salvação e a vida eterna, hoje, para além de permanecer este ideal no campo religioso, ela é também recomendada para a nossa própria reputação como seres humanos educados. Neste sentido, a virtude, configura-se também como um bem. De acordo com ele, “a virtude é o único bem que não nos pode ser tirado, é o único bem que acompanha o homem na vida e também na morte” (BASÍLIO, 2012, p. 30).

Tal como foi referido no exercício da ciência, também o é no exercício da virtude. É preciso saber fazer escolhas certas, buscando apenas aquilo que é útil. É necessário ainda traçar objetivos, fixar-se e dedicar-se neles e sobretudo, ser persistente, a semelhança de quem pratica exercícios para competir e vencer

uma prova. Diante disto, condena-se a preguiça e o ato de sacrificar o melhor que se espera, por questões passageiras e que não agregam valores. A esse respeito, aconselhava o autor: “não devemos, portanto, nos entregar à preguiça, tampouco sacrificar as grandes esperanças pela satisfação de um momento” (p. 36).

Na luta pela busca da virtude, impõe-se a necessidade de se agir por meio da razão, no sentido de encontrar-se um equilíbrio nas escolhas e na tomada de decisões sobre a vida, ou mesmo para separar o que é bom e o que é mau para a alma. Sendo assim, o uso da razão é também recomendado por Basílio. Ao tratar sobre necessidade de se renunciar os desejos da carne, de formas a evitar a corrupção da alma, o autor busca aponta a razão como elemento que pode ajudar neste processo, afirmando que “a razão nos serve de freio para conter os movimentos tumultuosos que se agitam na alma” (p. 39).

Atendendo ao progresso que se almeja na sociedade de hoje, torna-se necessário traçar objetivos, fixar-se e dedicar-se aos mesmos, numa condição de persistência, para se atingir as metas fixadas. Certamente que, a consolidação de virtudes se apresenta como uma necessidade. Ao pensarmos a ciência como recurso para as respostas esperadas, somos confrontados com a necessidade de responsabilidade naquilo que fazemos, exigindo o uso da razão e o conhecimento, sendo os mesmos são possíveis de serem encontrados na literatura, conforme acabamos de expor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida neste estudo, podemos reafirmar a possibilidade de se compreender, analisar e discutir por meio da literatura, as questões da educação, tanto de outros contextos, como os da antiguidade e medieval, assim como as questões da educação contemporânea. Partimos do pressuposto de que, muitos fatores presentes na educação contemporânea, encontram respaldo na educação do passado, a qual nos oferece bases para uma reflexão contextualizada do nosso tempo, porém, sem anacronismo.

Certamente, este argumento, pode ser sustentado não apenas por meio das fontes primárias da História da Educação, mas também por meio das obras literárias. Isto reforça a tese na qual, a literatura venha configurar entre as potenciais fontes da História da Educação, para se compreender o passado educacional de um determinado contexto. Pela mesma razão, podemos afirmar que, ainda que se encontre razões que justifiquem a limitação ou exclusão das obras literárias como fonte nas pesquisas em História da Educação, não é possível que essa exclusão seja total. Isto porque, atendendo as circunstâncias, as mesmas podem se revelar como fontes complementares ou até mesmo únicas em casos de inexistência de fontes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASÍLIO DE CESARÉIA. **Carta aos jovens sobre a utilidade da literatura pagã**. Campinas, São Paulo: Ecclesiae, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense 1995.
- BRITO, A. J.; RIBEIRO, M. A. História da Educação e Literatura: possibilidades de relações. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 45, p. 97-116, abr. 2013.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa. Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAUAND, J. Prefácio. In: Perissé, G. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIMA, A. L. G.; MENEZES, R. C. D. de. Contribuições da literatura para a História da Educação. **Cadernos De História Da Educação**, 21(Continua), e071. <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-71>, 2022.
- LOPES, E. M. T. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. **Educação**, 30(2), 157–176. 2011.
- LOPES, F. S. As funções da literatura. **Revista de Direito, Arte e Literatura** | e-ISSN: 2525-9911 | Encontro Virtual | v. 7 | n. 1 | p. 96 – 114 | Jan/Jul. 2021.
- LLULL, Ramon. **Doutrina Para Crianças**. Tradução: Ricardo da Costa. Santa Bárbara: IVITRA, 2010.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. S. Paulo: Cortez Editora. 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUESTÕES DE GÊNERO: APONTAMENTOS PARA A AUTODETERMINAÇÃO EXISTENCIAL DOS SUJEITOS

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar Educação Sexual de forma transversal nas instituições escolares, poderá contribuir de forma significativa para obliterar as múltiplas violências oriundas de questões relativas a gênero e à sexualidade. Por conseguinte, a perspectiva deverá ir além das questões exclusivamente biológicas, descortinando as categorias de corpo, prazer, sentimento e consentimento, dentre outras manifestações mais óbvias de gênero, sexualidade e diversidade. A despeito disso, para adentrar nessa fornalha de Sadraque, Mesaque e Abede-Nego, o/a docente carecerá de respaldo legal do ordenamento jurídico vigente, porquanto trata-se de tema tabu na visão da maioria das famílias cristãs, alienadas e fundamentalistas.

O ambiente escolar deve afigurar-se como um espaço de interação, sociabilização e compartilhamento de saberes procedimentais, atitudinais e conceituais. Assim, mesmo em um país conservador e que mais mata pessoas LGBTQIA+ como é caso do Brasil, cabe aos docentes ministrarem conteúdos atinentes aos Direitos Humanos, principalmente, trazendo à baila os estigmas, rotulações, preconceitos e estereótipos que atravessam as minorias sociais como pessoas negras, soropositivas, adictas, com deficiências, obesas e Lgbtqia+ (objeto de nossa investigação), dentre outras categorias. Em síntese, esta produção acadêmica tem como **objetivo** compartilhar o papel do preceptor, que não se reduz à transmissão de conteúdos, mas sobretudo à formação humana, percebendo que suas ações docentes têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.

De fato, historicamente há um tabu descomunal quando se fala sobre gênero e orientação sexual, invisibilizando essas questões, pois na questão sexual a escola resume-se a trabalhar apenas com questão da contaminação e reprodução das Infecções Sexualmente Transmissíveis(IST), esquecendo todo a

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Pós-graduação Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola (UFC), Gestão Pública (Unilab), Docência na Educação de Jovens e Adultos (IFRO), Docência na Educação Básica (UFMG) e Educação Digital (SESI/SC). Bolsista Tutor EaD em Pedagogia IFAL: pedagogo.uece@hotmail.com

construção identitária do aluno e/ou da aluna. À vista disso, com fervor, emerge a questão norteadora/problema da pesquisa: Qual a fundamentação legal para o trabalho sobre gênero e sexualidade em sala de aula?

A justificativa para esse estudo reside no fato de o Brasil ocupar ranking de 1º lugar, tendo em vista que em 2022, a cada 32 horas, foi assassinada com requintes de crueldade uma pessoa LGBTI+, apenas pelo fator de sua assimetria ao binômio macho/fêmea. Logo, a ausência de estudos sobre gênero e sexualidade no currículo, abre margem para a reprodução social da heteronormatividade pela Igreja, família, Estado (que deveria ser imparcial) e sociedade geral, que aprendeu a ferir com o mesmo ferro que foi ferido.

O estudo é relevante em virtude das reconfigurações societárias que se fazem necessárias em razão da multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos que têm o direito de viver quais possibilidades lhes aprazem ou apetece, inclusive, no campo das identidades de gênero e orientações sexuais, tendo em vista a incoerência na divisão da humanidade simplesmente em homens e mulheres. Assim, em todos os momentos históricos houve pluralidades sexuais e identitárias, sendo que contemporaneamente Nova York afigura-se como caso emblemático ao deliberar pela oficialização dessa multiplicidade de singularidades, possibilitando o respeito ao ser humano devidamente autoidentificado, mediante quaisquer das 31 denominações.

Inferimos a hipótese que quando as instituições educacionais não trabalham o respeito pela diferença acarreta em grandes violências de diversos âmbitos, reverberando inclusive, no *bullying*, tanto que tem uma lei para erradicação dessa prática criminosa o na seara educacional.

2. ESTADO DA ARTE: VISIBILIZANDO CATEGORIAS DE EXISTÊNCIA SOCIAL

Com fervor, considerando que o debate sobre as questões de gênero no campo educacional é relativamente recente e ainda insuficiente para resolver as violências e desigualdades de gênero, as políticas públicas educacionais, mesmo com avanços obtidos desde a “redemocratização” brasileira, ainda permanecem atravessadas por compreensões equivocadas sobre o tema. Nesses termos, a escola enquanto produto/sintoma social, reproduz controle dos corpos, apagamentos das diferenças, silenciamentos, padronização colonial de existência. Neste sentido, é paradoxal/problemático que o ambiente escolar, local apresentado/visto como espaço de construções subjetivas para alteridade, não esteja efetivamente estruturado pelos princípios da pluralidade, dignidade humana, conforme os marcos legais, acordos vigentes.

Há constantes tentativas de silenciar as instituições educacionais no

tocante ao trabalho com Temas Controversos, como é caso da Educação Sexual, porquanto os leigos defendem que esse enfoque seria responsabilidade exclusiva da família, buscando invisibilizar as singularidades que atravessam as personalidades humanas. Nesse âmbito, diversos grupos conservadores militam pelo silenciamento da sexualidade, tentando proibir a Educação Sexual nas escolas. Sinteticamente, as reivindicações conservadoras sustentam-se a partir de uma relação simbiótica entre ideologias ultraliberais (defendem o liberalismo absoluto, buscando a erosão total do Estado), fundamentalismos religiosos e do anticomunismo. Como as escolas são os braços do Estado, elas não poderiam passar ilesas nessas interlocuções, tornando-se palco principal de uma multiplicidade de embates políticos e ideológicos, inclusive, acusadas de promover a suposta doutrinação marxista, promovendo a “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016).

Apesar do desafio, discutir questões de gênero na escola é possibilitar a quebra dos padrões de violência, a construção de outras histórias, corpos e vidas. Desestabilizar o padrão da suposta normalidade sobre o gênero é cumprir com as diretrizes e leis de enfrentamento à violência de gênero, promover mais efetividade na promoção dos direitos humanos e, sobretudo, atender ao dever ético-político em favor de uma vida ampla, não de uma vida precária. Daí ser tão urgente que os ataques reacionários às políticas públicas educacionais (por exemplo, a retirada dos termos gênero e sexualidade na BNCC) sejam barrados, no intuito de assegurar a legislação e implementação de políticas de educação cada vez mais inclusivas.

De fato, mesmo com parâmetros, diretrizes e pareceres atinentes, é complexo tratar de políticas de educação inclusiva na escola, pois em sua grande maioria, essas questões são camufladas. Em contrapartida, tendo em vista o papel importante da escola na sociedade, deverá estar aberta às diversidades, respeitando os direitos humanos.

Isto posto, a nossa sociedade sofrerá mudanças positivas quando nas escolas forem inseridas temáticas de gênero, orientação, sexualidades e respeito às diferenças no currículo.

Pelas vias analíticas de Fernandes (2004), primeiramente, a revolução deverá ocorrer nos estabelecimentos educacionais para a posteriori, o povo realizá-la nas ruas. Por conseguinte, as vicissitudes estruturais devem partir da escola, considerando seu espaço como campo profícuo para a transformação social e de humanização dos sujeitos. No entanto, ainda é um desafio lidar com o diferente em todos os âmbitos, inclusive, na esfera escolar.

Sob os circuitos de avanços e retrocessos, já tivemos um Brasil bem pior, inclusive, após o primeiro golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, colocando o país nas mãos de (des)governos ilegítimos, conservadores e autoritários

que obliteraram conquistas sociais, desmontando garantias elencadas em nosso ordenamento brasileiro. Nessa perspectiva, a escola reproduziria o *status quo* de inalterabilidade dos papéis dos sujeitos, classificando os indivíduos por meio de ideias preconcebidas entre o certo, errado, falso, verdadeiro. Inclusive, quando os (des)governo de Temer impôs a reforma do Ensino Médio invisibilizou a questão de gênero e diversidade na Base Nacional Comum Curricular.

Quanto às políticas públicas inclusiva de gênero e educação, temos um longo caminho para trilhar até conseguirmos conscientizar que incluir significa acolher, respeitar e conviver com a diversidade. O que é um grande desafio para quem tem uma mente fechada, fato de o país não ter avançado tanto.

É perceptível que existem leis que até trazem à baila essas questões, porém não são colocados em prática, talvez as razões sejam as mais diversas possíveis, afinal quando querem justificar a negligência de alguma coisa sempre acabam encontrando a desculpa perfeita. Assim, vislumbramos um caminho do que pode ser feito para avançarmos nas nossas realidades em que muitas crianças e adolescentes encontram-se perdidas sem saber o que está acontecendo e sem conseguir encontrar uma resposta para tantos pontos de interrogações na constituição de sua personalidade, especificamente, na esfera de sua identidade de gênero, sexualidade e/ou papel de gênero, muitas vezes atravessados pela heteronormatividade como uma imposição autoviolenta e autodestrutiva.

Com fervor, somos aprendizes desses saberes que outrora eram ocultos, porém ao apropriarmo-nos desses objetos de conhecimento contemporaneamente, insta-nos multiplicar a necessidade de ampliarmos o significado do verbo “incluir”, propiciando discussões, não para sermos nós a responder esses pontos de interrogações, mas para que, nossos educandos entendam que as respondam sempre estiveram dentro deles(as).

Iniciemos então a jornada de um futuro esquecido onde o falar de gênero, diversidade, inclusão não sejam vistos como um crime mais como “um direito da pessoa humana”.

Dada a discussão, podemos (re)pensar o porquê de em pleno século XXI ainda termos mentalidades medievais. Aliás, de modo muito generalizado podemos dizer que as práticas sexuais não – binárias (entre homem e mulher) são algo comum ao ser humano humana, principalmente, quando estudamos as sociedades clássicas e relatos bíblicos densamente detalhados, mostrando-nos que é algo comum em nossa espécie a não fixação de orientação sexual normativa. Por conseguinte, frente às vicissitudes do mundo, após a ascensão do Cristianismo ortodoxo católico, mormente no medievo, consubstancia-se uma ideologia instalada em que a prática sexual não fosse bem vistas pela “Santa Igreja”, poderia levar os hereges à fogueira por estar cometendo transgressões à

normalidade sexual, quebrando o “protocolo divino”.

A partir da década de 1990, nota-se que houve um avanço nas políticas relacionadas às questões de gênero no Brasil, mormente, no combate à discriminação, contudo, ainda há pontos a serem melhorados, inclusive, em relação à educação e ao ambiente escolar. A educação inclusiva no Brasil tem como desafio, dentre outros: a formação dos professores e gestores escolares e demais funcionários; a inclusão dos pais e tutores no processo de ensino-aprendizagem; a abordagem de temas relacionados às questões de gênero e sexualidade no currículo; a criação de uma rede de apoio psicológico e social a alunos e familiares; o combate ao *bullying* dentro e fora do ambiente escolar, inclusive ao *cyberbullying*.

À rigor, nossa sociedade é permeada por diversas desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas e de gênero, negando assim o direito à cidadania de muitas pessoas. Por isso, circunscrevemos que as discriminações sejam em relação à raça, etnia, gênero, orientação sexual, geração e estrutura física, dentre outras expressões da Questão Social. Partindo desse pressuposto, a escola deverá se destacar na abordagem de temas como a sexualidade, as relações e papéis de gênero, as diversidades muitos outros temas que quando não trabalhados invisibilizam múltiplas violências que irão reverberar na exclusão e evasão de jovens do ambiente educacional.

O sistema escolar, mesmo diante tantas transformações, ainda é foco de discussões que demonizam os Temas Controversos e o papel social da escola, assim como seu fazer pedagógico, objetivos e metas. Neste contexto, mesmo com as vicissitudes das instituições educacionais, elas ainda consubstanciam-se nos processos de exclusão e opressão, assim marcadores de diferenças sociais como gênero representam quesito de marginalização e a própria educação inclusiva surge dentre uma realidade reflexiva como um desafio, constituído em meio a diversos paradoxos.

2.1 Construção sócio-histórica das categorias de gênero

Com fervor, ratificamos a perspectiva de Beauvoir (1980) sobre ser mulher, porquanto ninguém nasce homem e/ou mulher, mas torna-se. Portanto, ser homem ou ser mulher, eclode a partir da relação simbiótica entre os papéis sociais pré-determinados do que é ser homem ou mulher e a autodeterminação do sujeito que irá se reconhecer como de um ou outro gênero, podendo inclusive, não se reconhecer como nessa taxonomia binária, existindo os agêneros, não-binários, gêneros fluidos. Nesses termos, não será apenas hormônios e condição física que irá definir a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade.

Quando adentramos nessa categoria, trazemos à baila questões de violência de gênero, fato que as relações estabelecidas no ambiente doméstico e

familiar apresentam inúmeras características que as individualizam das demais relações sociais. Logo, o fato de pessoas rotineiramente relacionarem-se em um mesmo espaço, seja porque possuem laços de natureza sanguínea, ou seja, porque escolheram por uma relação íntima de afeto coabitar no mesmo ambiente, por si só já comporta características bastante peculiares.

De início fica claro que as relações domésticas e familiares são identificadas por traços bem delineados tais como a coabitação, a intimidade, a dependência (financeira ou afetiva). A depender da relação podemos verificar outras características ou a ausência de uma das características elencadas. De todo modo, em muitas relações domésticas e familiares verifica-se um *ánimus* de permanecer nela. Enquanto a relação estiver caminhando em seu sentido “normal” (conceito que varia de relação para relação), é comum que os sujeitos desejem conservar esta relação por uma série de fatores, mas, sobretudo, pela codependência afetiva e/ou financeira. Em suma, as mulheres são educadas para a submissão, por via do casamento e constituição de prole. Assim, quando as mulheres estão em situação de violências doméstica e familiar ficam impedidas por obstáculos sociais se sobreviverem com filhos, pois uma mulher com filhos e sem qualificação fica complicado trabalhar.

Nos circuitos educacionais, infere-se que muitos docentes, por suas omissões educativas em relação aos estudos e gênero, acabam permitindo a evasão dos educandos, em virtudes dos pupilos não se ver respeitados em suas singularidades. Isto pois, gerando abandono escolar, isolamento, automutilação e até suicídio, dentre outras.

As políticas de educação inclusiva ainda representam um desafio para nossa sociedade, incluindo à educação escolar brasileira, assim ainda são insuficientes, pois as diferenças sociais ainda são motivos de opressão e exclusão. Nessa óptica, as categorias de gênero, sexualidade e escola são atravessadas pelo *bullying*, preconceitos, resistências, patriarcado, omissão, rejeição, desrespeito, violação dos direitos humanos e dor. Por conseguinte, compartilhamos as experiências escolares da Educação Básica, na época enquanto homem gay (hoje mulher trans sem processo transexualizador), visto que meus colegas tentaram violentar-me no esforço de ser/exercer/cumprir o papel que me fora atribuído socioculturalmente ao nascimento para melhor transitar nos corredores e espaços da escola.

Enquanto profissional docente, já maior de idade essas dores não se amenizam, pois a escola enquanto espaço de trabalho também cerceia, visto que esta instituição juntamente com as famílias amparadas por um discurso patriarcal, afirmam que escola não deve tratar nada de gênero tampouco de sexualidade, reverberando os dogmas das instituições religiosas, fundadoras

do termo popular - *ideologia de gênero*- mas sem nenhuma fundamentação sociológica, antropológica, filosófica e/ou científica, referindo-se a um termo criado unicamente mediante bafo de boca e articulações da goela. Em síntese, nesses circuitos irrompe a necessidade de enfrentamento aos discursos que espezinham o tratamento das relações de gênero, sexualidade, educação para a sexualidade no espaço escolar.

Aduzimos a premência dos estabelecimentos educacionais implementarem currículos inclusivos, circunscrevendo quebra de paradigmas preestabelecidos em religiões, raça, geração, gênero, sexualidades e outros segmentos dos direitos humanos. Assim, pretende-se realizar formações calcadas no respeito para com as muitas diferenças que existe no país e no planeta.

Sustentamos que tais categorias quando permeadas no currículo escolar, ao quebrar tabus e preconceitos poderá salvar vidas. Mas mesmo com tudo isso, ainda é gritante a necessidade que temos de políticas públicas, de apoio familiar, de escolas, da sociedade como um todo, para assim, minimizar todo o impacto negativo de não se falar de papéis de gênero, orientação sexual, homofobia e todas as questões relacionadas, que são muitas tem causado na vida de milhares de criança, adolescentes de pessoas em geral.

Circunscrevemos que nossos programas de (pós)graduação ainda segregam, restringem, afugentam, bloqueiam, rejeitam, embarreiram em demasia, os estudos e as pesquisas voltadas às questões de gênero, sobremaneira, quando essas se propõem a romper com a exclusividade gênero binário como regra (homem e mulher). Por exemplo: quais as pesquisas com percepções de professores trans na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior? Ainda há um silenciamento sepulcral e falo por experiência própria como esses projetos são rejeitados, mesmo em linhas que supostamente seriam de adesão a esse tipo de pesquisa, de estudo. Não temos esgarçamento do tema, temos bloqueios.

É fato, que LGBTQIA+fobia no ambiente escolar deslinda-se corriqueiramente como violências diárias, devendo, portanto, ser tratada com mais atenção e empenho por parte da comunidade escolar como um todo, incluindo as próprias famílias, ainda que o despreparo para tal seja evidente e tamanho. Despreparo porque falar sobre diversidade sexual em uma sociedade “impostamente” demarcada pela heteronormatividade é, sem dúvida, um grande desafio, em virtude de muitas vezes o silêncio gerado pelos próprios educadores em não saber lidar com a situação, o que se cultiva são apenas as lacunas deixadas em branco – fazendo com que perspectiva alguma seja implantada em prol de uma mudança rápida e necessária.

Configura uma luta constante a propagação de informações atinentes à gênero e sexualidade, pois a desinformação termina por macular a credibilidade

e a importância dessas temáticas no ambiente escolar, tendo em vista a pressão de grupos conservadores, que levam a discussão para o aspecto religioso e até mesmo reduzem a extensa e relevante pesquisa sobre o tema, sabotando a militância desse segmento ao criar o termo *ideologia de gênero*, de uso corriqueiro pelos ultraconservadores e fundamentalistas em detrimento das adequadas e férteis discussões de gênero na sociedade brasileira.

Inferimos nossa revolta tendo em vista que em pleno Século XXI ainda tenhamos no Brasil tamanha dificuldade para se trabalhar esses assuntos, até compreensível se observarmos os constantes atrasos de mentalidades presentes na elite brasileira durante todo o tempo em que se constituiu, um bom exemplo disso é o fato do Brasil ter sido o último país a acabar com a escravidão. Logo, apenas nesse contexto, apelando para o cunho histórico que é possível compreender as dificuldades de se falar em temas sensíveis nesse “estado de bárbaros” como tão bem definiu a literatura. enfim, de todo modo, dada as palavras a única logística que se segue (como já foi exposto) é o surgimento de uma quarta questão bem resume o sentido das outras três.

Enfatizamos que a educação é muito além da formalidade dos currículos, que nem sempre dão conta de contribuir com a formação de indivíduos que se relacionem melhor com o mundo, às pessoas e à natureza. Logo, apesar de todos os retrocessos que recentemente vivemos, sobretudo de uma negação da sexualidade enquanto algo que é inerente à maioria das pessoas e também uma desconstrução da palavra gênero, esvaziando o sentido político e imprimindo o imaginário da “ideologia de gênero”, tão utilizada nessa época de pós-verdade, o Brasil tem realizando conquistas nesse segmento.

Com efeito, os estabelecimentos educacionais em casos buscam-se eximir dos debates e práticas necessárias quando o assunto é sexualidade, gênero e papéis sociais em seus sentidos mais amplos. A formação de educadores necessita ser repensada, uma vez que, ainda estamos dentro de um padrão que reproduz somente os comportamentos naturalizados na heteronormatividade, impondo um modelo comum de binarismo entre homem e mulher, patologizando e demonizando tudo aquilo que se expresse fora da norma.

A escola deve desempenhar um papel crucial no quesito educação, gênero, sexualidade, papéis sociais, pois é o local em que muito jovens sofrem com preconceito, discriminação, violência física e moral. Entretanto, nem sempre trabalhar com os papéis de gênero e toda a temática que repercute na sexualidade não é uma tarefa fácil, essencialmente, porque envolve inúmeras questões como a forma de abordagem em sala de aula, as percepções dos professores, o nível de discussões que podem ser desencadeadas, além de envolver muitos tabus que vão de encontro à família, religião, valores. É importante que a escola tenha um

espaço para essas discussões, que os professores proporcionem momentos de orientação, informação e desmistificação. Ainda são muitos os padrões em torno da diversidade sexual das questões de gênero e isso precisa mudar.

Ao ouvir falar de gênero, sexualidade e escola em uma mesma frase, logo me vem a lembrança da minha vivência escolar, onde presenciei muitos casos de violência e bullying, bem como, fui vítima de outras crianças e até mesmo de professores. A escola como espaço de saber, é uma importante ferramenta na construção de cidadãos e de uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória. Neste sentido, faz-se necessário que gestores entendam a importância de se criar políticas que combatam o preconceito, como a educação permanente dos profissionais educadores, bem como, todos aqueles que estejam envolvidos no ambiente escolar para combater os casos de bullying e discriminação e que possam acolher de forma humanizada as vítimas. (CARDOSO; GUARAN; UNGER, 2019).

Quando escuto as palavras gênero, sexualidade e escola numa mesma frase, é impossível não refletir sobre as tensões que se intensificaram nos últimos anos sobre o papel da escola na discussão desses temas. Desde a proposta de se trabalhar essa temática com os educadores através dos materiais do Programa Brasil sem Homofobia observamos uma reação conservadora. Especialmente da bancada parlamentar evangélica que acabou por ter representantes distorcendo os fatos em torno desse programa. A partir daí observamos o surgimento de falácias como a tão conhecida “ideologia de gênero” que teria por finalidade ensinar as crianças a serem LGBTQIA+. Com a força desse movimento fica ainda mais penoso conseguir realizar formação adequada para os educadores, além da construção do ambiente escolar enquanto ambiente de acolhimento para as pessoas que sofrem cotidianamente pelas imposições sociais de um modelo de instituições patriarcais e da heteronormatividade compulsória (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

Mas, acredito que se venham esses preconceitos de várias estruturas políticas e culturais de uma sociedade tradicionalista e patriarcal e também religiosa. ao trazer esse tabu de gênero e sexualidade nas escolas, as crianças deixam de aprender questões importantes como o seu corpo, o autoconhecimento como também saber que está sendo vítima de abuso sexual. Com o estudo desse tema as diversas formas de preconceito nas escolas, universidades cessariam, pois o respeito com a diversidade seria trabalhado desde a infância até a juventude.

As palavras gênero, sexualidade e escola surgem como espaços diversos em nossas mentes, pois tratar a sexualidade e sobre gênero na escola ainda representa um tabu. Apesar das transformações e tentativas de aceitação da diversidade ainda temos com rigidez a construção do que é feminino e o que

é masculino. Deste modo antes mesmo da chegada a escola já se esboçam ao nosso redor padrões de como devemos ser, agir e pensar. A escola como espaço político ainda deixa a desejar na fuga dessas construções apesar da crescente tentativa da liberdade de consciência em cidadania, pois ainda somos partes de um sistema que limita e padroniza quem devemos ser. Tal sistema polícia e usa a educação para reafirmar os padrões sociais, de modo a definir o que e como devem ser tratado os conteúdos em sala de aula, fazendo de assuntos como gênero e sexualidade de tabus, pois discutir os mesmo pode representar refletir e a reflexão é um caminho para criar novos caminhos.

Em relação à medicina, Lanz (2015) considera que as transformações dos corpos das pessoas transgêneros pode se constituir em determinante social à saúde desse segmento LGBTQIA+, tendo em vista, buscar modificação de seus corpos a partir da produção de uma coerência entre as estruturas físicas e suas expectativas de gênero. Assim, pelo desejo de viver seu gênero em plena sintonia mental-psicológica-física, utilizam de recursos médicos, farmacológicos e estéticos além de estratégias de hormonioterapia e cirurgias reparadoras, reverberando assim na composição das variáveis que se desenvolvem nos múltiplos processos saúde-doença dessa população. Nessa perspectiva, Lemos (2020) aponta que os processos externalizadores referem-se a uma diversidade de possibilidades transitórias atinentes ao corpo e entrelaçadas no processo denominado de “externalização corporal e sexual”, vivido por pessoas transexuais no decurso de seus percursos.

Ademais, enxerga-se que a tentativa de compreensão do funcionamento das práticas de sociabilidade dos homens trans evidencia que estamos imersos em uma complexa rede de sociabilidade através de “subjetividades, tecnologias de gênero, hormonização, modificações corporais (cirúrgicas e/ou não cirúrgicas) e a grande dificuldade de se manter no sistema” (*Ib.p.177*).

No Brasil, conforme a Resolução 1482/1997 do Conselho Federal de Medicina, é que ocorre a oferta de serviços em saúde para os corpos trans em específico, posto que essa normativa autorizou o livre exercício médico sobre os corpos trans com fins de modificações corporais para o trânsito no gênero. Nessa acepção, esse instituto legal trouxe regras para a oferta de hormonioterapia e cirurgias de alteração fenotípica e genital em hospitais brasileiros públicos e habilitados para pesquisa.

O processo transexualizador oferecido Sistema Único de Saúde (SUS) gratuitamente ocorreu recentemente a partir de 2018 na modalidade ambulatorial, através de acompanhamento clínico, psicológico e social, bem como hormonioterapia (BRASIL, 2018). Entretanto, os serviços transexualizador ainda necessitam de recursos dos governos estaduais para custeio das cirurgias

de redesignação sexual, haja vista que dependeria de uma nova habilitação, na modalidade hospitalar, para que houvesse faturamento desse procedimento.

3. À GUIA DE CATÁSTASE

No tocante a temática citada, podemos afirmar, por meio de dados históricos que algumas conquistas foram alcançadas, haja vista, as leis e diretrizes que buscam legitimar o espaço e direito de todos os educandos no espaço escolar, a LDB, PNE, CF trazem em seus textos a busca pela concretização da inclusão de todos. Contudo, precisamos avançar para além das leis, tomar consciência e ter responsabilidade quanto ao assunto, pois, só assim será efetivado a inclusão de forma integral.

Em suma, inferimos o trocadilho que para as ciências exatas existirem, elas tiveram que inexistir. Ou seja, tiveram que ser criadas por um fenômeno histórico e social. Logo, 2+2 nem sempre foi 4. Nesses termos, trazemos à baila as questões de gênero, sexo e orientações sexuais como categorias fundadas e compartilhadas historicamente. Destarte, são objetos podem e devem ser recriados de forma que cada sujeito se autodetermine conforme sua identificação como homem, mulher, agênero, gênero neutro, heterossexual, gay, lésbica, travesti, transsexual, bissexual, pansexual, andrógino, queer, intersexual, assexuados.

Vislumbramos que a Educação, para ser um mecanismo político de contribuição para a garantia de Direitos Humanos, precisa ter seus processos questionados, quanto a se estão contribuindo ou não para reforçar preconceitos, estereótipos, para sustentar os Sistemas de Dominação, posto que as instituições escolares muitas das vezes, é um local em que há a reprodução de desigualdades, por meio das práticas, dos discursos, dos espaços, dos sistemas que a constituem. Mas pode e deve ser esse lugar de debate, de reflexão, de aproximação com os saberes, vivências e experiências cotidianas, de expressão da liberdade, de modo a trazer a diversidade como algo existente, importante, ao invés de ser um espaço em que se alimenta tabus, padrões e exclusões. Essas dimensões precisam estar presentes na formação docente, essas discussões precisam permear o cotidiano dos/as profissionais da educação, e estarem em esferas amplas, que os deem condições de trabalhar a partir disso, e como a que se dirige ao investimento em Políticas Públicas que se aproximem dessas múltiplas realidades, e que deem condições para que o exercício da cidadania, muitas das vezes, impedido de ser exercido dentro da instituição escola, aconteça.

Sustentamos de fato, na escola como um local de formação ética e política. E a partir disso, tenho boas expectativas quanto a essa Unidade, as leituras e reflexões que aqui iniciamos e que ainda faremos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PORTARIA Nº 410/GM, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018**. Habilita o Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes para realização do Componente Atenção Especializada no Processo Transexualizador - modalidade ambulatorial. 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1.482, DE 19 DE SETEMBRO DE 1997**. Conselho Federal de Medicina. Autoriza a título experimental, a realização de cirurgia de transgenitalização do tipo neocolpovulvoplastia, neofaloplastia e ou procedimentos complementares sobre gônadas e caracteres sexuais secundários com o tratamento dos casos de transexualismo. 1997.

CARDOSO, Livia d Rezende; GUARAN, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1458-1479 out./dez. 2019.

CATRINCK, I. M. O.; MAGALHÃES, S. A. B.; CARDOSO, Z. S. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 187-200, 4 jul. 2020.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LANZ, L. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba: Transgente; 2015.

LEMOS, K. S. **Processos externalizadores: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculine/o no Ceará**. 2020.

MIGUEL, Luiz Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” -Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**. v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 16 out. 2023.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AMPLIADA COMO RECURSO PARA A MEMÓRIA DE TRABALHO

Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento¹

Clayton Torres Felizardo²

Claudia Maria Soares Rossi³

INTRODUÇÃO

A linguagem é uma das mais importantes habilidades humanas. Ela faz parte de um processo de desenvolvimento intelectual, com função planejadora, compondo os processos psicológicos superiores, engendrando o comportamento consciente dos sujeitos. No caso de pessoas com autismo, os déficits no desenvolvimento da linguagem acarretam problemas na comunicação verbal e não-verbal, na compreensão simbólica, e pragmática (Walter; Almeida, 2010; Luria, 2015). E, sendo de fundamental importância para elaborar, compreender e comunicar ideias, necessidades e pensamentos, a linguagem torna-se essencial para o desenvolvimento das funções executivas, que são habilidades cognitivas responsáveis pelo gerenciamento de diferentes aspectos da vida humana.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos nas habilidades sociais, linguagem e funções executivas (APA, 2013). Para melhor entendimento é preciso saber que o desenvolvimento da linguagem envolve um complexo processamento cerebral que utiliza os sistemas visual, auditivo e a oralidade. Por isso, considerando o campo da Neurociência Cognitiva, é correto afirmar que a linguagem está diretamente ligada a formação da memória de trabalho (Vigotski, 2008; Lobo; Acrani; Avila, 2008).

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Neurociências com ênfase em aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: incarla17@gmail.com.

2 Licenciado em Biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Ensino de Ciências e Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: clayton.biologia@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora da Disciplina Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: claudia.rossi@ifmg.edu.br.

A memória de trabalho é função executiva responsável pelo armazenamento, processamento e manipulação de informações verbais e visuais. É composta pelo executivo central, que coordena o fluxo de informações armazenadas na memória; alça fonológica, responsável pelo recebimento e codificação das informações verbais e acústicas; esboço visuoespacial, que retém informações visuais; e retentor episódico, que articula e confronta informações armazenadas na memória de longo prazo às novas informações que são recebidas (Baddeley, 2012; Baddeley; Hitch, 2019).

Pessoas com autismo podem apresentar prejuízos em seu controle atencional, fazendo com que as informações verbais e/ou visuais sejam captadas de maneira fragmentada. Ocasionalmente, há déficits no desenvolvimento da linguagem e da memória de trabalho (Wang *et. al.*, 2017).

Sobre os sujeitos com autismo, no âmbito escolar, considera-se os prejuízos acadêmicos, psicossociais e emocionais que a dificuldade no desenvolvimento da linguagem pode acarretar. Não é incomum presenciar situações em que esses sujeitos apresentam comportamentos disruptivos nos espaços educacionais. Comportamentos esses que são classificados como inadequados quando, na verdade, podem ser consequências de sensações, sentimentos ou necessidades até mesmo de ordem física que esses estudantes nem sempre conseguem comunicar (Voorhies *et. al.*, 2018; Nunes *et. al.*, 2021).

Considerando que “a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular é fundamental para a socialização e interação com outras crianças da mesma faixa etária, impedindo assim o isolamento contínuo” (Togashi; Walter, 2016, p. 352 *apud* Camargo; Bosa, 2009), o Sistema de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) é considerado por muitos uma importante ferramenta para assegurar maior qualidade na inclusão escolar desses sujeitos.

A CAA pode se configurar como uma estratégia para estimular o desenvolvimento da memória de trabalho em pessoas com autismo. Isso porque, ao contrário das informações verbais, que podem ser apresentadas de maneira complexa e atravessadas por questões do ambiente, as informações visuais costumam ser apresentadas de maneira mais acessível. Permitindo às pessoas com autismo sua utilização de modo mais simples, estático e controlável, ampliando suas possibilidades para a construção da memória de trabalho.

Por esse motivo, a CAA pode ser utilizada como forma de facilitar o desenvolvimento dos processos de comunicação dos estudantes, para que suas rotinas possam ser adaptadas de maneira adequada, melhorando sua participação e aproveitamento das aulas. Pois a interação entre alunos e professores é fundamental para garantir um ensino de qualidade por meio da inclusão escolar.

METODOLOGIA

Este artigo se caracteriza como um ensaio teórico, por meio do qual buscamos elementos contextuais que apresentem a comunicação alternativa ampliada (CAA) e sua importância para atender as necessidades ocasionadas pelos déficits comunicacionais nas pessoas com autismo. Assim como elementos teóricos que nos permitam aproximar este importante instrumento (CAA) ao desenvolvimento da memória de trabalho.

Por isso, considera-se a revisão de literatura como uma metodologia essencial para a pesquisa científica, e concordamos com Dorsa (2020), quando a autora nos lembra que:

Ao propiciar encontros de pesquisas com similaridades, assim como análise da metodologia utilizada, a revisão oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básico para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo (Dorsa, 2020, p. 681).

Assim, a revisão de literatura é uma etapa de grande importância na construção do conhecimento científico, ao passo que ela implica no exercício do pensamento dos(as) pesquisadores(as), levando-os(as) a refletir e analisar criticamente sobre o tema pesquisado (Rey, 1993). Além disso, a revisão de literatura é de suma importância para problematizar desafios, tendências e principais demandas que podem surgir a partir de diferentes áreas. Pois, na atualidade, são inúmeras informações sobre diversos temas que trafegam em alta velocidade, mas que nem sempre são capazes de fornecer o arcabouço teórico necessário para a construção de novos saberes, por não assumirem de fato o compromisso com o conhecimento científico (Chiara; Chiara, 2006; Gatti, 2012).

Para este ensaio, considera-se as afirmações de Chiara e Chiara (2006), que definem ser compromisso dos(as) pesquisadores(as) assumir sua posição sustentada no saber científico, relacionando sua hipótese/objeto de estudo, àquilo que foi lido, compreendido, detalhado e interpretado. O trabalho está dividido em três tópicos nos quais discutimos a importância da CAA, em seguida descrevemos a memória de trabalho como uma habilidade cognitiva e sua importância para o desenvolvimento da linguagem para, posteriormente, descrever de que forma a CAA pode ser caracterizada como um importante instrumento para estimular o desenvolvimento da memória de trabalho.

O PECS COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO COMUNICACIONAL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como uma de suas principais características os déficits no desenvolvimento da linguagem, ocasionando prejuízos na comunicação verbal e não-verbal; problemas na compreensão de simbolismos e pragmatismo. Por esse motivo, ao longo do tempo foram elaborados os Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação (SAAC), para complementar ou substituir a comunicação verbal. Walter e Almeida (2010) ressaltam que, ao pensar em comunicação alternativa para pessoas com autismo, é necessário compreender o recurso como uma instrumentalização para o aprimoramento e uso da linguagem, possibilitando o desenvolvimento comunicativo dos sujeitos.

O PECS, *Picture Exchange Communication System* é um sistema de comunicação alternativa que estimula as relações interpessoais por meio da comunicação por troca de figuras/fotografias. Para Santos *et. al.* (2021) atualmente o PECS é um dos programas mais utilizados para pessoas com autismo que não desenvolveram a comunicação verbal. A escolha das figuras/fotografias é realizada mediante análise do repertório lexical de cada pessoa no espectro autista. E a comunicação ocorre também como forma de estimular os sujeitos a expressarem suas necessidades e desejos.

Mizael e Aiello (2013) explicam que o treino com o PECS acontece em seis fases a saber:

- 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados ; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão ; 3) Discriminar entre as figuras ; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, instruídas na tábua de comunicação ; 5) Responder à pergunta O que você quer ; 6) Emitir comentários espontâneos (Mizael; Aiello, 2013, p. 624).

Na primeira fase do treinamento a criança é ensinada a usar os cartões para solicitar algo que lhe seja atraente, podendo ser um objeto ou alimento, por exemplo. A segunda fase objetiva estimular a compreensão do aprendente sobre a importância do uso dos cartões, fazendo com que eles sejam utilizados em diferentes situações comunicativas. Na terceira fase são mostradas diferentes opções à criança e ela precisa buscar o de seu interesse. Nessa etapa é possível perceber a intencionalidade da criança ao escolher, com autonomia, o cartão que indica sua necessidade/vontade. Na quarta fase é quando se aprende a construir frases com os cartões usando verbos de ação e os atributos dos objetos ou alimentos. Na fase cinco os profissionais estimulam a criança a responder a pergunta “o que você quer?”. E a resposta deve ser dada por meio da entrega do cartão correspondente à sua vontade. Na sexta fase a criança utiliza o PECS

para se comunicar com outras pessoas, elaborando frases simples por meio dos cartões. Com isso, o PECS ajuda crianças no espectro do autismo a aprender e utilizar regras básicas de comunicação, contribuindo com o aprimoramento da linguagem, e desenvolvimento da comunicação social (Mizael; Aiello, 2013; Santos *et. al.*, 2021).

No Brasil, o PECS foi adaptado por Walter (2017) e, assim como em sua versão original é dividido por fases contendo, cada uma, um objetivo específico. É utilizado através de trocas de figuras – cartões de comunicação – a fim de efetivar algum tipo de comunicação com seus interlocutores. Sua versão adaptada tem o mesmo objetivo do sistema original, porém com ideia de adaptação ao currículo funcional natural, sendo utilizado como uma proposta de adaptação curricular, buscando assim garantia de direitos às diferenças, de modo que todos se reconheçam no processo de ensino-aprendizagem e sejam protagonistas no próprio desenvolvimento educacional, para que atuem de maneira autônoma nas relações sociais e na vida (Togashi; Walter, 2016).

O PECS-adaptado teve seu uso dividido em cinco fases, e não seis, como em sua versão original, sendo elas: 1) Ensinar a solicitar algo com a troca do cartão de comunicação pelo item desejado; 2) Aprender a pedir o que deseja para diferentes pessoas; 3a) Discriminar o pictograma (figura) e sua representação; 3b) diminuir o tamanho dos cartões de comunicação; 4) Formar sentenças simples e expressar sentimentos; 5) Estruturar sentenças mais complexas e ampliar as condições para a realização de um diálogo mais elaborado (Walter, 2017). E, à medida em que a criança consegue alcançar o objetivo estabelecido em cada fase, utilizando a comunicação de acordo com cada etapa com autonomia, torna-se apta a passar para a fase seguinte.

O desenvolvimento inicial dessa nova forma de comunicação alternativa ampliada teve como contexto para aplicação o currículo funcional natural⁴. O que reforça a importância desse recurso para pessoas com autismo para eliminar boa parte das barreiras impostas devido os déficits comunicativos, possibilitando a participação desses sujeitos em diferentes contextos sociais dos quais participam (Almeida; Pizza; Lamonica, 2005; Schimer; Walter; Nunes, 2011).

Bosch (1970), da mesma maneira que Vigotski (2009) e Luria (2015), compreendem a linguagem como essencial para a interação dos sujeitos com os contextos dos quais participam. No entanto, quando lidamos com pessoas com autismo, Lima (2020) nos lembra que,

4 O currículo funcional natural visa tornar os estudantes mais autônomos e produtivos, para um melhor convívio e participação social em diferentes espaços e contextos. Ele propõe ensinar habilidades e informações que podem ser usados pelos estudantes ao longo da vida.

A perpetuação do indivíduo autista no momento presente parece impossível o registro das regras de uso das palavras que ele testemunhou desde suas primeiras experiências com o outro. Na ausência desse solo linguístico compartilhado, público e ancorado no passado das interações, muitas vezes apenas resta o uso de “metáforas” que portam sentido apenas para ele, de neologismos, de uma gesticulação corporal completamente idiossincrática ou de vocalizações incompreensíveis, estereotipadas e ecológicas (Lima, 2020, p. 756).

Assim como Luria (2010) e Vigotski (2008), Lima (2020) destacam a participação da linguagem nos processos de armazenamento e evocação de informações na memória. O que permite aos sujeitos em geral o planejamento e realização de ações de maneira organizada. Por esse motivo, é importante compreendermos de que forma a participação da linguagem estimula o desenvolvimento da memória de trabalho, permitindo o planejamento e a execução de tarefas.

A LINGUAGEM E MEMÓRIA DE TRABALHO DE PESSOAS COM TEA

De maneira simplificada, a memória pode ser definida como a capacidade de armazenar informações. Tendo seu processo de armazenamento subdividido em três etapas: i) aquisição de informações que chegam ao nosso sistema nervoso por meio de nossos órgãos/estruturas sensoriais; ii) consolidação, quando as informações são armazenadas por curta ou longa duração; iii) evocação, quando as informações são recuperadas da memória de forma voluntária ou involuntária (Kandel, 2014; Mourão Junior; Faria, 2015).

Na literatura sobre o TEA, encontramos estudos sobre a memória de pessoas no espectro ao longo dos anos. Kanner explicava que as sentenças e palavras decoradas e repetidas por pessoas com TEA acontecia porque a linguagem havia sido “consideravelmente desviada para se tornar um exercício de memória autossuficiente, sem valor conversacional e semântico, ou grosseiramente distorcido” (Lima *apud*. Kanner, 2020, p. 745). Na década de 1960 o psicólogo Bernard Rimland afirmou haver distúrbios na comunicação entre os sistemas sensoriais e a memória, impedindo as crianças no espectro compreender o sentido das novas experiências, uma vez que não as relaciona a acontecimentos passados (Lima, 2020).

Já na década de 1970 Hermelin e O'Connor afirmaram que os distúrbios nos processos mnêmicos afetam negativamente a memória auditiva-verbal, determinando a prevalência da memória imediata sobre a memória classificatória. O que justificaria a ecolalia, a dificuldade de empregar pronomes da maneira adequada, a memorização de palavras e sentenças. Para Asperger (1944) tal memorização poderia ser considerada como habilidade mas, para fins

comunicacionais, podem dificultar as interações sociais (Wing, 1981; Lima, 2020).

Sobre a memória de trabalho, Baddeley e Hitch (1974) nos mostram em seus primeiros trabalhos que se trata de uma memória de processamento ultrarrápido cuja finalidade principal não é a de armazenar as informações, e sim de receber novas informações, compará-las a outras já armazenadas nas memórias de longa duração para contextualizá-las e gerenciá-las. Ou seja, a memória de trabalho nos permite armazenar e manipular informações ao mesmo tempo. Por isso, concordamos com Mourão Junior e Faria (2015) quando afirmam que

Por isso dizemos que a memória de trabalho trabalha com memórias, ou seja, ela é um sistema de processamento que confronta as informações que estão chegando ao cérebro pelas vias sensoriais com as informações que já estão arquivadas nos sistemas cerebrais que compõem a memória de longa duração (Mourão Junior; Faria, 2015, p. 784.).

Assim, é possível à memória de trabalho gerenciar, sequenciar e ordenar o fluxo de pensamentos com coesão e coerência permitindo, dessa forma, elaborar ideias, pensamentos e estratégias de maneira contextualizada (Goldberg, 2009).

No caso de pessoas com TEA, pode haver perturbações no funcionamento do esboço visuoespacial e até mesmo da alça fonológica, uma vez que esses sujeitos tendem a captar algumas informações de maneira fragmentada. No caso das informações visuais, tal disfunção se torna mais evidente, pois nem sempre as pessoas com TEA conseguem captá-las de forma contextualizada, dificultando sua compreensão e inserção em algumas tarefas (Bosa, 2000; Wang *et. al.*, 2017). Por outro lado, Funabiki e Shiwa (2018) nos lembram que a memória visual se sobressai diante da memória auditiva, por serem os recursos visuais estáveis, o que permite às pessoas com TEA recorrer a eles com maior frequência, desde que seu uso seja mediado da maneira adequada, até que eles possam ser usados com maior autonomia.

Vigotski (2009, p. 48) já nos mencionara em seus trabalhos a importância da “compreensão das relações mecânicas e a criação de meios mecânicos para fins mecânicos desde que bem mediados”, o que inclui o uso de instrumentos adequados para atender as necessidades dos aprendentes. Pois, para esse pesquisador, o uso de instrumentos e signos durante os processos de ensino-aprendizagem, ao longo da mediação, traz significado às ações, possibilitando o desenvolvimento da linguagem dos aprendentes.

E, sabendo que o bom funcionamento da memória de trabalho depende da integração de diferentes informações, podemos considerar que, no caso de pessoas com TEA, são necessários instrumentos e recursos diversificados de estimulação e mediação, para facilitar sua participação em diferentes contextos e atividades, o que inclui o uso da CAA.

A CAA E OS CAMINHOS PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA DE TRABALHO

Até aqui foi apresentado de que maneira a CAA pode colaborar com o processo de comunicação de pessoas com TEA, bem como a importância da memória de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Nesta sessão nos ateremos a propor uma análise sobre as possíveis contribuições da CAA para a memória de trabalho.

Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA pode causar prejuízos em diferentes áreas da vida dos sujeitos. Por isso, em âmbito educacional, é importante considerar recursos e estratégias variadas que possam atender os estudantes com TEA em suas necessidades. De acordo com os especificadores do DSM-5, os níveis de suporte para pessoas com TEA se dividem em 3, sendo eles: a) Nível 1, exigindo apoio; b) nível 2, exigindo apoio substancial; c) nível 3, exigindo apoio muito substancial (APA, 2013).

Dentre os especificadores que determinam o nível de suporte de cada sujeito com TEA, estão aqueles que definem os déficits nas habilidades comunicacionais sociais. Segundo Vigotski (2007, p. 12) “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.”

De acordo com o autor supracitado, por meio do uso de instrumentos, signos e operações mediadas, a linguagem se aprimora, auxiliando no desenvolvimento da atenção e memória. O que influencia diretamente o comportamento (Vigotski, 2008).

Algumas pessoas com TEA podem não desenvolver a comunicação oral, ou apresentar ecolalia, com a repetição contínua de palavras ou frases, dificultando sua comunicação com terceiros. Existem ainda pessoas no espectro que conseguem desenvolver a fala de maneira estruturada, além de demonstrar grande interesse pela leitura e escrita em idade precoce, condição esta que pode ser chamada de hiperlexia. Ainda assim, essas pessoas podem ter dificuldades em interpretar alguns textos lidos, sobretudo aqueles que contém ironias, metáforas, ou figuras de linguagem. Além disso, a oralidade ou a hiperlexia não garantem que pessoas com TEA desenvolvam habilidades para comunicação social (Barby; Ratuchne; Spinardi, 2022).

Walter e Almeida (2010) falam sobre a importância de refletirmos sobre as metodologias de ensino utilizadas com pessoas com TEA. Seja nos espaços educacionais, ou em seus contextos familiares, pois os prejuízos na linguagem desses sujeitos vão influenciar negativamente sua comunicação, seja ela verbal ou não. Ainda segundo as autoras, é fundamental buscar maneiras de comunicação

que sejam funcionais, compreensíveis e úteis.

Mas, de acordo com Akbar, Loomis e Paulo (2009) ainda que os sujeitos com TEA possuam suas habilidades comunicacionais intactas, devemos considerar que os prejuízos no esboço visuoespacial, que também compõe a memória de trabalho, podem interferir negativamente em sua adaptação a diferentes ambientes e situações. Nesse caso, nos remetemos ao trabalho de Nunes, Barbosa e Nunes (2021), que ressaltam o uso de suportes visuais como recursos para estudantes com TEA nos espaços escolares. Tenham eles fins comunicativos ou de regulação comportamental, são capazes de auxiliar na organização dos estudantes para que possam ter um melhor aproveitamento da rotina escolar.

Friedman e Sterling (2019) destacam em sua pesquisa alguns estudos que afirmam que a linguagem medeia o desenvolvimento das funções executivas; e outros dizendo que a mesma é subjacente à comunicação. Para as autoras, a convergência entre os diferentes estudos está na relação direta entre o desenvolvimento das funções executivas e os impactos nos processos de ensino-aprendizagem.

Vigotski, ancorado nas pesquisas de Bleuler⁵, afirma que a linguagem e o pensamento se desenvolvem concomitantemente, sendo que

A primeira forma de pensamento é social. Na medida que se desenvolve, ele vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica pura. Já o pensamento autístico, como mostra sua denominação, é individual e obedece a um conjunto de leis especiais que não precisam ser aqui definidas com precisão (Vigotski, 2009, p. 28).

O uso da linguagem de maneira pragmática faz parte da comunicação social, e exige habilidades que envolvem a manutenção de tópicos, para garantir a fluência; a troca de turno adequada e estratégias de reparos conversacionais. Para tanto, é importante o bom funcionamento da memória de trabalho, para que as informações sejam revisadas e recordadas à medida que a comunicação acontece. Além da comunicação, a participação da linguagem nos processos da memória de trabalho é necessária para uma gama de atividades cognitivas complexas, o que inclui a capacidade de planejamento e organização (Baddeley, 2001; Friedman; Sterling, 2019).

Nesse sentido, os suportes visuais ajudam na construção/elaboração da organização social de pessoas com TEA. Eles podem ter como finalidade a comunicação expressiva, com uso de fotografias, desenhos ou sistemas simbólicos no recurso que é chamado de “modo visual expressivo”. Existem também os suportes voltados para a organização da rotina, utilizados como

5 Paul Eugen Bleuler foi um psiquiatra suíço cujas pesquisas proporcionaram notáveis contribuições para os estudos sobre a esquizofrenia, sendo um dos primeiros profissionais a pesquisar o autismo como uma característica da esquizofrenia.

dicas que favorecem a linguagem receptiva, objetivando facilitar a compreensão e antecipação dos acontecimentos, chamados de “modo visual de organização”. Além desses, existem também os recursos chamados de “modo visual de instruções”, que dão destaque às instruções com a incorporação de elementos visuais que complementam ou substituem a fala do interlocutor (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021).

Por sua vez, a CAA como substituta da comunicação oral, ou ampliadora da comunicação verbal pode suprir a recepção, compreensão e expressão da linguagem, ajudando a ampliar as experiências socioculturais das pessoas com TEA. E, considerando que o esboço visuoespacial tem como função a integração de informações espaciais, visuais e até mesmo cinestésicas em representações unificadas, a CAA pode ser um importante recurso para recepção e integração de informações, e sua implementação para pessoas com TEA. Além disso, a CAA

[...] é considerada umas das diversas metodologias que podem auxiliar na aprendizagem, socialização e comunicação de pessoas com TEA, atuando como recurso de acesso ao conteúdo, compreensão da mensagem e organização dos elementos necessários para a transmissão do seu pensamento, revelando suas necessidades e anseios (Barby; Ratuchne; Spinardi, 2022; p. 76).

O uso adequado desses suportes visuais, seja nos espaços educacionais ou familiares, ajuda as pessoas com TEA a ter uma melhor participação na dinâmica de diferentes contextos. Para Vigotski (2009)

[...] a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança (Vigotski, 2009, p. 148).

É importante saber que as informações visuais, assim como as demais recebidas pelas vias sensoriais (visão, audição, olfato, paladar ou tato), são armazenados na memória sensorial, que não produz alterações morfológicas ou funcionais no sistema neural. A memória sensorial é uma memória de curta duração, mas com uma capacidade de armazenamento maior que a memória de trabalho. O que significa que, na memória sensorial, armazenamos mais informações do que podemos evocar, através da memória de trabalho (Mourão Junior; Melo, 2011).

Além disso, as informações sensoriais ficam disponíveis somente enquanto

os neurônios disparam potenciais elétricos e, ao fim desses disparos, a informação se perde. Por esse motivo, é tão importante a realização de operações mediadas com os estudantes, sobretudo aqueles com TEA. Pois, o uso de recursos visuais junto a outros instrumentos e signos, são capazes de criar experiências que auxiliem a estimular a rede neural, de modo a consolidar a aprendizagem, para que, posteriormente, a informação possa ser evocada (Izquierdo, 1989; Vigotski, 2008; Mourão Junior; Melo, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória de trabalho pode ser compreendida como um complexo sistema de armazenamento temporário, com implicação no processamento da linguagem, sendo capaz de auxiliar os sujeitos em sua capacidade de pensar, planejar e se organizar. Os trabalhos de Vigotski (2009) e Luria (2010) explicam que a linguagem é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento psicossocial de todos os sujeitos. Delfrate, Santana e Massi (2009) corroboram com os autores, ao afirmarem que a linguagem, por natureza, é dialógica e por meio dela é possível as crianças se constituírem como sujeitos, ao mesmo tempo que constroem seus conhecimentos com a mediação de adultos.

Os déficits no desenvolvimento da linguagem por pessoas com TEA, implicam diretamente em suas habilidades comunicacionais. Em alguns casos, elas são consideradas agressivas quando, na verdade, sua irritabilidade se justifica por sua dificuldade em expressar suas vontades e/ou necessidades. Por esse motivo, nem sempre conseguem participar dos contextos nos quais estão inseridas. Pois, as barreiras comunicacionais, dificultam sua interação e socialização com demais pessoas. O que torna importante e necessário o uso de recursos de comunicação alternativa para que as pessoas com TEA possam “iniciar, sustentar e ampliar a situação dialógica” (Santos *et. al.*, 2021, p. 2).

Com o uso da CAA, as oportunidades de adquirir diferentes experiências e aprendizagens podem ser ampliadas, a medida em que suas interações passam a ser facilitadas através desse recurso. Além disso, as experiências socioculturais e psicossociais na infância ajudam na construção da memória e, por conseguinte, na aprendizagem pois, como postula Izquierdo (1989, p.89) “Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem experiências.”

E, considerando que a memória de trabalho é formada também por componentes visuais, o uso de cartões ilustrados pode ativar seu funcionamento. E, uma vez ativada, poderão ser evocadas informações presentes na memória de longo prazo, e integradas às novas informações adquiridas. Por isso, ao ser requerida e ativada, a memória de trabalho participa diretamente dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da compreensão e processamento da

linguagem para que a significação das informações adquiridas seja construída (Netto *et. al.*, 2011).

Nesse sentido, a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) é um importante recurso que vem sendo utilizado como práticas/instrumentos de intervenção para pessoas com TEA que apresentam déficits em sua comunicação. O uso da CAA, precisa ser considerado como um sistema também complexo que, para além da simples comunicação de vontades e necessidades de pessoas com TEA, pois constitui-se como um importante estímulo ao desenvolvimento da linguagem, auxiliando na ativação e manutenção dos componentes da memória de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKBAR, Maysa; LOOMIS, Rebecca; PAUL, Rhea. The interplay of language on executive functions in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 7, Issue 3, 2013, Pages 494-501.

ALMEIDA, MA; PIZZA, MHM; LAMÔNICA, DAC. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 2, pág. 233–240, maio de 2005.

American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical – APA. *Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association; 2013.

ASPERGER, Hans. (1991). ‘Psicopatia autística’ na infância (U. Frith, Trans.). Em U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). (Este capítulo é uma tradução comentada de um artigo alemão de Hans Asperger publicado em “Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten,” 1944, 117, 76-136. O original também apareceu em “Heilpädagogik,” Viena: Springer-Verlag, 1952) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>.

BADDELEY, A.D. e HITCH, G. Working Memory. Em: Bower, G.A. (Ed). **Recent advances in learning and motivation**. New York: Academic Press, 1974.

BADDELEY, A. D. Is Working Memory Still Working? **American Psychologist**, v. 56, n. 11, p. 851–864, 2001.

BADDELEY, Allan. D.; HITCH, G. J. The phonological loop as a buffer store: An update. **Cortex**, v. 112, p. 91–106, 2019.

BADDELEY, Allan.D. Working memory: theories, models, and controversies. **Annu Rev Psychol**, v.63, p.1-29, 2012.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; SPINARDI, Gabriela Christine. Contação de história mediada pela comunicação alternativa no TEA: Revisando estudos. **Revista da**

FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 68, p. 69-84, out. 2022.

BOSA, Maria Cleonice e Callias. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica [online]**. 2000, v. 13, n. 1, pp. 167-177.

BOSCH, G. Autismo infantil: uma investigação clínica e fenomenológico-antropológica tendo a linguagem como guia Berlim-Heidelberg-Nova York: Springer-Verlag, 1970.

CHIARA, Vera Lucia; CHIARA, Sonia Elza. Artigos de revisão: contribuições com abordagem em ciência da nutrição. **Revista de Nutrição**, v. 1, pág. 103–110, jan. 2006.

DELFRATE, Christiane de B.; SANTANA, Ana Paula de O.; MASSI, Giselle de A.. A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 321–331, abr. 2009.

DORSA, Arlinda C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações (Campo Grande)**, v. 4, pág. 681–683, jul. 2020.

FRIEDMAN, Laura; STERLING, Audra. A Review of Language, Executive Function, and Intervention in Autism Spectrum Disorder. *Seminars in speech and language*, 40(4), 291–304, 2019. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1692964>.

FUNABIKI Yasuko; SHIWA Taiko. Weakness of visual working memory in autism. *Autism Res.* 11(9) P. 1245-1252. Sep, 2018. doi: 10.1002/aur.1981. Epub 2018 Sep 10. PMID: 30260579.

GATTI, Bernadete. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GOLDBERG, E. The new executive brain: Frontal lobes in a complex world. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 6, p. 89–112, maio, 1989.

KANDEL, E. R. et al. **Princípios de Neurociências - KANDEL 5ed.pdf**. 5a. ed. ed. Porto Alegre: Artmed/Mc Graw Hill Education, 2014.

LIMA, R. C.. Autismo e memória: neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 23, n. 4, p. 745–768, dez. 2020.

LIMA, RC. Autismo e memória: neurociência e cognitivismo à luz da filosofia de Henri Bergson. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 4, pág. 745–768, dez. 2020.

LOBO, F. S.; ACRANI, I. O.; AVILA, C. R. B. Tipo de estímulo e memória de trabalho fonológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 461-470, Dec. 2008.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6a. ed. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

- LURIA, Alexander. R. **A Construção da mente**. 2a ed ed. São Paulo: Ícone, 2015.
- MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R.. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 623–636, out. 2013.
- MOURÃO JUNIOR, Carlos. A.; MELO, Luciene. B. R. Integração de três conceitos: Função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 309–314, 2011.
- MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA, N. C.. Memória. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 780–788, out. 2015.
- NETTO, Tânia M. et al. Sistemas de memória: relação entre memória de trabalho e linguagem sob uma abordagem neuropsicolinguística. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 3, n. 3, p. 34-39, 2011.
- NUNES, Débora. R. DE P.; BARBOSA, João. P. DA S.; NUNES, Leila. R. DE P.. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 2021.
- PEREIRA, R.; MACEDO, H.; GIVIGI, R.; CHELLA, M. Geração Automática de Sentenças em Língua Natural para Sequências de Pictogramas como Apoio à Comunicação Alternativa e Ampliada. **Linguamática**, v. 9, n. 1, p. 31-39, 1 Jul. 2017.
- REY, Luis. Planejar e redigir trabalhos científicos. São Paulo: Edigar Blücher; 1993.
- SANTOS, P. DE A. et al.. O impacto da implementação do *Picture Exchange Communication System* - PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **CoDAS**, v. 33, n. 2, p. e20200041, 2021.
- SCHIMER, CR; WALTER, CCF; NUNES, LROP Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. In: NUNES, LROP et al. (Org.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p.161-173.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. DE F.. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351–366, jul. 2016.
- VIGOTSKI, Lev. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 2a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, Lev. S. **A Formação social da mente**. 7a. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. 4a ed. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 2008.

VOORHIES, Willa. et al. Aberrant functional connectivity of inhibitory control networks in children with autism spectrum disorder. **Autism Research**, v. 11, n. 11, p. 1468–1478, 2018.

WALTER, Catia C. F. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 311-332. ISBN: 978-85-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520.018.

WALTER, Cátia.; ALMEIDA, Maria. Amélia. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 429–446, set. 2010.

WANG, Ya. et al. A Meta-Analysis of Working Memory Impairments in Autism Spectrum Disorders. **Neuropsychology Review**, v. 27, n. 1, p. 46–61, 2017.

WING, L. The continuum of autistic characteristics. IN: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. (Orgs.), **Diagnosis and assessment in autism**. New York: Plenum Press, 1988, p. 91-110.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: AQUISIÇÃO DO SABER DOCENTE ONTEM E HOJE

Eliezer de Souza Guimaraes¹

Admilson Eustaquio Prates²

Leonardo Augusto Couto Finelli³

INTRODUÇÃO

No início do processo de escolarização do Brasil, em especial no século XIX, houveram os primeiros investimentos na educação do país. Muitos desses levaram ao surgimento das chamadas “Escolas Normais”. Todavia a atividade do educador não era vista como uma profissão. Ao longo do século XX, tal situação modificou-se com o reconhecimento da docência como um ofício, ou, atividade profissional. Essa, por sua vez, foi se aprimorando até chegar na atual formação do professor que passou a ocorrer no nível superior (Brasil, 1996; Nóvoa, 1995).

Nas novas tendências investigativas acerca da formação de professores, é baseada nas ideias de autores como: Freire (1996), Nóvoa (1995), Pimenta e Ghedin (2002), Sacristán (1999), e Tardif (2002). Esses, entre outros, introduzem a concepção de que o professor deve ser reconhecido como profissional. Além disso, consideram o processo de formação do conhecimento desse profissional centrado na ação, em sua *práxis*, o que ressalta o papel da reflexão na ação docente por conceber o professor como um ser reflexivo, e assim, definiram um novo perfil do professor.

Além de reflexivo, o professor se desenvolveria como um profissional autônomo, investigador e com competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais. Esses são reconhecidos e legitimados pelas Instituições de Ensino Superior – IES (nas formações

1 Professor Mestre, Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. E-mail: eliezer001@gmail.com.

2 Professor Doutor, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFNMG. E-mail: admilson.prates@ifnmg.edu.br.

3 Professor Doutor, Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB. E-mail: leonardo.finelli@ufsb.edu.br.

propostas por faculdades e universidades), que estabelece sua formação a partir de currículos tradicionais de conhecimentos científicos, que são complementados por conhecimentos advindos da *práxis* social (Pimenta; Ghedin, 2002; Tardif, 2002).

Ao se partir dessas premissas sobre a formação docente, o objetivo deste estudo foi investigar as concepções de professores clássicos acerca de como deve se dar a formação como docente. Para tal considera os relatos de grandes professores em perspectivas distintas, com a finalidade de inferir noções e práticas que possam tornar a atividade profissional do educador mais eficiente para toda a comunidade escolar, indo além daquela que mobiliza o aluno ou ao novo docente.

DESENVOLVIMENTO

Método

Metodologicamente, este estudo emprega a abordagem qualitativa e utiliza a revisão da literatura. A busca adotou os referenciais clássicos que discutem a formação docente, com foco nas produções que versaram sobre as “novas tendências investigativas acerca da formação de professores”. Para tal, contou com uma pré-análise com a organização de obras para a leitura e reflexão dos textos de: Freire (1996), Nóvoa (1995), Pimenta e Ghedin (2002), Sacristán (1999), e Tardif (2002).

Após a leitura flutuante dessas obras as ideias foram organizadas e sistematizadas, em acordo com os objetivos do trabalho. A partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977) avançou-se para a exploração do material onde os textos foram relidos e fichados. Desses foram selecionadas, por codificação, classificação e categorização, os materiais que atenderam as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para se chegar as categorias de análise que se seguem na seção resultados. Para a discussão, foram incorporados literatura contemporânea que debate e complementa os cânones analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passado e presente em coexistência

Os professores tornaram-se o mais numeroso grupo profissional, com formação superior, nas sociedades do século XX (Nóvoa, 1995). O processo que transpôs a atividade de educador do estigma de atividade voluntária ou fortuita para o quadro de profissão teve seu início ainda no século XIX, com a criação das Escolas Normais. Essa modalidade de ensino, por sua vez, esboçou seu declínio em meados do século XX, quando a formação de professor que demandava a

formação de ensino médio e/ou técnico, se deslocou para a formação mínima de ensino superior (Reis; André; Passos, 2020).

Assim, reconhece-se que os entraves históricos da profissionalização dos professores situam-se em dois aspectos: a constituição de um corpo de especialistas em educação; e a sistematização dos valores estruturantes da identidade docente (Nóvoa, 1995; Reis; André; Passos, 2020). Tais foram estabelecidos de modo informal pelas exigências da formação, assim como de modo formal, a partir do rigor da lei, perpetrado nas diversas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN que evoluiu desde sua primeira versão de 1961 para a sexta (e ainda atual, apesar de ter recebido diversas emendas) de 1996 (Finelli; Prates, 2021).

Diante disso, a escola brasileira acolheu o desafio de desenvolver a formação docente, levando-a a capacitação mínima de nível superior, a partir do final do século XX, e entrar no século XXI com todos os professores com formação de, pelo menos, graduação. No Brasil, a escola não cumpriu grande parte das promessas feitas no final do século XX. No primeiro decênio do século XXI houve grande investimento e significativa melhora nos índices de formação docente. Tais se deram em função de diversas ações e programas de capacitação públicos oferecidos pelo governo. Ainda assim, foi necessário o estabelecimento de metas para se alcançar a totalidade de docentes em exercício na educação básica com a formação mínima prevista (Brasil, 2001).

A partir das estratégias e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) a proposta de promover a formação em nível superior não se efetivou. Apesar de alcançar se comparada aos anos anteriores, a Educação Básica contava com 68,8% dos docentes com formação em nível superior, em 2010, ainda haviam 30,5% dos 2.023.748 docentes atuando na Educação Básica com formação de Ensino Médio (desses 22,5% com formação técnica Normal ou Magistério, e 8,1% com formação científica), e ainda 0,6% do total de professores com formação de Ensino Fundamental (0,4% completo e 0,2% incompleto) (Brasil, 2011). Em 2021, já considerado o prazo máximo para que todos os docentes contassem com a formação de nível superior, que foi até o final de 2020, em conformidade com as metas do PNE (Brasil, 2001), o país contava com 2.190.943 docentes na educação básica (incremento de 8,3%), desses cerca de 86,4% apresentavam com a formação mínima (de ensino superior), acrescido de 9,2% com tal formação em curso, o que deixava apenas cerca de 4,4% de professores com formação em nível médio ou inferior (Brasil, 2021). Esses dados demonstram que mesmo com o novo salto realizado no segundo decênio do século, as metas ainda não foram atingidas, e assim ainda restam docentes sem a formação mínima exigida.

Tais impactam diretamente no projeto de nação que se desenvolve, a começar pela promessa, ainda não cumprida (apesar de estar em vias de melhora) de oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças. Dessa forma, entende-se que, ao mesmo tempo, os educadores têm de se abrir ao futuro, ou a um futuro que já está presente nos alunos, nas escolas, na sociedade (Ruas; Finelli, 2022a).

Saberes docentes

O saber docente consiste numa faculdade intensa a qual busca-se combinar-se com uma diversidade de fatores que se integram na prática profissional do professor. Noutras palavras, o saber do docente se constrói com características da pessoa, sua identidade, sua formação, sua experiência, sua história profissional e sua relação com os alunos e com os outros integrantes da comunidade escolar (Grützmann, 2019; Tardif, 2002).

Em busca da compreensão para o melhor entendimento da inevitável correlação entre fatores sociais e cognitivos que promovem a construção do saber do professor, a literatura indica dois conceitos que auxiliam a tal entendimento, a saber: o *mentalismo*, e o *sociologismo*. *Mentalismo* consiste focar na construção do saber a partir do desenvolvimento dos processos mentais do indivíduo professor. Tal se dá, como uma forma de subjetivismo que coloca o saber restrito a elaborações de atividades mentais. Já o *sociologismo* trata o desenvolvimento do saber docente como uma produção social em si mesma, que se dá a partir da busca individual do indivíduo professor que se constrói pela interação com os outros (Marques *et al.*, 2020; Tardif, 2002).

Com base nessas abordagens, tem-se algumas ideias a respeito do desenvolvimento do saber do educador: primeiro, o *saber* é social porque é compartilhado por um grupo de formação igual ou aproximada; segundo, o saber é social porque se credencia por sistema de legitimação e orientação – a saber, a escola, a universidade, os conselhos, o Ministério da Educação, entre outros –; terceiro, o saber é social porque se constitui a partir de uma prática é social, isto é, de interação com outros indivíduos; quarto, o saber é social porque evolui sob influências sociais; quinto, o saber é social por ser adquirido pelo professor ao realizar o seu trabalho, em sua *práxis* (Costa; Santos; Martins, 2020; Tardif, 2002).

Ao observar o professor como “sujeito do conhecimento”, reconhece-se que os professores detêm saberes específicos que são construídos, em parte, por eles em meio à rotina e às tarefas do dia a dia, ou seja, por sua *práxis*. Como os professores exercem, na comunidade escolar, papel fundamental – já que são significativos atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares –, cabe

reconhecer-lhe o direito de expressar algo sobre sua formação, sua experiência. Na relação entre o professor e o aluno, há implicações decorrentes de inconscientes que se relacionam, ou seja, de histórias e memórias que convivem. Nesse contexto, o saber do docente constitui-se de significados, para além dos aprendidos durante sua formação, que o professor mesmo constrói, provenientes de própria vivência. Com isso, na prática cotidiana da profissão docente, produzem-se novos saberes a respeito de saberes assimilados outrora (em sua formação pregressa e continuada) (Costa; Santos; Martins, 2020; Tardif, 2002).

Diante dessa percepção, entende-se a necessidade de que o professor estabeleça uma relação de equilíbrio, entre aquilo que se aprende, com aquilo que produz e o que se faz. Com isso, sugere-se a proposta de facilitação de acesso do educador à produção acadêmica, isto é, de reconhecimento e valorização do profissional professor. Como sugere a própria concepção psicanalítica do inconsciente, memória refratária do ser, segundo a qual, a cada dia, o ser se modifica, se ajusta, se ressignifica. Dessa forma entende-se a proposta de promover continuidade na relação entre o professor profissional, sua vivência, e o retorno ao ambiente de formação (faculdade) para proceder à continuada produção acadêmica (Freitas; Freitas; Almeida, 2020; Tardif, 2002).

Autonomia do ser e desafios da realidade

É possível exercer a profissão de professor com alegria, rigor e seriedade ao se considerar as exigências do ensino e a relação entre educador e educando – uma relação recíproca quanto às ações de aprender e ensinar. Essa reciprocidade, por sua vez, se dá em dois instantes: primeiro, o de ensinar e aprender o conhecimento já existente; segundo o de produzir conhecimento não existente (Freire, 1996; Gadotti, 2003; Goss; Giardini, 2022).

A prática do educador, com isso, se caracteriza por respeito ao senso comum coexistente com a potencialidade de criar do educando. Em decorrência disso o “pensar certo” para o professor não condiz com qualquer forma de discriminação, pois isso se opõe ao respeito às individualidades e aos fundamentos da democracia (Freire, 1996). Dessa feita a importância do processo de ensinar com sentido, compreendendo o que se quer ensinar, assim como o por que se quer ensinar, a partir de uma leitura da realidade e demandas que o grupo de alunos se insere tornou-se tão importante no processo de atuação do docente (Gadotti, 2003; Goss; Giardini, 2022).

Isso quer dizer que alunos e professores devem se assumir como seres sociais e históricos, pensantes, transformadores e criadores. Tal função determina um caminhar docente na contramão da escola tradicional, cujo caráter essencial consiste em transmitir conteúdos sem associá-los à realidade

concreta e às experiências informais dos alunos nas ruas, em casa e nas praças, espaços repletos de significação (Freire, 1996; Gadotti, 2003).

No entanto, há um desafio objetivo e concreto para tal exercício da boniteza da docência. Lidar com escolas desprovidas de condições adequadas de ensino, essas podem ser físicas, de recursos materiais, de recursos humanos, entre outros (Felicio; Silva, 2021). Nesse tipo de contexto (que pode agregar duas ou mais limitações) torna-se difícil “cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, à mesa, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública” (Freire, 1996, p. 24). E mais, reconhece-se que tal situação de descaso agravou-se com a Pandemia do Covid-19 (Felicio; Silva, 2021)

Desse modo, entende-se que há conflitos de interesses sociais retratados no atual cenário da educação pública brasileira. A saber: o sistema econômico capitalista fundamenta-se na exploração do trabalho e no ganho incessante de lucro, logo não interessa a esse sistema a formação plena das pessoas (Belmino, 2020).

Em acordo com Freire (1996) entende-se que o ser humano é consciente de sua condição de inacabamento. Isso lhe justifica o interminável processo de busca e exige do educador vigilância constante para respeitar a autonomia de busca do educando. A instigação da curiosidade é o que leva o aluno a promoção da curiosidade espontânea a curiosidade epistemológica.

Entende-se ainda que a curiosidade epistemológica requer condições favoráveis, como higiene, espacialidade e estética. De fato, em uma escola particular, é mais comum que tais condições sejam favoráveis. No entanto, observa-se que na maioria das escolas públicas, sobretudo nas alocadas em regiões periferias das cidades e/ou nas zonas rurais, tem-se o contrário do que se espera como ideal quanto a materialidade das condições para o bom ensino. Alunos destas circunstâncias, precárias que são, sofrem com comprometimento de sua aprendizagem por fatores físicos e materiais. Assim, como construir conhecimento de qualidade depende de fatores ideais determinantes, reconhece-se que essa não se faz diante de qualquer condição (Koslinski; Bartholo, 2021).

Diante disso, Freire (1996) já considerava outro desafio: alunos devem assimilar que são capazes de intervir na realidade, e não apenas adaptar-se a ela. De fato, ninguém pode estar no mundo de forma neutra. Para tanto, o convívio entre educador e educando deve se fundamentar na adequada relação de autoridade e liberdade. O professor, neste caso, exerce sua autoridade com segurança e sabedoria. Ela não inibe a criatividade e curiosidade. Pelo contrário, o professor deve assegurar o equilíbrio entre autoridade e liberdade, de modo claro, e em que tenha o reconhecimento dos limites entre elas. Assim, o professor se torna o agente mais importante para manifestar a liberdade como fator determinante para a construção da autonomia do ser, no caso, do educando.

Como não existe educação neutra, pois essa pende sempre para um lado ou para o outro, Freire (1996) chama a atenção ao papel político-pedagógico do professor, que deve ser de alertar e desmistificar, porém nunca de impor aos alunos alguma ideologia. Assim sendo, cabe para os futuros profissionais da educação promover a formação reflexiva, a qual considere aspectos contextuais e sociais, que interferem no processo de ensinar e aprender. Com isso, acredita-se na construção do conhecimento a partir de uma relação dinâmica e dialética entre prática e teoria, o que confronta a visão reducionista que situa o conhecimento apenas no nível da prática (Pimenta, Ghedin, 2002; Silva, 2020).

Por exemplo, em contexto hodierno, com o desenvolvimento de contextos virtuais de ensino e aprendizagem, tem-se trabalhado em busca de espaços de reflexão que conjuguem teoria e prática nos moldes aqui apresentados. Esses visam tornar o ambiente rico para uma formação reflexiva tanto por parte dos professores formadores quanto dos aprendizes, ou interagentes que serão futuros professores. De fato, demandas antigas podem ser sanadas com soluções viabilizadas com recursos atuais (Finelli; Prates, 2021, Finelli; Silva; Moura, 2021; Ruas; Finelli, 2022a; 2022b; Silva, 2020).

A respeito disso, desde o final do século XX a educação brasileira propõe uma cultura de colaboração em projetos compartilhados, que já envolvia as escolas na comunidade. Nessa direção, esperava-se que a educação alavancasse de sua suposta neutralidade e submissão para uma formação mais voltada para a democracia. Nesse viés, a participação dos pais no sistema educativo passou a ser entendida como colaboração, e os professores não deveriam tomá-la como intromissão. Neste cenário, a formação reflexiva tornou-se ainda mais ampla e, consequentemente, eficiente. Tanto que fez-se necessário redefinir o papel do Estado, dos pais, dos professores e da escola diante das novas necessidades sociais que passaram a ser reconhecidas nas escolas (Cursino; Castro, 2023; Sacristán, 1999).

A aquisição do saber discente

O domínio do mundo, qualquer que possa ser a dimensão desse mundo, pode ser assegurado por várias estratégias. Talvez entre as mais eficientes delas esteja a assimilação de saberes. Até porque significa ter controle das diversas relações com outras pessoas, além de ter autonomia diante de alguns aspectos da sociedade.

No processo de aquisição do saber é imprescindível levar em consideração o sujeito, uma vez que o fracasso ou o sucesso escolar não são determinados pela posição social que os pais da criança ocupam. Esse fator é importante, e, mesmo que produza efeitos indiretos, não é determinante na educação do indivíduo. Por

isso, cabe ao aluno engajar-se “em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (Charlot, 2005, p. 54).

Nessa perspectiva, é relevante na assimilação do saber que o indivíduo se relacione com a sociedade em que está inserido, com o mundo, com outros sujeitos, consigo mesmo e outros espaços. Para que se “torne humano” ou se “humanize” é essencial que o indivíduo compreenda os saberes que foram acumulados pelos seres humanos ao longo do tempo, e que são retransmitidos ao longo das gerações. Apesar disso, a determinação fundamental dessa aquisição depende de iniciativas daqueles que se propõem a buscar o saber. Se, por um lado, tem de haver o confronto interpessoal para a construção do saber; por outro lado, para que esse processo ocorra, é importante que o aprendizado faça sentido ao aluno, para que ele possa ter prazer, responder a um desejo, e internalize a nova informação (Charlot, 2005; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

Sendo assim, o professor detém o compromisso de permitir ao educando o contato com diferentes recursos metodológicos. Assim, ao se concentrar no preparo de aulas interessantes, que proporcionem ao aluno o desejo em estudar e aprender efetivamente, promove o desenvolvimento e humanização de seus pupilos. Visto que a relação dos professores com o saber influencia diretamente nos conteúdos em sala de aula, uma vez que determinam a maneira que tratarão de certos assuntos, sejam eles cotidianos em suas vidas ou mais próximos de tópicos científicos de uma formação propedêutica (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

CONCLUSÃO

Conclui-se, sem esgotar o tema, que a presente reflexão expõe as concepções de professores clássicos acerca de como deve se dar a formação como docente. A partir da perspectiva histórica da consolidação da profissão do educador a partir do século XIX, quando ainda a atividade de educar era restrita a análises exclusivamente subjetivas do ser educador, o professor profissional começou a se reconhecer e ser reconhecido no século XX, com a formação em ensino superior. Isso requereu não só formação de especialistas na área como também o estabelecimento de valores sistematizados para o entendimento do que seria o educador. Nesse viés, encontra-se o estudo de Tardif (2002) a respeito do saber docente, que nos leva a entendê-lo como resultante não só da formação acadêmica, mas também, e sobretudo, da vivência e da experiência do educador ao educar. Essa perspectiva culmina na proposta de que o educador retorne à produção acadêmica, iniciativa de valorização e de registro do saber do docente construído precipuamente em sua jornada profissional.

Freire (1996), por sua vez, desperta para o papel fundamental do professor como agente social promotor, pelo exercício da autoridade e da liberdade, a

autonomia do ser educando. Diante disso, o educador não se restringe ao professor, pois põe em foco a importância dos elementos físicos, espaciais, sociais, como determinantes da adequação, ou não, do exercício do ensino e da aprendizagem. Frente a isso, o professor, sem impor ideologias, deve promover a liberdade da crítica, da leitura do mundo. Nesse contexto, reconhece-se também a importância da ampla reflexão na comunidade escolar, conforme as perspectivas de Sacristán (1999) e Pimenta e Ghedin (2002), que reiteram e complementam o trabalho de Freire (1996).

Por fim, em outra perspectiva, Charlot (2005) considera o protagonismo do educando em buscar o saber sem negar o papel importante do educador de gestar o desejo, o interesse do primeiro. Infere-se que, a despeito de toda diversidade a respeito da formação e da constituição do profissional educador, há consenso quanto à necessidade de o profissional da educação interagir, com autoridade democrática e liberdade, no exercício de sua autonomia, para promoção da autonomia de todos os atores e agentes da e na comunidade escolar.

Reconhece-se que tal reflexão, balizada aos autores clássicos, e complementadas com reflexões hodiernas que endossam os escritos canônicos, é limitada. No entanto, longe de se pretender generalista, ou generalizável, traz contribuição ao campo educacional ao reunir diferentes perspectivas que se complementam e se sustentam no campo da educação e formação de educadores brasileiros por mais de um quarto de século, o que não é pouco, e ainda repercutirá para a formação de novos pares por tantos outros.

REFERÊNCIAS

ALCANTÂRA, M. A.; QUEIROZ, É. K. R.; FINELLI, L. A. C. Letramento a partir da teoria dos gêneros textuais: uma experiência de estágio durante a pandemia. In: FINELLI, L. A. C. (Org.). **Estágio curricular na educação: experiências em tempos de educação híbrida**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Cap. 5, p. 56-73.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELMINO, W. G. Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional

de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHARLOT, B.; ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação Em Questão**, v. 60, n. 64, p. 1-22, e-29415, abr./jun. 2022.

COSTA, A. L. O.; SANTOS, A. R.; MARTINS, J. L. A formação docente: por uma prática educacional libertadora. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193-1204, jul./set. 2020.

CURSINO, L. P. B.; CASTRO, M. A. C. D. Explorando as concepções de gestão escolar: abordagens e implicações na educação contemporânea. **Latin American: Journal of Business Management**, v. 14, n. 2, p. 157-175, jul./dez. 2023.

FELÍCIO, L. L. S.; SILVA, C. V. M. O desafio do estágio docente na Modalidade Remota como práxis em Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde. **Revista De Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 433-451, 2021.

FINELLI, L. A. C.; PRATES, A. E. A docência em Educação Profissional e Tecnológica. In: DORNELLAS, L. C. G.; BASTOS, T. A.; PEDROSA, D. R. (Orgs.). **Educação na contemporaneidade: tensões e desafios**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Cap. 23, p. 302-319.

FINELLI, L. A. C.; SILVA, H. C.; MOURA, A. A. V. Repensando o estágio em tempo de pandemia. In: Alves, R. C. (Org.). **Repensando o Estágio Curricular Supervisionado da Unimontes em tempos de pandemia (Covid -19)**. Montes Claros: Unimontes, 2021. Cap. 1, p. 14-40.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino Em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

- GOSS, C. C.; GIARDINI, P. M. O professor como instrumento para construção da cultura de paz: desafios e percursos. *In: SALLES FILHO, N. I.; MENDES, D. C. B.; SALLES, V. O. (Org.). Estudos sobre a paz: olhares interdisciplinares*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022. Cap. 6, p. 91-108.
- GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 28, n.3, p.02-23, set./dez., 2019.
- KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08314, 2021.
- MARQUES, W. R.; FERREIRA, D. J. L.; CUTRIM, D. S. P.; VIANA, M. N. G.; FREITAS, M. D.; COSTA, R. C.; ROCHA, L. F. B. V.; SOARES, H. A. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 97692-97711 dez. 2020.
- NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995. Cap. 1, p. 13-34.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020.
- RUAS, A. M. G.; FINELLI, L. A. C. A Experiência Acadêmica de Estudantes Universitários em Tempos de Pandemia. *In: FINELLI, L. A. C.; RUAS, A. M. G. (Orgs.). Experiências de educação em tempos de educação híbrida: volume 2*. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022a. Cap.8, p. 100-118.
- RUAS, A. M. G.; FINELLI, L. A. C. A Relatos da Experiência Docente em Educação Híbrida. *In: FINELLI, L. A. C.; RUAS, A. M. G. (Orgs.). Experiências de educação em tempos de educação híbrida*. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022b. Cap. 13, p. 182-199.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- SILVA, K. A. P. C. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109-122, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DE ONDE ESTOU, COMO VEJO O FUTURO? CONVERSAS SOBRE TRABALHO E PROFISSÕES EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS

Flávio Gonçalves de Oliveira¹

Shellen de Lima Matiazzi²

1. INTRODUÇÃO: TECENDO CONVERSAS E REFLEXÕES...

O presente artigo é proveniente de um projeto pedagógico desenvolvido pelas Práticas de Filosofia e Ciências Sociais sobre *trabalho e profissões*, realizado com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino de Cariacica, no Espírito Santo (ES), localizada em um território empobrecido da cidade. Trata-se de uma *reflexão-ação*, cuja finalidade foi estabelecer diálogos com os adolescentes sobre perspectivas profissionais diante das transformações, cada vez mais intensas, no campo das relações de trabalho e das formas de estruturação das profissões.

O trabalho é um direito humano que contribui para a inclusão social e possibilita as condições básicas para a vida em liberdade e autonomia (Brasil, 1988). Assim, configura-se como vetor de emancipação e proteção, sobretudo aos mais vulneráveis, garantindo-lhes dignidade e cidadania. Porém, nesse campo, nota-se relações fragilizadas e controversas que levam os sujeitos a situações precarizadas, submetendo-os a riscos e violências. Na atual conjuntura do capitalismo, sob a égide neoliberal, numerosos coletivos de trabalhadores vivem da informalidade ou se aventuram a experiências camufladas de empreendedorismo, que podem ser verdadeiras armadilhas para esses sujeitos já vulnerabilizados pela condição social e econômica.

1 Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Professor de Filosofia da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes). E-mail: pflavio.filosofia123@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes). E-mail: shematiazzi@hotmail.com.

Nesse contexto, o debate sobre profissões e profissionalização é uma necessidade contemporânea, já que as constantes transformações no mundo do trabalho, sobretudo depois da Terceira Revolução Industrial e da Indústria 4.0 – que engloba um complexo sistema de tecnologias avançadas – tensionam para a urgência dessa discussão (Lima; Gomes, 2020). Tal cenário incide sobre o mercado profissional tradicional, modificando a noção de empregabilidade, alterando os arranjos trabalhistas e dificultando novos ingressos.

Dos que almejam ingressar no mercado de trabalho, são demandados conhecimentos que se reconstituem o tempo todo, sendo necessárias contínuas atualizações e aquisições de novos saberes e ferramentas. A escolarização formal que, em épocas pretéritas, representava preparação para o exercício profissional, atualmente, por si só, não supre as exigências originárias da nova configuração de trabalho e, conseqüentemente, do novo perfil de trabalhadores.

Perspectivas mais sólidas no campo laboral e profissional têm se apresentado distantes e obscuras e as possibilidades de projetar a vida futura em termos de carreira profissional têm se tornado imprevisíveis. Nesse sentido, há uma série de variáveis (tecnologia, inovação, informatização, etc.) que colidem com o interesse ou o desejo de se estabelecer profissionalmente. Não basta somente se preparar para patamares desejáveis de realização profissional sem considerar as características fluidas de relações cada vez mais inconstantes e voláteis que se dão no campo do trabalho. Tais problemáticas deixam incertas as perspectivas futuras, gerando insegurança e frustração em jovens ante a inserção no campo profissional.

Considerando os contextos empobrecidos em que os adolescentes estão inseridos, tal problema é ainda mais alarmante. Além das indefinições características desse momento da vida, as realidades social e econômica se impõem como impeditivas de muitas realizações, esvaziando o sentido das perspectivas de futuro, com tendência em considerar a condição presente como determinante do *vir a ser*. Assim, conforme anuncia Arroyo (2014), as vivências com a pobreza e as diferentes formas de precarização e negação de direitos que dela decorrem, tendem a deixar os sujeitos em estado de desesperança e descrença quanto ao porvir.

As alterações estruturais e as inconstâncias no mundo do trabalho e das profissões demandam que essas temáticas sejam incluídas na escolarização dos adolescentes. Além de ser um direito a esse tipo de conhecimento, que nem sempre aparece no currículo formal, trata-se de discutir caminhos para que esses sujeitos vislumbrem possibilidades futuras que venham a contribuir para outras formas de organização da vida e de acesso aos meios necessários para viverem satisfatoriamente.

Assim, compor com os adolescentes espaços formativos que problematizem essas questões contribui para escolhas mais conscientes em tempos tão desafiadores. Acreditamos que negar aos adolescentes e jovens o direito a esse tipo de conhecimento é, também, uma forma de reforçar os processos que os empobrecem. Para tanto, reivindicamos a pertinência do debate sobre trabalho e as dinâmicas profissionais como parte integrante da formação escolar desses adolescentes, considerando as relações com as realidades socioeconômicas em que vivemos, em um país onde existe uma alta concentração de renda de poucos e uma grande parte da população trabalhadora e empobrecida (Cararo, 2015). Trata-se de possibilitar a esses sujeitos espaços para que ampliem suas percepções de realidade e de pensar rupturas com o ciclo histórico das dependências.

2. CONSTITUINDO DIÁLOGOS TEÓRICO-REFLEXIVOS

Ao buscar referências para o estudo em questão, nos baseamos em algumas legislações que abordam a temática, bem como estudos sobre pobreza e vulnerabilidade em que o trabalho aparece como vetor de proteção social. Inicialmente, o artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) afirma o trabalho como direito humano fundamental e que deve ser exercido em liberdade e em condições satisfatórias e justas, permitindo, às pessoas, dignidade e cidadania. A Constituição Federal de 1988 insere o trabalho no campo dos direitos sociais básicos, que deve ser garantido de maneira acessível, digna e com justa remuneração.

[...] o trabalho é elemento fundante do ser social; o homem se transforma à medida que produz com o ato desempenhado pelo trabalho. Nele o trabalho digno, aquele que valoriza o homem, dá ao ser humano condições de sujeito no processo de transformação social (Sturza; Marques, 2017, p.122).

A inserção desse debate entre estudantes, ainda no ensino fundamental, apoia-se na lei nº 9394/96, cujo artigo 22 aponta que está entre as finalidades da educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, n/p). Em razão desse pressuposto, consideramos que a educação escolar deve propiciar às/ aos estudantes espaços para que essas/esses entrem em contato com as questões inerentes ao mundo do trabalho e ao universo das profissões, como forma de preparar-lhes para essa etapa da vida, que no final da adolescência já se avizinha.

Considerando os contextos empobrecidos, dadas as configurações e condições econômicas de muitas famílias, esses adolescentes são tensionados a lidarem com questões inerentes ao trabalho, como procura por “bicos” e

ocupações para auxiliar na renda doméstica, programas de menor aprendiz, cursos profissionalizantes, entre outros. Estudos que compreendem a pobreza como fenômeno multidimensional, macroestrutural e multifacetado sugerem (Cararo, 2015; Codes, 2008) que essas experiências fragilizadas e precarizadas com o trabalho ampliam as desigualdades sociais, pois impedem que os sujeitos acessem outros patamares que lhes garantam as condições necessárias para viverem satisfatoriamente.

Para compreender esse complexo universo que é o mundo do trabalho e as correlações possíveis com o campo das profissões, recorreremos à sociologia do trabalho, como os estudos de Ricardo Antunes (1999) e Paul Singer (2003), que discutem alguns atravessamentos inerentes à questão. Destacamos, entre eles, as transformações estruturais ocorridas constantemente no âmbito da sociedade capitalista que vêm modificando drasticamente as relações nesse campo e as concepções de empregabilidade e profissões. Essas transformações é o que tem acarretado

[...] o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além da degradação que se amplia, na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (Antunes, 1999, p.15).

Somando-se a esses problemas estruturais, novas questões vêm surgindo no âmbito do trabalho e das profissões à baila da chamada Indústria 4.0, que introduz um complexo sistemas de tecnologias ultra avançadas, cujas modificações são tão constantes que as possibilidades de previsão se tornam reduzidas. Com isso,

[...] os novos postos de trabalho, que estão surgindo em função das transformações das tecnologias e da divisão internacional do trabalho, não oferecem, em sua maioria, ao seu eventual ocupante as compensações usuais que as leis e contratos coletivos vinham garantindo. A precarização do trabalho toma também a forma de relações ‘informais’ ou ‘incompletas’ de emprego [...] (Singer, 2003, p.24-25).

Para reivindicar o trabalho como direito humano fundamental e inserir essa discussão junto a estudantes em contextos escolares empobrecidos e desiguais é preciso compreender essas dinâmicas plurais e complexas, atravessadas por uma série de variáveis (sociais, políticas, econômicas, legais) que, em se acumulando, fragilizam as primeiras experiências com o trabalho. O desafio que se coloca é, justamente, o de preservar esse direito em meio a tantas e controversas transformações conjunturais. Um dos caminhos que acreditamos viáveis é garantir aos estudantes um tipo de educação que os coloque em contato com as questões que atravessam seus cotidianos.

Assim, o direito a compreenderem as problemáticas estruturais inerentes ao trabalho configura-se como um imperativo ético-político fundamental. Colocar esses estudantes em contato com questões tão desafiadoras é uma forma de oferecer-lhes condições para, futuramente, tomarem decisões em condições livres e autônomas.

3. TRAÇANDO OS OBJETIVOS DA EXPERIÊNCIA, METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO...

A natureza metodológica adotada para o desenvolvimento do projeto foi de *viés qualitativo*, que se fundamenta no formato colaborativo, participativo, interdisciplinar e dinâmico, permitindo a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Portanto, essa abordagem não está preocupada com os aspectos mensuráveis da realidade, mas é centrada na dinâmica das relações sociais observadas no espaço/tempo pesquisado, já que ela “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” (Minayo, 2001, p. 14).

Como objetivo geral, buscamos refletir com as/os estudantes a questão das escolhas profissionais em uma conjuntura de profundas modificações no campo do trabalho e das relações com as profissões na contemporaneidade. Entre os objetivos específicos, elencamos: a) compreender o que os estudantes pensam acerca do futuro profissional; b) dialogar com as perspectivas estudantis acerca do trabalho em tempos de grandes incertezas; c) orientar os sujeitos acerca dos desafios inerentes à busca por profissões no futuro; d) discutir algumas problemáticas colocadas aos futuros trabalhadores.

Na execução da atividade, recorreremos aos fundamentos da *pesquisa-ação* (Barbier, 2007; Thiollent, 2009) baseada no diálogo contínuo entre os sujeitos envolvidos, construindo coletivamente possibilidades de compreensão e transformação da realidade. Por essa via é possível pensar uma forma de reflexão-ação em que teoria e prática estejam em contínua comunicação. Trazemos assim a *abordagem em espiral*, cujo processo reflexivo produz novas compreensões, indagações e direcionamentos para os participantes, indicando outras possibilidades por meio de um processo cíclico e dinâmico (Barbier, 2007).

Concernente ao desenvolvimento das atividades, percorremos alguns caminhos, entre os quais mencionamos: planejamento pedagógico das atividades; roda de conversa com os estudantes para socialização do projeto; entrevista com os pais e/ou responsáveis feita pelos próprios estudantes, visando interagir com as famílias; aula expositiva/dialogada sobre transformações ocorridas no mundo do trabalho; pesquisa orientada sobre profissões do futuro e desafios a serem enfrentados pelos profissionais do porvir; diálogos sobre as

profissões, relações de trabalho na atual conjuntura, apresentação dos resultados da pesquisa orientada em forma de roda de conversa.

Como forma de coleta de dados e documentação do referido estudo, foram utilizados como instrumentos metodológicos: entrevistas, registro de diário de campo (docente), que contribuíram para a sistematização, leitura e análise dos dados e novos indicativos sobre a temática em tela.

4. ENTRE DISCUSSÕES E COMPREENSÕES...

No percurso de desenvolvimento das atividades propostas, percebemos que muitas problemáticas que atravessam o mundo do trabalho e o universo das profissões aparecem nas enunciações compartilhadas. Os relatos socializados no grupo dão conta de que esses adolescentes estão atentos ao *vir a ser* quando nos falam de sonhos, frustrações, expectativas e desejos.

Na primeira roda de conversa realizada, ao questionarmos os sujeitos sobre suas perspectivas futuras em relação à essa temática, notamos sentimentos de medo, insegurança, ansiedade e preocupação com o porvir: “hoje eu me vejo sentada em uma sala de aula, mas amanhã não se sabe” (Aluna, 8º A, 2023); “não gosto de pensar no futuro, pois me dá muita ansiedade” (Aluna, 8º A, 2023). Todavia, deparamo-nos, também, com olhares cheios de expectativas de que uma outra realidade é possível: “eu gosto de desenhar; quero ser tatuadora” (Aluna, 8º A, 2023); “quero ser jogador de futebol, ser rico e ajudar minha família” (Aluno, 8º B, 2013); “eu desejo ser médica; sei que é difícil e por isso tenho que estudar muito, desde agora” (Aluna, 8º B, 2023); “quero ser ator de cinema, acho que tenho facilidade nessa área” (Aluno, 8º A, 2023).

Identificamos que os adolescentes demonstram que estão conscientes das dificuldades e desafios que, atualmente, perpassam o mundo do trabalho e das profissões. Entendem que, diante de transformações cada vez mais rápidas, planejar o futuro profissional é desafiador e complexo e que muita coisa não depende, exclusivamente, de suas vontades. Entretanto, reside nesses sujeitos uma dimensão de abertura a outros patamares de realização.

Para Castel (1998), o trabalho possui uma função integradora, para além de um meio de sobrevivência, mas como uma forma de inserção social, de identidade dos sujeitos, que também se formam pela via do trabalho. E por isso, em nosso entendimento, que devemos encará-lo como um ato educativo, a ser debatido, refletido e problematizado em espaços formativos, como a escola.

Nesse terreno de ambiguidades, os estudantes reconhecem a importância de estar na escola e da necessidade de contato com as mudanças e transformações, como forma de se prepararem para os desafios vindouros. Para G., 8º ano A, discussões dessa natureza são importantes “[...] para conscientizar os alunos e

alertá-los sobre as mudanças no futuro e que devemos sempre pensar em uma profissão que nos permita viver bem”.

Todavia, a complexa teia de sentimentos e sentidos que atravessa as perspectivas dos adolescentes acerca do trabalho e das profissões está presente, também, nas famílias desses estudantes, conforme demonstram entrevistas realizadas com os pais e/ou responsáveis. Nas respostas obtidas, constatamos que esses/essas, devido à condição econômica, tiveram que trabalhar muito cedo, ainda adolescentes, e muitas das atividades que exercem não foram por escolhas, mas se deram pela imposição de necessidades básicas.

A negação do trabalho como política necessária a inclusão social também é uma das formas de naturalização da pobreza e extrema pobreza, que se dá por meio de um ciclo intergeracional dessa condição social dentro do sistema econômico. Essa exclusão do acesso ao bem-estar, à educação, cultura, ainda jovens, provoca danos irreparáveis a esses cidadãos. A falta de condições econômicas e de tempo, inclusive, para vivenciarem processos educativos sociais e políticos, colocam a margem as pessoas em condição de pobreza que, na maioria das vezes, sentem dificuldades para que sejam ouvidas, se organizarem e manifestarem socialmente (Rego; Pinzani, 2014).

Falta de oportunidades, ausências de outras perspectivas, sustento dos filhos e busca de uma independência financeira foram aspectos relevantes nas decisões profissionais desses pais e/ou responsáveis: “na época, foi a única profissão que apareceu no momento e eu acabei gostando” (A. B. C. L., auxiliar de padaria, 2023); “não escolhi, apareceu essa e tô (sic) amando. No momento, não tinha outras opções” (E. S. A., auxiliar de serviços gerais, 2023); “não tinha muita escolha. Precisava trabalhar e era a vaga que tinha” (N. L. M., auxiliar de serviços gerais, 2023); “não escolhi. Não tinha nenhuma e precisava sustentar meus filhos” (A. C., auxiliar de serviços gerais, 2023).

Os enunciados advindos das entrevistas evidenciam, também, uma tendência desses pais e/ou responsáveis em dialogar com seus filhos acerca de perspectiva profissionais e apontam preocupações quanto ao futuro: “eu falo com ela para estudar bastante pra no futuro ela poder escolher uma profissão boa, que ela possa exercer pra ela ser alguém na vida” (X, auxiliar de serviços gerais, 2023); “eu ajudo falando das dificuldades do dia-a-dia de um trabalhador e como exercer algumas profissões” (N. L. M., auxiliar de serviços gerais, 2023); “eu incentivo a fazer vários cursos técnicos para que ele possa estar escolhendo um trabalho que goste de fazer” (G. K., motorista de caminhão, 2023); “sempre incentivo a seguir seu sonho, fazer o que tem aptidão” (F. P., dona de casa); “sempre falo pra eles que a vida não é fácil; para estudar, se dedicar e ter responsabilidade para ter um futuro garantido” (C. P. F., cozinheira, 2023).

Parte dessas entrevistas revela que há um grupo de pais e/ou responsáveis que gostaria que seus filhos e filhas tivessem um futuro diferente: “quero que estudem para ter um futuro melhor que o meu” (I. L. C., auxiliar de serviços gerais, 2023). Com isso, entendemos que há uma espécie de aposta na educação dos filhos e filhas como caminho para o acesso a outros modos de organizar a vida. Em diversos depoimentos, a educação escolar aparece como fator importante na emancipação dos sujeitos.

Acerca das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e das exigências postas aos profissionais do futuro, os adolescentes demonstram preocupação. Na roda de conversa em que discutimos essa questão, esse sentimento ficou evidente, como ilustrado nesse enunciado: “se a gente não acompanhar isso tudo, a gente tá de fora” (Aluna, 8º B, 2023). Diante disso, têm a percepção de que a imersão no universo tecnológico é uma exigência do presente e, mais ainda, no futuro: “o controle da tecnologia será importante para os profissionais se destacarem em relação aos demais que não tiveram a oportunidade de mudanças” (Relato escrito em uma atividade de grupo, 8º A, 2013). Além disso, destacam a originalidade como característica importante dos futuros profissionais: “ser original é uma maneira de contornar as dificuldades procurar por novas formas de fazer as coisas” (Relato escrito em uma atividade de grupo, 8º A, 2023).

Ao concluirmos essa discussão, compreendemos que as atividades propostas no estudo em tela foram vistas como positivas, contribuindo para uma formação mais ampliada dos adolescentes, principalmente nesse momento da vida em que a questão das escolhas profissionais começa a fazer parte de seus universos, como vemos nessas enunciações:

O assunto discutido foi importante para nos ajudar a compreender como vai ser nosso futuro, quando a gente arrumar um meio de trabalho, e a orientar quais vão ser as mudanças que irão acontecer com aquele meio de trabalho. Isso ajuda a entender que o futuro da gente vai ser totalmente diferente com o passar dos anos. Esse assunto foi o que aumentou o interesse no trabalho (G., 8º A, 2023).

A discussão sobre profissão, particularmente, é importante para ajudar os alunos a se direcionarem para o mercado de trabalho e seguirem carreiras que gostem ou que futuramente irão melhorar sua estadia de vida. Pode também ajudar outros indivíduos com seus conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem sobre as profissões e como pensar sobre o futuro pode ter um impacto positivo ou negativo na vida de uma pessoa (N., 8º A, 2023).

É possível compreender, pelas narrativas dos adolescentes, o quanto os processos de exclusão se dão em diferentes vertentes, o que nos leva a reconhecer e problematizar as realidades que marcam esses coletivos, refletindo sobre

o papel da educação (e da escola) como uma das políticas necessárias para o enfrentamento às formas de segregação.

5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No desenvolvimento deste projeto, debatemos algumas perspectivas contemporâneas acerca do trabalho e das profissões, visando dialogar com os adolescentes e compreender suas perspectivas acerca dessa temática. Constatamos que esses sujeitos estão atentos às transformações que vêm ocorrendo nesse campo, sobretudo no que tange ao uso cada vez mais intenso das tecnologias e inovações. Essas mudanças contínuas e cada vez mais velozes, deixam incertas as possibilidades de prever o futuro de maneira previsível e segura, o que gera ansiedade e frustração nos sujeitos. Entretanto, entendem que é possível romper com algumas condições previamente dadas, como a situação econômica, e pensar outras estratégias de organização da vida.

Nesse sentido, entendemos que percebem a importância dessa discussão no âmbito da formação escolar e apontam que é interessante possibilitar reflexões dessa natureza como parte integrante do processo educativo. Para Frigotto e Ciavatta (2002), a escola como esse espaço-tempo, está a desenvolver práticas e processos de formação de sujeitos políticos, cuja concepção de cidadania coletiva implica no campo de relações do sujeito como parte de um coletivo e das reivindicações sociais necessárias para o fortalecimento deste. Assim, toma-se o processo educativo como meio de emancipação em múltiplas dimensões.

Finalmente, concluímos que os adolescentes têm abertura diante de discussões que dialoguem com suas vivências e os ajudem a construir outras maneiras de interpretar o mundo e significar a realidade. Assim, compreendemos que esse estudo evidencia sujeitos dispostos a refletirem sobre as problemáticas que os atravessam, com leveza, generosidade e espírito de coletividade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2014.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, F. R. GOMES, R. Conceitos e tecnologias da Indústria 4.0: uma análise bibliométrica. **Rev. Bras. Inov.**, Campinas (SP), n.19, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rbi.v19i0.8658766>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: www.onu.or.br/documentosdireitoshumanos.php>. Acesso em: 10 ago. 2023.

REGO, W. PINZANI, A. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Material didático curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo I. Brasília, 2015. Disponível em <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em 10 dez. 2023.

STURZA, J. M; MARQUES, A. D. A Importância do Trabalho para a Consolidação da Dignidade do Homem: Apontamentos sob a Perspectiva dos Direitos Sociais. **Direito, Estado e Sociedade**. n.50, p. 109-125, jan-jun 2017.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AINDA HÁ MOTIVOS PARA SER PROFESSOR NO BRASIL? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE É ESTAR NUMA SALA DE AULA NOS DIAS DE HOJE APESAR DE TUDO E DE TODOS

Luiz Eduardo S. Moraes¹

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

Rubem Alves

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Você é professor? Nossa, professor ganha pouco, não é? Eu não sirvo para ser professor...como você aguenta? Ah, para ser professor precisa ter vocação...”. Comentários como esses já se tornaram piegas, clichês e piadinhas que já não são mais levados em consideração por muitos professores que não absorvem tais apontamentos haja vista tamanha pequenez. Na verdade, isso só reflete a imagem que a profissão docente, há décadas, passa para a maioria das pessoas e também é reflexo do descaso governamental em relação à educação não ser, de fato, uma prioridade em nosso país, ou melhor, uma política do Estado brasileiro e não de governos que, ao assumirem o poder, querem imprimir sua “marca” e apresentar seus programas para “melhorar” a educação no país. Basta olhar para as idas e vindas do “novo” Ensino Médio.

Desde os primórdios, a profissão - professor - trouxe consigo um certo “deslumbramento” pois aquele que a exercia era considerado o “detentor” do saber e da verdade e não era questionado. Já os gregos, há séculos, atribuíram ao termo *areté* o sentido mais antigo à educação grega, pois é o conceito de *areté* “que exprime a forma primeira, original e originária, do ideal educativo grego”. (FONSECA, 1998, p. 2). Na verdade, de acordo com a autora, é este

1 Professor de Língua Portuguesa e Gestor de Projetos da Educação Integral da rede pública de ensino. Graduado em Letras pela Universidade Paulista - UNIP (campus São José dos Campos -SP); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional Lapa (PR); Especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos pela Universidade de Taubaté UNITAU (SP); Especialista em Educação 5.0 pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU (SP). E-mail: luiz.edumoraes21@gmail.com.

conceito que exprime a forma primeira e originária de um ideal de educação para os gregos.

Nesse contexto, entendemos o porquê, nas mais diversas sociedades pelo mundo, inclusive os povos ágrafos, encontrarmos alguma forma de educação, ensinamento ou organização educacional, mesmo que não nos moldes “tradicionais”. Sejam as mais renomadas instituições de ensino ou debaixo de uma árvore numa floresta, sejam em escolas com grande estrutura física e tecnológica, sejam sentados ao redor da fogueira numa tribo na savana africana ou nos desertos do Sinai ou do Kalahari ou casebres cobertos de neve na Tundra do Ártico ou nos mais longínquos recantos pelo mundo pouco habitados. Para exemplificar podemos citar a etnia *sherpas* (povos que vivem numa região inóspita a mais de 4000 metros de altitude) na Cordilheira do Himalaia, no Nepal. Pouco importa, em todas estas realidades, encontramos a figura de uma pessoa que ensina.

E, apesar de tudo, mesmo assim, ainda encontramos os anciãos que transmitem, por meio da oralidade, muitas vezes, a história daquele povo, suas crenças e culturas. Ali também são passados grandes ensinamentos, sejam de sobrevivência, de ética, de costumes, de cura de males do corpo, do sagrado, enfim, uma verdadeira escola. E isso também é educação.

Como visto, tratar do tema educação é adentrar em limiares profundos acerca da realidade educacional e perceber que a figura do professor é central, primordial e indispensável. Os grandes mestres (pensadores e filósofos) já demonstravam a importância desta profissão nas atividades desenvolvidas pela Escola de Mileto - que procuravam explicar a realidade por meio da investigação do mundo natural - ou na Escola Jônica - em que os filósofos procuravam explicar os primeiros princípios, partindo sempre da natureza e tendo como interesse principal o problema cosmológico - por exemplo.

Desde tempos imemoriais já encontramos a preocupação dos seres humanos em transmitir o conhecimento de alguma forma. O modelo de escola que temos hoje (com um professor e alunos ainda crianças) surgiu, aproximadamente, no século XII na Europa. Entretanto, já na Grécia Antiga, as crianças também eram educadas, mas de forma diferente: era de uma maneira informal e sem as divisões em turmas e salas como se vê nos dias atuais.

A título de exemplificação, vale citar algumas instituições de ensino que foram fundadas há mais de dois mil anos e ainda estão em atividade e que já contavam com a presença de alguém que “transmitia” o conhecimento, ou seja, um professor. Fundada em 143 a. C, em *Chengdu*, na China, a *Shishi High School* é uma escola pública e considerada a mais antiga do mundo, apesar de ter sido destruída e reconstruída algumas vezes. Também podemos citar a *King's School Canterbury*, fundada em 597 d.C., em *Canterbury*, Inglaterra (que só passou a ter

esse nome em 1541 por causa do rei Henrique VIII). Um fato curioso é que nesta escola estudou o médico britânico William Harvey, o mesmo que descobriu a circulação do sangue no corpo humano.

Como visto, esta instituição milenar - a escola - foi indispensável, juntamente com a figura do professor, para que o conhecimento adquirido pela humanidade ao longo dos séculos fosse transmitida e pudéssemos viver em sociedade, seja no sentido estrutural (cidades, universidades, instituições) como no sentido organizacional (leis, normas, acordos). Entretanto, de nada adiantaria a instituição sem o professor que, apesar de todas as circunstâncias, ainda “sobrevive” nas salas de aulas e universidades valendo-se, primeiramente, e muitas vezes, unicamente, de seu desejo de construir cidadãos que ajudem a melhorar a vida do país e da sociedade como um todo.

Portanto, justificamos o título deste trabalho quando nos propomos analisar e, desta forma, também apresentamos o objetivo desta breve análise que é, à sombra dos ideais e do legado de educadores que acreditaram que investir na educação era o caminho para construir um país mais justo e igualitário, analisar algumas realidades educacionais. Inclusive, conhecer alguns dados que ainda colocam a educação brasileira em posições pífias quando comparadas a nações que, verdadeiramente, assumiram um compromisso com uma escola, de fato, que ensine e viram na figura do professor o profissional basilar para a construção de uma sociedade em que os direitos sejam para todos, sem desigualdade social.

DESENVOLVIMENTO

Tratar do tema - educação - no Brasil bem como da profissão “professor” e de suas agruras é entrar num contexto de orgulho haja vista tantos profissionais que dedicaram suas vidas a pensar sobre o tema e desenvolver políticas públicas voltadas para uma escola que fosse pública, igualitária, acessível e de qualidade. Da mesma forma, é necessário lembrar não só daqueles que ficaram conhecidos pela história, mas também dos que nos dias de hoje não desistem de ensinar, acolher, e cuidar de tantos alunos que têm na escola, muitas vezes, seu único lugar de acolhida e de aprendizagem de valores, por exemplo.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2022 e divulgados neste ano de 2023, o corpo docente no Brasil é composto por aproximadamente 2,3 milhões de profissionais, sendo que deste total 1,8 milhões são professoras. Estes profissionais, em sua grande maioria, estão espalhados nas mais de 178,3 mil escolas públicas do país. Não obstante, apesar de parecer um número expressivo, em audiência da Comissão de Educação e Cultura no Senado Federal da República no último mês de setembro deste ano de 2023, representantes de

professores, estudantes, pesquisadores e gestores da área educacional externaram preocupação com a falta de professores no Brasil a médio prazo.

De acordo com as entidades, o país pode ter um déficit de 235 mil professores em 2040. E as causas são várias, dentre elas: elevada evasão escolar, o envelhecimento dos professores e o desinteresse pelos cursos de licenciatura. A tônica da discussão levada pelas organizações educacionais era de um aperfeiçoamento da legislação que regulamenta os cursos de ensino superior voltados à educação.

Neste ínterim, é perceptível que as instituições de ensino foram e são de grande importância para o desenvolvimento da humanidade, e isso só foi possível por causa do trabalho do professor. Ao relembrarmos um pouco a história da educação brasileira, é quase que obrigatório citar nomes como Anísio Teixeira (1900-1971) que teve destaque na discussão acerca da universalização de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória a todos os brasileiros, bem como foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Também podemos citar Darcy Ribeiro (1922-1997) que dedicou seu trabalho em identificar uma cultura nacional que não anulasse nenhuma cultura existente no território brasileiro e aprofundou seus estudos dos povos indígenas que, inclusive, influenciaram muitos estudiosos latino-americanos.

Nesse contexto, ainda é imperioso mencionar o professor Paulo Freire (1921-1997) considerado um dos pensadores mais influentes da história da Pedagogia e Patrono da Educação Brasileira por acreditar que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade. Freire teceu críticas ao modelo até então ensinado nas escolas da “transferência do conhecimento” com o professor na posição daquele que detém o conhecimento e o aluno aquele que recebe. Por isso criou um método em que professores e alunos dialogavam e o aprendizado se fazia baseado nas necessidades reais e cotidiana dos estudantes.

Ainda é possível citar o professor Fernando de Azevedo (1894-1974) um dos redatores do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que também teve participação efetiva no processo de formação da universidade brasileira em busca de uma educação de qualidade. Para Azevedo, a educação era um direito do cidadão e um dever do Estado, razão de sua luta por uma educação igualitária, comum para a elite e para o povo. Igual importância teve Florestan Fernandes (1920-1995), estudioso das relações étnico-raciais cujas ideias acerca da desigualdade racial, educação e democracia contribuem com o desenvolvimento da educação no Brasil até os dias atuais.

Com igual importância, não é possível deixar de citar nomes notáveis de algumas mulheres que trabalharam (e foram grande inspiração) para o desenvolvimento da educação brasileira. Tais profissionais representam 79,2%

dos docentes da Educação Básica (e 97,2% na Educação Infantil) de acordo com dados do Censo Escolar de 2022 e divulgados em fevereiro de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Entre tantas, podemos citar Anália Emília Franco (1853-1919) visionária e pioneira, escreveu livros didáticos e pedagógicos (em português) tão escassos à época e ainda criou uma tipografia para imprimi-los. Criou 71 escolas bem como asilos e albergues para crianças órfãs. Por causa do seu legado, ficou conhecida como a “Grande Dama da Educação Brasileira”. Outra figura que deve ser citada é a de Bertha Lutz (1894-1976) uma das maiores feministas brasileiras o que, de fato, serviu como determinante para o movimento de igualdade de gênero no país. Ao fazer sua inscrição para um concurso no Museu Nacional (RJ) teve sua participação negada por ser mulher. Com o auxílio de Rui Barbosa conseguiu reverter a situação e trabalhou no Museu como professora por mais de 40 anos.

Também podemos mencionar Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010) que, apesar de ter perdido a visão aos 17 anos, não se intimidou e lutou por seus direitos. Criou, em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, e colaborou para a elaboração da Lei da Integração Escolar, que entrou em vigor em 1956. Juntamente com o Ministério da Educação dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Cegos, entre os anos de 1961 a 1973. Outra personalidade que desenvolveu um trabalho considerável foi Nísia Floresta (1810-1885) a primeira professora feminista do Brasil, escritora e poetisa. Grande defensora da educação como emancipação das mulheres, também defendeu a liberdade religiosa e a abolição da escravidão.

Como visto, tais profissionais contribuíram muito com a educação brasileira nos seus mais diversos aspectos. Principalmente em acreditar numa educação pública acessível a todos, conforme assegura a Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 205. Personalidades como as citadas ainda ecoam suas ideias e ideais nas universidades brasileiras e são exemplos para os futuros estudantes em formação para a docência. Não obstante, esses são somente alguns professores que ficaram conhecidos por suas iniciativas e lutas em favor da educação neste país. Mas não podemos nos esquecer de milhares que realizam seus trabalhos diariamente nas mais diversas realidades educacionais nos rincões do Brasil. Professores que não têm nada além de um livro didático (quando o tem), e seus alunos.

É fato que tratar tanto da educação nas escolas brasileiras bem como da profissão docente num país com dimensões continentais como o Brasil requer as devidas ponderações, principalmente quando comparamos os índices apresentados pelos nossos alunos em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, com nações

desenvolvidas. Em tempo, os dados do PISA do ano de 2022, com relação ao desempenho dos alunos brasileiros, foram divulgados a pouco (dezembro de 2023) e mostram uma certa estabilidade, apesar da pandemia, mantendo alguns índices já apresentados em 2019.

No Brasil, a avaliação de Matemática, Ciências e Leitura foi aplicada a 10 mil alunos sob responsabilidade do INEP. Obviamente, se o país conseguiu manter o índice que detinha antes da pandemia, ante uma queda dos demais países, o que já era esperado, foi por causa de professores que não mediram esforços apesar da falta de estrutura, evidenciados quando foi necessário realizar o trabalho de forma remota.

Em Matemática, por exemplo, 73% dos alunos avaliados (de escolas públicas e particulares) apresentaram rendimento abaixo da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ainda caiu 5% em relação ao ano de 2018. “[...] Ficou claro, mais uma vez, a evidência de que os desafios são enormes e, principalmente, o desafio na área de matemática” afirmou o Ministro da Educação, Camilo Santana, na última terça, dia 05 de dezembro de 2023, em entrevista coletiva à imprensa, logo após a apresentação dos dados obtidos pelo Brasil e apresentados pela OCDE da última avaliação do PISA.

Na mesma oportunidade, o ministro apresentou vários propósitos e posicionamentos do Ministério da Educação com relação a formação dos professores e os cursos de licenciatura EaD, estratégias para reverter os números insuficientes dos estudantes na avaliação do PISA, reestruturação do ensino médio, segurança nas escolas dentre outros. Tais pontos são importantes pois vão ao encontro do tema desta breve análise quando questionamos se ainda há motivos para exercer a docência no Brasil haja vista tantos percalços e agruras pelas quais passa a profissão há décadas e alguns serão de forma sucinta apresentados a seguir pois contribuem com o objetivo deste trabalho. Como tais discursos já foram ouvidos muitas vezes, os professores ficam receosos e, ao mesmo tempo, esperançosos, tendo em vista que tais “promessas” e “programas” para melhorar a educação já são de praxe dos governos que iniciam sua gestão.

Quanto à formação dos professores e dos cursos de licenciatura exclusivamente EaD, o ministro confirmou que é discutida no MEC a proibição de tais modalidades de cursos. “A ideia do ministério é não permitir mais cursos sempre EAD. Então, vamos definir se vão ser 50%, 30% [da carga horária].” disse Camilo Santana. Ele também confirmou na entrevista concedida que o Ministério tem discutido com o Conselho Nacional de Educação algumas alterações na formação continuada dos docentes e também mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura. Anunciou ainda

que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) passará a ser anual para esses cursos, bem como terá uma avaliação dos estágios supervisionados dos futuros professores.

Entretanto, sabemos que para suprir a falta de professores no país o próprio MEC flexibilizou a abertura dos cursos de Licenciatura em EaD. Anos depois, temos uma possível revogação e proibição tendo em vista a falta de controle e qualidade na formação dos professores. Isso só reflete a falta de políticas públicas que incentivem a carreira docente, o que deixa à mercê a formação de profissionais tão importantes e as escolas com uma contínua falta de professores, o que prejudica e muito a aprendizagem dos alunos refletidos nos dados do PISA anteriormente mencionados.

No que diz respeito ao baixo rendimento dos estudantes brasileiros, uma iniciativa apresentada pelo ministro é de que a próxima avaliação do PISA avalie os alunos em cada estado da federação e não somente nas cinco regiões do país. Desta forma, pondera Camilo Santana, espera-se que a prova seja aplicada pelo menos a 40 mil estudantes para se ter um resultado de todos os estados brasileiros e poder traçar medidas mais pontuais de acordo com cada localidade e realidade. Entretanto, acerca deste ponto, acreditamos que, apesar de plausível a iniciativa do MEC na expansão da prova com o objetivo de resultados mais fidedignos, não é de desconhecimento das autoridades que tais resultados são insuficientes em todo o Brasil.

Isso, porque, há anos, tais resultados já vêm sendo compilados e apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sistemas próprios de avaliação de cada estado, a exemplo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os dados são bem conhecidos, problemas estruturais velhos conhecidos de todos, principalmente dos especialistas do Ministério da Educação.

De modo mais específico e dentro do contexto pedagógico no que se refere ao baixo rendimento dos estudantes brasileiros, o ministro elencou várias estratégias que estão sendo discutidas e colocadas em prática pelo governo federal para superar os desafios que foram revelados pelo PISA aplicado em 2022. De acordo com Santana, o objetivo central do Ministério é com a alfabetização de todas as crianças na idade certa. Para isso, foi lançado pelo MEC o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, programa este que terá um investimento de mais de 2 bilhões de reais nos próximos anos. “Nossa preocupação, em primeiro lugar, é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Uma criança para aprender matemática deve primeiro saber ler e escrever da idade certa. E as evidências já mostraram isso” destacou o ministro.

Na referida entrevista coletiva Camilo Santana também destacou outras políticas públicas de sua gestão à frente do MEC com o objetivo de reverter resultados tão baixos obtidos pelos alunos brasileiros. Dentre as principais iniciativas, destacou: a ampliação da oferta das escolas em tempo integral, a conectividade com fins pedagógicos em toda a rede de escolas da educação básica, a qualidade da formação dos professores conforme mencionado anteriormente no que diz respeito a uma maior rigurosidade na supervisão dos cursos de licenciaturas.

Também apresentou como prioridade de sua gestão a redução da repetência dos alunos no ensino médio, bem como a permanência dos estudantes nas escolas. Justificou tais medidas com a escola de tempo integral em que o aluno permanece mais horas num ambiente de aprendizagem e uma poupança destinada aos alunos do ensino médio com o intuito de evitar a evasão deste aluno. Esta última, a proposta ainda será encaminhada ao Congresso Nacional para apreciação.

Na mesma oportunidade, o secretário-geral da OCDE, Mathias Cormann, que participou da entrevista por videoconferência, destacou a figura do professor e a valorização da carreira docente: “Percebemos que apenas uma pequena porção dos professores brasileiros avaliam que sua profissão é, realmente, considerada valiosa e aumentar os salários dos professores também seria um decisão bem-vinda” concluiu Cormann. Como visto, não há melhoria dos índices educacionais sem a valorização da carreira docente e a qualificação dos professores tendo em vista que somente com professores com uma boa formação profissional é que conseguiremos um ensino que, de fato, seja de qualidade. De acordo com Libâneo:

[...] O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor [...] (LIBÂNEO. 2001, p.22).

Valendo-se da perspectiva do autor, é perceptível ser fundamental uma política que reestruture a carreira docente tendo em vista que um professor deve estar em constante formação, atualizar os conceitos aprendidos, explorar e dedicar-se, por exemplo, às novas metodologias de ensino, como as Metodologias Ativas, STEM (um conceito multidisciplinar com base em

quatro disciplinas específicas: Ciências Naturais, tecnologia, Engenharia e Matemática), a Teoria das Inteligências Múltiplas, Mundo *Maker* (atividades práticas que envolvem tentativas e erros e tem uma aprendizagem baseada no “faça você mesmo”). Também podemos citar o *Design Thinking* (método inovador de ensino de desenvolvimento de ideias que tem por base a capacidade de os alunos solucionarem problemas de modo empático, colocando-se no lugar do outro valendo-se de aspectos culturais e sociais) e a Gamificação (conceito que explora os elementos que tornam os conteúdos em jogos) dentre tantas outras metodologias.

Estas, por sua vez, estão cada vez mais presentes na sala de aula e, certamente, contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Essas novas metodologias propiciam aos alunos uma maior autonomia em sua aprendizagem, aumenta o prazer em aprender pois valem-se das tecnologias digitais que fazem parte da realidade dos alunos e desenvolvem habilidades mais sofisticadas e são marcas do nosso tempo. Não obstante, como um professor pode dedicar-se a estudar, por exemplo, planejar suas aulas, realizar pesquisas se um terço dos professores brasileiros trabalha com mais de 300 alunos e 20% trabalha em mais de uma escola (percentual que não chega a 5% em países como Estados Unidos, França e Japão). Além disso, mais de 61% trabalham em mais de um segmento de ensino e 30% em mais de uma rede de ensino.

Tais dados fazem parte de um levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com o Itaú Cultural e a Associação D³E, e valeu-se de dados do Censo Escolar e da OCDE e observou os dados de professores que lecionam no ensino fundamental II (6º ano 9º ano). Tais estatísticas, mais uma vez, mostram que as iniciativas do MEC que foram apresentadas pelo Ministro da Educação no último dia 05 de dezembro de 2023 em entrevista coletiva, ainda estão longe de serem uma realidade no que se refere à valorização da carreira docente. É preciso muito mais.

Nesse sentido, não é reajustar o piso nacional do magistério anualmente que se valoriza o professor. Inclusive porque muitas Prefeituras ainda não pagam o piso nacional. Não é possível falar em valorização do professor - que está todos os dias na sala de aula, com uma turma lotada, numa sala sem um ventilador sequer, com alunos desinteressados muitas vezes, à mercê da violência verbal e física, ministrando aulas em duas ou três escolas - sem medidas que, de verdade, demonstrem a importância da educação, do professor e da sala de aula como uma política que respeite o que está assegurado na Constituição Federal e seja uma prioridade, de fato, do Estado brasileiro. Este é o caminho, não há outro. As nações que hoje estão nos primeiros lugares no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) assim o fizeram: o caminho já sabemos!

CONCLUSÃO

Ao adentrar nas considerações conclusivas acerca desta breve análise que versou sobre um tema tão caro ao nosso país, entendemos que não é por falta de iniciativas, sejam governamentais ou de pessoas que fizeram da educação seu projeto de vida pois, acima de tudo, acreditaram na construção de um país mais justo e com menos desigualdade social. E que a construção desta sociedade, que é possível, haja vista tantos países que conseguiram excelência na área educacional e, com isso, na saúde, infraestrutura, tecnologia, bem-estar social, e hoje detêm um IDH elevado, também pode ser realidade em nosso país, claro, se tomarmos a decisão pela educação.

Vale ressaltar, também, que não é por falta de recursos financeiros que temos uma educação deficitária em vários aspectos. Para o ano de 2024, o orçamento do Ministério da Educação será de, aproximadamente, 162 bilhões de reais, um aumento de 24% em relação ao ano de 2023, conforme projeto do Orçamento da União enviado pelo Governo ao Congresso Nacional. Como vemos, são recursos expressivos, mas que muitas vezes não se traduzem em investimentos, se perdem no meio do caminho ou não são usados de forma eficiente pela falta de gestão.

Foi possível, ao longo desta análise, perceber que é possível, sim, ser professor no Brasil, pois são várias as iniciativas voltadas à melhoria da realidade educacional, seja na formação dos futuros docentes e de investimentos na área pedagógica. Há motivos, pois são milhares de profissionais que, sob os ideais de grandes mestres que se dedicaram a ver um país que valorizasse de verdade a escola, estão todos os dias nas salas de aulas, inclusive nos lugares mais recônditos deste país.

Como ilustrado no título, são profissionais que, apesar de tudo e de todos, dedicam seu tempo em compartilhar o conhecimento que têm, muitas vezes tendo em mãos apenas um livro didático. Desta forma, entendemos que muito ainda é preciso fazer para que a profissão docente seja reconhecida como basilar na construção de uma nação próspera, justa, igualitária e sem as enormes desigualdades sociais que, em pleno século XXI, ainda envergonham nosso país ante à comunidade internacional.

Em suma, que tais iniciativas anunciadas pelo Ministério da Educação sejam efetivamente colocadas em prática, primando sempre pelo respeito, em primeiro lugar, ao trabalho do professor. Que daqui alguns anos possamos ver uma transformação na sociedade brasileira, principalmente nos índices educacionais - desde a alfabetização ao ensino médio - que ainda mostram o quanto a educação por aqui não é levada a sério. E que também possamos ter muitos motivos para dizer que vale a pena sim ser professor no Brasil, apesar de

tantas circunstâncias contrárias, mas que pouco a pouco, por causa da insistência de professores que acreditam no poder transformador de seu trabalho, possamos ver tais mudanças. Mesmo que, muitas vezes, só o professor acredite!

REFERÊNCIAS

FONSECA, Maria de Jesus. A Paideia grega revisitada. Millenium, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos. Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n.17, 2001.

<https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/as-5-escolas-mais-antigas-do-mundo.phtml>.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/noticias/audios/2023/09/previsao-de-falta-de-professores-preocupa-representantes-da-educacao>.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/ministerio-da-educacao-estuda-fim-dos-cursos-de-licenciatura-100-ead>.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/um-terco-dos-professores-brasileiros-trabalha-com-mais-de-300-alunos-por-ano.shtml#:~:text=Segundo%20a%20pesquisa%20da%20Fund%C3%A7%C3%A3o,n%C3%A3o%20ocorre%20nos%20demais%20pa%C3%ADses>.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-10/orcamento-de-2024-cresce-em-areas-sociais-mostra-levantamento>.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NO CAMPO DA MATEMÁTICA¹

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

Hélio Rodrigues dos Santos³

Suema Souza Araújo⁴

Lygianne Batista Vieira⁵

Geraldo Eustáquio Moreira⁶

PARA INICIAR A CONVERSA

A valorização do profissional, a formação inicial e os desafios da profissionalidade são temas complexos da educação constituídos por “marcas e trajetórias presentes na vida e nos percursos profissionais que estamos envolvidos” (Moreira *et al.*, 2021, p. 3). Os estudos de Ferreira, Santos e Moreira (2021) afirmam que a propagação da pandemia do Covid-19 exigiu a transposição de “metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira, Henrique; Barros, 2020, p. 352). Compreendemos que, mais do nunca, se faz necessário a formação de professores que ensinam Matemática em diversos contextos, seja de maneira presencial ou *online*.

1 Parte deste texto foi discutido no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado de 11 a 15/07/2022.

2 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

3 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, rodrigueshelio75@gmail.com.

4 Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suema.saraujo@gmail.com.

5 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília -UnB, professora adjunta da Faculdade de Educação -FE/UnB, lygianne.vieira@unb.br.

6 Pós-Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor da Faculdade de Educação - FE/UnB, geust2007@gmail.com.

Entendemos que o momento requer ação, isto é, desassossego frente a todo o caos em que “encontram-se professores, alunos e familiares vivendo um verdadeiro dilema: [...] o ensino remoto, que intensificou o debate sobre novos modelos, processos de comunicação educacional, ensino e aprendizagem” (Moreira; Vieira, 2020, p. 171). Isso vem demandando a diversificação do trabalho docente e as oficinas pedagógicas, que se constituem como possibilidade de contribuição para a formação desse novo professor que irá ensinar Matemática.

Nesse sentido, apresentaremos algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes de pedagogia, abordando o conteúdo de geometria. Tais atividades foram realizadas durante uma oficina pedagógica, por meio do ensino remoto, utilizando o aplicativo *Google Meet*, que julgamos necessária para explicitar a importância de se garantir a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Dessa forma, buscamos garantir a realização de atividades práticas, mesmo de forma *online* e, assim, assegurar a qualidade do ensino e a melhoria dos espaços de vida, além de “[...] defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania [...]” (Araújo *et al.*, 2023, p. 4).

No âmbito dos conceitos apresentados, emergiu o problema de pesquisa: Como as oficinas pedagógicas contribuíram para a formação inicial de pedagogos no campo da Matemática? Como objetivos, elegemos analisar as contribuições das oficinas pedagógicas para a formação inicial de estudantes de pedagogia no campo da Matemática; refletir sobre a formação de pedagogos no campo da Matemática e discutir alguns conceitos matemáticos no campo da geometria. A pesquisa tem abordagem qualitativa com caráter exploratório e para compreender e interpretar as informações optamos pela teoria Histórico-Cultural.

O trabalho, além da introdução e das considerações, está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos a formação inicial de professores e a necessidade de oficinas pedagógicas para fortalecer a formação. E na segunda, as oficinas desenvolvidas e os fatores que geraram a nossa inquietação.

A FORMAÇÃO INICIAL E AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

O ensino e a aprendizagem da Matemática vêm sendo discutidos por vários autores ao longo dos anos, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala (inter)nacionais, tais como: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Teixeira e Moreira (2021, p. 57) discutem a situação e fazem a seguinte análise:

A aprendizagem da matemática tem sido tema de recorrente preocupação de governos, escolas, professores, estudiosos e teóricos da Educação Matemática, enfatizado por Zucula e Ortigão (2016) [...]. Isso, em parte, deve-se aos baixos índices de desempenho/proficiência revelados pelas avaliações externas e também pelas taxas de retenção nessa disciplina.

Buscando aprofundar esse debate, é preciso trazer para discussão os diversos fatores que estão diretamente relacionados a ele, entre os quais podemos citar: a formação inicial e continuada de professores, as condições de trabalho, a remuneração dos professores e a organização do trabalho pedagógico (Teixeira; Moreira, 2021).

Não há dúvida que a formação docente é fator central para que a aprendizagem do estudante seja alcançada efetivamente, pois “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral [...]” (Imbernón, 2011, p. 30). Portanto, a qualidade do ensino compreende, entre outros fatores, o investimento na formação dos futuros docentes.

Como afirma Gadotti (2011), o papel da educação e, conseqüentemente, do professor é criar mecanismos críticos que possibilitem emancipar pessoas, mediar trocas de experiências, conduzir as aprendizagens. Ou seja, um profissional preparado para criar conhecimento e isso perpassa pela formação.

No mesmo sentido, Sandes e Moreira (2018, p. 101) defendem a posição de que:

[...] o professor é visto como um profissional capaz de transformar sua prática por meio da reflexão e de construir novos saberes a partir das suas experiências, das suas histórias de vida e da sua preocupação com o contexto político-social. [...] O professor passou, então, a ser continuamente desafiado a atualizar-se e tentar ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu processo de escolarização e formação profissional.

Em vista disso, a formação inicial dos professores que ensinam Matemática deve condizer com a necessidade de buscar “uma prática reflexiva que permita ao/a professor/a tornar-se investigador da própria prática” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1394). Há de destacar que autores como Freire (2021) e Gadotti (2011) afirmam que a formação docente não se esgota. Ela deve acontecer ao longo da vida profissional, ou seja, tanto a formação inicial, quanto a continuada são essenciais, visto que, apenas a formação inicial “não consegue responder todas as demandas sociais, políticas, tecnológicas e culturais requeridas pela sociedade atualmente” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1394). Por isso, Nóvoa (2022, p. 14) propõe a troca de experiências, ao dizer que:

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo [sic] e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

As oficinas pedagógicas permitem a troca de experiências como preconiza Nóvoa (2022). Elas podem acontecer tanto nas universidades, como nas escolas e nos centros de treinamento, garantindo o acesso de todos os docentes, bem como o protagonismo do professor nos espaços escolares. Por essas e outras razões que as oficinas pedagógicas, alinhadas à Educação Matemática e aos Direitos Humanos, podem contribuir para formação inicial, dado que:

A realização de oficinas pedagógicas onde a experiência de cada um conta ponto na construção de um novo fazer pedagógico na sala de aula. [...] estratégia de trabalho que possibilita estudar e trabalhar um tema/problema, sob orientação de um especialista, aliando teoria e prática. Possibilita o aprender a fazer melhor “o ofício”, mediante a aplicação e processamento de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (Anastasiou; Alves, 2007, p. 6).

Assim, consideramos que as oficinas são excelentes estratégias para contribuir na formação de estudantes de pedagogia, uma vez que, estimular a participação e socializar experiências exitosas podem ajudar a “construir sujeitos capazes de pensar, dialogar, desafiar, criar e questionar a realidade” (Santos; Moreira, 2021a, p. 803).

Cabe salientar que, além das desigualdades sociais escancaradas pela pandemia, um outro desafio foi criar estratégias assentadas na Educação Matemática que proporcionassem o engajamento dos participantes da oficina nas atividades selecionadas, uma vez que, a disponibilidade dos estudantes era fator decisivo para a estrutura da oficina. Esta foi organizada alternando momentos de exposição dialógica e atividades interativas. Destacamos que neste estudo entendemos a disponibilidade como a “[...] atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar” (Freire, 2021, p. 131).

A PESQUISA: CONTEXTO E PERCURSO

A pesquisa tem abordagem qualitativa com caráter exploratório; para a coleta de informações, usamos o questionário, elaborado via *Google Forms*, sendo que 19 questionários foram respondidos, vídeo da execução das atividades e *chat*, cujas declarações foram interpretadas por meio da abordagem histórico-cultural.

A compreensão das informações por meio da Teoria Histórico-Cultural implica ir além da descrição dos fatos, ou seja, procurar explicá-los, buscando a gênese de cada situação, apontando todos os fatores que contribuíram para a ocorrência daquele fenômeno (Freitas, 2022).

A oficina de Geometria é um recorte do trabalho desenvolvido pelo grupo *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM) ao longo do semestre letivo, no qual foram abordados 12 conteúdos de Matemática, por meio das oficinas pedagógicas, empregando jogos e brincadeiras.

A oficina durou cerca de três horas, contou com 30 participantes e foi realizada pelo aplicativo *Google Meet*, no dia 07 de outubro de 2021, iniciando às 19h30, na disciplina de Educação Matemática 2, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, na UnB. A disciplina faz parte da grade curricular e figura como optativa para os estudantes. O eixo abordado foi Geometria e Medidas, com os seguintes temas: triângulos e quadriláteros; ângulos; áreas; perímetros e resolução de situações-problemas para Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, é mister compreender que, em tempos de pandemia, as oficinas se constituíram um desafio, pois “[...] nem todos os estudantes têm acesso a celulares, computadores, internet de qualidade e entre outros aportes tecnológicos, salientando as desigualdades socioeducativas” (Ferreira; Santos; Moreira, 2021, p. 4).

Pelo exposto, o público-alvo das atividades a serem desenvolvidas são os estudantes dos seguintes segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Para complementar, devemos considerar também os objetivos especificados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2021, p. 17) para assegurar as aprendizagens essenciais, a saber: “conceber e pôr [sic] em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; [...] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender”. Neste estudo, defendemos o uso de material manipulável conforme propõe Nacarato (2005), com o uso de jogos e brincadeiras entre outros recursos de natureza lúdica que permitam às crianças e aos estudantes compreenderem que aprender Matemática “é um direito universal!” (Moreira, 2020, p. 16).

No sentido de garantir aos estudantes a vivência das atividades propostas foi enviado para o e-mail deles os materiais que eles deveriam ter em mãos no momento da oficina: régua; folha branca; tesoura; Tangram (arquivo enviado no e-mail); palitos de churrasco ou sorvete; e separar 3 retas medindo 8, 4 e 6 centímetros e o texto de Abrantes (2021) “*Um (bom) problema (não) é (só)...*” enviado para leitura e posterior discussão ao longo da oficina.

POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

A formação docente compreende o conhecimento teórico, o planejamento de aulas, a elaboração dos recursos didáticos, a pesquisa e o estar em sala de aula aplicando tudo isso. Para tanto, o professor precisa estar constantemente em formação, trocando experiências, refletindo sobre a sua prática e produzindo os recursos pedagógicos a serem utilizados em sua prática. As oficinas pedagógicas, por serem uma estratégia que envolve a vivência de atividades significativas e concretas (Ferreira; Rocha; Borges, 2023), podem colaborar de maneira profícua com a formação docente.

Com base nos estudos de Sandes e Moreira (2018) podemos afirmar que o conhecimento é um dos pontos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e isso implica em falar sobre o trabalho docente, o qual demanda não só conhecimento técnico, mas também a disponibilidade para aprender.

Após a exposição conceitual da geometria plana e espacial, propomos a confecção de um avião de papel realizando dobraduras, como sugestão para fortalecer os conceitos da geometria plana e espacial. Inicialmente, nos chamou a atenção a fala de uma das estudantes em que demonstrava uma frustração: *“Eu nunca consegui fazer um avião na época da escola”* e outra registrou no *chat* que *“nunca havia construído esse brinquedo antes”*. Entendemos que ao entrar em sala de aula estamos impregnados com nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas.

Iniciamos, na sequência, a confecção do avião e ao longo do processo foram exploradas outras áreas que são trabalhadas pela atividade: altura, velocidade, distância e coordenação motora. Ao concluirmos o avião, a estudante que manifestou sua frustração inicial registrou no *chat*: *Meu primeiro aviãozinho que deu certo!!! Uhuuuu! Valeu demais <3*. Essa estudante relatou, ao longo da execução do avião, que já havia tentado fazê-lo outras vezes, mas até então não tinha conseguido, pois ela demorava mais que os colegas, acabava ficando por último e sem o devido acompanhamento desistia do avião. Importa destacar que na oficina ela foi a última a concluir, inclusive havia desistido antes de o avião ficar pronto. Contudo, por insistência dos formadores, ela concluiu o processo, sendo orientada de maneira individualizada.

O sucesso da estudante foi comemorado pelos colegas, muitas vezes em sala de aula nos deparamos com situações semelhantes, quando é necessário dedicar um tempo maior para uma atividade, pois é preciso compreender que nem todos aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo (Santos; Moreira, 2021). Em sala de aula, momentos como esse não são raros. Alertamos que o “[...] uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática” (Nacarato, 2005, p. 4).

O desenvolvimento se dá de maneira diversa, logo os tempos de

aprendizagem são diferentes. Isso fica bem marcado em um registro do *chat* no momento da oficina quando é apresentado ao grupo os quadriláteros, em específico o losango: “*Gente, a minha vida inteira eu falei losângulo [sic] kkkkkkk*”. Essa estudante passou grande parte da sua vida utilizando uma nomenclatura de maneira errônea e poderia estar disseminado esse conhecimento em sala de aula de maneira errada. Santos, Ortigão e Aguiar (2014) afirmam que a qualidade das aprendizagens está diretamente relacionada ao saber matemático do professor. Por essas razões, criar espaços dialógicos e estimulantes, oferecer momentos que permitam aos estudantes se manifestarem, questionarem e refletirem, esse é o caminho para uma educação de qualidade.

No que diz respeito à avaliação da oficina feita pelos estudantes por meio do *Google forms*, no que tange à dinâmica, à clareza na apresentação, aos recursos utilizados e à aplicabilidade deles, 100% dos participantes marcaram como ótimo. Este resultado pode ser um reflexo do uso de jogos e brincadeiras, aplicados ao longo da oficina, e que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula ou em casa, em situação de ensino remoto, bem como a seleção de atividades simples que demandam poucos recursos financeiros, mas que permitem ao docente proporcionar “[...] um espaço de descobertas e de experiências diversas, a Matemática deve entrar nas investigações propostas pelo professor em situações do cotidiano das crianças”. (Moura; Fraz; Santos; 2020, p. 25). Isso vem reforçar as oficinas como uma estratégia viável para o trabalho com a formação docente no campo da Matemática.

No segundo momento, após trabalharmos as classificações do triângulo, lançamos a seguinte pergunta: Caso tenhamos três retas de papel medindo cada uma 12cm, 6cm e 4cm, é possível construir um triângulo? Com essas medidas não é, pois só é plausível a construção de um triângulo se qualquer um dos lados for menor que a soma dos dois outros lados. Contudo uma estudante conseguiu e essa foi a interação no *chat*:

A1: *Gente, por que o meu deu um triângulo?*

Mediador: *Você colocou uma reta de medida de 12cm, de 4cm e 6cm?*

A1: *Aaaah, eu tinha pegado dois de 6cm.*

Na interação em destaque, o moderador buscou entender a forma como ela preparou seu material e assim oferecer suporte. Esse fato foi mencionado para o grupo, no sentido de alertar que o aluno em sala de aula pode fazer o mesmo caminho.

Consideramos esse momento extremamente rico, pois além de trabalharmos a Geometria, evidenciamos a importância de se compreender o raciocínio do estudante, a forma como ele processou a informação em tela (Ferreira; Tacca, 2015), pois em sala de aula temos diferentes tipos de

aprendizagens. Sendo assim, as informações devem ser passadas utilizando diferentes estratégias. Tendo em vista que

[...]cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende (Imbernón, 2011, p. 17).

Segundo Custódio e Nacarato (2017), o contato com a Geometria nos cursos de pedagogia é bem restrito e isso também se reflete no ensino em sala de aula. Por essa e outras razões, faz-se necessário oficinas com tal perspectiva, pois registramos falas do tipo: *“compasso e esquadro só se pede, mas não se usa no ensino fundamental”*.

O texto enviado ao grupo de Abrantes (2021) *“Um (bom) problema (não) é (só)...”* foi utilizado como disparador temático para abordar com os estudantes a importância de se problematizar as atividades em sala de aula e não restringir a determinados momentos da aula. Uma estudante se manifestou no *chat* afirmando: *“Gostei muito do texto... Relembrei minhas experiências escolares”*. Vigotski (2003) afirma que o processo deve ser envolto por experiências significativas para o estudante, criando possibilidade de aprendizagem, lembrando que ao problematizar temos várias respostas possíveis, valorizando o raciocínio e a participação de cada criança e/ou estudante em sala de aula.

Assim, destacamos ao grupo de participantes da oficina, a importância de se pensar em como elaborar as perguntas a serem lançadas aos estudantes em sala de aula, as quais devem ser perguntas abertas, que possibilitem uma gama de respostas e levem os alunos a diferentes caminhos, como por exemplo: O que podemos usar para medir a sala? Ou de quantas maneiras diferentes podemos medir a sala?

D'Ambrosio (2022) chama a atenção para o fato do ensino da Matemática se mostrar obsoleto, inútil e desinteressante. O processo de ensino e aprendizagem é complexo, pois é constituído de desestruturação e reestruturação. Logo, o trabalho com materiais lúdicos pode tornar esse processo mais tranquilo e fazer com que o ensino e a aprendizagem da Matemática sejam contextualizados, profícuo, brincante e um direito de todos, como defende Moreira (2020).

Outro ponto de destaque foi o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Infelizmente, mesmo com o advento da Lei nº 11.645 de março de 2008 (Brasil, 2008) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas são trabalhadas nos espaços escolares apenas próximo as datas comemorativas o que inviabiliza a formação de conceito e valores por parte dos estudantes com essas ações esporádicas (Ferreira; Santos; Moreira; Borges, 2023). Desta forma, a ERER

foi abordada com os estudantes pontuando a relevância do tema, a obrigatoriedade docente de se apropriar dessas questões e sugestões de como desenvolver o tema em sala de aula, por meio de jogos e brincadeiras de origem africana, tais como a Amarelinha africana, que consiste em um conjunto de retângulos desenhados no chão e são percorridos ao som de uma música. Além das figuras geométricas a atividade trabalha a coordenação motora, ritmo e trabalho coletivo. (Araújo; Ferreira; Vieira, 2023). Observando o tempo reduzido para desenvolver todas as atividades programadas e o ambiente virtual, essa atividade foi explorada de forma dialógica com os estudantes e um vídeo da atividade sendo executada, disponível no *Youtube* no canal Impare Educação (2019).

Ao longo da oficina foi possível perceber a participação dos estudantes e o interesse nas atividades propostas. Isso sedimenta nossa convicção na importância desta estratégia para a formação inicial de professores, pois permitiu aos estudantes de pedagogia colocarem a “mão na massa”, discutirem conceitos, desmistificarem preconceitos sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

FINALIZADO A NOSSA CONVERSA

Neste estudo buscamos analisar as possíveis contribuições das oficinas pedagógicas para a formação inicial de professores que ensinam Matemática. Percebemos que por meio desse recurso os estudantes de pedagogia puderam trocar experiências, elaborar materiais e refletir sobre aplicação de cada um deles. O ensino e a aprendizagem da Matemática, como evidenciado nos resultados das avaliações de larga escala e no relato dos estudantes ao longo da oficina, precisam ser repensados e reestruturados. Aprender Matemática é um direito de todos e nos constitui como cidadãos desse mundo. Portanto, o seu ensino deve privilegiar experiências, a manipulação de materiais e a reflexão sobre eles. Não pode ser mecânico e cercado de receio.

Sabemos que a formação inicial não é suficiente para instrumentalizar o professor para atuar no ensino de Matemática, contudo, ela deve possibilitar a este profissional refletir, pesquisar, agir, descobrir, organizar, revisar e construir teorias sobre a sua prática e que esta não se encerra na graduação, mas perdura ao longo de sua atuação por meio da formação continuada, com as trocas de experiências com seus pares, oficinas e grupos de trabalho (Gadotti, 2011).

A oficina realizada com os estudantes nos permitiu compreender que “a formação não pode ser imposta, mas uma construção de trocas em meio à realidade do participante” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1405), tendo consciência de que, a verdadeira formação é a que permite o indivíduo atravessar a consciência ingênua para a consciência crítica.

O fato de o pedagogo ensinar Matemática sem ter licenciatura nesta área

já foi palco de diversas discussões. Contudo, Nogueira, Pavanello e Oliveira (2016) põem em cheque tal afirmação. Por todo o exposto, consideramos imprescindível o investimento na formação inicial dos futuros professores, por possibilitar a eles experimentar diferentes estratégias pedagógicas ao manipular materiais, jogar, brincar, enfim, ao vivenciar a Matemática e com isso se apropriar da disciplina. Isso torna-se relevante uma vez que “é preciso que a Matemática esteja à disposição de todas e todos, como atividade crítica e de prática social, buscando contribuir para a libertação de distintas amarras a que o povo brasileiro está submetido!” (Santos; Moreira, 2021b, p. 1405).

Por fim, agradecemos ao grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Editais 03/2021 – Demanda Induzida e 12/2022 - Programa FAPDF Learning); Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB – Acadêmico e Profissional), Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escola (PGPDE) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. **Um (bom) problema (não) é (só)....** Escola Superior de Educação Politécnico de Viseu Repositório. Disponível em: <https://www.esev.ipv.pt/mat1Ciclo/COORDENADORES/Materiais%20Coordenad/Textos/Abrantes%201989.pdf>. Acesso em 18 de set. de 2021.
- ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de Ensino. In: Lea das Graças Camargos Anastasiou; Leonir Passate Alves. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1390223/mod_resource/content/1/anastasiou.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2022.
- ARAUJO, S. S.; FERREIRA, A. T. R. J.; VIEIRA, L. B. Educação Matemática antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais. **Identidade! /S. l.**, v. 28, n. 1, p. 81–106, 2023. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2629. Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso

em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 10 de mar. de 2021.

CUSTÓDIO, I. A.; NACARATO, A. M. Mobilizando conceitos geométricos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação Matemática em foco**. Campina Grande: EDUEPB. V 6, nº 1, jan. jun. 2017.

D'AMBROSIO, U. **Por que se ensina matemática?** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5793818/mod_resource/content/1/Ubiratana%20DAmbrosio%20-%20Por%20que%20se%20ensina%20matem%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 07 de mar. de 2022.

FERREIRA, A. T. R. J.; TACCA, M. C. V. R. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, /S. l./, v. 14, n. 31, 2015. DOI: 10.31496/rpd.v14i31.880.

FERREIRA, A. T. R. J.; LAGO, M. J. R.; BORGES, F. T. Oficina Pedagógica sobre Educação em Direitos Humanos: Espaço para Ouvir e ser Ouvido. **Revista Interações**, /S. l./, v. 19, n. 64, p. 1–24, 2023. DOI: 10.25755/int.31423. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/31423>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E.; BORGES, F. T. Brincadeiras na Educação Infantil: a música e a educação para as relações étnico-raciais. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; SILVA, Joaklebio Alves da (orgs.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**. Itapiranga, AM: Editora Schreiben, 2023. p. 121-133. EISBN: 978-65-5440-139-5. DOI: 10.29327/5285962. Disponível em: https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_8ab812136c-454d09ba3e9f6b7e00e35e.pdf.

FERREIRA, A. T. R. J.; SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e13175, 18 de dez. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt%20.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança

e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPARE EDUCAÇÃO. **Amarelinha Africana**. *YouTube*, 20 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MOREIRA, G. E. *et al.* Formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: socializando experiências exitosas do DIEM. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e001, 2021.

MOREIRA, G. E. O Dzeta Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.). **Práticas de ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Pedagogia**: oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

MOREIRA, G. E.; VIEIRA, L. B. Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19: apoios educacionais, sociais e tecnológicos para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Participação**, v. 19, n. 34, p. 171-173, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/issue/view/2155>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351- 364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em 10 de jul. 2020.

MOURA, E. M. B.; FRAZ, J. N; SANTOS, K, V. G. Educação Matemática na Educação Infantil: situações cotidianas na formação de professores. In: Geraldo Eustáquio Moreira. (Org.) **Práticas de ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Pedagogia**: oficinas como instrumentos de aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática** – Ano 9, Nos. 9-10 (2004-2005), 1-6. ©Sociedade Brasileira de Educação Matemática Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6574478/mod_resource/content/1/Nacarato_eu%20trabalho%20primeiro%20no%20concreto.pdf. Acesso: 28 fev. 2022.

NOGUEIRA, C. M. I.; PAVANELLO, R. M; OLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. (Org.). **Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 307 p. 15-38. ISBN 978-85-7798-215-8.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

SANDES J. P.; MOREIRA G. E. Educação matemática e a formação de profes-

sores para uma prática docente significativa. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-109 jan./abr. 2018.

SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Etnomatemática e o ensino de geometria em uma escola quilombola. **Instituto Federal Rio Grande do Norte**, 2021a, v. p. 768-805.

SANTOS, H. R.; MOREIRA, G. E. Contribuições da Etnomatemática na formação continuada de professores e professoras Quilombolas que ensinam Matemática. In: Seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática. 22-26/11/2021. Uberlândia. **Anais [...]**. Minas Gerais, 2021b.

SANTOS, M. C.; ORTIGÃO, M. I. R; AGUIAR, G. S. Construção do Currículo de Matemática: como os professores dos anos iniciais compreendem o que deve ser ensinado? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 638-661, ago. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9101>. Acesso em: 06 de mar de 2022.

TEIXEIRA, C. J.; MOREIRA, G. E. A relação entre o aprendizado dos estudantes e Seu desempenho no teste do Saeb 9EF matemática: O que pensam os professores? In: Geraldo Eustáquio Moreira, Maria Isabel Ramalho Ortigão, Cátia Maria Machado da Costa Pereira. (Org.) **Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica**. 1ª ed. Brasília: SBEM Nacional, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUAL A PERSPECTIVA E FINALIDADE DE FORMAÇÃO PRESENTE NO DOCUMENTO INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO?

Merly Palma Ferreira¹

Janete Aparecida Primon²

Vinicius Adriano Freitas³

INTRODUÇÃO

Nos estudos realizados durante a disciplina de doutorado “Ensino, aprendizagem e educação escolar”, verificamos que a partir da década de 1990 houve o advento da alta tecnologia a qual acarretou mudanças no conteúdo e na forma de trabalho e, com isso, novas exigências de qualificação profissional. Além disso, novas exigências alavancadas pelo novo momento do capital: a globalização, gerou também novas necessidades de formação. A globalização, possibilitou maior proximidade entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, modificando as políticas, a sociedade e a cultura, “desfazendo” as fronteiras entre o que é nacional e internacional.

Nesse contexto, o Brasil sofre forte influência dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que se inserem no campo educacional na forma de leis, financiamentos e orientações curriculares voltadas ao estabelecimento da coesão social, onde a promoção da educação para esse fim, contribui para o equilíbrio entre os grupos sociais, uma vez que a escola é um espaço de socialização e disseminação dos conjuntos de valores e regras indispensáveis para a convivência social. Como se constata no Relatório para

1 Doutora em Educação, docente da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Regional de Apucarana. E-mail: merlypf@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Apucarana. E-mail: janeteprimon@hotmail.com.

3 Doutor em Educação, docente da Rede Municipal de Ensino de Cianorte/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte. E-mail: viniciusprofdr@gmail.com.

a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, popularmente conhecido como Relatório Jacques Delors, destinado aos países em desenvolvimento.

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional. (DELORS, 1998, p. 67).

Acreditamos que essa concepção também se manifesta no país com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Para Galuch e Sforini (2011, p. 55), esses documentos expressam “[...] ações voltadas ao estabelecimento de orientações curriculares que assegurem uma base nacional comum, nos respectivos níveis de ensino, conforme definem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Decenal da Educação (1993-2003)”.

Consideramos válida a análise de documentos que apresentam orientações curriculares para a educação, tendo em vista que eles influenciam o que ocorre em sala de aula, lugar de promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes. Com efeito, “*Indagações sobre o currículo*”, publicado em 2007, apresenta-se como uma coletânea e documento oficial do Ministério da Educação (MEC), cuja proposta consiste em se pensar “a outra face” do currículo e seu processo de elaboração. Nela encontram-se algumas indagações sobre o currículo que buscam promover em âmbito nacional um debate regulado por cinco cadernos com os seguintes blocos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Este trabalho deteve-se a analisar o terceiro bloco por se tratar de uma questão representativa de um tópico do documento.

Dada sua proposta e por ser um documento publicado pelo Ministério da Educação, portanto, que revela uma posição aceita pelos órgãos governamentais, constitui-se como fonte de análise para a discussão sobre a perspectiva de formação requerida com a entrada do “[...] clima cultural próprio dessa época” como afirma Saviani (2007, p.424) chamado de “pós-moderno”. Assim, a questão central da nossa análise reside em desvelar qual a perspectiva e finalidade de formação presente no documento “*Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*” tendo como eixos norteadores a relação entre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares e suas implicações no desenvolvimento qualitativo do escolar. Tal análise fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural.

IMPLICAÇÕES DA PROPOSTA DO CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

O cenário econômico e político na década de 1990 é marcado pela influência dos organismos internacionais na administração pública da América Latina com sugestões de reformas e leis recomendadas por intelectuais que atuavam nos diversos institutos da economia - momento denominado de neoliberalismo (SAVIANI, 2007). Ao direcionarmos a atenção para a educação brasileira, percebemos indícios de uma prática neoliberal na elaboração de políticas públicas, sobretudo no que se refere à preocupação com a formação de mão de obra qualificada, desencadeada pelo interesse internacional na formação do sujeito.

Nesse período, o advento das novas tecnologias provocou mudanças no campo da economia, política e sociedade que demandaram a formação de um novo tipo de homem, com conhecimentos e habilidades que atendessem a nova configuração de sociedade globalizada. Consideramos possível verificar nos documentos educacionais oficiais, tais como os PCNs, RCNEI e no documento que propomos analisar “*Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*”, essa perspectiva de formação, analisando as ações propostas por esses documentos e o seu enredamento com os quatro pilares para a educação do século XXI, conforme exposto no Relatório Jacques Delors:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 101-102).

Convém observar que a ênfase maior presente no discurso desse documento encontra-se no “Aprender a viver juntos”: “[...] a Comissão sonha com uma

educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos” (DELORS, 1998, p 13). Com o enfoque no “aprender a viver juntos”, localizamos no texto de Moreira e Candau (2007, p. 38) uma organização do currículo que prima pela valorização de um tempo maior destinado para a convivência entre os pares:

Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a todos (as) o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas. O tempo para aprender não é um tempo curto. E, além disso, a escola não é só um espaço/tempo de aprendizagem. Ela é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida.

Estas passagens sugerem, no mínimo, três aspectos para analisarmos sobre a educação. O primeiro relaciona-se à descaracterização da função social da escola. Ao se buscar um tempo maior para que os escolares aprendam a viver juntos e dessa forma, compartilhem experiências e vivências que poderão “enriquecer” seu processo de formação humana, concebe-se uma educação que prima pelas diferenças socioculturais e pelo clima de convivência (LIBÂNEO, 2012).

A escola não seria mais um lugar destinado ao acesso e domínio do saber erudito e sistematizado historicamente, mas um espaço de “[...] aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar)” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Logo, o conhecimento científico não seria prioridade nessa forma de escolarização. Para Miranda (2005 apud LIBÂNEO, 2012 p. 17):

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo “socialidade” está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola [...] se situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia.

Do acesso ao conhecimento sistematizado e elaborado historicamente à escola da socialidade dos saberes. Nada obstante, não podemos perder de vista quais condições de ensino que de fato promovem o desenvolvimento psíquico dos escolares. Vigotski (2004, p. 68) afirma que, “[...] a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida”. Com essa assertiva, encaminhamos para o segundo aspecto analisado: o esvaziamento dos conteúdos escolares. Ora, aumentar o

tempo escolar para a socialidade significa necessariamente, diminuir o tempo destinado ao conteúdo científico.

Consideramos o conhecimento científico como aquele que possibilita a “[...] transformação qualitativa no desenvolvimento do psiquismo da criança” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa). Por meio do qual, a criança poderá sair do seu nível de desenvolvimento real e avançar para a zona do próximo desenvolvimento.

Vigotski (2001) assinala que os conceitos espontâneos ou cotidianos aparecem e se constituem no decorrer do processo de experiência pessoal da criança, ou seja, se produz nas condições de atividade prática, em sua comunicação direta com as pessoas de seu convívio. O desenvolvimento desse conceito acontece fora de um sistema determinado, que pode acontecer fora do contexto escolar e por isso não há necessidade de uma sistematização desse processo.

Por sua vez, “[...] a característica fundamental do conceito científico é que introduz obrigatoriamente o objeto que designa um sistema de categorias lógicas e de contraposições: a linha reta se contrapõe à linha curva, o capitalismo ao socialismo, etc.” (VIGOTSKI, 2001, p. 460, tradução nossa). Portanto, o conceito científico possibilita ao escolar uma captação diferente do conceito espontâneo, sua captação se realiza no plano do pensamento conceitual. Como consequência, o conhecimento adquirido, desenvolverá no escolar a capacidade de pensar teoricamente.

Será que a escola assumindo-se como espaço de experiências e vivências culturais possibilita ao escolar desenvolver um nível superior de pensamento? Acreditamos que não. Conhecer a sua própria realidade por meio de experiência imediata e empírica propiciará ao estudante tão somente uma educação “[...] voltada para a formação de valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem no contexto da sociedade globalizada” (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 64), e não a tomada de consciência desse próprio contexto em que está vivendo. Consciência que só seria possível mediante o acesso a conhecimentos que promovessem seu desenvolvimento intelectual.

Além disso, podemos observar que na perspectiva histórica e dialética do desenvolvimento humano, a criança realiza saltos qualitativos em espiral, ou seja, sempre retornando a um ponto percorrido antes de alcançar uma nova etapa de desenvolvimento, ela incorpora e supera o conhecimento anterior. Tal entendimento contraria a ideia de “dimensão cíclica das temporalidades humanas” apresentada na exposição de Moreira e Candau (2007) e que insere o terceiro aspecto que gostaríamos de abordar: a banalização da cultura. Para Moraes (2003, p. 157):

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente, ou, [...] uma história de presentes perpétuos.

A dimensão lógica, histórica e cultural dos conceitos científicos nessa perspectiva pós-moderna perde sua força assumindo-se como uma das narrativas subordinadas à cultura. Para Galuch e Palangana (2008, p. 81), “[...] a própria cultura ganhou o status de a ‘outra dimensão da cultura’.”. As autoras revelam que:

Conceituando-se cultura como uma instância superior e independente das condições materiais objetivas, diminui-se o espaço que, nos primórdios da sociedade burguesa, a ‘cultura superior’ ocupava no campo da resistência à realidade social [...] deixando de se constituir em elemento de oposição. [...] Na gênese da sociedade moderna, mesmo não se conseguindo mudar a realidade, havia a ânsia por uma ordem social menos desigual, cuja manifestação ocorria por meio de severas críticas dirigidas a muitos tipos de injustiças e privilégios (GALUCH, PALANGANA, 2008, p. 81).

Com o deslocamento do termo cultura como instância dependente das condições materiais objetivas para “[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 27), tem-se com efeito, o distanciamento da visão do todo das contradições capitalistas e das desigualdades sociais voltando-se o olhar para as particularidades de cada grupo social. Como se todas as diferenças sociais fossem uma questão cultural e não de base econômica. Nas entrelinhas, para Moraes (2003, p. 158), as mudanças dos termos ocorrem com frequência nos últimos tempos com o objetivo de torná-los mais aceitos pela sociedade a fim de manter o controle social, sendo destinadas “[...] a assegurar a obediência e a resignação pública, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais”.

Libâneo (2012 p. 13) ao analisar o agravamento da dualidade contemporânea da escola pública brasileira, “[...] caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”, evidencia que tal dualismo, tem conexões com as reformas educativas iniciadas no contexto das políticas neoliberais:

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja,

a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Sob esse viés, consideramos que a orientação contida no documento da coletânea “*Indagações sobre o currículo*” implica numa formação que descaracteriza a função social da escola tornando-se um espaço de “sociabilidade pela vivência”. Para tanto, nessa forma de organização torna-se inevitável o esvaziamento dos conteúdos científicos escolares para aumentar o tempo dedicado à socialidade. Assim, o conhecimento elaborado historicamente assume-se como uma das narrativas e/ou representações culturais que poderão “enriquecer” a formação do sujeito, destituindo seu lugar na promoção do desenvolvimento das formas superiores de pensamento. Conforme se encontra no documento:

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.31).

Esta concepção nos provoca alguns questionamentos acerca da prática pedagógica - eliminando-se o “daltonismo cultural” citado por Moreira e Candau (2007) - como de fato se traduz o conhecimento escolar e a metodologia de ensino nessa perspectiva? Quais conteúdos são necessários ao professor para organizar sua aula?

Para responder essas indagações procuramos no documento os caminhos sugeridos para a materialização em sala de aula desse ponto de vista e localizamos sua concepção de conhecimento escolar: “[...] vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.22).

O documento deixa claro que o conhecimento escolar que se deve trabalhar não é o conhecimento produzido historicamente e sim aquele que foi e/ou será produzido em meio às relações estabelecidas com sistema escolar e o contexto social e econômico. “Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e

a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.11).

Um conhecimento que se caracteriza pela produção coletiva e “democrática” das relações estabelecidas entre a multiculturalidade dos saberes de modo algum é um conhecimento que o professor possa se antecipar mentalmente para organizar o ensino. Haja vista, que esse conhecimento ainda se estabelecerá na relação entre os pares educativos, ou seja, ainda será construído, pois depende das características do grupo, das representações culturais presentes etc.

Ao buscarmos uma melhor visão da metodologia de ensino sob esse ponto de vista, encontramos em Ghiraldelli (2006) cinco passos da pedagogia pós-moderna: 1- Narrativa. 2- Comparação de narrativas. 3- Esboço de nova narrativa. 4- Nova narrativa. 5- Intervenção. No primeiro passo, Narrativa, a aula iniciaria por meio de problemas que já estão postos na sociedade. “As narrativas que preenchem sua vida cultural *são narrativas que trazem problemas*” (GHIRALDELLI, 2006, p. 27, grifos do autor). A operação do professor se iniciaria no segundo passo, Comparação de narrativas. “O papel do professor é escolher junto com os alunos, as narrativas mais interessantes, mais propícias do momento e para o momento” (GHIRALDELLI, 2006, p. 27). Para Ghiraldelli (2006, p. 27) no terceiro passo, Esboço de nova narrativa “[...] o professor pode introduzir narrativas que talvez não ocorram aos alunos, como as da sociologia, psicologia, medicina [...] Mas é preciso que o aluno saiba que cada narrativa [...] não tem o direito de se julgar mais verdadeira que a outra”. No quarto passo é o momento de construir novas narrativas:

[...] através de textos teóricos, contos, *sites*, filmes, fitas, CDs [...] O que importa aqui é que o aluno possa ir além da articulação entre seus problemas e os problemas da narrativa mostrada inicialmente, gerando algo que é *novo* [...] é a sua narrativa. [...] Só um professor com *sensibilidade* pode, então se envolver de peito aberto com esse passo crucial (GHIRALDELLI, 2006, p. 29, grifos do autor).

No último passo, a Intervenção, o autor afirma que: “Se o aluno conseguiu dar o passo 4, naturalmente, já está em meio ao passo 5, pois este nada mais é que a divulgação, entre seus pares e, talvez, para além deles, de sua nova narrativa como elemento que pode provocar modificações em outros” (GHIRALDELLI, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar e a metodologia se desenvolvem em meio às problematizações trazidas pelas próprias narrativas de vida dos envolvidos. Ao professor cabe o papel de comparar essas narrativas e verificar qual é a mais oportuna para o momento, incluindo textos, CDs etc., para que o escolar possa realizar uma nova narrativa com seus valores e objetivos e, assim, divulgar sua criação entre os demais.

Assim sendo, os conhecimentos cotidianos e/ou espontâneos são suficientes para realizar essa aula, pois os conhecimentos científicos não são o foco do trabalho docente, mas as narrativas que trazem problemas. Em termos de capacidades requeridas do professor, basta ele dispor de uma sensibilidade que o permita comparar e escolher a narrativa mais oportuna para o momento e auxiliar a criança na criação de sua própria narrativa. Para Saviani (2007, p.31):

Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar a expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Essas considerações evidenciam a descrença do documento analisado no conhecimento científico historicamente elaborado como via adequada para o desenvolvimento qualitativo das capacidades cognitivas da criança e no fundamental papel do professor como organizador do ensino que desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do documento “*Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*”, teve como objetivo evidenciar sua perspectiva e finalidade de formação apresentando como eixos norteadores a relação entre ensino e aprendizagem, conteúdos escolares e suas implicações no desenvolvimento qualitativo do escolar. A discussão revela que a organização curricular do documento prima por uma formação cujos conhecimentos são construídos a partir da socialidade de saberes, vivências, experiências e culturas, como meio de “enriquecer” a formação do escolar. Em vista disso, o documento propõe que a escola deve oportunizar um tempo maior para a socialidade.

Como consequência dessa perspectiva, apontamos três aspectos que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem. 1- A descaracterização da função social da escola entendida como local de acesso ao conhecimento sistematizado e elaborado historicamente para um espaço de socialidade. 2- A diminuição no tempo dedicado ao conhecimento científico, propiciando o seu esvaziamento nas escolas e inviabilizando o desenvolvimento qualitativo dos escolares. 3- A banalização do conceito de cultura provocada pela ênfase na valorização das relações empíricas e imediatas dos saberes criando uma história de presentes perpétuos como afirma Moraes (2003), em detrimento da dimensão lógica e histórica de desenvolvimento dos conhecimentos como patrimônio cultural.

Consideramos que a diminuição no tempo destinado ao conhecimento científico e o aumento para atividades voltadas para a sociabilidade interfere na

qualidade do ensino e da aprendizagem que se realiza em sala de aula, isso não significa que as relações apresentadas pelo documento sejam menos importantes, ao contrário, deve ser valorizada e incorporada ao ensino. Contudo, apoiamos na concepção na qual a transformação qualitativa do pensamento ocorre mediante uma correta organização do ensino dos conteúdos científicos. Nessa organização é previsto o processo de análise e síntese, condição necessária para o escolar abstrair dos objetos os elementos essenciais no desenvolvimento do pensamento em sua totalidade.

Diante do exposto, verificamos que a finalidade de uma proposta de ensino que não prima pelo conhecimento científico apresenta conexões com as reformas educativas iniciadas no contexto das políticas neoliberais, evidenciada pela necessidade de uma formação voltada para a prática de valores sociais e não o desenvolvimento pleno dos escolares.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, V; MÁRKOVA, A. La Concepción de la Actividad de Estudio de los Escolares. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.
- DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1998.
- GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **Intermeio** (UFMS), v. 15, p. 71-87, 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Maria%20Terezinha.pdf>.
- GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>.
- GUIRALDELLI JR., P. Entre modernidade e pós-modernidade. **Revista Viver Mente & Cérebro**. Coleção memória da pedagogia n. 06: educação no século XIX: perspectivas e tendências. RJ: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006. p. 22-29.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.38, no.1, Jan. / Mar. 2012, p.13-28.
- MORAES, M. C. M. de. O recuo da teoria. In.: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.

SAVIANI, D. O neopositivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2001.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Merly Palma Ferreira¹

Vinícius Adriano Freitas²

Janete Aparecida Primoni³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho o ensino de matemática é discutido e analisado como processo sócio-histórico de produção pelo qual perpassam os determinantes econômicos, políticos, sociais e intelectuais. Não delegamos apenas ao professor à instituição escolar a responsabilidade pela formação do sujeito, mas antes, destacamos o papel determinante das forças produtivas nos encaminhamentos pedagógicos que norteiam as práticas escolares.

A relação entre o trabalho e a formação do sujeito pode ser encontrada nos estudos de Engels (1984). Em seus estudos, explica que o trabalho criou o homem a partir da sua necessidade de sobrevivência, sendo sua condição de vida e fonte de toda riqueza.

Com o trabalho e o desenvolvimento do cérebro humano houve o aumento da capacidade de abstração e consciência do homem, características que o separam definitivamente do macaco e o constituem como homem acabado. Porém, seu desenvolvimento não termina, mas continua em graus mais avançados de pensamento na condição de sociedade (ENGELS, 1984), ou seja, conforme se alteram as relações sociais e econômicas, ocorrem modificações em sua forma de pensar.

Para Engels (1984, p.6), a dominação da produção e da troca não se distingue da dominação de um “conquistador sobre o povo conquistado”. A produção humana material deixa de satisfazer as necessidades imediatas e passa a ser uma

1 Doutora em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Regional de Apucarana. E-mail: merlypf@gmail.com.

2 Doutor em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Cianorte/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte. E-mail: viniciusprofd@gmail.com.

3 Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Apucarana. E-mail: janeteprimoni@hotmail.com.

produção voltada para satisfazer as necessidades do capital, transformando-a mercadoria. “Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador” (MARX, 1984, p. 492) Surge, então, o modo de produção capitalista, no qual a desigualdade na distribuição dos bens materiais é decorrência do princípio de produção pelo lucro⁴.

Em vista do que se vigora nesse processo, precisamos questionar: Qual é a formação humana que o modo de produção capitalista está “fabricando”? Saviani (2007) ao analisar ideias pedagógicas no Brasil apresenta que as principais práticas educacionais lançadas ao longo da história, estão atreladas às transformações acarretadas pelo neoprodutivismo (marcado pela passagem do fordismo ao toyotismo), mostrando que no âmbito da educação, a prioridade da iniciativa privada regida pelas leis do mercado influenciou no fracasso⁵ da escola pública.

No intuito de desvelar essa influência do capital na educação e, consequentemente, no ensino de matemática, a seguir, buscamos apresentar uma breve correlação do modo de funcionamento de produção do capital, a partir da década de 1960, com base na proposta pedagógica de educação explícita pelos documentos oficiais norteadores da educação básica daquele período.

AS IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

A escolha para a análise das relações de trabalho e educação a partir da década de 1960 se deve aos acontecimentos substanciais que eclodiram nessa época: 1) a transição do fordismo ao toyotismo, 2) as transformações ocorridas no quadro educacional brasileiro e 3) o advento do Movimento da Matemática Moderna (MMM). Neste contexto, acreditamos poder vislumbrar a força da iniciativa privada na organização da escola pública e, assim, na formação do sujeito. Para tanto, buscamos realizar um movimento dialético de análise das categorias trabalho, educação e ensino de matemática.

Para melhor evidenciar a relação do trabalho com a formação do sujeito, retrocedemos um pouco à passagem da manufatura para a administração científica em virtude do movimento de inovação e renovação da ferramenta de trabalho dessa época, inicialmente desenvolvida por Frederick Winslow Taylor conhecido como o “Pai da Organização Científica do Trabalho”, no qual provocaram transformações substanciais nas exigências de habilidades requeridas ao sujeito (TAYLOR, 1990, p.9).

4 Os patrões, com objetivo de aumentar o lucro, tendem a diminuir os salários dos trabalhadores.

5 Consideramos o “fracasso” da escola pública como o êxito das propostas pedagógicas para a manutenção da lógica do capital.

Com a forma científica de administrar o trabalho ocorre um processo de mudança do ofício a ser executado pelo operário. As funções delegadas aos sujeitos são seletivas e pouco complexas. Além disso, não se exige o pensamento ativo sobre o que se realiza, nem a necessidade de acompanhar todo o processo de produção (como ocorria na manufatura). Na administração científica de Taylor (1990), criou um novo sistema científico que consistiu na divisão do trabalho entre direção e operário, sendo o princípio básico de que um planeja e o outro executa. Sob esta forma de trabalho, o operário realizava uma atividade específica, repetitiva e independente das demais etapas da produção. Era exigido de cada trabalhador conhecer somente a sua própria função, cabendo o conhecimento de todo o processo produtivo apenas ao gerente ou ao patrão.

Coriat (1988), partindo da tese de que a técnica e a ciência são indissociáveis, sobretudo para que haja a valorização do capital, apresenta que a expropriação do saber operário é uma forma de confiscação de sua subjetividade, já que se realiza a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual para uso exclusivo do capital. Essa separação, em termos de capacidades requeridas dos sujeitos para exercer determinado trabalho, resulta numa memorização mecânica para a execução da ferramenta. Além disso, ocorre o parcelamento do conhecimento operário.

Posteriormente, essa divisão do trabalho se acentuou ainda mais quando Henry Ford realizou com êxito a aplicação dos princípios técnicos de Taylor somando a ele o enfoque na produção em larga escala e a introdução da esteira rolante. O princípio básico do fordismo consiste na produção do maior número de produtos no menor tempo possível e, assim, no desenvolvimento da máxima produção para venda e elevação dos lucros (HARVEY, 2003). Com uma visão segundo a lei da oferta e procura, era necessário mais produto no mercado para reduzir os preços das mercadorias. Desta maneira, foi preciso maximizar a produção para assegurar os baixos preços e possibilitar a todos o acesso a eles.

Assim, Ford desenvolve “[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 2003, p. 121).

Neste contexto de profundas transformações na sociedade, com a produção em massa passa a ser necessário o consumo em massa. Para tanto, houve a necessidade de criar um novo tipo de homem, com uma consciência geradora de novos pensamentos e gostos que respondessem às necessidades do capital. Logo, criaram-se instituições formadoras de novos comportamentos e hábitos para o consumo como a educação e os meios de comunicação e propaganda, a chamada “Indústria Cultural” como se referem Horkheimer e Adorno (1985).

Contudo, por efeito das péssimas condições de vida, resultante de salários baixos e da falta de benefícios aos operários, o mercado consumidor não conseguiu absorver todas as mercadorias produzidas, provocando a crise do modo de produção fordista ao longo do século XX. Nesse cenário, houve modificações no quadro educacional decorrentes do processo de transformação que a sociedade brasileira estava vivendo em meados do século XX, principalmente pela urbanização e as diferentes possibilidades de emprego que a cidade ofertava. Assim, se fomentou a discussão sobre o acesso ao ensino dos setores populares e, necessariamente, a sistematização da educação, marcada pela sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo Presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961.

Com o novo regime iniciado em 1964, houve um aumento do autoritarismo, marcado na área da educação com o banimento de organizações estudantis consideradas subversivas. Em 1969 foi tornado obrigatório o ensino da Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino, sendo que no ensino secundário essa denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Junto com as discussões e propostas de renovação pedagógica, como da Escola Nova, ocorreram também discussões para renovar o ensino de matemática. Para Claras e Pinto (2016, p.4621, grifos nosso) essa modernização aconteceu por vários motivos:

Dentre eles, as mudanças que ocorriam no campo da economia, resultantes dos avanços tecnológicos e a expansão da indústria; as discussões e as reformulações dos currículos da escola secundária, observadas em vários países da Europa e também nos Estados Unidos, onde se discutia se o ensino deveria estar centrado **na formação técnica ou na formação humanista**; as propostas de democratização do ensino; e por último a preocupação em ensinar aos alunos uma Matemática mais prática, mais contextualizada, tendo em vista eliminar o alto nível de abstração e complexidade da “velha matemática”.

Nesse período, a dificuldade dos sujeitos em aprender matemática foi tema de grandes debates reunidos no MMM. Nele, foi apresentada uma proposta para trazer às salas de aula o saber dos matemáticos. No Brasil, esse movimento teve maior repercussão em São Paulo com a criação do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), em 1961, liderado por Osvaldo Sangiorgi.

Esse grupo tinha como objetivo organizar e disseminar a entrada da Matemática Moderna na Escola Secundária. As atividades desenvolvidas pelo GEEM buscavam principalmente a realização de cursos de formação para professores de Matemática (CLARAS, PINTO, 2016). Com as novas orientações, o líder do GEEM lançou o primeiro livro didático com o enfoque nas estruturas algébricas e no emprego da linguagem simbólica da teoria dos conjuntos.

Maistarde, outros estados participaram do movimento para a modernização da matemática. Contudo, como vislumbramos na contemporaneidade do cenário educacional brasileiro, esse movimento não apresentou grandes repercussões no ensino de matemática resultando em seu fracasso. Para Duarte (2007), um dos motivos para o fracasso da Matemática Moderna, foi o pressuposto de que não eram todos que possuíam aptidão para uma matemática mais científica e, portanto, mais abstrata e formal.

Conforme mencionado por Claras e Pinto (2016), a discussão entre a formação técnica ou humanista, revela a necessidade de formar o sujeito para atender às necessidades do mercado e não para a humanização. Um ensino que exigisse maior capacidade de pensamento, conforme o proposto pelo MMM, não estaria voltado para a manutenção da ordem social, mas sim para a emancipação do homem. Porém, a busca para que o ensino dos conhecimentos matemáticos se tornasse mais práticos não foge ao objetivo de formar indivíduos técnicos.

A partir da década de 1970, em virtude do momento de reestruturação da economia e de adaptação política e social, há o rompimento com o padrão fordista de produção na busca de maior integração e flexibilidade na produção. O aperfeiçoamento do que Harvey (idem, p.140) denomina de acumulação flexível, “[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

Nessa organização de produção flexível, as transformações ocorrem principalmente no conteúdo e na forma dos operários trabalharem, surgindo novos setores de produção. Isso permitiu o aceleração do giro do capital e sua flexibilidade para implantar uma nova gerência de acumulação da produção. A partir desse momento, a necessidade do mercado era formar uma nova cultura.

Nesse quadro, podemos dizer que a indústria cultural exerce um forte papel alienante e mantenedor da ordem dominante. A produção flexível requer, assim como no consumo, um trabalhador novo, que consiga lidar com múltiplas tarefas e trabalhar em equipe, haja vista que inicialmente na produção Toyotista o trabalho se realizava por meio da organização de montagem em ilhas⁶, na qual o mesmo trabalhador ficava responsável por exercer diferentes funções, conforme fosse conveniente para a empresa.

Em suma, neste contexto do advento da alta tecnologia, de transformações sociais e de desemprego estrutural, há o aumento da competição para o trabalho. Consequentemente, são requeridas aos sujeitos novas habilidades e competências. Essas novas exigências vão refletir na educação, como a

6 A montagem em ilhas significa “montagem em equipe, ausência de controle nos locais de montagem. O motor é conduzido em direção às peças, os montadores seguem o motor, as peças são fornecidas em grandes quantidades” (CORIAT, 1988, p. 18).

“pedagogia das competências” como bem esclarece Philippe Perrenoud (2000, p.16) em “Dez novas competências para ensinar” como a capacidade do sujeito em mobilizar diferentes funções cognitivas para poder enfrentar diferentes situações. Abordaremos com mais detalhes sobre esta questão a seguir.

AS DEMANDAS DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL COMO NORTEADORAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Neste tópico, teremos como foco de análise as implicações das demandas da produção flexível no ensino de matemática, a partir da década de 1990, período em que se iniciaram as constituições das políticas públicas para a educação e a mundialização do capital. Contudo, vale dizer, que os efeitos dessa forma de produção repercutem no cenário educacional de maneira abrangente, ou seja, em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, faremos inicialmente uma explanação geral de sua influência na educação nos delimitando, posteriormente, ao ensino de matemática.

A articulação entre a expansão do capital e o desenvolvimento do sistema educacional como condição para o crescimento econômico do país, traz ao plano a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Conforme apontam Galuch e Sforzi (2011, p.55), essas ações são “[...] voltadas ao estabelecimento de orientações curriculares que assegurem uma base nacional comum, nos respectivos níveis de ensino, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Decenal da Educação (1993-2003)”.

Essas medidas são necessárias, conforme mencionado anteriormente, devido à nova roupagem requerida à classe trabalhadora com a globalização. Nesse sentido, podemos perceber mediante as políticas públicas para a educação, que o modo de funcionamento da produção flexível se desvela também no currículo, na formação de professores, na escola e, como consequência, no ensino.

Nos currículos ocorre a inserção de novos “saberes” como forma de abranger as “diversidades” culturais do país. Nas entrelinhas, para Moraes (2001, p.14) as mudanças dos termos como o de igualdade à equidade, por exemplo, são destinadas “a assegurar a obediência e a resignação pública, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais”. A título de exemplificação, ao adotarmos o termo “desigualdade social” está implícito o encargo de combatê-la, de lutar contra. Com a nova roupagem, este termo é substituído por “diversidade social”, e, portanto, a diversidade tende a ser respeitada e não combatida.

Não estamos dizendo que se deve combater a diversidade, ao contrário, todos concordamos que se deve respeitá-la. O problema é que quando concordamos e aceitamos os novos termos, obliteramos a necessidade maior de se combater a desigualdade presente na sociedade. Para Moreira e Candau (2007, p. 14) faz-se necessário repensar o currículo escolar para uma formação que preze pela humanização, “[...] de recuperar o direito ao conhecimento como eixo estruturante do currículo e da docência”. Nesse sentido, Saviani (2007, p. 31) aponta que a:

[...] descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar a expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” ou tilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Essa questão pode ser compreendida se levarmos em consideração que a constante atualização estabelecida pela emergência de aumentar a empregabilidade com conhecimentos técnicos levou a educação a assumir o lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2007). Consideramos que, com esse lema, a prioridade do ensino está na forma e não no conteúdo. À vista disso, os conteúdos historicamente elaborados deram lugar aos saberes culturais e inúmeros projetos empreendedores.

Ainda, em análise aos currículos de matemática de algumas cidades do norte do Paraná, por exemplo, constatamos a ampliação dos conteúdos e não o seu aprofundamento como versa Vigotski (2001) sobre a formação do conceito científico (FERREIRA, 2017).

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, encontra-se uma aprendizagem que prima por “[...] uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho” (DELORS, 1998, p.24) desdobrada em quatro pilares para a educação, ou seja, quatro aprendizagens fundamentais para os sujeitos possuírem ao longo de toda vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e por último aprender a ser.

Do ponto de vista econômico, entendemos essas aprendizagens como uma lógica do regime de acumulação flexível, haja vista que se trata de uma sociedade em que tudo se flexibiliza, isto é, tudo é descontínuo, logo a formação inicial escolar não basta, porque as profissões mudam constantemente bem

como os conceitos e, por esse motivo, a necessidade de uma “educação ao longo de toda vida”.

Nesta mesma lógica, é indispensável que o professor tenha uma formação continuada, a fim de possuir uma atualização constante das novas necessidades e exigências do capital. Assim como no MMM houve a necessidade de oferecer formação aos professores para que estes pudessem compreender a nova propostas para o ensino de matemática, e desta forma, mudarem sua prática pedagógica, hoje vivemos um momento de “desqualificação profissional” e críticas ferrenhas ao método tradicional em nome de um discurso “novo”.

Os princípios teóricos e metodológicos adotados pelo professor sofrem superações ou transformações criando uma instabilidade ao lecionar. Os conhecimentos adquiridos há anos atrás já não competem mais na contemporaneidade. Para dar conta de se “atualizar”, os professores são postos diante de cursos aligeirados e excessivos projetos para lidar com os temas transversais. Não que isto não seja importante, mas defendemos que a prioridade do ensino deve estar alicerçada nos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e não em modismos passageiros.

Com a economia crescendo mundialmente é preciso investir em trabalhadores com potencial para se adaptar àquilo que o mercado procura: trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade nas tarefas. Nesse sentido, vale analisar como a escola responde as demandas da produção flexível, esclarecendo, inicialmente, que ela possui uma autonomia disfarçada, haja vista que deve seguir a LDB para a educação bem como os PCNs e, ainda, deve estar em conformidade com a abordagem teórico-metodológica adotada pela Secretaria de educação do município.

Essas orientações e leis, via de regra, não fogem dos quatro pilares para a educação do Relatório Jacques Delors. Com o objetivo de evidenciar os caminhos desenvolvidos para que as crianças adquiram os instrumentos de compreensão do conteúdo, a habilidade de agir sobre o meio, a cooperação com os outros e a integração dessas novas habilidades e competências como propõe o mencionado relatório, alguns exemplos comuns podem ser citados. No intuito de desenvolver habilidades de logística, criação e venda foi criada a semana do empreendedor em várias escolas municipais, por exemplo. Para integrar a cultura, algumas escolas passaram a atuar em tempo integral oferecendo oficinas de música, balé, capoeira, karatê etc.

Outras iniciativas poderiam ser citadas para elucidar melhor o que estamos querendo dizer, porém este não é o foco principal de nossa análise. Tencionamos desvelar que, na contemporaneidade essas medidas vão sendo aderidas e naturalizadas sem muitos questionamentos, visto que quase todos concordam sobre a relevância desta forma de ensino. Mas o que está por trás

dele são professores frequentemente sobre carregados com vários afazeres além daqueles que versam sobre o conhecimento científico e alunos que devem saber de tudo e que por fim acabam não sabendo o essencial. De tal modo, a ampliação no tempo escolar oferta oficinas relevantes para a formação do sujeito, mas não significa, necessariamente, aprofundamento no conteúdo.

No que tange ao ensino de matemática esta questão se apresenta de maneira similar. Muitas vezes, os conteúdos tão somente são apresentados sem o aprofundamento necessário para a compreensão do escolar sobre ele. A organização sistemática não garante a aprendizagem conceitual dos conteúdos resultando na alta defasagem no desempenho escolar dos alunos em matemática evidenciado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Neste contexto, vale salientar que dentro de um sistema educativo vários documentos norteiam a ação pedagógica do professor e desenvolvem meios avaliativos como forma de avaliar e controlar a eficácia do ensino. Assim sendo, auxilia analisar, com especial atenção, as orientações sobre o papel do professor presentes no PCN de matemática e no Relatório Jacques Delors respectivamente:

Numa perspectiva de trabalho em que se considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor ganha novas dimensões. [...] Além de organizador, o professor também é consultor nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explanações, oferece materiais, textos, etc. [...] Como um incentivador da aprendizagem, o professor estimula a cooperação entre os alunos, tão importante quanto a própria interação adulto/criança. (BRASIL, 1997, p.40-41)

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos², e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 1998, p.155)

Percebemos que as orientações sobre o papel do professor são parecidas nos dois documentos, sendo que este não transmite mais o conhecimento, mas acompanha o aluno na busca de valores fundamentais para vida. O professor não é mais aquele que conduz que propõe o conhecimento, aquele que tem autoridade para fazê-lo, mas sim o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Nesses termos, observamos que os conhecimentos são substituídos por valores e que qualquer pessoa pode desempenhar a função de acompanhar o aluno, até uma máquina de ensinar como propõe Skinner (1972) em “A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar”, utilizando-se da instrução programada para desenvolver a aprendizagem da criança.

Não utilizamos máquinas, mas, não distanciando muito desta forma de instrução, em muitas tarefas de matemática, percebemos a superioridade das técnicas de resolução de problemas e exercícios repetitivos para sua memorização na intenção de provocar um *insight* no escolar. Além disso, na maioria dos livros didáticos encontramos a mesma estrutura e organização para trabalhar com diferentes conteúdos matemáticos. Não queremos dizer com isso que se deve descartar este tipo de ensino, mas que a prioridade não deve ser esta.

Compartilhamos da teoria segundo a qual a correta organização do ensino de matemática vai além de “acompanhar” o escolar no desenvolvimento de sua aprendizagem. É preciso que o professor reassuma o seu posto de autoridade – e não autoritarismo - e identifique o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) da criança para desvendar seu Nível de Desenvolvimento Próximo (NDP) e, deste modo, atuar nessa área do desenvolvimento criando situações desencadeadoras de aprendizagens (VIGOTSKI, 2001). Para tanto, na organização do ensino, é fundamental que a intencionalidade pedagógica esteja voltada para o desenvolvimento do psiquismo da criança, com uma ação pedagógica objetiva, que esteja direcionada às necessidades históricas e culturais da produção dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado, o objetivo dessa pesquisa foi estabelecer algumas considerações sobre as consequências das influências da relação entre o trabalho e a educação, durante o desenvolvimento da sociedade capitalista, no ensino de matemática. Diante da análise realizada, verificamos que as práticas do ensino de matemática apresentam suas raízes na organização científica do trabalho direcionada às classes trabalhadoras.

Inicialmente, a busca por uma educação que atendesse as necessidades da sociedade capitalista provocou mudanças substanciais na concepção de homem, escola, professor e ensino. O homem passou a sofrer certo controle e manipulação pela Indústria Cultural na criação de novos valores e necessidades que atendessem as demandas da produção capitalista. A escola renovou as propostas de educação para uma formação que prezasse pelo trabalho em equipe e autonomia no intuito de educar cidadãos com flexibilidade nas tarefas. Neste processo, o professor deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e passa a ser o acompanhante do aluno na construção de sua aprendizagem. Assim, o ensino acaba priorizando as técnicas em detrimento dos conteúdos essenciais para a formação do escolar.

Essas mudanças repercutem, no ensino de matemática, com uma formação voltada para a técnica e fragmentação do conhecimento. Os “macetes” para a

resolução de problemas matemáticos não oportunizam a contextualização necessária para o conteúdo se tornar objeto do pensamento do escolar. E sim o posto, ao utilizar técnicas para resolver diferentes tarefas, a aprendizagem não confere sentido ao escolar, limita-se em “descobrir” qual operação usar para resolver o problema. Com a ênfase voltada para a técnica, se têm um homem com uma formação parcial e unilateral, acrítico da ordem social vigente.

Outro ponto que destacamos diz respeito a flexibilidade decorrente do modo de produção do capital há uma mudança nos termos utilizados nas escolas, a integração dos conteúdos transversais e projetos de incentivo e aperfeiçoamento profissional. Contudo, esta ampliação nos conteúdos não significa o seu aprofundamento em relação às operações mentais exigidas à criança. Ao contrário, como fruto desta organização, pouco se exigem do sujeito em termos de capacidades psíquicas.

Neste sentido, acreditamos que a correta organização do ensino de matemática deve reconhecer que o desenvolvimento dos escolares precisa continuar em graus mais avançados do pensamento, desatando as amarras do modo de produção capitalista e evocando as condições objetivas que nos constituem como sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CLARAS, A. F.; PINTO, N. B. **O movimento da matemática moderna e as iniciativas de formação docente**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/863_662.pdf>. Acesso em 3 de jan.2016.
- CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-107.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, A.R.S. **Matemática e educação matemática: a dinâmica de suas relações ao tempo do Movimento da Matemática Moderna**. 2007, 438 f. tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1984.
- FERREIRA, M. P. As bases para a organização do ensino de geometria: uma análise sobre as tarefas escolares. 177f.Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66. Jan.- jun. 2011.

HARVEY, D. O fordismo. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 121-134.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I. Cap. XIII. p. 423-579.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y VisorDistribuciones, 2001.

NOVAS TENDÊNCIAS EM HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DOCÊNCIA E PESQUISA

Vinícius Adriano de Freitas¹

Merly Palma Ferreira²

INTRODUÇÃO

Na universidade, o trabalho do acadêmico pode ser desenvolvido de três formas: *ensino*, *pesquisa* e *extensão*. Contudo, ao tratar do campo da *pesquisa*, sobretudo em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), há a necessidade de definir com clareza o objeto que estar-se-á a investigar. Com relação ao campo da *educação*, esta clareza é ainda mais necessária, haja vista que é uma área multifacetada³ e, neste sentido, passível de imprecisões e obscuridades quando investigada. Tal clareza também é necessária ao se investigar a história da educação, que começou na Suméria e perdura até os dias atuais, ou seja, a *História da Educação* compreende este amplo período de investigação, mas que foi se alterado ao longo do tempo sobre os mais diferentes aspectos (o currículo, a didática, a pedagogia, a psicologia da educação, a filosofia da educação, as avaliações, os métodos de ensino etc.), o que insita à necessidade de reconhecer que há sempre novas tendências que permeiam esta área. Também neste mesmo sentido está a Filosofia da Educação, isto é, trata-se de um campo presente ao longo da história da educação, mas que é passível de mudanças interpretativas.

Diante da necessidade de reconhecer estas novas tendências, durante os dias 20, 21 e 22 de maio e 08 e 09 de junho do ano de 2015, os professores Dr. José María Hernández Díaz e Dra. Paula Cristina Moreira da Silva Pereira ministraram a disciplina intitulada *Novas tendências em História e Filosofia da Educação: as dimensões da docência e da pesquisa – temas, métodos e fontes*, no Programa

1 Doutor em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Cianorte/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte/PR. E-mail: viniciusprofdr@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Apucarana/PR e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Regional de Apucarana/PR. E-mail: merlypf@gmail.com.

3 No sentido de que várias áreas podem estudar o fenômeno *educação* (administração, sociologia, antropologia, história, direito, geografia etc.) e vice-versa, isto é, quando se investiga a educação, diversas áreas do conhecimento podem estar envolvidas com o objeto investigado.

de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Sob coordenação da professora Dra. Terezinha Oliveira, durante estes cinco dias foram discutidos diversos temas, métodos e fontes que têm sido pertinentes nas novas tendências na História da Educação e Filosofia da Educação.

Este trabalho tem como objetivo relatar como foi o desenvolvimento destas aulas e demonstrar a importância do conteúdo ministrado. Para tanto, seguiremos o seguinte roteiro: primeiramente, vamos expor como o Professor Dr. José María Hernández Díaz⁴ trata a História da Educação como importante campo de investigação. Em seguida, veremos como ele expõe os temas emergentes em História da Educação. Num terceiro momento, analisaremos como o docente trata as diversas fontes que podem ser objetos de investigação numa pesquisa acerca da história da educação. Posteriormente, veremos como a Professora Dra. Paula Cristina Moreira da Silva Pereira propõe a Filosofia da Educação como um importante campo para investigar a educação. O trabalho termina com a análise feita pela docente de que passamos de uma economia industrial para uma economia do conhecimento e de que modo tal mudança tem alterado o campo do saber e, conseqüentemente, o da educação.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o Professor Dr. José María Hernández Díaz, docente da Universidade de Salamanca, Espanha, duas questões têm sido pertinentes no contexto atual quando se propõe investigar a História da Educação: 1) Como definir a História da Educação, isto é, o que entendemos por História da Educação?; 2) Que função tem a História da Educação, ou seja, que utilidade científica e profissional nos oferecer [este campo]? Segundo Díaz, investigar a história da educação requer um amplo empenho do pesquisador, haja vista que a história é dialética, isto é, em meio aos fatos que parecem ser contraditórios é que o pesquisador, através de uma análise minuciosa encontra a resposta para um determinado problema. Além disso, há diferentes interpretações para um mesmo fato. Por exemplo, a Revolução Francesa tem, pelo menos, cinco interpretações diferentes. Portanto, mesmo que um fato na história já tenha sido investigado, não significa que não necessita de novas investigações. Através de um novo trabalho investigativo, pode ser que sejam apresentadas novas respostas para um fato que foi analisado ou, mais ainda, que haja uma inversão na interpretação que se tinha até então. Neste sentido, um episódio que tenha sido investigado na história da educação não esgota o trabalho diante dele.

4 Este professor ministrou as aulas em língua espanhola. Contudo, neste trabalho, todos os dizeres que são atribuídos a ele, foram traduzidos para a língua portuguesa.

A relevância do campo da história da educação para a educação não para por aí, pois, de maneira geral, podemos dizer que a compreensão do presente se dá através da história. Portanto, por meio de questões passadas, ela nos oferece a compreensão do contexto atual. Além disso, mesmo quando não está investigando um fato na história da educação, o pesquisador que, por exemplo, disserta (no mestrado) ou defende uma tese (no doutorado), está participando da historiografia da educação. Em outras palavras, toda pesquisa acadêmica acerca da educação é de cunho histórico ou historiográfico para a educação.

Contudo, Díaz trouxe à tona que investigar a História da Educação tem como ponto de partida e ponto de chegada a *comparação*. Entretanto, o ato de investigar este campo tem apresentado novas tendências, métodos e fontes que requerem orientações conceituais tais como:

- * Reconhecer a importância do nexo entre memória e história;
- * Analisar as contribuições da cliometria na história da educação;
- * Reconhecer que da história narrativa temos passado à história comparada, cultural e hermenêutica da educação;
- * Reconhecer que da história biográfica e individual temos passado à história da educação coletiva, dos grupos, dos povos;
- * Distinguir a “História” e a “História da Educação”;
- * Reconhecer a importância das ciências sociais (literatura, economia, direito, sociologia, psicologia, política e filosofia) para a História da Educação.

Para tanto, do ponto de vista metodológico e conceitual, estas novas tendências na História da Educação têm proposto um deslocamento fundamental, a saber, da história universal passamos para a história dos grupos e dos povos.

Para Rancière (2002, p. 14), essa é a lógica produzida pela escola republicana: “[...] de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir”.

TEMAS EMERGENTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dentre os diversos temas emergentes na História da Educação, Díaz destaca os seguintes: 1) História da Pedagogia; 2) História do pensamento pedagógico; 3) História da Educação no Antigo Regime; os modos de educação; 4) As instituições (escolas de primeiras letras, cátedras de gramática, colégios de humanidades, universidades, colégios maiores, escolas de belas artes, escolas gremiais, escolas monásticas, escolas catedráticas, escolas palatinas etc.). Contudo, ele enfatizou que outros temas em História da Educação também estão presentes no contexto atual de investigação, a saber: 1) História das instituições escolares: infantil, primária, ensino secundário, universidade;

educação superior; 2) Formação profissional, artística, musical, ginástica – física, formação de mestres, formação de professores, clérigos e sacerdotes, militares e profissionais para a área da saúde; 3) História dos sistemas educativos (comparada): Geopolítica da educação (que tem como modelos principais: francês, alemão e inglês⁵).

Com relação ao ensino superior, Díaz procurou destacar uma pergunta que é crucial quando se trata de investigar a história deste nível de ensino: O que é a universidade? Como exemplo, ele citou a definição dada por Alfonso, o sábio, de que é: “Estudo em uma “câmara” de mestres e escolares que se faz em algum lugar com vontade e entendimento de aprender os saberes.” Desta citação, observamos que estão presentes cinco elementos fundamentais que compõem a Universidade⁶: 1) Mestres, 2) Estudantes, 3) Algum lugar, 4) Encontro e 5) Aprender. Contudo, precisamos questionar: A Universidade sempre foi assim? E hoje, em pleno século XXI, este nível de ensino continua estruturado desta mesma forma? Questões como estas precisam estar presentes na pesquisa quando se propõe investigar a história do ensino superior.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DO CURRÍCULO

“Não é possível separar a história da educação da história do currículo escolar”. Partindo desta afirmação, Díaz enfatizou que as disciplinas escolares que fazem parte do currículo influenciam o curso que a história da educação tem num determinado momento e vice-versa. Neste sentido, a história das disciplinas escolares (leitura, aritmética, geografia, história, literatura, economia, religião, ciências naturais, química, língua estrangeira, educação física, filosofia, noções de direito etc.) constituem um amplo espaço de investigação para a história da educação.

Porém, uma organização mais sistemática do currículo escolar é um fenômeno recente. Na França, por exemplo, apenas em 1870 passou a haver uma organização do ensino por idade, fato que, de certa forma, foi a chave para a modificação da organização da escola naquele país. Neste sentido, com esta mudança, tornou necessário uma revolução na arquitetura escolar e outros

5 Díaz comentou brevemente que há que se considerar ainda o modelo soviético e também o eclético.

6 Quando o Professor Dr. José María Hernández Díaz tratou da constituição da Universidade enquanto instituição de ensino, a Professora Dra. Terezinha Oliveira entrevistou e chamou a atenção para dois pontos críticos que estão presentes no contexto atual da Universidade no Brasil: 1) Achar que os alunos têm uma “vontade natural” de aprender (e, então, os docentes tendem a achar que não lhes cabe instigar no aluno a vontade de aprender); 2) Dizer que não há saída [para os problemas enfrentados pela universidade pública] enquanto estivermos numa sociedade capitalista.

aspectos tais como: o livro escolar, o caderno escolar, a mobília, a decoração, a bolsa das crianças, os exames etc.

Entretanto, estas modificações no currículo que perduraram pelos séculos XIX e XX e têm adentrado no século XXI, não apenas na França, mas, de certa forma, em todo o mundo, têm trazido à tona outra necessidade: os elementos transversais do currículo. Díaz destacou a necessidade de a escola trabalhar temas transversais como: educação do trânsito, educação para o consumo, educação em valores, educação para a paz e educação ambiental.

Como considerações finais, foram colocados outros temas que necessitam de investigação no campo da história da educação: a etnografia escolar e os costumes pedagógicos; história da infância: família, educação maternal e jogos pedagógicos; história da política e das administrações educativas.

NOVAS TENDÊNCIAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA – TEMAS, MÉTODOS E FONTES

Como sabemos, a filosofia e a ciência produzem conhecimento através de erros. Neste sentido, pensar verdadeiramente significa pensar em alternativas, arriscar, pôr à prova; investigar. Consequentemente, ninguém é autônomo se está a pensar como o outro pensou. Em outras palavras, dizer exatamente o que o outro já disse não é pensar; não é pesquisar.

Diante desse pressuposto do parágrafo anterior, acadêmicos de pós-graduação, enquanto sujeitos envolvidos com a pesquisa, têm de estar empenhados em dizer o que ainda não foi dito, isto é, a pesquisa acadêmica precisa inovar.

Diante da necessidade de evidenciar que estamos diante de novos problemas e novos dilemas com relação à educação e que cabe aos pesquisadores buscar respostas para estes problemas, a Professora Dra. Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, Universidade do Porto, Portugal, baseada em Kramer (1985, p. 14, tradução nossa) considera “[...] de valor incalculável e grande importância acompanhar a história das ideias e estudar as origens da cultura” para termos

uma visão panorâmica das conquistas culturais e espirituais de uma das civilizações mais antigas e criativas. Todos os aspectos mais importantes do esforço os seres humanos estão aqui representados: governo e política, educação e literatura, filosofia e ética, lei e justiça, até mesmo agricultura e medicina (KRAMER, 1985, p. 14, tradução nossa).

Nesse sentido, devemos partir do seguinte questionamento para pensar em novas tendências na Filosofia da Educação: Quais são as grandes questões do mundo contemporâneo?

Embora a docente não tenha dado uma resposta objetiva para este questionamento (até porque ao se propor o *pensar* não se deve partir de conceitos absolutos), há indícios de que estamos com novas características no mundo contemporâneo. A Professora destacou a seguinte particularidade da época atual: a civilização/a urbanização, isto é, estamos na era da urbanização planetária. Neste sentido, estamos numa *nova era* e não numa *nova época*, na qual há novos fenômenos tais como: a fragmentação do espaço, novas formas de poder e novas formas de sociabilidade. Consequentemente, tais fenômenos têm refletido em nossa condição humana e, obviamente, têm surgido *novas formas* de educação.

Estas *novas formas* de educação implicam em novas formas de sociabilidade e, ao se investigara relação sujeito-sujeito, estar-se-á a tratar de uma questão ética. Além disso, do ponto de vista da interação entre sujeito e conhecimento, evidencia-se uma outra questão necessária: haja vista que estamos na era da internet, as comunidades de interesse periférico são capazes de produzir conhecimento? E ainda: informação produz conhecimento? Primeiramente, precisamos reconhecer que *cidadãos comuns* produzem conhecimento de interesse comum. Em segundo lugar, está evidente que tais comunidades online têm colocado em questão o conhecimento acadêmico. Neste sentido, a cultura popular/profana tem interferido na ciência e na tecnologia. Contudo, poderíamos dizer que a cultura popular tem contribuído para a democratização do saber? Fica posta esta questão para uma reflexão crítica.

De fato, ao darmos espaço para a cultura popular/profana, estamos assumindo uma democratização do conhecimento. Além disso, esta consideração implica em reconhecer que o modelo de conhecimento europeu não é válido para todos, isto é, não há apenas *uma* verdade, tampouco apenas *uma* forma de conhecimento. Portanto, a democratização do saber consiste em democratizar de acordo com o saber válido para aquele local e não um saber universal; válido para todos.

DA ECONOMIA INDUSTRIAL PARA A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Durante todo o século XX e também no início do XXI, percebeu-se que da economia industrial passamos para a economia do conhecimento. Trata-se de uma transição que tem implicado em novos modos de produzir, de consumir e de viver. Contudo, diante disso, temos presenciado um enorme desequilíbrio entre o individual e o coletivo.

7 Ao problematizar sobre este assunto, Pereira propõe que é necessário constatar que é preciso haver uma “filosofia da tecnologia”, isto é, surge um novo campo de investigação na Filosofia que terá como desafio dizer com precisão o que é a tecnologia e quais suas consequências para a vida humana.

De fato, pela primeira vez na história, o conhecimento aparece como mais-valia. Neste sentido, a educação tornou-se um negócio rentável. No campo da educação, temos nos deparado com grandes desafios, dentre os quais se destaca a dificuldade de encontrar uma interação entre o Eu e a comunidade, uma vez que a passagem da economia industrial para a economia do conhecimento tem aprofundado a exclusão social. Diante da exposição destes pontos, a Professora Dra. Paula Cristina Moreira da Silva Pereira chegou ao seguinte problema: Que tipo de educação é necessária para esse grande desafio, qual seja, a interação entre o sujeito e a comunidade na era da economia da educação? Embora ela não tenha dado uma resposta pronta, propôs uma educação que se volte à Paideia e, além disso, para um saber mais prático. Do ponto de vista filosófico, ao propor estes novos caminhos para a educação, são introduzidos novos saberes: o saber dizer, o saber fazer, o saber viver e o saber atuar. Trata-se de uma nova maioria para o conhecimento humano (no sentido kantiano).

Contudo, no que diz respeito à interação do sujeito com a comunidade, percebemos que, na filosofia, sempre se pensou em localizar o homem no tempo, porém foi deficitária ao localizar o homem no espaço, ou seja, este problema foi muito pouco tratado por filósofos. Por isso, temos de reconhecer que o pensamento precisa de “urbanizar”, quer dizer, precisamos mudar o lócus da *cidade monocultural* para uma *cidade multilcultural*, a fim de apresentar respostas no que diz respeito à conciliação do “quem sou eu?” como “quem somos nós?”, haja vista que, ao longo da história da civilização ocidental, buscou-se soluções para o individual – a subjetividade –, mas foi omitida a reflexão do sujeito para com o coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi tratado durante as trinta horas de aulas ministradas pelos professores Dr. José María Hernández Díaz e Dra. Paula Cristina Moreira da Silva Pereira, podemos aprofundar o nosso conhecimento acerca de como têm sido as novas tendências em História e Filosofia da Educação com relação às dimensões da docência e da pesquisa, bem como os temas, os métodos e as fontes.

No que diz respeito ao ato investigar a história da educação, percebemos que, tal trabalho, requer um amplo empenho do pesquisador, pois, como vimos, esta história necessita de uma análise minuciosa a fim de encontrar a resposta para um determinado problema.

Com relação à necessidade de filosofar acerca da pesquisa, percebemos que, enquanto sujeitos envolvidos com a pesquisa em educação, temos de estar empenhados em dizer o que ainda não foi dito, isto é, a pesquisa acadêmica precisa inovar, estar em busca de novas respostas.

Portanto, percebemos a importância da história e da filosofia da educação no que diz respeito à pesquisa em educação. Cabe ao pesquisador sempre recorrer a estas áreas para que a pesquisa não permaneça fora do contexto histórico nem das ideias, isto é, o contexto filosófico.

REFERÊNCIAS⁸

FONT, Fernando Fernández. **Los retos de la educación jesuíta**. Disponível em: <http://www.uia.mx/web/files/revistaibero/010ibero.pdf>. Acesso em 20 mai. 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAMER, Samuel Noah. **La historia em pieza em Sumer**. Barcelona: Ediciones Orbis, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

⁸ Obras citadas pelos docentes durante os cinco dias de aula.

A MENINA SEM PALAVRA: UMA ABORDAGEM DA RECEPÇÃO ATRAVÉS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Rodrigo Lins de Oliveira Zeed¹

Jhoseanne Portugal de Castro Lins Zeed²

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação do leitor segundo pressupostos da Estética da Recepção, assim como, sobre práticas e propostas que contribuam para a leitura literária em sala de aula. Deste modo, apresenta-se, portanto, uma proposta pedagógica e a avaliação acerca da sua implementação.

Cabe dizer, que a leitura é muito relevante na vida de qualquer indivíduo, pois através dela abre-se uma janela para a construção do conhecimento, e também para o despertar de ideias e conhecimentos de inúmeros elementos sociais e culturais de distintas nacionalidades.

Salienta-se, que o simples fato de estar lendo possibilita ao leitor a abertura de novos horizontes no qual ele se insere, e em alguns momentos, se reconhece, e se identifica com o texto lido. Nesta perspectiva, será realizada uma análise da obra: *A menina sem palavra*, de Mia Couto, a partir da seguinte indagação: Como ocorre a recepção dos alunos com relação aos elementos fantásticos apresentados na narrativa dessa obra? Ademais, para responder essa indagação, analisamos o encontro entre a obra e o leitor pelo letramento literário, e examinamos assim, como o processo de letramento literário se torna efetivo a partir da obra em questão.

Importante dizer, que esta pesquisa se torna relevante por trazer a análise de uma narrativa riquíssima de elementos imaginários, uma obra permeada por uma linguagem figurada e poética, mergulhada num mundo fantástico, que contribui para a aplicação do letramento literário, e também, da teoria da Estética da Recepção. Tendo em vista, que a obra *A menina sem palavra* traz em seu enredo diversos elementos composicionais, a qual se torna uma ferramenta

1 Mestrando do curso de mestrado em Estudos Literários. Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail:rodrigolinsdeoliveirazeed@gmail.com.

2 Mestranda do curso de mestrado em Letras. Universidade de Passo Fundo. E-mail:jhoseanneportugaldecastro@gmail.com.

de análise tanto para professores quanto para alunos que conseguem através do letramento literário apreender e compreender a obra, e consecutivamente, atribuir diferentes visões e interpretações por meio da percepção de cada um.

Em síntese, a análise da obra *A menina sem palavra*, empregaremos como aporte teórico Zilberman (1989) e Jauss (2002) sobre Estética da Recepção, Antonio Candido (1976) sobre Leitura e Literatura, os conceitos da Literatura fantástica proposta por Tzvetan Todorov (1992). E o letramento literário será baseado nas produções de Rildo Cosson (2014).

2. A MENINA SEM PALAVRA: ELEMENTOS FANTÁSTICOS

O nosso objeto de pesquisa foi escrito por Mia Couto, um escritor moçambicano que usa a criatividade imaginária nas entrelinhas das palavras, fazendo a difusão da ilusão com a realidade através do mundo metafórico. Assim, mostrando as turbulências reais e suas possíveis “soluções” diante de olhares distintos, para a saída de conflitos que vivem dentro de cada indivíduo quando retomamos a certas lembranças, que revelam a nossa perseverança e esforço diante do perdido ou conquistado a muito custo.

Nessa linha de pensamento, o escritor Mia Couto não é somente um escritor, mas sobretudo um indivíduo “singular”, que através do universo das palavras transporta o cenário vivido pelo povo moçambicano, o seu povo, enfatizando a sua história e dos demais habitantes desse lugar. De forma peculiar e envolvente, descreve a sociedade dominadora nesse espaço, os tipos de violência existentes nele, a repreensão do governo a esse povo sofrido com índices altos de analfabetismo, de mutilações diversas no corpo de seus habitantes, e a orfandade que os assolam, com as explosões de minas.

Mia Couto é considerado no universo literário um mestre, que nas entrelinhas dos seus contos, revela os pais órfãos de uma sociedade sofrida e batalhadora, a qual luta para manter-se de pé em meio a tantas dificuldades. Ele evidencia em suas obras a relevância da oralidade tida nas “estórias” contadas, oralmente, por seu povo. Dessa forma, ver se isso num trecho do conto *A menina sem palavra*:

Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados. O planeta era leve como um balão. (COUTO, 2013, p.17.)

Com estilo único e próprio Couto, em suas obras mantém, de forma peculiar, a presença de neologismos, os quais tentam expressar, no universo da escrita, o vocabulário próprio do povo de Moçambique, principalmente, da Beira, onde o escritor emite com leveza a voz da maioria dos moçambicanos.

Isso é visto, claramente, em trechos da obra *A menina sem palavra*:

A menina não palavreava... A menina chegou àquela azul ação e seu peito se definhou. ... O planeta era leve como um baloa. Quando ele puxou para arrancar aquele fruto do céu se escutou um rebentamundo. E os dois iluminados se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído. (COUTO, 2013, p.17.)

A obra *A menina sem palavra*, de Mia Couto traz grandiosa contribuição literária e humanizada, através da forma de abordagem, em que a dificuldade surge e esta tenta ser solucionada na medida em que a história vai se desenrolando. Dessa forma, esse cenário ficcional, possibilita o letramento literário com os discentes, e acrescenta muito na prática docente, haja vista, que essa obra possibilita ao corpo discente, uma educação qualitativa, com a exploração do universo da leitura tanto para o professor como para o aluno, por meio de atividades criativas, e com a pretensão de formar bons leitores-cidadãos, com o simples fato de estarem praticando a leitura literária diária.

Além disso, por meio dessa prática docente, possibilitar nessa sociedade atual – o surgimento de pessoas humanizadas, que possam olhar os problemas do próximo com olhar de luta e de conquista, e de prestar ajuda mútua. A obra *A menina sem palavra* compõe-se de um enredo fantástico, cercado de ficção, mostrando que se pode viajar sem sair do lugar só utilizando a mente.

A menina, nesse repente, se ergueu e avançou por dentro das ondas. O pai a seguiu, tenedroso... Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar... (COUTO, 2013, p. 18).

A linguagem poética está inserida na obra *A menina sem palavra*, num jogo de palavras organizadas que conferem significados surpreendentes no desenrolar do enredo, em que pai e filha, não recebem nomeação (nomes não lhe são atribuídos). Contudo, eles vêm representar a relação fraternal, onde o pai preocupar-se com a sua filha, e as ações feitas por ela no decorrer da narrativa, enfatizam o elo de afeto entre pai e filha, o que pode ser comprovado com essas passagens desse conto:

Desistido e cansado, se sentou ao lado dela. Quem sabe cala, quem não sabe fica calado. O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ali lhe inventou uma. [...] Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar... (COUTO, 2013, p. 17)

A relação da poesia com a prosa é característica perceptível nesse conto, e em outras obras de Mia Couto, onde o diálogo e o envolver poético se relacionam, e dão alusão à narrativa. Isso pode ser confirmado, numa entrevista dele, concedida:

Eu acho que não optei, nem fui optado, digamos assim. Eu acho que, a certo momento, eu pensei que, sendo um poeta e mantendo-me como um poeta, eu queria contar histórias e, digamos, desrespeitando essa fronteira, essa margem, que é muito tênue. Eu não sei qual é [a fronteira], pelo menos, entre aquilo que é poesia e a prosa. Eu, hoje, acho que eu mantenho, de fato... Sou um poeta que visita histórias, que traduz esse tipo de linguagem, que é uma linguagem mesclada, entre a poesia e a prosa... (Entrevista concedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 10/07/2007, sob o comando de Paulo Marlon, com a participação de Ivan Marques, Norma Couri, Manya Millen, Josélia Aguiar, Miguel Gullander e Paulo Lins.)

Sob esse prisma, percebe-se que Mia Couto evoca seu leitor a “adentrar” no meio ficcional por meio de uma relação comum do dia a dia - de um pai com sua filha, onde eles buscam juntos conviverem mais, e a se desafiarem a descobrir “um mundo até então desconhecido” o imaginário no conto *A menina sem palavra*. Nesse sentido, pode-se citar Antonio Candido ao mencionar e afirmar que “o leitor, parceiro da empresa lúdica, entra no jogo e participa da “não seriedade dos quase-juízos e do fazer de conta”” (CANDIDO, 1976, p.13). A ação dos personagens no conto *A menina sem palavra*, dar-se-à pela presença da forma verbal no pretérito perfeito, onde deixa a impressão que a ação ocorreu de fato, mas ainda não terminou. Diante disso, Antonio Candido nos esclarece:

Nota-se também que o pretérito perde a sua função real (histórica) de pretérito, já que o leitor, junto com o narrador fictício, “presencia” os eventos. O pretérito é mantido com a função do “era uma vez”, mero substrato fictício da narração, o qual, contudo, preserva a sua função de “posição existencial”, de grande vigor individualizador, e continua “fingindo” a distância épica de quem narra coisas há muito acontecidas. A modificação do discurso indica que na ficção (e isso se refere também à poesia e dramaturgia) não há um narrador real em face de um campo de seres autônomos. Este campo existe somente graças ao ato narrativo (ou ao enunciar lírico, dramático) (CANDIDO, 1976, p. 18).

O escritor Mia Couto, no conto *A menina sem palavra*, faz uso de vocativos, evocando o clamor do pai nessa narrativa, em busca de fazer sua filha falar, recorrendo a esse recurso estilístico, para evidenciar o “desespero” do pai em tentar criar meios que façam a filha desenvolver a fala, com a pronúncia de vocábulos que possam possibilitar um diálogo entre ambos. Desse modo, faz-se presente nesses termos nesta obra:

- “Fala comigo, filha!”
- “Venha, minha filha!”
- “Vamos filha! Caso senão as ondas nos vão engolir.” (COUTO, 2013, p. 17).

A obra *A menina sem palavra* leva o leitor a percorrer um mundo fantástico, onde o maravilhoso e o estranho adentram nela, e tornam-na mais interessante,

para ser vista e interpretada perante a visão de cada espectador. Assim, fantasia, estranheza e o sobrenatural relacionam-se, e nos direciona a um mundo repleto de ações fantasiosas que envolvem pai e filha, numa narrativa singular, que engloba ações movidas por sentimentos verdadeiros, evocando clamor de angústia. Por isso, cita-se:

Vimos que o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 1981, p.24).

Diante disso, observa-se que na obra *A menina sem palavra* existe uma relação entre o mundo fantástico e o real, em que a percepção tida por cada leitor, seja docente ou aluno, gera uma estranheza, a qual resulta de recordações diárias, marcantes ou familiares que vem à tona, e fazem surgir sentimentos da figura paterna de uma pessoa próxima que o criou ou ainda o cria, exercendo essa função de pai, sendo esse indivíduo homem ou mulher, pois há mulheres que são pais também. Assim sendo, o fantástico, o estranho, o maravilhoso e o real se entrelaçam e dão margem a visões distintas de acordo com o contexto vivido por cada leitor.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS RELAÇÕES COM A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A leitura é indispensável e necessária na vida de qualquer indivíduo, pois através dela lemos o mundo, as pessoas, os lugares e aprendemos a ter disciplina, a aceitar e respeitar as diferenças, nos tornamos “seres” melhores. Isso é confirmado por Silva nesta citação:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

A partir do momento que se cria o hábito da leitura, o universo abre-se de ideias, constrói-se um novo mundo, onde surgem as memórias, volta-se ao passado e compara-o ao presente. Essa definição é confirmada por Paulo Freire:

A importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1993, p.11).

A par disso, entende-se que o letramento literário caminha e direciona aluno e professor em busca de um aprendizado que vai além do “ensinar e aprender”, por meio desse mecanismo possibilita-se a ambos atores tornar o processo de ensino aprendizagem algo mais dinâmico e significativo, bem como humanizar o referido processo.

Partindo dessa visão, essa pesquisa de campo foi desenvolvida, presencialmente, com alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Governador Araújo Lima, no município de Porto Velho, Rondônia, para mostrar que por meio da prática docente é possível desenvolver o senso crítico do aluno através da leitura literária.

Assim sendo, compreendendo que a ficção tem um papel fundamental na construção ou reformulação do indivíduo, esta pesquisa será guiada pela leitura do conto *A Menina sem palavra*, uma obra que contém elementos que podem maximizar o aprendizado dos alunos, bem como melhorar a escrita, interpretação e o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

Corroborando, Cosson (2007) relata que:

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2007, p.68).

Deste modo, a leitura e a literatura andam lado a lado, ambas se relacionam e completam-se num jogo de verbetes organizadas num estilo próprio de cada escritor, que dá vida a narrativa escrita, autonomia a esta, onde escritor e leitor se identificam e relacionam-se a algo dentro desse enredo.

Nesse sentido, é possível absorver algum aprendizado, enxergando a si próprio e, tentando olhar com outros olhos, de “apreciação”, nesse caso, o outro. Desse modo, buscando uma relação harmoniosa com o próximo e consigo mesmo. Pois no universo que vivemos, as dificuldades são diversas, e para amenizá-las, é preciso depararmos com o mundo ficcional escrito, e por ele obtermos uma possível saída aos nossos desafios diários. Diante disso, pode-se citar:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro

em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2007, p.17).

De acordo com ABDALA (2007) em: “*A política, como outras formulações discursivas são inerentes à própria codificação do texto literário.*”, a obra narrativa é fundamental, a partir do momento que apresenta-se como forma de um texto, o qual está dentro de um contexto, e busca-se a compreensão da história contada. Assim, as formulações discursivas ocorrem, e realizam a sua finalidade - a de persuasão - de convencer o leitor do que é narrado. Portanto, nessa narrativa analisada, percebe-se essa finalidade, que leva-nos a compreensão do seu enredo por esse caminho, da fusão do texto com o contexto, para chegar-se ao entendimento dela.

Nesse sentido, nota-se que, não importa o meio pelo qual a leitura é feita pelo leitor, mas que esta seja realizada, e venha a possibilitá-lo a adquirir-se numa linguagem que chame-a de sua. Assim, o processo da leitura ganha êxito, e contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno. Diante dessa percepção, é necessário relatar COSSON:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2007, p. 16).

O termo literatura desde da antiguidade, é um vocabulário complexo a ser definido, só sabemos que existe, e faz-se presente em qualquer tempo, e ganha vida e sentido próprio no universo ficcional. Por isso, cita-se Antonio Candido, na obra *A personagem de ficção*, que evidencia bem um dos papéis fundamentais da existência da literatura para a sociedade. Assim, observa-se:

Na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras — obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receita de cozinha etc. Dentro deste vasto campo das letras, as belas letras representam um setor restrito. Seu traço distintivo parece ser menos a beleza das letras do que seu caráter fictício ou imaginário (CANDIDO, 2018, p.9).

A par disso, Mia Couto apresenta uma característica própria em suas obras, pois ao descrevê-las, deixa um “**desfecho aberto**”, este a ser interpretado por cada leitor, em que cada um apresenta sua própria versão, como podemos perceber no possível final do conto *A menina sem palavra*:

“- Viu, pai? Eu acabei a sua história!”

E os dois iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído.” (COUTO, 2013, p. 18).

Além do final que redireciona o leitor para diferentes percepções, constata-se que toda essa narrativa é permeada por infinitas possibilidades de interpretações. Tendo em vista que, cada leitor traz consigo uma leitura de mundo, deste modo, Zilberman (1989) em *Estética da Recepção e História da Literatura* nos apresenta as contribuições de Jauss para a Estética da Recepção, ao mudar o foco para o leitor, o receptor do texto literário passa a ser o ator principal já que é através dele que a obra passa a ter novos sentidos. Assim, comprova-se que:

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

Sendo assim, o leitor tem participação ativa diante do texto, pois ele contribui para a construção do seu sentido. Cada leitor tem horizontes de expectativas próprios e atribuem significados e significantes a cada texto. Um aspecto importante de se observar ao analisar uma obra na perspectiva da Estética da Recepção é de que a obra não deve ser vista e analisada apenas como parte da história cronológica, é necessário também avaliar o contexto em que o texto foi produzido, sua função social, sua ação no tempo, levando em consideração que:

[...] o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas e eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81).

Nesse sentido a Estética da Recepção, estuda a obra literária sempre no presente, pois, cada novo leitor a atualiza no ato de sua leitura, através de sua bagagem histórico-cultural. Márcia Hávila Mocci da Silva Costa (2011) atesta, utilizando os pressupostos da Estética da Recepção, que:

Jauss (1994) concebe a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma. O valor estético, para o autor, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo (COSTA, 2011, s/p).

Em consonância, Zilberman *apud* Bordini e Aguiar (1993, p.83) destacam que “o horizonte da expectativa do leitor é composto pelos seguintes fatores: social, intelectual, ideológico, linguístico e literário”. Nesse passo, Rosimery Favareto Gugel (2013) afirma que “nenhum leitor está raso, vazio, no ato da leitura, mas sim detém conhecimentos, ideias, noções, conceitos e pré-conceitos, expectativas sobre a leitura a ser realizada”, deste modo entendemos que:

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...] Por outro lado, obras literárias que desafiem a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de valores vitais (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.84).

Entendemos também que tanto o processo de construção do horizonte da expectativa quanto o processo de letramento literário estão intrinsecamente ligados e juntos, e fornecem ao aluno uma maior apreensão do texto literário e seus elementos estruturantes. Desta forma, existem alguns pré-requisitos que devem ser observados e colocados em prática, quando se pretende usar o método recepcional em sala de aula:

É preciso que o professor, antes de propor uma obra que se distancie muito do horizonte de expectativas do educando, perceba se este está aberto, preparado para recebê-la, se já tem os conhecimentos prévios necessários para analisar a obra e sua historicidade e para compará-la com outras já lidas, do contrário o efeito será inverso ao esperado e os medos virão à tona. [...] A ampliação do horizonte de expectativas deve acontecer de forma gradativa, caso a distância entre leitor e obra seja muito grande o primeiro se frustra, não aceitando a ampliação. O mesmo acontecerá se as propostas de leituras somente reproduzirem o horizonte já existente, não causando ao leitor nenhuma estranheza. [...] A quantidade de leituras indicadas também é importante, pois o excesso de um tipo de literatura deixa o leitor exausto e desejando leituras mais elaboradas e desafiantes. É possível observar a importância do método na medida em que os leitores conseguem fazer leituras mais críticas e se tornam mais receptivos a diferentes textos. (GUGEL, 2013, p. 8-9).

Tendo em vista as afirmativas de Ziberman e Jauss sobre Estética da Recepção, e de Cosson sobre Letramento Literário, formulamos uma proposta de estudo-análise-interpretação da obra *A menina sem palavra*, de Mia Couto, juntamente com os alunos dos 7º, 8º e 9º anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Governador Araújo Lima, no município de Porto Velho, Rondônia.

A escolha dessa obra *A menina sem palavra* justifica-se pela intertextualidade possível, pela profundidade histórico-crítico-social bem como pelo valor estético presente nela. O objetivo almejado foi o de aprimorar no educando, com a utilização do método recepcional, o contato e a capacidade de leitura do texto

literário, a fim de que ultrapassasse seu horizonte de expectativas (zona de conforto), passando, a partir de então, a questionar suas preferências e escolhas anteriores, e ampliando, dessa forma, sua visão de mundo.

Assim sendo, essa pesquisa, a princípio, iniciou-se com comentários dos alunos sobre contos que apreciavam, e assim, ocorreu uma proximidade com a leitura que gostavam, e como queriam que acontecessem. Num segundo momento, pus os discentes a ouvirem o conto *A menina sem palavra*, e solicitei que escrevessem o que os chamou mais a atenção. Em seguida, houve o compartilhamento do que foi absorvido pelos alunos ao escutar o conto.

Mais adiante, num outro momento, levei o conto no slide, e apresentei em datashow, e aplicamos uma leitura da obra compartilhada, e a cada parágrafo lido, o próprio leitor (aluno) dizia o que havia apreendido, e trocava esse conhecimento com os colegas da turma. Essa leitura compartilhada, vagarosa e minuciosa, durou uns três dias seguidos. Já no penúltimo dia, os alunos se dividiram em grupos, montaram cartazes, e explanar o que havia apreendido com essa narrativa (mostrando a temática, a crítica, os personagens, o cenário, o tempo e o contexto), relacionando-a com os dias atuais, com a evidência do personagem que lhe chamou mais a atenção durante o enredo. Já no último dia, cada aluno produziu, individualmente, um desfecho para essa narrativa de acordo com a abertura que o próprio escritor Mia Couto possibilita a cada leitor, a de construir seu próprio final da narrativa diante da impressão causada em si próprio.

Desse modo, percebeu-se que os alunos dos 8º e 9º anos conseguiram identificar com mais clareza, as mensagens implícitas nessa obra, e explicá-la com exatidão, tanto oralmente como por escrito, ao apresentar seus possíveis desfechos ao ver de cada discente.

Ademais, durante a aplicação das atividades foi investigado se a Estética da Recepção estava contribuindo realmente para o processo de letramento. Outro ponto que foi analisado foi sobre as preferências de leitura dos educandos, para posteriormente utilizar as preferências já identificadas (atendimento do horizonte de expectativas) para a aproximação inicial, criando um vínculo com os alunos, ou seja, colocamos em prática o seguinte passo. “[...] O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 18).

Nesse contexto, foi apresentado aos alunos a existência e a possibilidade de uma leitura interessante e diferente daquelas a que eles estavam acostumados (questionamento do horizonte de expectativas). Além disso, com a proposta de leitura provocou-se o questionamento do horizonte de expectativas com debates sobre a qualidade e a profundidade estética do que leem.

Sob essa perspectiva, partimos da afirmativa de Bordini e Aguiar (1993, p.84) que diz que “quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra difícil pode quebrar”. Sendo assim, a interpretação foi mediada acerca do não dito, daquilo que está sugerido, para que os leitores percebessem o objetivo de Mia Couto a escrevê-lo, demonstrando os aspectos sociais existentes na obra, com a exploração do texto a partir da reflexão.

De forma gradual, apresentou-se a obra e seus elementos fantásticos, imagéticos e imaginários. A princípio, realizou-se a escuta compartilhada do conto: *A menina sem palavra*, de Mia Couto. Em seguida, os discentes ficaram à vontade para falarem sobre a narrativa focalizada. Depois, por meio de slide, puderam analisar a escrita da obra com detalhes, e observar o seu enredo.

Num outro momento, em grupos, foi solicitado para os alunos analisarem um dos personagens contidos nesse enredo, bem como relatar as atitudes, qualidades e defeitos do personagem. Dando continuidade a análise da narrativa, os discentes observaram a descrição do espaço/ lugares que permeiam o enredo proposto por Mia Couto.

Em síntese, em uma etapa subsequente, os educandos observaram o tempo da narrativa, e onde houve questionamentos acerca do tempo apresentado pela mesma. Por fim, o desfecho da narrativa possibilitou inúmeros possíveis finais, mostrando a característica própria do escritor Mia Couto, o qual deixa seus leitores darem sequência a história evidenciada diante da percepção tida por cada leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa, elaboração e aplicação dos trabalhos, algumas conclusões foram possíveis. Uma delas foi o modo como ocorreu o letramento literário, e de como isso atraiu, e despertou um novo olhar, mais prazeroso pela leitura amplificada no corpo discente dessas séries trabalhadas, em que os alunos começaram a fazer a macroanálise e a microanálise sem perceberem, e a enxergar na leitura literária diária a relevância da literatura e o seu verdadeiro papel na sociedade. Dessa forma, contribuindo por meio desse trabalho executado *in loco*, para a diminuição de analfabetos funcionais, e a possibilidade da formação de leitores-alunos-cidadãos.

A metodologia utilizada, embasada na Teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e o Método Receptional de Bordini e Aguiar, foi testada e comprovada através dos resultados no qual os alunos, ou grande parte deles, conseguiram, efetivamente, avançar pelas etapas previstas nesse trabalho, em que os alunos conseguiram aumentar seu grau de criticidade, de forma a ser

capaz de analisar melhor o que lhes é apresentado na mídia, na sociedade e na escola. Passando a ler, também, a literatura clássica, e até, a canônica.

Sendo assim, é possível concluir que essa proposta de trabalho, além de muito produtiva, é totalmente possível, e pode ser aplicável para alunos do ensino básico, já que, possibilita um diferenciamento das práticas tradicionais acerca dos textos literários, e possibilita ao aluno que ele seja um agente ativo nesse processo, tendo suas preferências respeitadas e sua capacidade intelectual valorizada em suas preferências, o levando a ir além, a apropriar-se de outros horizontes.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR., Benjamin. **Literatura, história e política**. São Paulo: Ateliê, 2007.
- BORDINI, Maria Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio.; Gomes, Paulo Emílio Salles.; Prado, Décio De Almeida E Rosenfeld, Anatol. (2018) **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva.
- COUTO, Mia. **A menina sem palavra: histórias**, de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/my-downloads_01/. Acesso em: 26 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.
- JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução e Organização de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra S/a, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 2ª ed., Perspectiva, São Paulo, 1992.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: GÊNERO NOTÍCIA

Mariela Alves Lopes Fernandes¹

Érica Karine Ramos Queiroz²

Leonardo Augusto Couto Finelli³

INTRODUÇÃO

A prática educacional atual diz que é preciso alfabetizar a partir da proposta do letramento, isso é letrando, visto que não há dúvida de que a linguagem é uma prática social (Costa; Finelli, 2022). No entanto, verifica-se que o que se ensina, muitas vezes, nas salas de aula atuais, são os gêneros textuais. Essa é a metodologia proposta sugerida e explorada pelos livros didáticos, na perspectiva das práticas de letramento (Oliveira, 2010).

Nessa perspectiva a presente investigação se debruça sobre a discussão das práticas de letramento a partir do gênero multimodal notícia. Complementarmente, discute sobre algumas orientações quanto às múltiplas funções e os significados dos Letramentos, subjacentes às práticas docentes. Assim, o objetivo geral desse estudo é analisar como o gênero notícia escrita, impressa, como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual. Visa também expor as contribuições desse para a formação do aluno como leitor crítico.

Nessa perspectiva, vale dizer que a educação no Brasil se encontra em construção. Tal afirmação se sustenta, pois, a sociedade torna-se mais atuante com relação à busca ao conhecimento e à reflexão crítica dos fatos. Esta postura requer da escola o incentivo aos alunos para desenvolverem habilidades de leitura e escrita de textos. Daí a opção de se fazer o recorte para o objeto de estudo “notícias”, uma vez que estas fazem parte do cotidiano, e assim, do letramento (Ribeiro; Gerlin, 2023).

1 Pedagoga. Especialista de Educação Básica. Diretora da Escola Estadual Coronel Pacífico Faria. E-mail: escola.185221@educacao.mg.gov.br.

2 Professora Doutora, Universidade Aberta do Brasil-UAB. E-mail: ericafaria2002@yahoo.com.br.

3 Professor Doutor, Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB. E-mail: leonardo.finelli@ufsb.edu.br.

O gênero textual notícia não pode ser compreendido como prática mecânica de leitura. Como se trata de exposição de informações sobre o mundo que cerca o indivíduo, deve ser pensado como uma prática social. Nesse contexto, o gênero notícia é tomado como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual (Oliveira; Silva; Costa, 2021). Ou seja, interessa investigar o desenvolvimento das habilidades referentes à leitura, compreensão e produção de notícias como desafio na prática social desenvolvidas na educação básica. Visto isso, acredita-se esse gênero desperta a curiosidade do aluno-leitor para que assim a aprendizagem ocorra de maneira participativa e prazerosa.

É visto que a notícia, veiculada através da modalidade escrita, manifesta-se através de textos, não de frases isoladas sem compreensão, sem sentido, mas de uma construção coerente e coesa de fatos. No entanto, a produção de textos é um tanto complexa, se faz driblando “erros” e dificuldades, seja na pontuação, na ortografia, na organização do texto (Oliveira, 2019). A prática de leitura e produção de textos contribui para a reflexão do uso desses recursos linguísticos, além de instigar o prazer para o ato de ler, uma vez que é substancial conhecer o assunto para escrever sobre ele (Costa; Finelli, 2022).

O hábito de ler é relevante para desenvolver no leitor habilidades referentes à escrita de textos dos diversos tipos e gêneros, pois a partir desse contato com a construção textual, o leitor alarga sua capacidade de grafar acerca de determinado assunto (Costa; Finelli, 2022). A partir da leitura, o indivíduo torna-se um exímio comunicador, pois para ele a leitura é viva. Dessa forma, a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Assim compreender o contexto daquilo que foi escrito para ser lido, deve se dar em uma relação dinâmica que vincule a realidade à linguagem (Freire, 1989).

Então, a leitura de notícias torna-se um eixo que estreita caminhos, delinea ideias, e, desenvolve a expressão. Dessa forma é tida como um processo dinâmico, que envolve diferentes modalidades e seres. Além disso, por sua frequência de apresentação no mundo globalizado se torna um dos meios mais eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. Como um passaporte para a vida e a sociedade (Rocha, 2020).

Portanto, vale ressaltar que esse gênero discursivo possibilita o desenvolvimento de várias habilidades de leitura ao estudante. Entre elas figuram: a leitura de mundo; o acompanhamento dos fatos locais, ou mundiais; e os impactos que os acontecimentos causam na sociedade. Além disso, desperta a curiosidade dos alunos que exploram competências implícitas e explícitas que as notícias oferecem. Assim, esses reconhecem a necessidade de ler para conhecer e escrever, assim como o gênero notícia favorece a compreensão e o desenvolvimento de um texto coerente.

DESENVOLVIMENTO

Método

A pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico, com análise de teses, artigos científicos, livros acerca dos teóricos que abordam os gêneros discursivos como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da leitura. Valeu-se também de conversas com pares que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos. Em sequência avançou para delineamento de campo, de corte transversal, exploratória de natureza quali-quantitativa.

Essa foi aplicada a duas turmas do oitavo ano, com aproximadamente trinta e cinco alunos cada uma, de uma Escola Estadual de Pedra Azul-MG. Dessa forma realizou-se observação *in loco* de forma sistemática, ou seja, planejada com o docente da disciplina nas turmas do 8º ano da referida escola. A coleta considerou opiniões dos alunos e educadores do ano selecionado para desenvolvimento da investigação durante o período de estágio realizado nesta escola.

Como o tema é bastante abrangente, foi recortado o gênero notícia para ser desenvolvido em Escola parceira. Nessa perspectiva, como procedimentos técnicos e instrumentos de coleta de dados, valeu-se de roteiro de observação (desenvolvido para a pesquisa) que contou com anotações da rotina em sala de aula, das metodologias apresentadas, da reação e participação dos alunos.

Para a pesquisa a professora regente abordou este gênero, de forma bastante interessante, ao levar uma notícia atual, para a leitura e análise da mesma pelos alunos. Nessa priorizou-se as atividades relativas à ao gênero notícia, selecionado para a execução desta pesquisa. Os alunos se interessaram, conversaram sobre o assunto proposto, e foram convocados a trazerem informações complementares ao tema, assim como a levarem outras notícias sobre o mesmo assunto abordado, porém com construções textuais e argumentos diferentes. A professora regente solicitou que os alunos fizessem construções textuais mais simples até mais completas, explorando a possibilidade de os alunos construírem textos de outros gêneros, como o mesmo assunto abordado.

Dessas práticas realizou-se a observação e anotação dos comportamentos e reações dos alunos frente as atividades realizadas. A partir dos dados coletados em campo, foi feita uma análise das metodologias utilizadas nas aulas de língua portuguesa.

Para exploração do texto verbal, sua estrutura, palavras que foram analisadas do ponto de vista da semântica, segundo metodologia de análise do discurso (Orlandi, 2012). Foram enfatizados também alguns aspectos gramaticais de forma contextualizada. Considerou os elementos fundamentais

para a indução que são: observação dos fatos com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação e a descoberta da relação entre eles por intermédio da comparação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gênero multimodal notícia, a *práxis* observada

A notícia é um gênero textual multimodal de grande relevância no âmbito escolar. Trata-se de um texto breve, e, portanto, fácil de ser trabalhado em uma perspectiva relativamente curta de tempo. Essa pode adotar os seguintes procedimentos:

Apresentar uma notícia que seja atraente e instigue a curiosidade dos alunos;

- Analisar a imagem (caso exista e esteja presente);
- Identificar o suporte textual;
- Esclarecer a que tipo de leitor se destina a produção;
- Analisar os fatos expostos no texto;
- Possibilitar a construção de inferências sobre o texto;
- Contextualizar aspectos gramaticais;
- Contextualizar aspectos ortográficos;
- Relacionar ideia de causa, consequência, opinião, e fato, no texto;
- Levar textos de outros gêneros textuais que abordem o mesmo assunto;
- Produzir novas frases que opinem sobre o assunto exposto na notícia;
- Produzir textos de outros gêneros textuais que abordem o mesmo assunto;
- Produzir nova notícia, com assunto aleatório ou direcionado pelo professor;
- Simular apresentação de jornal com notícias de vários estilos;
- Criar um *blog* para a turma, para que as produções sejam compartilhadas.

O trabalho de leitura fundamentado no gênero discursivo notícia deve permitir que o aluno perceba seu papel na interação com o texto. Sob esse enfoque, os gêneros cumprem função fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, visto que, por terem as mais diversas funções sociais e circularem nos diferentes âmbitos sociais, propiciam o contato com os diversos discursos presentes na sociedade. Dessa forma, esse gênero textual habilita os alunos ao reconhecimento e ao domínio da linguagem enquanto uma forma de ação social (Souza, 2021).

Práticas de letramento a partir do gênero multimodal notícia

O acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa ministradas no 8º ano da Escola Estadual parceira se deu por duas semanas, durante dez aulas, em que foram tratadas as atividades de discussão das práticas de letramento a partir do gênero multimodal notícia.

Ao analisar o gênero notícia como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual, observou-se que os alunos do oitavo ano são jovens, que já possuem uma visão ampliada dos acontecimentos locais e mundiais. Ou seja, conseguem fazer a leitura de decodificação aliada à leitura de mundo, pois tiveram durante o percurso escolar contatos com variados gêneros discursivos e tipos textuais. Esses estudantes estão envolvidos com os acontecimentos atuais através da internet e outros meios de comunicação. Isso justificou a escolha do gênero notícia nesse estudo, já que os jovens estão integrados, nessa fase escolar, a eventos locais, regionais, nacionais e mundiais.

O gênero textual notícia além de favorecer a leitura, estimula a curiosidade dos alunos. Isso porque esse apresenta características linguísticas que precisam ser trabalhadas para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas que promovem a interação social dos discentes. Isso é, o gênero textual notícia considera:

- Elementos composicionais da sequência narrativa não ficcional;
- Padrão culto da língua sem pretensões literárias;
- Objetividade léxica e frasal;
- Impessoalidade do produtor;
- Ordem direta nas orações.

A partir da observação *in loco*, foram realizadas anotações sobre a metodologia aplicada pela professora regente, a participação dos alunos, a interação da turma com o assunto proposto. Percebeu-se que os alunos estavam demasiadamente envolvidos com as aulas ministradas pela educadora. Neste período, observou-se que os alunos tiveram interesse pela leitura e análise deste gênero discursivo, pelo fato de apresentar durante a estrutura das aulas questões que instigam a curiosidade e o interesse dos pares.

A partir da interpretação e compreensão dos textos trabalhados pela professora regente referente a este gênero, a produção textual ocorreu de maneira mais abrangente. Verificou-se que os alunos tinham mais argumentos para desenvolverem os textos e atividades complementares propostas pela docente. Assim, as aulas apresentaram um caráter contextualizado e contínuo. Tal metodologia apresentou resultados positivos, pois os alunos demonstraram interação ao assunto ministrado nas aulas, assim como trouxeram informações complementares integrantes ao tema.

A proposição metodológica da educadora foi bastante inovadora ao adotar esta atividade de ensino contextualizada, com a prática de leitura, análise e produção textual. Diante da observação, verificou-se que a professora ao adotar o gênero notícia como objeto de estudo durante estas aulas, deixou claro em sua prática pedagógica, que seu objetivo principal foi ensinar ao aluno interagir, em diferentes situações sociais. Isso fez com que os alunos buscassem ampliar seu repertório linguístico, a fim de que tivessem condições de organizar seu discurso para diferentes fins. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos, especificamente a notícia, favoreceu esse olhar mais amplo para o uso efetivo da língua.

Entretanto, trabalhar o gênero notícia impressa nas aulas, tornou-se desafiador para a professora regente. Foi notório o esforço e empenho da mesma para envolver os alunos nas propostas pedagógicas aplicadas. Percebeu-se em alguns alunos a resistência pela leitura, e assim, essa deixou de ser prazerosa e espontânea. Para tais, foi necessária a intervenção da educadora com reiterado processo de conscientização e estímulo a leitura e realização das atividades.

Ao desenvolver uma proposta de trabalho pautada em textos do gênero notícia, foram propostas atividades significativas de leitura, análise das inferências, apresentação de questões (abordadas pela professora regente) de forma contextualizada que considerasse aspectos gramaticais e ortográficos. Para isso, foi necessário criar estratégias pedagógicas que estimularam os alunos a utilizarem o conhecimento compartilhado na produção de textos mais simples até mais complexos, tendo como referência, o assunto inicial.

Portanto, ao se estudar o gênero notícia, é necessário refletir sobre sua função, seu contexto de produção, as marcas linguísticas que o constituem. O suporte que a docente proporcionou aos alunos promoveu o estudo da Língua Portuguesa de maneira contextualizada em sala de aula, o que contribuiu para a formação dos alunos como sujeitos reflexivos. Tal percepção se manifestou a partir do reconhecimento de que por meio das notícias as pessoas conhecem o mundo que as cerca, assim como têm contato com esse. Assim, percebem a dimensão central da comunicação na vida contemporânea, conforme os interesses ideológicos de seus produtores (Goergen, 2019).

Tal produção reforça a necessidade de os professores explorarem atentamente esse gênero na sala de aula. Nesse sentido, ressalta-se os aspectos positivos citados acima detectados nas aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas na Escola Estadual parceira.

O gênero notícia: instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual

Ao se partir do pressuposto que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos, a fim de que eles possam compreender os discursos que os cercam e tenham condições de interagir com esses, pode-se dizer que é função do professor propiciar ao educando a prática, a discussão e a leitura de textos com diferentes funções sociais, para que o aluno se envolva nas práticas de uso da língua (Cerqueira, 2021). Dessa forma, o aprimoramento da competência linguística do aluno será efetivo a partir da prática de leitura, escrita e oralidade, em acordo com o caráter dinâmico que os gêneros discursivos oferecem.

Deste modo, este artigo insere-se no âmbito das discussões sobre as contribuições dos gêneros discursivos. O foco no gênero notícia impressa para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual na escola possibilitou afirmar que os gêneros discursivos são instrumentos eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. A observação da metodologia proposta pela docente para trabalhar com o gênero notícia impressa possibilitou o contato com textos que circulam fora de sala da aula propiciam aos alunos o conhecimento e o domínio da leitura. Tais permitem que o leitor se aproprie da linguagem como é utilizada na prática cotidiana e social. Possibilita também que esse decida quais são os significados específicos intencionados pelos textos que lê e possa assim, configurar a unidade e a coerência de cada um. Isso faz com que esse atue, portanto, como um leitor crítico. Além do exposto nessa investigação, tal perspectiva corrobora as dos trabalhos de Marques e Kleiman (2019); Santos e Miranda (2020), Leurquin e Leurquin (2021), Gesser (2021), entre outros.

“A escola deve se apresentar como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução do texto” (Silva, 2005, p. 13), para tanto, a leitura não pode ser vista como um evento momentâneo, fragmentado, desligado do ser. Ao contrário essa deve ser entendida como o caminho seguido pelo leitor situado em seu contexto sócio histórico, que atribua sentido a seu projeto de descoberta e atribuição de significados a documentos impressos dentro de seu cotidiano. Cabe ressaltar que, conforme os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 78) “se na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais ele convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se mais significativas.”

Nessa perspectiva, o professor precisa reconstruir a prática pedagógica baseado na intenção de explorar os gêneros discursivos, a leitura de mundo e a contextualização dos conteúdos escolares. Assim, a realidade dos estudantes

deve ser analisada pelo docente, que poderá considerar os conhecimentos prévios daqueles, e o meio onde todos estão inseridos (elementos da cultura e regionalidade). É necessário dar subsídios para que o conhecimento seja realmente construído com o objetivo de desenvolver aulas que estejam relacionadas à vivência dos alunos, de modo a despertar o interesse e participação nas aulas. Dessa forma, o professor ativo, pode oferecer-lhes oportunidade de se manifestarem, expressarem suas ideias e ideais.

Com esse tipo de metodologia ativa, que utiliza o gênero notícia impressa como recursos comunicacionais que aproxima o aluno de sua realidade social, o docente facilita que o desenvolvimento do escolar seja determinado por meio das descobertas, invenções, criações de vários tipos. Tal desenvolvimento é facilitado também a partir das necessidades comunicacionais que vão se definindo em função das mudanças proporcionadas na sala de aula, geradas pelo estímulo do professor, do material didático utilizado, das influências que os alunos têm, principalmente dos meios de ensino de português para promover a comunicação. Tal perspectiva é reforçada pelos trabalhos de Bueno (2020) e Amorim e Mercês (2023), entre outros.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa de campo na Escola Estadual parceira, em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no período de dez aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa, foi possível constatar que as essas, quando fundamentadas no gênero discursivo notícia, foram bastante interessantes, e atrativas aos alunos. O gênero notícia foi escolhido como tema, por instigar a curiosidade dos jovens, apresentar linguagem adequada à fase escolar que estão em curso e contribuir para que os escolares estejam a par dos acontecimentos.

A partir da *práxis* docente reconheceu-se que os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar sua competência discursiva com a Leitura e Produção de textos que estimularam a capacidade argumentativa e comparativa. Além disso, os mesmos foram capazes de explorar as adequações, ou não, do texto, em relação à norma-culta da Língua referente aos textos lidos e buscados de forma complementar. Sendo assim, nessas aulas, os alunos se posicionaram como sujeitos ativos, capazes de intervir no seu próprio aprendizado. Além disto, a escolha deste gênero justificou-se pelo fato de fundamentar outros, que também estão presentes no contexto escolar, como a crônica e o artigo de opinião, que requerem leitura, interpretação e escrita de maneira consciente e contextualizada.

O objetivo maior da pesquisa foi alcançado a partir das aulas de Língua Portuguesa onde se possibilitou aos alunos a superação de suas dificuldades

de leitura, interpretação e escrita. A nova metodologia adotada na pesquisa para o ensino comunicacional, desenvolvida com o trabalho com o gênero discursivo notícia possibilitou a oportunidade de ampliar o vocabulário e a capacidade de relacionar fatos, opiniões, o que favoreceu na autonomia para escrever de forma coerente.

Apesar dos resultados favoráveis aqui encontrados, reconhece-se a limitação do estudo, em especial com a proposta realizada por apenas uma docente, com duas turmas de 8º ano de uma mesma escola. Dessa forma, o presente trabalho fica como proposta a ser replicado por novos pesquisadores de modo a corroborar (ou não) os resultados aqui encontrados. Dessa forma constrói-se o saber, com iniciativas inovadoras que se mostram exitosas e passíveis de serem replicadas para que, eventualmente, se consolidem. Dessa forma, conclui-se que os gêneros discursivos são aprendidos, além do contexto escolar, no curso das vidas dos participantes a partir das formas determinadas por seu grupo social.

Por fim, vale ressaltar que o gênero notícia permite aos educandos desenvolver competências de analisar o texto multimodal a partir de situações reais. Portanto, pode-se afirmar que a exploração do gênero jornalístico aqui em questão contribuiu para aproximar o mundo da escola ao tratar a informação em contextos situacionais da sociedade. Sendo assim, reconhece-se que o ensino desse gênero textual multimodal corrobora para a formação de leitores assíduos com a prática de leitura inserida em contextos sociais, por meio da linguagem e da interação com o mundo.

Por fim, esse estudo possibilitou a constatação de que as imagens compõem informações à parte do discurso, e, que essa composição das linguagens verbal e imagética não é neutra. Tal reconhecimento permite reconstruir o direcionamento dos sentidos a partir da intencionalidade do autor. Logo, as orientações de práticas de letramento com o gênero notícia são muito eficientes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto, em especial por possibilitarem o desenvolvimento de leitores interessados e críticos quanto a realidade em que se inserem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. N. L.; MERCÊS, L. R. **A perspectiva do aluno nas trocas comunicativas em variedade diastrática na sala de aula**. 2023. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Campus Belém, PA, 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, I. C. **Letramento crítico em língua portuguesa: o que dizem as práticas de leitura nas salas de aula do ensino médio de uma escola estadual do município de Cariacica**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2020.

CERQUEIRA, J. B. S. Material didático: recursos para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa à luz da cognição. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 1, p. 59–78, 2021.

COSTA, P. T. R.; FINELLI, L. A. C. **A importância da leitura no desempenho escolar a partir das percepções docentes: a leitura e a formação do leitor**. Recife: Even3 Publicações, 2022.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GESSER, A. R. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, mai./ago. 2021.

GOERGEN, P. L. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20170193, 2019.

LEURQUIN, E. V. L. F.; LEURQUIN, C. Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos. *Scripta*, v. 25, n. 54, 265-295, 2021.

MARQUES, I. B. A. S.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, v. 7, n. 1, p. 16-34, nov. 2019.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, A. S. Q. **(Im)parcialidade no gênero notícia online: leitura e uso dos modalizadores discursivos**. 2019. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Garanhuns, 2019.

OLIVEIRA, H. M. A.; SILVA, M. L.; COSTA, I. A. **Práticas de leitura na escola: proposta de intervenção pedagógica, com foco no gênero textual reportagem**. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2021.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2012.

RIBEIRO, S. D. C.; GERLIN, M. N. M. A competência leitora na biblioteca escolar: conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento da leitura crítica na biblioteca escolar do ensino fundamental. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 12, p. 1-11, 2023.

ROCHA, M. D. O. **A leitura na sala de aula do Ensino Fundamental e suas**

implicações. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, Santana do Araguaia, 2020.

SANTOS, M. C. F.; MIRANDA, C. A. A. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. **Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**, Fortaleza, ano 6, v. 1, n. 8, p. 121-136, jul. 2020.

SILVA, E. T. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, M. M. F. **O ensino de escrita com base no gênero discursivo/textual notícia em sequência didática e divulgação no *Whatsapp*.** 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Campus Uberaba, 2021.

A GESTÃO ESCOLAR E AS ETAPAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta de Sousa Silva¹

Francisco dos Santos Figueiredo²

Maria Delzir Mendes Sobral³

Raimundo Cazuza da Silva Neto⁴

1. INTRODUÇÃO

A função social da escola, na atual conjuntura política e econômica do Brasil, é garantir a apropriação ativa dos conhecimentos científicos e tecnológicos, construídos pela humanidade. Desenvolvendo metodologias que estimulem à autonomia, a organização, a iniciativa, a flexibilidade, a criatividade, o uso adequado de diferentes formas de comunicação, enfim, o pleno desenvolvimento e o exercício de cidadania de todos os educandos.

A gestão escolar com base no princípio democrático não escapa da condição histórica em que se produz em tempos e espaços dos mais complexos. Uma dúvida emerge, por exemplo, no bojo das condições históricas do Brasil:

- 1 Graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade estadual do Maranhão – UEMA, Especialista em Biologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória, (FAVIX), pós-graduanda em gestão e supervisão escolar pela Faculdade São Marcos (FASAMAR), E-mail: martasouza@gmail.com.
- 2 Graduado em Licenciatura em Ciências – Matemática pela Universidade estadual do Maranhão, (UEMA), especialista em Matemática pela Faculdade Kurios, pós-graduando em gestão e supervisão escolar pela Faculdade São Marcos (FASAMAR), e-mail: franciscodossantos7310@gmail.com.
- 3 Graduada em Licenciatura em ciências Biológicas pela Universidade estadual do Maranhão, (UEMA), Especialista em ensino de biologia pela Faculdade de Teologia HOKEMÁH, pós-graduanda em gestão e supervisão escolar pela Faculdade São Marcos (FASAMAR), e-mail: delzirsobral@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 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.

é possível uma democracia plena no Brasil contemporâneo? Para compreender a complexidade dessa provocação, se parte de alguns conceitos, necessários à elucidação: Escola Pública, Gestão Escolar, Participação, Democracia, Gestão Compartilhada e Gestão Democrática. Parte-se do princípio de que esses conceitos estão situados histórica, social e culturalmente. Cada passo dado, rumo ao ideal do que almejamos provoca interrogações constantes dentro e fora do espaço escolar: o que se entende por participação? Em que consiste uma democracia? O que se entende por Gestão Escolar. Os atores/sujeitos do processo administrativo-pedagógico têm clareza conceitual e da prática dessas categorias? Quais os limites e alcances do pensar e da prática democrática? Essas questões serão trabalhadas e retrabalhadas no livre caminho reflexível que não tem parada definitiva à sombra dogma e de um pretensão absolutismo do pensar e do agir. No Brasil é a partir do movimento iniciado no final dos anos 1980, pós-regime ditatorial de governo que o processo de construção da gestão democrática ganha forças na sociedade e como consequências, também no âmbito educacional. Surge nessa época, um novo enfoque teórico de base sociológica Marxista, trazendo uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, destacando o seu caráter essencialmente político, ou seja, a educação não é neutra, está sempre servindo a uma ideologia ou projeto de sociedade.

Nesse caminhar, o Projeto Político-Pedagógico desta escola é um instrumento norteador de toda essa construção. Ele é a síntese de todo o projeto de formação, da concepção política a ser adotada e das opções pedagógicas e metodológicas que deverão, em sala de aula e nas diversas práticas escolares, permitir a efetivação de uma práxis de fato inovadora, capaz de concretizar os sonhos, os anseios, os desejos e as necessidades da formação permanente dos sujeitos educativos. Um projeto pedagógico desse nível que parte do diagnóstico da realidade da comunidade e da escola, das condições de aprendizagem dos alunos e alunas, da problematização constante das práticas pedagógicas e opções metodológicas adotadas, da compreensão por parte dos educadores estarem em contínuo processo de formação, da clareza das finalidades da escola, das metas a serem atingidas, das medidas a serem adotadas, dos processos de monitoramento e avaliação, do tempo e recursos disponíveis e da participação coletiva que deve acontecer desde a concepção até a execução de todo o projeto, levando em consideração que avaliar é um constante descobrir, é uma ação que compreende um permanente diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Tornar o ato de ensinar e aprender uma fonte de alegria e satisfação é um compromisso que envolverá a comunidade interna e externa da escola. É fundamental ter pessoas certas nos lugares certos, compromissadas com a

construção da qualidade do ensino nas escolas.

Na primeira seção apresentaremos as etapas da educação infantil e toda sua forma organizacional, explorando todo o contexto educacional.

Na segunda seção apresentaremos a importância da avaliação na educação infantil, e como se avalia nesta primeira etapa diversificada.

Na terceira seção apresentaremos toda a organização do ensino fundamental norteado pela nova BNCC, e como a gestão escolar atua.

Na quarta seção apresentaremos um modelo de organograma da escola e suas funções, todas baseadas e norteadas pela LDB.

Na quinta seção apresentaremos relações entre aspectos administrativos e pedagógicos.

2. ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÉ-ESCOLA

A escola é o primeiro espaço social e a primeira oportunidade de acesso ao aprendizado formal. A maior preocupação neste momento deve estar centrada na socialização e na exploração criativa do meio, com vistas ao seu desenvolvimento biopsicossocial. Para que a criança se aproprie do conhecimento a escola precisa propiciar condições, para que desenvolva suas potencialidades oportunizando-lhes atividades de coordenação motora ampla e fina, orientação espacial e temporal, contato e uso adequado com os materiais escolares, atividades que envolvam raciocínio lógico-matemático, atividades de socialização para vivências emocionais, desenvolver as ações mentais, pré-requisitos esses necessários para a aquisição da leitura, escrita e cálculo. Deve ainda oportunizar atividades para o desenvolvimento motor e dominância lateral. Isso significa que a criança deve brincar muito, exercitar-se através de jogos e brincadeiras que estimulem as percepções sensoriais (gustativa, olfativa, visual, tátil e auditiva), conhecer seu corpo, seus limites, ter postura, equilíbrio e reflexos.

É fundamental que a Pré-Escola se preocupe em desenvolver a capacidade de concentração, o desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico e abstrato, ações mentais, essas necessárias para o bom desenvolvimento da criança, que devem ser trabalhados através de metodologias diferenciadas que priorize a brincadeira, as músicas, as histórias, os filmes infantis, os livros, as conversas informais etc.

É na Pré – Escola, na relação com os colegas e na mediação dos adultos que a criança vai aprendendo a se comportar em grupo, ganhar e perder, estabelecer boa comunicação, adquirindo aos poucos independência e responsabilidade, fatores necessários para a continuidade de sua aprendizagem escolar.

É imprescindível que a avaliação esteja relacionada ao desenvolvimento da criança, focalizando em múltiplos aspectos, a aprendizagem gradual e individual

de cada educando, sem enquadrá-los em modelos pré-estabelecidos, avaliando no contexto escolar, a produção, participação, assimilação e realização das atividades propostas, sendo ainda um instrumento para que o professor possa se autoavaliar e reformular sua prática pedagógica. Seu instrumento avaliativo será a observação diária registrada pelo professor, na verificação de seus avanços, possíveis atrasos e/ou para fins de direcionamento da prática pedagógica.

3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros das observações feitas pelo professor, assim como a coleta de atividades realizadas pelas crianças, serão indicadores que permitirão ter uma visão da evolução de aprendizagem. Esse material é utilizado como um instrumento com o qual o professor poderá reorganizar suas intervenções, (tendo o aspecto da avaliação diagnóstica) quando necessário, não só no seu trabalho com as crianças, mas também com orientações no âmbito familiar.

4. ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

É importante compreender que o conceito de ensinar sofreu transformações históricas, o que se evidencia tanto na literatura pedagógica quanto na legislação e nos debates educacionais, em especial a partir da década de 1980 no Brasil. Os debates políticos em torno da constituição de 1988 e os estudos de diversas áreas do conhecimento contribuíram para o questionamento da concepção de naturalização das desigualdades sociais e educacionais, até então predominante, para o reconhecimento de que as condições de desigualdade dos alunos eram determinadas por fatores econômicos, culturais e sociais.

No contexto político, as diferentes concepções sobre educação influenciaram e justificaram as políticas educacionais, com limites e possibilidades; no contexto pedagógico, a discussão e definição de uma concepção de infância é primordial na condução do trabalho. Essa concepção orientará os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado não apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da instituição. Isso significa que os conteúdos próprios do Ensino Fundamental – séries/anos iniciais estão articulados aos conteúdos de outros níveis de ensino e se ampliam gradualmente, conforme as possibilidades de compreensão dos alunos.

O Ensino Fundamental está estruturado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e mais recentemente com a BNCC, constituindo-se na segunda etapa da educação básica. Sendo assim como modalidade da Educação

Básica oferece o 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º Anos Iniciais. Organizado com as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Religião.

Trabalhar a Língua Portuguesa significa trabalhar em prol de uma realidade social participativa, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e define seus pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produz conhecimento. É através dela que ele se apropria do mundo letrado, interpreta a realidade e expressa sentimentos e ideias de forma a interagir na sociedade em que vive.

É a linguagem que nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos dele. É através dela que nos comunicamos, nos constituímos enquanto sujeitos e intervindo no mundo.

A Matemática não deve ser vista como algo pronto e acabado, pois é um bem cultural em constante construção é produzido na relação do homem com a natureza e no interior das relações sociais, como forma de resposta às necessidades humanas.

Neste contexto o ensino da Matemática assume um papel fundamental, devendo ser muito mais do que reconhecer símbolos, manejar fórmulas, utilizar regras e técnicas, resolver problemas e cálculos padronizados. Sobretudo interpretar, construir e elaborar conceitos, criar significados, sensibilizar-se para perceber os problemas tanto quanto saber resolvê-los e aplicá-los no dia a dia.

Assim, o ensino da matemática deverá desempenhar seu papel no desenvolvimento das capacidades intelectuais, pois com a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico dedutivo, o aluno fará a generalização das situações problemas da vida cotidiana e servirá de base para a construção de saberes em diferentes áreas do conhecimento.

As Ciências Naturais têm um papel de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o ser humano como indivíduo participativo e integrante do universo, uma vez que a formação do cidadão exige sua inserção numa sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado.

Sendo assim, o objetivo da proposta do ensino de ciências é levar o educando a identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las e até abandoná-las quando for o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões, partindo do que já é conhecido e se apropriando de sua forma de trabalho para compreender o método científico.

A História busca compreender as diversas maneiras como os homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e de suas sociedades através do tempo

e do espaço. O estudo da história possibilita um melhor entendimento do presente, da realidade diária, por meio do conhecimento e da reflexão sobre os conhecimentos do passado, estabelecendo as relações entre o passado recente ou distante e o presente.

O objetivo do estudo da História é a evolução do ser humano e sua ação ao longo do tempo nos diferentes espaços, ou seja, o ser humano envolvido em um processo constante de mudanças e permanências, de experiências individuais e coletivas, modificando e construindo seu tempo e seu espaço, conhecendo e respeitando o modo de vida dos diferentes grupos sociais e suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.

Inicialmente a Geografia esteve ligada à descrição da paisagem, sendo que o aluno era um mero receptor do conhecimento e que não compreendia a realidade na qual estava inserido, pois a ele cabia apenas decorar conteúdo.

Com o passar dos anos a Geografia passa por grandes transformações, já não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo. A Geografia passa estudar as relações entre a sociedade, trabalho e natureza na produção do espaço geográfico. Como uma área de conhecimento leva os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, interagindo com ela de forma consciente propiciando aos educandos o desenvolvimento da capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza buscando transformá-la.

5. ORGANIZAÇÃO INTERNA DA ESCOLA E SUAS FUNÇÕES

A gestão escolar orienta os serviços administrativos, técnicos e pedagógicos da escola, bem como as atividades dos educandos e as relações da instituição escolar com a comunidade, gestão auxiliar, Assessora a direção, zelando pela manutenção de um bom nível de organização que permita o controle imediato das ocorrências na escola, o pedagogo tem por função principal estabelecer e fazer cumprir as normas didático-pedagógicas, proporcionando condições favoráveis ao desenvolvimento educacional, orientando os professores na práxis-pedagógicas.

Corpo Docente, atua no processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolvimento na experiência vivenciada do educando, sistematizando o conhecimento, tendo em vista à apropriação e assimilação do ensino, através de metodologias diferenciadas. Com o compromisso da participação em ações coletivas, planejadas e avaliadas. Pessoal de Apoio (atendentes). Auxilia o professor no que se fizer necessário, zelando pela segurança individual e coletiva dos educandos, buscando evitar situações riscos aos mesmos, agentes de execução (Administrativo) A estes, compete todo o serviço de escrituração

e documentação escolar, correspondência, bem como apoio logístico às demais atribuições da direção, tendo sob o seu encargo os serviços de manutenção, limpeza, segurança e merenda Pessoal de Apoio, técnicos em educação, escolar, sendo coordenados e supervisionados pela direção, estando a ela subordinados.

6. RELAÇÕES ENTRE ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS

O andamento da escola é responsabilidade de todos. A direção é aberta e salienta que contribuir para a integração e socialização do setor administrativo e pedagógico, beneficiando professores, pais e principalmente os educandos. Desenvolve atividades que garanta o bom funcionamento da escola em todos os segmentos, zelando pela melhor execução possível das tarefas de todos os envolvidos.

Neste sentido a direção e o pedagogo terão sua atuação voltada para mediação entre o corpo docente e discente, para que as propostas pedagógicas e curriculares possam ser desenvolvidas de forma eficaz; fornecer os meios para o entrosamento entre a escola e a comunidade; trabalhar na criação de condições para que haja o processo ensino-aprendizagem adequado à realidade do educando, bem como adequá-los às suas necessidades; atuar junto aos conselhos de classe, auxiliando em possíveis situações; reuniões pedagógicas voltadas para a troca de experiências e informações, onde os docentes possam aproveitar a teoria, aplicando-a no exercício do cotidiano, as reuniões e orientações pedagógicas serão feitas bimestral e acontecerão em horários e dias extras ao calendário escolar, sem reduzir o número de horas letivas previstas em lei.

No final de cada período, a pedagoga conversa individualmente com cada professor na hora-atividade para que sejam relatados os problemas e sucessos alcançados. Esta conversa é registrada, a seguir a pedagoga encaminha todos os problemas surgindo para os profissionais da equipe pedagógica para solucioná-los.

No final do ano letivo é convocado o Conselho de Classe, ou colegiado, e cada setor se reúne com seus respectivos professores, pedagoga, diretora e a equipe multiprofissional, para repasse e acompanhamentos das medidas quando a discussão coletiva e reflexiva; têm força de voz para o encaminhamento do aluno, seja para inclusão ou para a continuação dele dentro da escola.

Sabemos que estamos caminhando para o conselho ideal, mas com toda a certeza realizamos dentro da perspectiva de cada vez mais nos aperfeiçoamos e irmos implementando mudanças para chegarmos ao ponto principal: o sucesso do aluno na escola e na vida.

As atividades escolares desenvolvidas no decorrer do ano letivo focam as

disciplinas que compõem o núcleo comum e a parte diversificada descrita na proposta curricular e integrada com os conteúdos correspondentes. Os quais são desenvolvidos nos ambientes da escola e/ou com atividades extraclasse na comunidade.

Também são comemoradas todas as datas festivas presentes no calendário escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percalço de uma análise crítica e uma extensa revisão bibliográfica, se torna possível à tomada de algumas posições acerca da real viabilidade do Projeto político pedagógico e suas aplicações, como real instrumento de mudança, como salienta VEIGA (2005), “Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como escola organizada seu processo de trabalho pedagógico como gestão que é exercida pelos interessados...” , ou apenas como um mecanismo de entrave modista do crescimento da educação brasileira, o que ainda pode ser relativo a falta de amadurecimento da idéia nas escolas e entre os professores, o que é sugerido por SOUZA (2005).

Como na educação a moda é uma constante, principalmente por parte daqueles que na verdade ficam esperando um pacote pronto de técnicas e métodos de ensino, em vez de buscarem desenvolver a criatividade e na prática irem recriando a sua própria prática pedagógica, fica o questionamento: o projeto político pedagógico será mais uma moda? Será que na educação entendam-se educadores e dirigentes dos sistemas educacionais que acordaram e resolveram de fato assumirem o pacto pela qualidade da educação? Ou será apenas mais uma corrida para que cumpramos mais uma vez as exigências legais e dos acordos internacionais? Será que cada escola vai assumir ou ter apenas um projeto escrito? Ou continuaremos com as mesmas e velhas práticas autoritárias e alienantes dos alunos e no dia seguinte, com o peito aberto sairmos profetizando a mudança, pregando a demagogia e falando de formação para a cidadania e para o viver da democracia? claramente, se torna difícil acreditar nas mudanças da educação quando elas acontecem de cima para baixo. Se a escola é fruto da sociedade, é consequências dos saberes construído socialmente, culturalmente, subjetivamente pelas pessoas que estão fora e dentro da escola, como podemos pensar em mudanças a partir daqueles que não estão diretamente ligados a esta realidade. Alunos, professores, comunidades, não podem figurar apenas nos papéis e nas propostas, devem fazer parte do sistema de reformulação do pensar a educação e a escola.

Esta avaliação deve se tornar um processo sistemático, contínuo e de

permanente, conscientização de todo os segmentos, do processo de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e evolução. Seus resultados devem servir de referência à adoção de práticas para a melhoria de processos e resultados da escola.

O objetivo maior da escola ao realizar esta avaliação é a tomada de consciência dos avanços, das dificuldades e a projeção de novas possibilidades. Diante dessas considerações, fica reafirmado que é a comunidade escolar através de suas instâncias, que pode definir e dar vida às orientações gerais que norteiam o processo de autoavaliação com vistas, a intensificar a participação da família no processo escolar, diversificar experiências de aprendizagem, desenvolver atividades de respeito e solidariedade, buscando a tão sonhada escola ideal. Promovendo a educação de qualidade a estes educandos especiais, contribuindo com a prática de cidadania e a emancipação humana com a escola para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** n ° 9394/1996.

BNCC de ciências da natureza, (2021), **Educação é a Base**, disponível em <https://alex.pro.br/BNCC%20Ci%C3%AAncias%20da%20Natureza.pdf> acesso em 09/01/2024.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997.

VEIGA, I.P.A. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUSA, J. V. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede. :in VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M.G. (orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**, 8 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

DIFICULDADES EM PORCENTAGEM REGISTRADAS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Maurício de Moraes Fontes¹

1. INTRODUÇÃO

Para Fontes (2018, p. 116): “Em todos os momentos, os discentes estão se envolvendo com porcentagens, juros, taxas, entre outros elementos que compõem os conceitos básicos de matemática financeira”. Assim, saber lidar com esses conhecimentos fará uma enorme diferença na formação de qualquer cidadão, pois tópicos como proporção, porcentagem, taxas, inflação, juros, empréstimos, financiamentos, amortização entre outros aparecem constantemente nos meios de comunicação.

Para Longen & Blanco (2020, p. 13): “o conhecimento sobre porcentagens, variação percentual, aumento, desconto, juros simples e compostos nos possibilita analisar aspectos econômicos de nosso dia a dia para que possamos tomar decisões constantes a respeito de como movimentar nosso dinheiro”.

O tópico de porcentagem é um conceito básico para entendermos a matemática financeira, por isso deve ser bem trabalhado no ensino fundamental para que o aluno, quando ingressar no ensino médio, possa aplicá-lo na matemática, em outras disciplinas e no seu cotidiano, tendo em vista que “o conceito de porcentagem serve como base para a compreensão de outros conteúdos matemáticos, como, por exemplo, probabilidade e estatística, que são conteúdos importantes na formação de um cidadão” (ALMEIDA NETO, 2016, p. 9). Temos várias aplicações desse tópico como, por exemplo, a probabilidade de ganhar um determinado jogo em que se tenha de escolher entre cara e coroa, acertar a face que vai aparecer no lançamento de um dado não viciado, acertar os números que serão sorteados na Mega Sena, entre outros.

Essa parte da matemática é fundamental para a formação cidadã, pois “o cálculo de porcentagem é uma operação das mais antigas, em termos de cálculos comerciais e financeiros” (CASTELO BRANCO, 2016, p. 2).

Pelo exposto, este trabalho teve como objetivo comunicar as principais dificuldades em porcentagem registradas pelos alunos de uma escola pública de ensino médio em Belém do Pará em 2022.

¹ (SEDUC-PA) - mauriciofontes@gmail.com.

2. MARCO TEÓRICO

Os conceitos básicos de matemática financeira são de vital importância na formação de qualquer pessoa. Um dos seus tópicos mais básico é o conceito de porcentagem, pois “com base nos conceitos de porcentagem, é possível resolver várias situações que envolvem negociações com mercadorias, ou seja, o cálculo do lucro, o preço de venda, o custo, etc.” (CASTELO BRANCO, 2016, p. 2).

Para Fontes (2018, p. 118): “saber lidar com as porcentagens, taxas de juros e observar as propostas dos lojistas e das empresas para não cair nas armadilhas que muitas vezes estão por trás daquelas propostas que inicialmente parecem inofensivas é de grande valia para qualquer pessoa”.

Além dessas situações, temos que “a aplicação desse tópico é muito vasta, pois pode ser utilizado também na Física (no estudo de Cinemática), na Química (nos cálculos estequiométricos), na Biologia (em Genética), na Geografia (no estudo de crescimento populacional), na Sociologia (em estudos de gênero), etc.” (FONTES, 2020, p. 3).

Para Bonjorno, Giovanni Júnior & Souza (2020, p.64): “a expressão ‘por cento’ vem do latim *per centum*, que significa dividido por cem”. Dessa forma, o conceito de porcentagem é relativo, ou seja, ele sempre está ligado a uma parte de alguma coisa.

Esse conceito é tão relevante para a formação de qualquer cidadão que o Governo Federal, com a participação de professores e pesquisadores de todo o país, construíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar o trabalho docente nas escolas de educação básica. A BNCC é composta de competências e habilidades, entre elas temos:

Competência 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. **Habilidade (EM13MAT104):** Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica, tais como índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros, investigando os processos de cálculo desses números. (BRASIL, 2018, pp. 524-525).

Percebe-se claramente a importância da porcentagem nessa competência e nessa habilidade citada acima.

3. MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada no dia 11 de março de 2022 em uma escola pública de Ensino Médio Técnico em Belém do Pará. A metodologia aplicada no presente trabalho foi a qualitativa com estudo descritivo, pois “a investigação

qualitativa é a sondagem com que os investigadores recolhem os dados em situações reais por interação com pessoas selecionadas em seu próprio entorno” (McMILLAN & SCHUMACHER, 2005, p. 400). A amostra foi intencional, formada por vinte e três alunos do primeiro ano do ensino médio que compareceram nessa aula. Essa turma tem quarenta alunos, sendo trinta e nove homens e uma mulher. Esses estudantes serão representados nesse trabalho por $E_1, E_2, \dots, E_{23}$.

O instrumento usado para coletar os dados foi um questionário com cinco questões abertas sobre porcentagem, sendo que a última questão era para verificar se eles apresentaram dificuldades nesse tema. Alguns itens foram adaptados de reportagens atuais e outros retirados dos livros de Souza (2020) e Longen & Blanco (2020). Essa atividade teve a duração de duas horas-aula de quarenta e cinco minutos cada uma.

Os estudantes foram orientados a registrar suas resoluções na folha de questões que foi entregue a cada um deles. O objetivo era analisar suas resoluções em relação ao tema proposto.

A partir do resultado obtido nesse teste de sondagem, tomaremos providências para uma melhor formação deles nas aplicações de porcentagem. Nos anos anteriores, Fontes (2018) e (2020), temos observado várias dificuldades apresentadas pelos estudantes nesse tópico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos abaixo os resultados encontrados nessa pesquisa.

A primeira questão teve como objetivo *resolver problema que envolva a variação percentual*. Nenhum aluno resolveu corretamente a questão, 34,78% deles resolveram erradamente e 65,22% não apresentaram nenhuma resolução.

Apresentaremos a resolução do aluno E_1 na Figura 1 abaixo.

Figura 1. Resolução do aluno E_1

1. *Variação de preço da cesta básica em Belém-PA em 2021 de acordo com o DIEESE*

De acordo com o DIEESE, a cesta básica é composta de 13 itens considerados essenciais: carne, leite, feijão, arroz, farinha, batata, tomate, pão, café, banana, açúcar, óleo e manteiga. A tabela 1 demonstra que o valor da cesta básica variou no decorrer do ano de 2021. Dessa forma, qual a variação percentual mensal entre o menor e maior valor da cesta básica nesse período?

Objetivo 1:
Resolver problema que envolva variação percentual

Tabela 1: Valores da cesta básica em Belém do Pará em 2021.

Mês/ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Valor (R\$)	507,31	512,95	515,77	505,87	515,84	518,53	522,66	530,13	532,56	538,44	550,64	556,87

Fonte: DIEESE. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/cesta/produto>. Acesso em: 9 fev. 2022.

$-505,87$
 $556,87$
 $55,00$
 $17,50\%$

Fonte: Arquivo do autor

Ele subtraiu os valores de dezembro e abril e afirmou que a variação percentual do período foi de 5,10 como demonstra a Figura 1 acima. Essa operação de subtração foi resolvida erradamente. Dificuldades encontradas na resolução de problemas envolvendo o tópico de variação percentual também foi encontrado no estudo de Fontes (2020, p. 6), que afirma: “O estudante acima mencionado armou o cálculo da variação percentual entre os preços dos ingressos equivocadamente, pois deveria ter levado em consideração o valor inicial como base”.

Para Longen & Blanco (2020, p. 23): “se uma grandeza tem o valor inicial V_i (numa data inicial) e o valor final V_f (numa data final), chamamos de variação percentual p dessa grandeza o seguinte quociente $p = (V_f - V_i) / V_i$. Dessa forma, temos que a variação entre os dados pedidos na situação-problema acima foi de $p = (556,87 - 505,87) / 505,87$, isto é, uma variação de 10,08%.

A segunda questão teve como objetivo *calcular aumentos sucessivos*. 21,74% dos alunos erraram a resolução e 78,26% não apresentaram nenhuma resolução para esse item. Abaixo temos na Figura 2 a resolução de um aluno em que ele soma o valor de 3,25 quatro vezes.

Figura 2. Resolução do aluno E_4

2. Analisar os dados a seguir.

Variação na tarifa das linhas convencionais do transporte coletivo do município de campo grande (MS), em relação ao ano anterior, de 2016 a 2019.

Tabela 2: Aumento autorizado pela prefeitura de Campo Grande entre 2016 e 2019

Ano	2016	2017	2018	2019
Variação	9,2%	4,2%	6,8%	3,8%

Objetivo 2:
Calcular
aumentos
sucessivos.

(Souza, 2020, p. 21)
Fonte: Disponível em: www.campogrande.ms.gov.br/ogereg/artigos/historico-das-tarifas-do-transporte-coletivo. Acesso em: 11 jun. 2020.

Sabendo que, em, 2015, o valor dessa tarifa era de R\$ 3,25. Qual era o valor dessa tarifa em 2019?

$$\begin{array}{r} 3,25 \\ 3,25 \\ 3,25 \\ 3,25 \\ \hline 13,00 \end{array}$$

Fonte: Arquivo do autor

Esse cálculo está incorreto, haja vista que para Souza (2020, p. 18): “seguidos reajustes de preços para valores maiores são chamados acréscimos sucessivos. Assim, se um preço inicial P_0 é reajustado às taxas de acréscimos sucessivos $i_1, i_2, i_3, \dots, i_n$, então o preço final P resultante desses acréscimos é dado por: $P = P_0(1+i_1).(1+i_2).(1+i_3). \dots (1+i_n)$ ”.

A terceira questão teve como objetivo *resolver situação-problema que envolve cálculo percentual*. Nenhum aluno acertou a resolução dessa questão: os alunos E_3, E_4, E_8, E_{13} e E_{23} resolveram erradamente e os demais, ou seja, 78,26% não apresentaram nenhuma resolução para essa questão. Abaixo temos a resolução de um aluno.

Figura 3. Resolução do aluno E₈

3. **Governo oficializa reajuste de 33,24% em salário de professores**

O Governo Federal oficializou nesta sexta-feira (4) o aumento do piso salarial de professores da rede pública de educação básica em 33,24%. A medida se aplica a profissionais vinculados às redes municipal, estadual e federal que lecionam na educação básica e tenham carga horária de 40 horas semanais. Dessa forma, um docente com essa carga horária que ganhava em 2021 o valor de R\$ 2.886,00 passará a ganhar quantos reais?

Fonte: Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-oficializa-reajuste-de-3324-em-salario-de-professores/>. Acesso em: 8 fev 2022.

Objetivo 3:
Resolver situação-problema que envolva cálculo percentual

Fonte: Arquivo do autor

Observamos, por sua resolução na Figura 3 acima, que ele soma o valor que os professores recebiam com o aumento percentual que deveriam receber. Além disso, ele ainda usou o algoritmo da soma de forma errada. Problemas com operações básicas envolvendo o cálculo percentual também foram encontrados no estudo de Alves (2019, p. 242), que afirma: “em nossas análises podemos identificar que os principais erros cometidos foram em relação ao próprio desconhecimento do conteúdo, dificuldade em divisão, em multiplicação, dificuldade em cálculo com números decimais, e realizando associações incorretas”. Alguns desses problemas também foram encontrados em nosso estudo.

Ele poderia ter resolvido de forma direta esse aumento percentual, isto é, Salário final = $2.886,00 \times 133,24\% = \text{R\$ } 3.845,31$.

A penúltima questão teve como objetivo *calcular a taxa acumulada de inflação em determinado período*. Temos que 60,87% dos estudantes não apresentaram nenhuma resolução e 39,13% resolveram erradamente.

Um dos erros mais comuns, quando se envolvem aumentos sucessivos, é achar que se deve somar as porcentagens. Assim fizeram os alunos E₁, E₃, E₄, E₆, E₇, E₈, E₁₀, E₁₃ e E₂₀, como demonstra a resolução de E₁₀ na Figura 4 abaixo.

Figura 4. Resolução do aluno E₁₀

4. O quadro a seguir contém a inflação do Brasil ano a ano, de 2016 a 2019.

Tabela 3: Inflação no Brasil

Ano	2016	2017	2018	2019
Taxa de Inflação	6,29	2,95	3,75	4,31

Fonte: IBGE.

Objetivo 4:
Calcular taxa acumulada de inflação.

Nesses quatro anos, qual é a taxa de inflação acumulada?

A taxa de inflação acumulada é de 17.30

(Longen, Blanco & Freitas, 2020, p. 38)

Fonte: Arquivo do autor

Mas de acordo com Bonjorno, Giovanni Júnior & Souza (2020, p. 66): “(...) aumentos percentuais sucessivos não equivalem a um único aumento representado pela soma das porcentagens correspondentes”.

A última questão indagava se eles encontraram alguma dificuldade na resolução dessas situações-problema. A Tabela 1 abaixo registra o comentário deles.

Tabela 1: Principais dificuldades registradas pelos estudantes

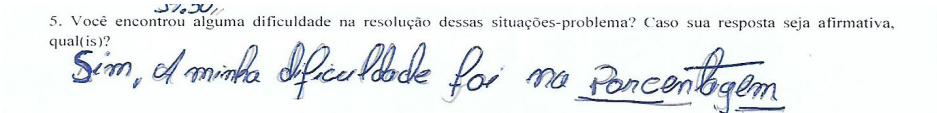
Dificuldades	Estudantes	Percentual
Todas	$E_1, E_2, E_4, E_5, E_7, E_9, E_{10}, E_{11}, E_{12}, E_{14}, E_{18}, E_{19}$ e E_{20}	56,52%
Nunca estudou o assunto	$E_6, E_{16}, E_{21}, E_{22}$ e E_{23}	21,74%
Não encontrou dificuldade	E_{17}	4,35%
Algumas questões	E_3, E_8, E_{13} e E_{15}	17,39%

Fonte: O autor

Esses alunos ingressaram no ensino médio em 2022. Devemos lembrar que entre 2020 e 2021 foi o auge da pandemia de Covid-19 em que muitos alunos tiveram de trocar o ensino presencial pela EaD. Tal mudança trouxe péssimas consequências para a formação deles.

O discente E_{20} comenta ter dificuldades em porcentagem, como registrado na Figura 5 abaixo.

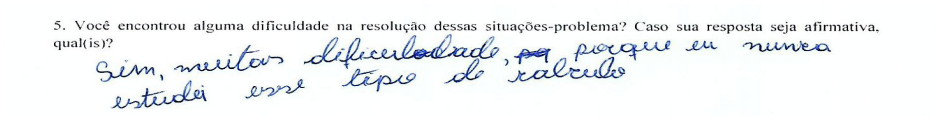
Figura 5. Comentário do aluno E_{20}



Fonte: Arquivo do autor

Já o aluno E_{16} afirmou que nunca estudou o assunto, como mostra a Figura 6 abaixo.

Figura 6. Comentário do aluno E_{16}



Fonte: Arquivo do autor

Esse comentário do aluno na Figura 6 é muito difícil de entender, pois o tópico de porcentagem é essencial para que os alunos compreendam tantos assuntos dentro da matemática como fora dela, por exemplo, nos estudos (na Sociologia e em outras disciplinas) sobre as taxas de nascimentos e mortes.

Embora o educando E_{17} tenha afirmado que não encontrou dificuldade

alguma, ele não acertou nenhuma questão.

Entre aqueles que registraram ter encontrado dificuldade em algumas questões, temos o comentário de E_{15} registrado na Figura 7 abaixo.

Figura 7. Comentário do aluno E_{15}

5. Você encontrou alguma dificuldade na resolução dessas situações-problema? Caso sua resposta seja afirmativa, qual(is)?

A primeira

Fonte: Arquivo do autor

O educando E_{15} afirma ter dificuldade somente na primeira situação-problema apresentada a ele, porém errou todas as outras questões também.

Dificuldades semelhantes foram encontradas na pesquisa de Fontes (2018, p. 123 - 124), que afirma: “Na quarta questão, cujo objetivo foi aplicar porcentagem no cálculo de impostos, cinco alunos acertaram a resolução dessa questão, uma resolveu a questão parcialmente, uma errou a resolução, doze alunos deixaram a mesma em branco e dois apresentaram o valor de 125 sem nenhuma justificativa”. Essas dificuldades encontradas aqui no ensino médio, também têm aparecido no ensino fundamental, haja vista que “embora o conceito seja explorado desde o ensino fundamental, as dificuldades são passadas de um ano para o outro” (ALMEIDA NETO, 2016, p. 9).

Esses problemas no ensino e aprendizagem do tópico de porcentagem vêm sendo recorrentes em nossa cidade antes e depois da pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo comunicar as principais dificuldades em porcentagem registradas pelos alunos de uma escola pública de ensino médio em Belém do Pará em 2022.

Os educandos que participaram dessa atividade tinham acabado de ingressar no ensino médio nessa escola técnica. Esse tipo de diagnóstico já se tornou uma constante quando os alunos ingressam no ensino médio na escola em que trabalhamos para verificar se eles conseguem aplicar os fundamentos da matemática que foram aprendidos no ensino fundamental. Nesse caso particular, escolhemos o tema de porcentagem por sua importância dentro e fora da matemática.

Infelizmente nenhum aluno acertou uma das questões propostas. A quantidade de questões sem nenhuma resolução foi alto em todas as situações-problema apresentadas e o número de questões resolvidas erradamente também chamou nossa atenção.

Pelo registro dos discentes, aproximadamente 57% deles afirmaram ter todas as dificuldades em porcentagem e aproximadamente 22% registraram que

nunca estudaram o tema de porcentagem. Essa situação traz grandes prejuízos para a formação do aluno, pois esse tema aparece constantemente nos meios de comunicação e saber utilizá-lo é muito importante para a formação cidadã.

Devido a essas dificuldades que estão ocorrendo ao longo dos anos em nossa cidade, fica o questionamento: por que os alunos estão ingressando no ensino médio com pouco ou quase nenhum conhecimento em relação ao tema de porcentagem?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, A. L. **A resolução de questões sobre porcentagem por alunos do ensino médio**. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2016, 39p.

ALVES, I. de M. **Análise de erros dos alunos do 9º ano em questões de porcentagem**. In: ENCONTRO PARAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12. Anais XII EPAEM. Belém: IFPA, 2019.

BONJORNO, J. R.; GIOVANNI JÚNIOR, J. R. & SOUZA, P. R. C. **Prisma Matemática: sistemas, matemática financeira e grandezas: ensino médio** – área de conhecimento matemática e suas tecnologias. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)** – Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Brasília, 2018.

CASTELO BRANCO, A. C. **Matemática financeira aplicada – método algébrico, HP – 12C, Microsoft EXCEL** – 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FONTES, M. M. Matemática financeira no ensino médio: um estudo exploratório. **COINSPIRAÇÃO - Revista de Professores que ensinam Matemática – SBEM/Mato Grosso** V. 1, Nº. 2, Julho/Dezembro de 2018. pp. 116 – 130. Disponível em: <http://sbemmatogrosso.com.br/publicacoes/>.

FONTES, M. M. **Ensino de percentagem em uma escola pública de ensino médio técnico em Belém do Pará em 2019**. In: SEMINÁRIO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS, 9, 2020. Lisboa. Anais IX SMCE. Lisboa. USEL, 2020.

LONGEN A. & BLANCO, R. M. **Interação matemática: a matemática financeira e a resolução de problemas por meio das funções exponencial e logarítmica**. Coordenação Luciana Maria Tenuta de Freitas. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

McMILLAN, J. & SHUMACHER, S. **Investigación Educativa: una introducción conceptual**. 5.ed. Pearson Educación, S. A. Madrid, 2005.

SOUZA, J. R. **Multiversos Matemática: matemática financeira, gráficos e sistemas: ensino médio**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

“HOJE É DIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS!” O PROJETO LEITURA LITERÁRIA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO CONTEXTO DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA, CAFS/UFPI

Francisco Romário Paz Carvalho¹

Andressa Lima dos Santos²

Reuzileide Nogueira da Costa Silva³

Leonardo José Freire Cabó Martins⁴

PARA INICIAR A CONVERSA...

Este texto procura discutir as percepções dos estudantes – bolsistas e voluntários, do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), sobre o trabalho desenvolvido na cidade de Floriano - PI a partir do *Projeto Leitura Literária na Escola de Educação Infantil* desenvolvido durante os meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2023⁵. O Projeto tinha como

1 Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, Biênio 2022/2024, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC). E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br.

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, Biênio 2022/2024, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC). E-mail: santosandressash@gmail.com.

3 Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Biênio 2022/2024. E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com.

4 Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista e Coordenador da Área de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Biênio 2022/2024, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC). E-mail: freirecabo@yahoo.com.br.

5 Pensar em ações que auxiliem o trabalho com crianças bem pequenas e crianças pequenas têm sido o foco de atuação do PIBID, Área de Pedagogia, nas ações planejadas para o primeiro momento de vigência do Projeto - biênio 2022-2024. Assim, o trabalho com a literatura infantil, mormente com a contação de histórias, se afigura como ação importante

objetivo oferecer atividades de leitura literária para crianças bem pequenas e crianças pequenas matriculadas em Creches e Pré-Escolas do Município de Florianópolis – PI, estimulando o desenvolvimento da linguagem, pensamento, imaginação, criatividade, atenção, percepção e memória.

As atividades do Projeto foram organizadas a partir de 07 (sete) grandes eixos orientadores, quais sejam: 1. *Atividades de estudo e discussão* sobre as contribuições da Leitura Literária para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; 2. *Seleção de Livros* das/nas Escolas-campo de atuação do PIBID; 3. *Apresentação e avaliação dos livros* escolhidos por cada grupo de estudantes a partir dos critérios de qualidade literária do texto, a qualidade gráfico-editorial, adequação do tema, gênero literário e linguagem; 4. *Produção de recursos e materiais didático-pedagógicos* para o trabalho nas escolas-campo; 5. *Contação de Histórias* nas Escolas-campo (atividade de rodízio entre as três Escolas-campo); 6. *O reconto das histórias* pelas crianças; e, 7. *Escuta e produção de histórias* a partir dos diálogos construídos com as crianças nas Instituições de Educação Infantil. Cabe informar que as histórias contadas pelas crianças se transformaram em uma Coletânea de Textos intitulada “Histórias que as crianças nos contam”.

Em sua totalidade foram trabalhadas 12 histórias, quais sejam: 1. “*Os insetos do meu jardim*”, de autoria Cintia Maria Ambrósio de Oliveira Arouca e Elisabete Jacques Urizzi Garcia; 2. “*Assim como você*”, de autoria Guido V. Genechten; 3. “*A bicicleta voadora*”, de autoria Antonio Prata; 4. “*O ratinho e os elefantes*”, de autoria Nandika Chand; 5. “*Alice vê*”, de autoria Sônia Rosa; 6. “*O monstro das cores*”, de autoria Anna Llenas; 7. “*Jacaré, não!*”, de autoria Antonio Prata; 8. “*A borboleta rosa*”, de autoria Jane Caneca; 9. “*Bola vermelha*”, de autoria Vanina Starkoff; 10. “*Pocotó*”, de autoria Fernanda Silvana Rando; 11. “*A casa dos animais*”, de autoria Kerliane da Silva Uchôa e Gabrielle Neara; e, 12. “*A borboleta que quebrou a asa*”, de autoria Lívia Alencar⁶.

Partimos do pressuposto que defende o trabalho com contação de histórias na Educação Infantil como uma atividade vai muito além de uma ação que tem como objetivo entreter e distrair as crianças ou mesmo ocupar seu tempo em momentos específicos da rotina cotidiana das salas referência. A literatura infantil é uma ferramenta importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança uma vez que permite a ampliar as possibilidades

nessa caminhada. Integram o Programa as Escolas Municipais Profa. Antonieta Castro, Escola Municipal Prof. Binu Leão e Escola Municipal Raimundinha Carvalho.

6 A seleção dos livros de literatura foi feita a partir dos acervos disponíveis nas Escolas-campo de atuação do PIBID, Área de Pedagogia, CAFS/UFPI. Os livros que integram os acervos das Bibliotecas foram adquiridos através do Edital n. 02/2018 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Ministério da Educação (MEC), do Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD/Literário), no ano de 2018.

de perceber e dar significado ao mundo que as rodeia e cria oportunidades de ampliação dos repertórios linguístico, cultural, artístico, histórico e social (Mota, 2012; Colomer, 2017; Brasil, 2018).

Há que se dizer, contudo, que as Escolas de Educação Infantil parecem ainda não caminhar para essa direção, atuando em verdadeiro descompasso no que se refere a oferta de atividades que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças⁷. Contraditoriamente, o que presenciamos é uma primazia de tarefas fotocopiadas em papel A4 e uma dificuldade imensa de propor atividades com leitura literária para crianças que possam ir além da leitura de um livro.

A partir de uma metodologia de abordagem qualitativa (Minayo, 2022), analisamos as autoavaliações produzidas pelas/os estudantes – bolsistas e voluntários, sobre as ações desenvolvidas durante o período de realização do Projeto nas Escolas-campo de atuação do PIBID durante os meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2023. Para tanto, adota como fundamento teórico os estudos de Baptista, Petrovitch e Amaral (2021), Zilberman (2003), Abramovich (2004), Cavalcanti (2002), Colomer (2017), Mota (2012), além de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o trabalho com Literatura Infantil (Brasil, 1998; 2017), dentre outros.

O texto está estruturado em 05 seções, a saber: 1. Introdução, onde apresentamos a motivação para a realização da pesquisa, o objetivo e o modo como o texto está estruturado; 2. Recuperamos o debate sobre as contribuições da Literatura Infantil para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; 3. Apresentamos a metodologia da pesquisa e o modo como organizamos a discussão e a análise dos dados; 4. Discutimos as percepções dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido nas Escolas de Educação Infantil, Escolas-campo de atuação do PIBID, Área de Pedagogia, biênio 2022/2024; e, 5. Apresentamos as Considerações Finais e as Referências.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O trabalho com a literatura infantil em Creches e Pré-Escolas vai muito além da simples ação de apresentar um livro colorido e ilustrado às crianças. Ela representa um veículo capaz de estimular o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, de ampliação da linguagem (oral e escrito), do pensamento, além de

7 O trabalho nesta etapa de ensino deve ser guiado por meio de dois eixos estruturantes, quais sejam: as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, a BNCC propõe em seu texto cinco *campos de experiências*, quais sejam: “O eu o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

despertar a curiosidade, ensinar valores éticos e morais, auxiliar na compreensão do mundo, do homem e da vida através da palavra e de temas complexos de uma forma lúdica e acessível (Zilberman, 2003; Aguiar, 2001; Corsino, 2010).

Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel crucial ao utilizar a literatura, e a contação de histórias, como ferramenta pedagógica para ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças. O ambiente escolar se torna um espaço privilegiado onde as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com uma variedade de gêneros literários, personagens e enredos capazes de construir uma conexão afetiva entre narrador e público, estimulando a criação e a construção do conhecimento (Cavalcanti, 2002).

Estimular a leitura desde cedo é um ato que favorece a construção de sujeitos leitores (Baptista, Petrovitch e Amaral, 2021; Colomer, 2017). Essa atividade pode ser alimentada nas Instituições de Educação Infantil por meio de atividades de contação de histórias. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 143),

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções.

O trabalho com a literatura infantil na primeira infância é primordial para a construção de valores desde muito cedo. Em consonância com as orientações produzidas pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adverte que “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.” (Brasil, 2017, p. 40).

O trabalho com a literatura infantil, assim como a contação de histórias, deve proporcionar não apenas o contato com histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, como também deve permitir que as crianças se familiarizem com livros, e com diferentes gêneros literários, permitindo que as aprendizagens construídas contribuam com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 40).

A literatura infantil constitui-se assim como um dos pilares fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Com um vasto e encantador universo de histórias, essa forma de expressão artística desempenha um papel crucial na formação das gerações mais jovens. Através das palavras cuidadosamente escolhidas e de ilustrações envolventes, a literatura infantil transporta as crianças para mundos mágicos, despertando a imaginação e estimulando a criatividade. Como afirma Cademartori (2010) a literatura manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor mergulhar em um ambiente imaginário repleto de descobertas e encantamentos.

Para Arce e Martins (2007) o trabalho com a literatura infantil nas Escolas de Educação Infantil poderá surtir efeitos positivos na construção de sujeitos leitores. Nas palavras dos autores, “[...] se levarmos em conta que nesse período [*Educação Infantil*] se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor.” (Arce e Martins, 2007, p. 163, grifos nossos).

Segundo Abramovich (2004) a contação de história possui um papel significativo na formação de futuros leitores. A ação de escutar e criar histórias dá início ao aprendizado para a construção de um ser leitor. Esse jogo atraente combina diversão, aprendizado, estímulo à imaginação e ao pensamento crítico, além de criar laços afetivos importantes entre professores e crianças. Todavia, para o efetivo êxito na contação de histórias é primordial que esta seja capaz de prender a atenção das crianças de modo a despertar a sua curiosidade. Essa atividade, por seu turno, estimula nas crianças o desenvolvimento da imaginação, criatividade, além de emoções e aguça o senso crítico (Bettelheim, 1996).

Essa estratégia, por sua vez, não pode se manifestar de forma desprezível, ou seja, há que se ter todo um preparo, de modo a indicar as possibilidades de sua execução, contemplando princípios como: sonoridade (tom da voz utilizada e instrumentos), dramatização das personagens, utilização de imagens, dentre outros. Isto significa que:

[...] contar histórias é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério. (Cavalcanti, 2002, p. 83).

Cabe ao professor, pois, a condução do trabalho com a contação de histórias. Aqui nos parece pertinente abrirmos um parêntese na compreensão de que não somente narrar histórias contribui com a formação leitora das crianças, ou seja, se faz substancial nesse processo de formação de futuros leitores dar voz

às narrativas contadas pelas próprias crianças. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que ele diz e responder de forma adequada são fatores básicos para a construção de uma educação de qualidade (Kramer, 2015).

É a partir dessa compreensão que buscamos apresentar as atividades desenvolvidas junto ao *Projeto Leitura Literária na Escola de Educação Infantil* como ação que busca ampliar o repertório cultural, e as oportunidades de desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), pensamento, atenção, percepção, memória e da imaginação de crianças bem pequenas e crianças pequenas nas Escolas-campo de atuação do PIBID, Área de Pedagogia, CAFS/UFPI.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e adota como objeto de análise as autoavaliações das atividades do *Projeto Leitura Literária na Escola de Educação Infantil* desenvolvido nas Escolas-campo de atuação do PIBID, Área de Pedagogia, pelas/os estudantes – bolsistas e voluntários, durante os meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2023. De acordo com Minayo (2002), a *pesquisa qualitativa* responde a questões bastante particulares uma vez que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais.

Quanto ao *instrumento de coleta de dados* utilizamos um *questionário*, conteúdo 05 questões abertas, sobre as ações desenvolvidas durante as atividades do *Projeto Leitura Literária na Escola de Educação Infantil* aplicado junto as/aos estudantes do PIBID, Área de Pedagogia. Como critério de inclusão, destacamos: 1. Ser estudante – bolsista ou voluntário, regularmente ativo, ou seja, integrar o Núcleo de Pedagogia; e, 2. Ter participado de todas as etapas de desenvolvimento do Projeto. A autoavaliação tem como objetivo, como o próprio nome suscita, avaliar o trabalho desenvolvido nas Escolas-campo, além de buscar perceber: 1. Como as atividades de contação de histórias contribuíram para a construção de sentido sobre o trabalho realizado junto as crianças; e, 2. As oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a crianças bem pequenas e crianças pequenas, e seu(s) modo(s) de participação e agência durante a execução do Projeto.

No que se refere ao Núcleo de Pedagogia PIBID/CAFS/UFPI, cabe informar que esse é constituído por 25 estudantes - bolsistas e voluntários, sendo 22 do sexo feminino e 03 do sexo masculino, o que reafirma a grande presença feminina nos Cursos de Licenciatura em todo o país (Cerisara, 2002; Ramos, 2011; Sayão, 2005; Silva, 2014). Soma-se a essa constatação um número bastante grande de estudantes com idade inferior a 30 anos, o que nos ajuda a

compreender os Cursos de Licenciaturas, de um modo geral, como um espaço formado por pessoas [em sua grande maioria mulheres] ainda muito jovens.

As respostas dos questionários foram organizadas em 02 grandes eixos de análise organizados a partir dos princípios de investigação da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo é concebida como “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2011). Os eixos são: *Eixo 1 – Sentidos produzidos a partir da contação de histórias*; *Eixo 2 - Participação e agência das crianças nos momentos de execução das atividades do Projeto*.

Ademais, se faz necessário informar que adotamos alguns critérios de exclusão para que pudéssemos fazer a leitura e análise das avaliações realizadas pelas/os estudantes como, por exemplo: 1. Questionários com espaços em branco; e, 2. Questionários com elevado número de respostas com *sim*, *não* ou respondidos de modo genérico. Tais critérios tinham como objetivo uma melhor compreensão sobre o trabalho desenvolvido nas Instituições de Ensino de modo a apontar perspectivas que nos permitissem reorganizar as atividades do Projeto. Definidos os critérios, e aplicados aos questionários, restaram 06 avaliações.

Os formulários foram preenchidos de forma *on-line*, na plataforma *Google Form*, durante os dias 29 a 31 de julho de 2023. Solicitamos também que pudessem, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitir que as informações coletadas pudessem ser objeto não apenas de avaliação do trabalho desenvolvido junto as Escolas-campo, mas também de discussão e produção de materiais sobre as atividades do Projeto. São esses dados, produzidos a partir dos questionários, que tomamos como objeto de análise e discussão no texto ora apresentado⁸. Buscando garantir a preservação da identidade dos participantes – e dada a organização dos grupos de trabalho, utilizamos códigos alfanuméricos para identificar cada uma/um delas/deles, quais sejam: Grupo I, Grupo II, Grupo III, Grupo IV, Grupo V e Grupo VI. Cabe informar que a ordem da numeração segue a mesma ordem de recebimento das respostas via formulário eletrônico.

8 A pesquisa buscou atender todos os parâmetros éticos estabelecidos nas Resoluções n. 196/1996 e 510/2016 Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996; 2016) e nas Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Os pesquisadores do Projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e os questionários serão armazenados em uma pasta e arquivados pelo período de 05 anos, quando deverão ser deletados. Além disso, disponibilizamos uma cópia de cada questionário para cada uma/um das/os estudantes. Soma-se a isso, o comprometimento em, ao final da avaliação, apresentarmos os resultados da pesquisa a todo o Núcleo de Pedagogia CAFS/UFPI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões da pesquisa estão organizados conforme os eixos descritos anteriormente, quais sejam: 1. *Sentidos produzidos a partir da contação de histórias*; e, 2. *Participação e agência das crianças nos momentos de execução das atividades do Projeto*.

Havia bastante expectativa em relação ao início das atividades do Projeto nas Escolas-campo, afinal os meses de abril e maio foram destinados não apenas a seleção, mas também a confecção dos recursos e materiais e de apresentação das histórias ao Núcleo de Pedagogia CAFS/UFPI. Para muitas/os estudantes, aquela era a primeira vez que realizariam uma atividade onde elas/es, sob os olhares atentos das professoras regentes de sala e das supervisoras do Programa, eram os principais mediadores. Além disso, dado o formato/organização da atividade, após as apresentações nas Escolas-campo, as/os estudantes deveriam apresentar as histórias em outras duas Instituições, de modo a ampliar a oferta de atividades às crianças.

No Eixo 1 - *Sentidos produzidos a partir da contação de histórias* as/os estudantes afirmam que as atividades, e a experiência do Projeto, foram bastante desafiadoras, sobretudo pelo fato de saírem das Escolas nas quais estão habituados a desenvolver as atividades.

“A contação de histórias foi uma experiência bastante diferente não apenas para as crianças, mas para nós. O fato de vê-las participando, e perguntando, olhando atentamente para cada um de nós, interessadas nas histórias e interagindo junto com as contadoras nos chamou muita atenção. O que observamos ao longo dos meses de trabalho é que as crianças não participam das atividades de forma e espontânea.” (Grupo I)

“Estávamos fora da Escola onde realizamos as atividades de monitoria junto ao PIBID. Não conhecíamos as crianças e nem as professoras e Diretoras, por isso ficamos um pouco mais nervosas do que habitualmente ficaríamos, principalmente com as crianças do Pré-I, visto que era a nossa primeira atividade de contação de histórias fora da Escola. Apesar disso, ao final, ficamos muito satisfeitas com as apresentações, restando apenas o sentimento de dever cumprido”. (Grupo III)

“Inicialmente foi um misto de emoções. O frio na barriga quase nos dominou. A atividade de contar histórias era nova para nós. As crianças estavam todas sentadas e concentradas naquilo que dizíamos e fazíamos, afinal, nesse dia, éramos nós, estudantes do PIBID, os contadores de histórias.” (Grupo IV)

“No momento da contação da história tivemos sentimentos de animação, euforia, um pouco de nervosismo e medo de não sair como havíamos planejado a atividade. Nos sentimos muito felizes, contentes e encantadas, por vermos a felicidade das crianças ao verem as pipas e a bicicleta, e o livro que construímos manualmente. Poder proporcionar um momento diferente para elas, em um local na Escola que geralmente elas não habitam, foi bastante prazeroso. Desde o momento em que iniciamos a contação já percebemos a animação das crianças para escutar a história que havíamos escolhido. Isso foi o suficiente para nos estimular a fazer uma

contação de modo que pudesse chamar a atenção de todos: crianças, professoras e toda a comunidade que integra a Escola.” (Grupo II)

“As atividades de contação de histórias foram bastante divertidas. No momento em que estávamos a frente da atividade, contando as histórias, ficamos um pouco nervosas, entretanto, a participação das crianças fez com que esse nervosismo se transformasse em um momento engraçado e espontâneo.” (Grupo V)

A última semana de atividades promoveu uma rica experiência, como também, o reconhecimento de termos conquistado o desafio de deixar a timidez de lado e abraçar tal aventura que a literatura infantil oportuniza. Além disso, tivemos o prazer de interagir com outras crianças que não pertencem ao nosso ciclo, assim destacamos que recebemos muito carinho das crianças. Nesse sentido, constatamos que a prática produz efeito, pois não enfatizamos nenhuma alteração no modo que realizamos a terceira contação, pois em contrapartida das outras duas contrações, nessa tivemos o desafio de contar história para mais crianças e com muito zelo entregamos uma história que despertou risada e entusiasmo nas crianças da turma de Pré-I e Pré-II. (Grupo VI)

As respostas acima evidenciam o quanto o trabalho desenvolvido nas Instituições de Ensino foi bastante significativo para todas/os as/os estudantes, ampliando não apenas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É possível perceber como a escolha de sair da zona de conforto – e conhecer outras Escolas-campo, ampliou as oportunidades oferecidas não apenas as crianças, mas também as/aos estudantes permitindo a construção de outras experiências e vivências. A tentativa de contemplar as três Escolas-campo que compõem o Programa, a nosso ver, proporcionou a todos os membros do Programa habitar outros espaços, mesmo que provisoriamente, dando oportunidade de que outras crianças pudessem ouvir outras histórias.

No Eixo 2 - *Participação e agência das crianças nos momentos de execução das atividades do Projeto* avaliamos os contextos e as oportunidades de participação e agência oferecidas às crianças durante as atividades de contação de histórias.

“O início das atividades de contação de história era sempre muito interessante. Antes mesmo de começarmos a atividade, as crianças já antecipavam as falas dos personagens, perguntando como por exemplo: Quem era o cavalo? E a princesa? e etc...” (Grupo V)

“Foi possível observar uma grande diferença entre a sala onde apresentamos a história pela primeira vez, e a última sala. As crianças buscaram interagir ao longo de toda a atividade, enriquecendo ainda mais a história, proporcionando assim relatos bem mais significativos.” (Grupo IV)

“As atividades eram organizadas de modo a oferecer oportunidades para que as crianças pudessem, ao final, recontar as histórias e construir outros diálogos a partir daquilo que entenderam, como também através de desenhos e outras atividades.” (Grupo I)

“Na sala do Pré-II, por exemplo, as crianças interagiram bastante e superaram as nossas expectativas. No momento inicial de apresentação da história perguntamos se eles haviam visto alguma borboleta no caminho até a Escola e todas responderam

que sim, informando ainda sobre suas cores e tamanhos. No momento de recontar a história elas participaram e recontaram da maneira delas, com os elementos que elas tinham de suas vivências. Ao final, todas elas participaram da pintura do quadro de borboletas.” (Grupo II)

Um ponto que procuramos verificar junto ao grupo de estudantes diz respeito às interações construídas no trabalho com as crianças nos momentos das atividades de contação de histórias. Esse aspecto é importante para pensarmos na organização das atividades do Projeto e no modo como o trabalho de contação de histórias permitiu espaços de escuta ativa e respeitosa das crianças. É preciso salientar que entre as ações construídas para o desenvolvimento das atividades do Projeto estavam os recursos e materiais. Esse aspecto é importante porque se destaca quando buscamos compreender o eixo de participação e agência das crianças.

“As crianças ficavam encantadas com o fantoche da borboleta que trocava de asas e parecia voar quando colocávamos na mão. A ideia de construir um rio maior do que o inicialmente apresentado foi bastante interessante e elas gostavam de experimentar a sensação de estar ao redor de um grande rio de águas azuis.” (Grupo I)

“Os recursos e materiais chamaram muito atenção das crianças, inclusive elas pediam e queriam o livro para folhear e fazer a recontação, queriam pegar as pipas para empinar, queriam andar na bicicleta que utilizamos para construir o cenário da história. As crianças queriam interagir e utilizar os materiais confeccionados ao longo de toda a atividade. Todas as crianças, sem exceção, pediram a pipa para fazer o relato da história. Elas correram, empinaram a pipa pelo pátio... Até mesmo os servidores que limpavam o pátio da Escola pararam para participar da atividade conosco.” (Grupo II)

“O cenário foi uma das partes que mais chamou a atenção das crianças, principalmente o fantoche da princesa e do cavalo. (Grupo VI)

Havia uma preocupação imensa, desde o início de construção do Projeto, em construir estratégias de interação junto às crianças, oportunizando espaços de escuta, participação e agência, mesmo sabendo que há uma cultura adultocêntrica que marca as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente junto à Rede Municipal de Educação Infantil, por isso, as primeiras atividades são marcadas por uma grande dificuldade – e resistência das professoras regentes, em garantir que houvesse uma participação legítima das crianças em todas as atividades que lhes eram propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram a preciosidade do trabalho com a literatura infantil realizado nas Escolas-campo. O Projeto Leitura Literária na Escola de Educação Infantil assume um caráter importante na organização do trabalho desenvolvido junto a Creches e Pré-Escolas pelo Núcleo de Pedagogia

CAFS/UFPI ao apresentar a toda a Rede Municipal de Educação Infantil outros modos de trabalhar junto as crianças e um modo de contar histórias que se sustenta na compreensão da criança como sujeito histórico que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010)⁹.

Ao longo dos meses de atuação junto a Creches e Pré-Escolas, no trabalho cotidiano com as crianças, professoras e a comunidade escolar, nós perguntamos e fomos questionados, servimos de escribas e de apoio para a construção das histórias e ilustrações. Ao final, transformamos a escuta, e os diálogos e desenhos produzidos com e pelas crianças, em uma Coletânea de Histórias.

A Coleção “*Histórias que as crianças nos contam*”, como intitulamos, é fruto do trabalho de construção de vínculo, diálogo e das oportunidades de participação e de escuta atenta de crianças bem pequenas e crianças pequenas que habitam as salas referência das Escolas-campo que integram o PIBID, Área de Pedagogia, CAFS/UFPI, quais sejam: Escola Municipal Antonieta Castro, a Escola Municipal Professor Binu Leão e a Escola Municipal Raimundinha Carvalho. Integram a Coleção 10 histórias, quais sejam: 1. *Os caracóis vão à praia*; 2. *Um pé de caju-criança*; 3. *O encontro entre a lua, o sol e o foguete*; 4. *Uma competição no céu*; 5. *Lanches, laços e afetos*; 6. *O homem do “chapéu engraçado”*; 7. *As bolsas mágicas*; 8. *Um passeio na Floresta*; 9. *O ovo de dinossauro*; e, 10. *A menina cor de rosa*.

REFERÊNCIAS

Abramovich, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

Aguiar, V. M. T. (Org.). **Era uma vez... na Escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

Arce, A.; Martins, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A.; Martins, L. M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas - São Paulo: Alínea, 2007.

Baptista, M. C.; Petrovitch, C.; Amaral, M. P. L. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, vol. 01, n. 08. pp. 10-23, 2021.

⁹ O Projeto marca o final do ciclo de trabalho do PIBID junto a etapa de Educação Infantil. Desde o mês de agosto o grande desafio tem sido pensar em como organizar as atividades do Programa de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Bettelheim, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia literário PNLD 2018 Literário: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/FNDE, 2018.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- Brasil. Ministério da Saúde/Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2021. Acesso em 23 de set. de 2023. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília - DF: MEC/SEB, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**. Brasília – DF: MEC, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília – DF: MEC, 1998.
- Cademartori, L. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.
- Cavalcanti, J. **Caminhos da Literatura Infantil e juventude**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- Cerisara, A. B. **Professoras da Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- Coelho, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- Colomer, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandrini. São Paulo: Editora Global, 2017.
- Corsino, P. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações In: Brasil. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica (SEB). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília - DF: MEC/SEB, 2010.

Fonseca, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza - CE: EdUE-CE, 2002.

Kramer, S. **Por entre Pedras: armas e sonhos na Escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Minayo, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Mota, R. J. C. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, v. 35, n. 3, pp. 308-318, set./dez. 2012.

DESCOBERTA E COMPROVADA A QUINTA FORÇA DA NATUREZA?

Raimundo Cazuza da Silva Neto¹

Rogério dos Santos Cardoso²

Elves Silva de Sousa³

Arnaldo Gonçalves Braga⁴

- 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 Plena 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 UFMA - Universidade Federal do Maranhão, (2018) graduação em licenciatura em Física pela UFMA - Universidade Federal do Maranhão (2008), especialização em Ensino de Física pela UniCSul - Universidade Cruzeiro do Sul, (2011). Atualmente é Professor EBTT do Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Maracanã. Tem experiência na área de Física, com ênfase em ENSINO DE FÍSICA. Atuando principalmente nos seguintes temas: Aprendizagem Significativa, Óptica Geométrica, Sequência Didática. E-mail: rogerio.cardoso@ifma.edu.br. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5314313845436107> citações bibliográficas CARDOSO, R. S.
- 3 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.
- 4 Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUC-RS). Mestrando em Ensino de Física pelo programa MNPEF/IFMA. Possui Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e Mundo do Trabalho, Especialização em Matemática, suas Tecnologias e Mundo do Trabalho na área de conhecimento em Educação ambos pela UFPI. Graduado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Física do IFMA (GPEF/IFMA). Foi Professor de Física credenciado pelo programa Bolsa Formação da Unidade Plena de Bacabeira e Vargem Grande do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA. Foi coordenador da Olimpíada Brasileira de Física (OBF), Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e Mostra Brasileira de

1. INTRODUÇÃO

A grande corrida dos físicos para comprovarem a existência da quinta força da natureza já dura 64 anos, durante esse processo a comunidade científica tem passado por grandes conjecturas, afinal desde 1959 que esse trabalho se iniciou, cercado de muitos fracassos e até mesmo desmotivação, mas a resiliência é uma característica transitória da ciência de se fazer ciência, esse trabalho tem como objetivo de analisar a presente temática através da revisão da literatura, tendo em vista as novas agitações dos físicos sobre os resultados de um artigo publicado por um grupo de físicos do laboratório Fermilab, com resultados consideráveis sobre o múon $g-2$, conhecer também todo o processo histórico da pesquisa e os testes que indicam que poderemos comprovar em um futuro bem próximo a existência de uma quinta força da natureza, isso pode explicar e mudar muita coisa na ciência astrofísica, astronomia e cosmologia.

Na primeira sessão discutiremos todo o processo histórico dessa pesquisa, desde o início em 1959 no CERN – (Organização europeia para pesquisa nuclear), fazendo questionamentos se de fato estamos próximos de comprovar uma quinta força da natureza, discorro sobre todas as etapas experimentais até chegar no laboratório Fermilab, que é o responsável pela pesquisa atualmente.

Na segunda seção discutiremos sobre o que são os múons e suas características físicas das partículas e ainda o que é o múon $g-2$, que tem a tendência de ser comprovada como a quinta força da natureza, analisando todas as etapas das últimas duas décadas da continuidade da pesquisa e ainda a característica numéricas como massa, fator g , desvio padrão, como o processo experimental é conduzido através de ímãs e campo magnético.

Na terceira seção discutiremos como os experimento do Múon- $g2$ tem ocorrido, desde o primeiro passo no CERN em 1959, passando pelos anos seguintes de pesquisas experimentais, como em 1961, 1966, respectivamente. Nos anos seguintes de 1969 a 1984 foram 25 testagens experimentais, chegando a 1984 onde o governo dos Estados Unidos assume a pesquisa que já vinha a décadas sendo estudada e testada, o experimento continuou em Brookhaven terminou em 2001, cada vez mais se aproximando fisicamente da quinta força da natureza, já no ano de 2015, ímã foi reformado e ligado e foi confirmado possuir a mesma uniformidade de campo magnético, em 2016 o ímã foi reconstruído e cuidadosamente ajustado para produzir um campo magnético altamente uniforme, de 2017 até 2021 as testagens continuaram para se calibrar o experimento para colher os primeiros prótons, fomentamos o entendimento do que venha a ser os múons, para entendermos Neste contexto, recorreremos aos

autores (Paul A. Tipler e Ralph A, 2017), que contribuem com conhecimentos sobre o assunto, enriquecendo nossa compreensão das relações com os múons.

Na quarta seção discutiremos sobre os aceleradores de partículas do Fermilab e do CERN, explorando toda transitoriedade da ciência, um trabalho notável dos físicos que já dura 64 anos de trabalho e experiência para assim comprovar a quinta força da natureza, corroborando com (SANTIAGO, T, 2014), que reforçando a caracterização dos múons.

Na quinta seção discutiremos as já conhecidas 4 forças fundamentais da natureza, que são: gravidade, força fraca, força forte e eletromagnetismo, que são fundamentais para o campo científico, corroborando com os autores (Paul A. Tipler e Ralph A, 2017), apresentam o átomo como sendo composto por partículas três tipos de partículas: elétrons, prótons e nêutrons, ligando às partículas mediadoras que são responsáveis por uma partícula associada a uma força fundamental da natureza perceber outra numa região do espaço e obedecem ao princípio de incerteza de Heisenberg, sendo a constante de Planck.

Na sexta seção, discutiremos O Modelo padrão das partículas até as interações entre elas, o bóson de Higgs que foram encontradas em aceleradores de partículas a décadas, sendo assim a mais de 50 anos os físicos puderam observar fenomenologicamente que os elétrons além de girar ao redor do próton, também gira em torno de seu próprio eixo, mantendo assim um momento angular intrínseco, a física das partículas subatômicas, os Quarks, Léptons.

2. FERMILAB E O EXPERIMENTO

Nesta semana, início de agosto de 2023 o laboratório Fermilab (de Fermi National Accelerator Laboratory) é um laboratório especializado em física de partículas de alta energia do Departamento de Energia dos Estados Unidos localizado em Batavia, próximo a Chicago, no estado de Illinois. Foi fundado em 1967 com o nome de National Accelerator Laboratory e em 1974 foi renomeado em homenagem a Enrico Fermi, um dos primeiros físicos a estudar o fenômeno da fissão nuclear.

O Laboratório é um dos mais especializados do mundo em física das partículas, e o anúncio do resultado de um experimento que teve a colaboração trabalhosa de mais de 50 renomados físicos, onde chamaram de múon g-2, este não é novidade, pois em 2021 houve os primeiros experimentos e testes, essa nova divulgação dos resultados é uma continuidade do que iniciou em 2021, essa divulgação está agitando a ciência e os físicos do mundo inteiro estão ansiosos, será que finalmente foi descoberto a quinta força da natureza? Se for, como ela é? Quais as implicações? Quais as aplicações na nossa vida e na sociedade? E no mundo?

Ainda é muito cedo para termos essas respostas, no entanto é um passo gigantesco para a física das partículas, porque fazer ciências é isso, ela tem um caráter transitório, a cada nova descoberta a sociedade será sem sombras de dúvidas a maior beneficiada, vidas poderão melhorar, mas ainda é cedo, mas que nos deixa esperançosos, podemos ter convicção que sim.

3. O QUE SÃO MÚONS?

Os primeiros experimentos com múons g-2, começaram já em 1959, no CERN com o físico Norte Americano Leon Lederman, ele liderou um grupo de físicos usando o Sincrocíclotron, já os primeiros resultados dos experimentos foram publicados em 1961, na época já gerava muitas especulações no meio científico, esses resultados validaram inclusive a teoria eletrodinâmica quântica, os testes experimentais continuaram e em 1966, os testes foram vinte e cinco vezes mais precisos do que de 1959, seguindo com a persistência e a transitoriedade da ciência, novamente em 1969 os experimentos foram exaustivamente testados, com objetivos de recalcular e aproximar os cálculos do modelo padrão, já no ano de 1984, o governo dos Estados Unidos assumiram a liderança da pesquisa, após três testes consecutivos em intervalos de décadas.

Na figura 1, temos uma imagem de um feixe de múons e outro de pósitrons, resultado de exaustivos testes experimentais, não há dúvidas de que a comprovação da quinta força da natureza renderá o prêmio Nobel de física para a física das partículas, e esse ínterim vem agitando os físicos, basta imaginarmos que Os primeiros testes experimentais iniciaram em 1959, são exatos 64 anos de muita dedicação e trabalho para comprovar a quinta força da natureza, se comprovada isso pode explicar radicalmente o comportamento da matéria escura das galáxias e a expansão do universo desde o big Bang, o Fermilab está dando continuidade o que provavelmente seja os últimos testes de experimentações que eram conduzidos.

No Brookhaven National Laboratory para medir o momento de dipolo magnético anômalo do múon.

O experimento de Brookhaven terminou em 2001, mas dez anos depois o Fermilab adquiriu o equipamento, e está trabalhando para fazer uma medição mais precisa (menor σ) que eliminará a discrepância entre os resultados de Brookhaven e as previsões da teoria ou confirmará como um exemplo observável da física além do Modelo Padrão, o ímã foi reformado e ligado em setembro de 2015, e foi confirmado de possuir a mesma uniformidade de campo magnético básico de 1,3 ppm que tinha antes da mudança.

Em outubro de 2016 o ímã foi reconstruído e cuidadosamente ajustado para produzir um campo magnético altamente uniforme. Novos esforços no Fermilab resultaram em uma uniformidade geral triplicada, o que é importante

para a nova medição em sua meta de precisão mais alta.

Em abril de 2017, a colaboração estava preparando o experimento para a primeira produção com prótons - para calibrar sistemas de detecção. O ímã recebeu seu primeiro feixe de múons em sua nova localização em 31 de maio de 2017. A coleta de dados foi planejada para ocorrer até 2020.

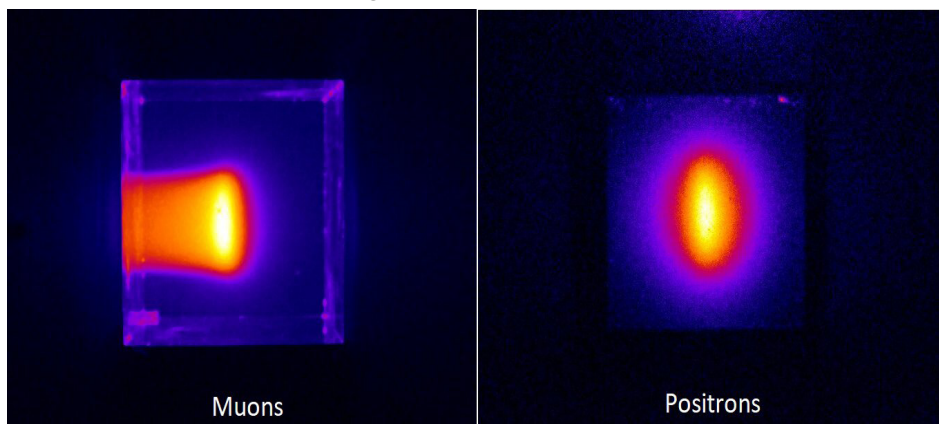
Em 7 de abril de 2021, os resultados do experimento foram publicados: $a_\mu = 0,00116592040$. Os novos resultados experimentais médios mundiais anunciados pela colaboração Muon g-2 são: fator g: 2,00233184122(82); momento magnético anômalo: 0,00116592061(41). Os resultados combinados do Fermilab e do Brookhaven mostram uma diferença com a teoria com uma significância de 4,2 sigma, ligeiramente abaixo dos 5 sigmas (ou desvios padrão) que os físicos de partículas exigem para reivindicar uma descoberta, mas ainda assim evidências convincentes de nova física. A chance de uma flutuação estatística produzir resultados igualmente impressionantes é de cerca de 1 em 40.000. Portanto realmente estamos caminhando para um grande feito, desde a radioatividade se comprovada a quinta força da natureza, responderemos muitas perguntas ainda sem respostas neste campo de conhecimentos.

Uma aplicação bem contextualizada de como os múons se comportam relativamente, pode ser compreendido pela equação $N(t) = N_0 \cdot e^{-t/\tau}$, “em que N_0 é o número de múons no instante $t = 0$, $N(t)$ é o número de múons no instante t e τ é o tempo médio de vida (um intervalo de tempo próprio), que, no caso dos múons, é aproximadamente $2 \mu s$.” (Typler, Paul, p. 54).

“Como os múons são criados (a partir do decaimento de píons) na parte superior da atmosfera, milhares de quilômetros acima do nível do mar, muito poucos múons deveriam chegar ao nível do mar. Um múon típico, com uma velocidade de $0,998c$, percorreria apenas 600 m em $2 \mu s$. Acontece que o efeito de dilatação dos tempos, regidos pela equação, onde temos;

; onde γ é a variação do tempo relativístico, e τ_0 é o tempo próprio a ser calculado para compreensão do fenômeno, v é a velocidade própria, c é velocidade da luz no vácuo, τ é mesmo que τ_0

Figura 1: Feixe de múons



Fonte: Terra rara 2023.

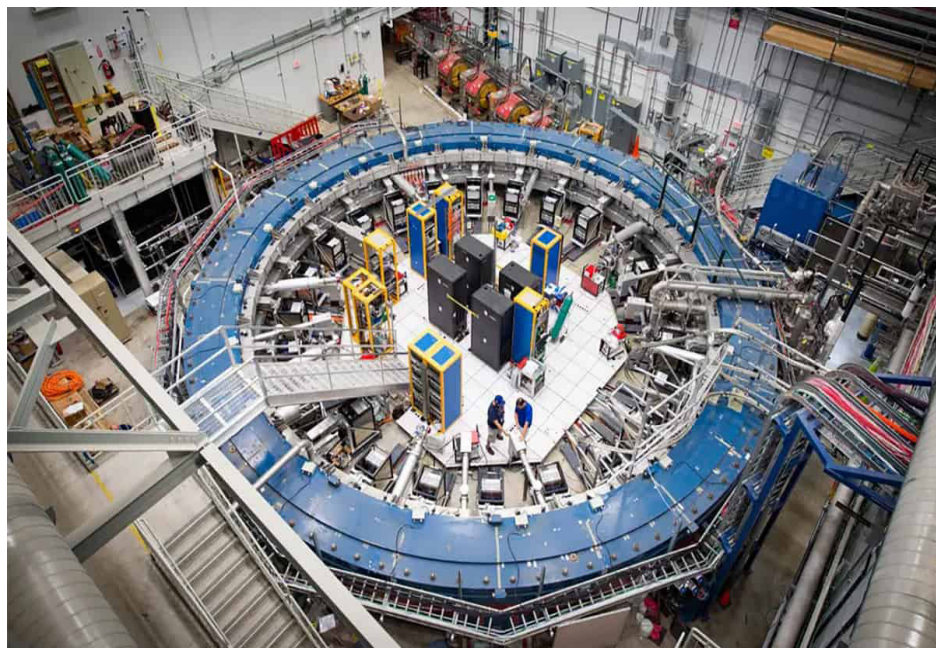
Para simplificarmos o nosso entendimento, partimos dos pressupostos do que é um múon, não vamos entender a importância do experimento múon g-2, do Fermilab, sem antes voltarmos nosso entendimento sobre o que é um múon, precisamos conceituar, os múons são partículas que tem uma certa similaridades com os elétrons, fisicamente podemos diferenciarmos que os múons tem uma massa bem maior do que os elétrons, sendo que os múons tem uma massa de $105,7 \text{ MeV}/c^2$, que é cerca de 207 vezes maior do que o elétron, tem carga negativa e uma outra característica é quanto a natureza do decaimento produzindo assim um elétron de carga igual a dois neutrinos.

4. ACELERADORES DE PARTÍCULAS DO FERMILAB E DO CERN

Nada na ciência é fácil, nada na ciência é um passo de mágica, a ciência não é um pré-requisitos somente de genialidade, é perseverança, disciplina e muito trabalho e muitos erros, a cada descoberta e comprovação científica os beneficiados somos nós da sociedade e gerações futuras, e poucos sabem que os fracasso científico é um teste de paciência e resiliência para aqueles que as praticam, existe um mito de que fazer ciências é atribuído apenas a pura genialidade, no entanto esse pensamento não está correto, fazer ciência é suor pelo trabalho e muitas vezes lágrimas pelos inúmeros fracassos.

A figura 2 nos dar a dimensão de como são realizados os testes experimentais para se chegar aos resultados do múon g-2, pela imagem podemos ter uma dimensão de quantos físicos são diretamente envolvidos no trabalho que já dura 64 anos.

Figura 2 créditos: reidar hahn/fermilab via departamento de energia dos EUA.



Fonte: olhar digital 2023.

O anel Muon g-2, no complexo acelerador de partículas Fermilab, os múons são encontrados em átomos muônicos, corroborando com as propriedades do átomo muônico (SANTIAGO, T, 2014) escreve:

A maioria das propriedades do átomo muônico foram antecipadas e calculadas com uma modelagem do múon como um elétron pesado, com massa aproximadamente 207 vezes a massa do elétron. Assim, as escalas de energia e dimensões lineares são multiplicadas ou divididas por esse fator da razão entre as massas.

Para átomos pesados, a menor órbita para o múon é da ordem do tamanho do núcleo e não se pode fazer a aproximação do núcleo como carga pontual ou seja: O movimento do múon se acopla com os movimentos internos do núcleo (aproximação que é boa para o caso do elétron). Dessa forma, a energia do múon depende fortemente da distribuição de carga radial do núcleo. Os termos dipolar magnético e quadrupolar elétrico de campo eletromagnético gerado pela distribuição de carga do núcleo influenciam fortemente nas estruturas fina e hiperfina.

O Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (CERN) foi responsável pela detecção do bóson de Higgs, partícula responsável por atribuir massa a matéria, e sua descoberta se deu a partir da realização de um número imenso de colisões

de partículas nos seus detectores localizados em seus experimentos ATLAS e CMS. Esses experimentos são complementares entre si, pois são usados para estudar as colisões de hádrons, mas utilizam diferentes mecanismos de detecção para isso, podendo um corroborar ou refutar os resultados do outro, desse modo os cientistas podem tirar a prova, os resultados obtidos.

O CERN possui em funcionamento diversos aceleradores de partículas, ligados entre si e que tem a função de dar cada vez mais energia para o feixe de hádrons até que esse feixe tenha a energia mínima suficiente para poder ser lançado no Large Hádron Colíder (LHC) e assim possa colidir com outro feixe que se move em sentido contrário. Dessas colisões surgem uma cascata de partículas que por sua vez são estudadas a partir de suas interações com diferentes sensores colocados nos diferentes experimentos localizados ao longo do anel: LHC-b, ATLAS, CMS e ALICE.

5. FORÇAS FUNDAMENTAIS DA NATUREZA

Na educação básica o primeiro contato dos estudantes com modelos atômicos, é a partir do nono ano, seguindo para o ensino médio ou médio técnico, a partir da 1ª série o estudo detalhado é revisto com mais profundidade em ciências da natureza, que apresentam o átomo como sendo composto por partículas três tipos de partículas: elétrons, prótons e nêutrons, sendo que o primeiro fica orbita uma região denominada de eletrosfera e os últimos estão localizados no núcleo. Durante o estudo de eletricidade surge o dilema: Como cargas de sinais iguais conseguem de manter estáveis no núcleo do átomo, se em todos os experimentos envolvendo eletricidade, corpos eletrizados com cargas iguais se repelem? A resposta para essa pergunta exige que se apresente o Modelo Padrão da Física de Partículas.

A busca de resultados experimentais que comprovassem a validade do Modelo-padrão levou os cientistas a criar vários tipos novos de detectores de partículas. Alguns desses detectores estão sendo usados em outras aplicações.

O Modelo Padrão é a formalização de diversas teorias que “conseguiu a façanha de explicar e prever as propriedades e interações de todas as partículas a partir de uma descrição em termos de um pequeno número de partículas realmente (até o momento, pelo menos) elementares”. (Tytler, Paul, p. 583). Um subgrupo dessas partículas elementares é denominado de partículas mediadoras ou virtuais e são responsáveis por fazer a interação entre partículas que sejam responsáveis por alguma força fundamental da natureza. As partículas mediadoras são responsáveis por uma partícula associada a uma força fundamental da natureza perceber outra numa região do espaço e obedecem ao princípio de incerteza de Heisenberg, sendo a constante de Planck.

A natureza é regida por quatro forças fundamentais: a força elétrica, a força nuclear fraca, a força nuclear forte e a força gravitacional, sendo que cada uma dessas forças possui uma ou mais partículas que interagem sobre outras, e por sua vez, usam as partículas mediadoras para essa interação. Por exemplo, quando carga elétricas interagem entre si, elas trocam fótons virtuais, desse modo o fóton é denominado de partícula mediadora da força elétrica.

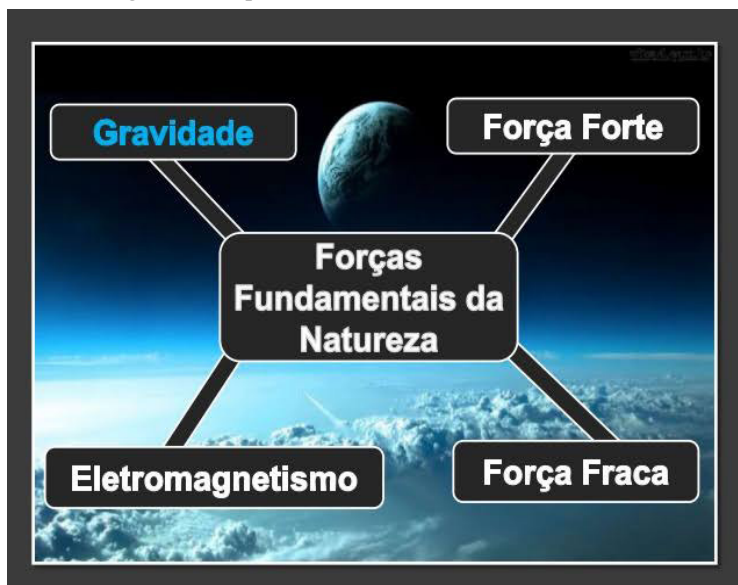
A interação entre as partículas apresenta ordem de grandeza e limites de validade, desse modo, podemos entender por que o núcleo atômico é praticamente estável, mesmo tendo cargas elétricas semelhantes, pois para a escala do núcleo a força elétrica é menos intensa que a força nuclear forte, que mantém nêutrons e prótons ligados, a partícula mediadora da força gravitacional, denominada teoricamente de gráviton, ainda não foi detectada em laboratório ou em estudo com radiação cósmica, sendo uma das pontas soltas do Modelo Padrão.

O tempo de interação característico da interação forte é extremamente pequeno, da ordem de 10^{-23} s, o que significa que um evento causado pela interação forte “acontece” durante esse período. Assim, para que a probabilidade de que duas partículas interajam através da interação forte trocando uma partícula virtual seja elevada, é preciso que as duas partículas permaneçam dentro do raio de alcance da interação forte durante pelo menos 10^{-23} s. Da mesma forma, as partículas instáveis que decaem através da interação forte têm um tempo de vida da ordem de 10^{-23} s. Este é aproximadamente o tempo que a luz leva para percorrer uma distância igual ao diâmetro de um núcleo atômico.

Alguns hádrons que não sofrem decaimentos mediados pela interação forte, ou seja, cujos tempos de vida são muito maiores que 10^{-23} s. Esses hádrons, que decaem através da interação eletromagnética e da interação fraca, possuem tempos de vida muito maiores, da ordem de 10^{-18} s a 10^{-10} s, respectivamente.

Na figura 2, nos traz a apresentação das quatro forças fundamentais da natureza, esse modelo é o oficial e pode ser que no decorrer de médio ou curto prazo, pode ser acrescentado a quinta força da natureza, se de fato ficar evidenciado que o múon- g_2 poderá ser a quinta força, será uma das mais importantes descobertas desde a radioatividade.

Figura 2: As quatro forças fundamentais da natureza



Fonte: Daniele Física 2023.

6. MODELO PADRÃO

O Modelo padrão é atualmente (desde 1978) a teoria oficial da física das partículas elementares. Trata-se na verdade de uma combinação de três teorias: a teoria dos quarks, que se propõe a explicar a estrutura das partículas; a teoria eletrofraca, que é a teoria unificada de duas interações, a interação eletromagnética e a interação fraca; e a cromodinâmica quântica, que é a teoria da interação forte. Embora deixe sem resposta algumas questões importantes, o Modelo padrão é capaz de explicar muitas das propriedades das partículas fundamentais e de suas interações, (Paul A. Tipler e Ralph A, p. 607).

O Modelo padrão pode ser resumidamente organizado de acordo com a figura 3, esse modelo tabelado explica desde as partículas até as interações entre elas, o bóson de Higgs é um exemplo de partícula prevista pelo modelo padrão da natureza das partículas, encontradas em aceleradores de partículas a décadas, a figura 3 está subdividida de forma que possa facilitar nossa compreensão sobre esse contexto, sendo assim a mais de 50 anos os físicos puderam observar fenomenologicamente que os elétrons além de girar ao redor do próton, também gira em torno de seu próprio eixo, mantendo assim um momento angular intrínseco, a física das partículas subatômicas está organizada como na tabela da figura 3, os Quarks, Léptons, cada configuração com suas características, como já evidenciado que as forças da natureza se relacionam com matéria com existência

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na literatura revisada, e diante da grande evolução que o mundo da Física das partículas, espera-se que este artigo possa contribuir de forma favorável para o crescimento da ciência no país, objetivando esclarecer dúvidas sobre “Os Múons”, que possuem um papel importante para o desenvolvimento da física de partículas e astrofísica, além da compreensão da estrutura subatômica da matéria.

Ainda é muito cedo para comprovar que de fato a quinta força da natureza está evidenciada, no entanto é uma questão de tempo para que isso ocorra, ao passo que essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas a mais de seis décadas, fomentando principalmente persistência em experimentar, testar, tanto teorizando quanto experimentando, portanto, se for comprovada o múon $g-2$ será uma descoberta científica tão importante quanto foi a radioatividade.

A ciência e a tecnologia aliadas, andam a passos largos, com a evolução científica as estruturas do conhecimento teórico e experimental estão cada vez mais intrínseco no caráter científico, toda uma estrutura de profissionais, cientistas tem se dedicadas a décadas de pesquisas, muitas delas fracassaram ao longo de décadas, mas fazer ciência e exatamente isto, testar até que se comprove, neste contexto a quinta força fundamental natureza pode render aos pesquisadores o prêmio Nobel de física, e isso pode ocorrer ainda nos próximos 5 anos, podendo mudar os conceitos e bases científicas que conhecemos e poderá abrir portas para responder muitas outras indagações relacionadas a física das partículas.

REFERÊNCIAS

DANIELE, física, **Forças fundamentais da natureza**, Abril 2021; disponível em: <https://danicastrofisica.blogspot.com/2020/03/quatro-forcas-que-definem-as-leis-do.html> Acesso em: 13de Agosto de 2023.

HELERBROCK, Rafael. **“Forças fundamentais da natureza”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/forças-fundamentais-natureza.htm>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

Paul A. Tipler e Ralph A, física moderna 2017. LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda.

OLHAR DIGITAL, **Quinta força da natureza pode estar perto de ser descoberta**, Agosto de 2023, disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/08/11/ciencia-e-espaco/uma-das-teorias-mais-bem-testadas-da-fisica-pode-estar-incompleta/> acesso em: 13/08/2023.

TERRA RARA, **Primeiras imagens de um feixe de múon**; Abril 2021; disponível em: <https://terrara.com.br/fisica-teorica/fisica-de-particulas/primeiras-imagens-de-feixes-de-muon/> acesso em 13 de Agosto de 2023.

WIKIPÉDIA, **Linha do tempo do Múon g-2**; abril de 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAon_g-2#:~:text=O%20%C3%AD-m%C3%A3%20recebeu%20seu%20primeiro,%3A%20a%C2%B5%20%3D%200%2C00116592040 acesso em 13 de Agosto de 2023.

SANTIAGO, T; **Átomos exóticos**: átomo muônico; junho de 2014; disponível em: <https://www.ifsc.usp.br/~strontium/Teaching/Material2014-1%20SFI5774%20Mecanicaquantica/Seminario%20-%20Tiago%20Santiago%20-%20O%20muonio.pdf> .

A REVISÃO E A REESCRITA NO ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Tatiane Dark dos Santos Souza¹

Jane Cristina Beltramini Berto²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse estudo parte de reflexões oriundas do Projeto de Extensão/2023 intitulado “A produção textual escrita escolar: aspectos da revisão e reescrita no âmbito da formação docente”, e tem como *corpus* as propostas didáticas no eixo da escrita, desenvolvidas no Ensino Médio, por meio das implementações teórico-metodológicas durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, a partir de 2020. Tal discussão tem como eixo a produção textual escrita, com foco em propostas efetivas para além do texto dissertativo-argumentativo, bem como as etapas de revisão e a reescrita textual nas séries finais do Ensino Médio.

Nesse sentido, os Relatórios de Estágio Supervisionado denotam a quase ausência de práticas de revisão e de reescrita escolar e a reprodução de propostas de escrita a partir de modelos, tendo o foco excessivo ao exame para o ingresso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, o esvaziamento da função da escrita e da ação do escrevente, em relação a autoria do texto (GERALDI, 2003).

A partir dessa perspectiva, pudemos perceber que tais defasagens podem ser advindas de ausência de práticas efetivas com o ensino da escrita, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental. Acrescida por atividades reprodutivistas nos primeiros anos escolares (Anos Iniciais), em que a produção textual por ser pouco realizada em sala de aula e/ou em alguns casos, não atenderem às condições de produção, discutidas por Geraldi (1985; 2003), configuram-se

1 Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, docente da rede municipal de Educação/ Santa Cruz da Baixa Verde-PE, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPL (cadastrado no Diretório CNPq) E-mail: tatianedark22@gmail.com.

2 Professora Adjunta – Curso de Letras da UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada-Pernambuco, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação-GEPL (CNPq), pós doutoranda em Letras (PPGL-UNICENTRO), sob a supervisão da profa dra Cristiane Malinoski Pianaro Angelo em Projeto com apoio do CNPq- Fundação Araucária. Email jane.beltramini@ufrpe.br.

em escrita para a escola: preencher os minutos restantes da aula ou até mesmo para preencher as lacunas de um diário escolar. Dessa forma, os discentes não desenvolvem suas competências em escrita a contento e, carregam as dificuldades de escrita durante todas as etapas escolares, que desembocam no 3º ano do Ensino Médio, quando se sentem pressionados com as inúmeras demandas atribuídas, principalmente a preparação para produção da redação do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse sentido, é que esse estudo ganha campo, pois permite a análise de práticas pedagógicas realizadas ao longo do desenvolvimento do programa PIBID, em uma escola estadual do município de Serra Talhada-PE, e como *corpus*, a implementação teórico-metodológica realizada por licenciandos em Letras, na fase final de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, na referida escola, com vistas a discutir a produção textual escrita, as ações didáticos-metodológicas e alguns apontamentos sobre as propostas didáticas no Ensino Médio.

1.1 As propostas didáticas no Ensino Médio

Nesse tópico, observamos as propostas didáticas utilizadas no Ensino Médio e partir delas pleiteamos discutir o trabalho desenvolvido com a produção textual escrita, especificamente quanto ao gênero dissertativo-argumentativo para a escrita da redação- ENEM.

Partiremos da análise e observação de aulas, para após indicarmos alguns resultados recorrentes nos relatórios de PIBID, em especial pela participação efetiva de dois licenciandos em letras na referida escola. Nesse aspecto, os principais indicativos foram que as aulas de produção textual encontram-se voltadas ao rol de gêneros textuais previstos na proposta curricular da disciplina, que eleitos pelo professor por bimestre, ou delimitados pelo livro didático, configuram-se em um esquema para as aulas de produção escrita.

Com o avanço dos bimestres e a proximidade do exame, as propostas de produção textual escrita elegeram o texto dissertativo-argumentativo e suas especificidades diante do quadro de exigências para a avaliação do referido exame. Assim, as aulas circundaram a produção escrita a partir dos temas já elaborados e aplicados no exame do ENEM nos anos anteriores, contudo, o enfoque ocorre nos modelos disponíveis em provas e exames de ingresso com para o texto dissertativo-argumentativo (provão), também enfatizado e realizado pela escola, com o objetivo de treinar a escrita entre o tempo disponível para a elaboração do rascunho e o texto final. A indicação de leituras prévias contemplaram temas recorrentes com vistas à reforçar os possíveis temas e instigar conhecimentos para elaboração da escrita atendendo a temática. Nesse quesito, tivemos participação ativa, pois a escola contou com a parceria da

Universidade para ministrar um Aulão alusivo ao tema - Redação ENEM.

As docentes da escola, empenhadas em desenvolver essa prática junto aos alunos buscaram desenvolver previamente os aspectos voltados à escrita do gênero, contemplando a estrutura composicional, a temática e o estilo, como nos apresenta Bakhtin (1997; 2003) em um dado gênero discursivo. Nesse aspecto, a escrita se dirige para alguém e, por isso, o sujeito, ao escrever, deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimento maiores e menores. Ressaltamos, mais uma vez, a importância de ter conhecimento sobre o que vai ser escrito, pois o aluno quando tem uma base de leitura sobre o assunto a ser produzido, elabora argumentos, reflete e a escrita tende a fluir com mais facilidade.

Concebendo a escrita como trabalho, Menegassi (2010) destaca:

a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever. [...] a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. (MENEGASSI, 2010, p.78).

A partir da observação do tópico anterior, notamos que há de fato um incentivo à escrita e que os docentes nessa etapa trabalham em sala de aula, com os exemplos de textos nota 10 bem como a discussão de temas diversos que servem como suporte no momento de produção.

Outro fator relevante observado nas aulas, está relacionado a explanação e identificação dos elementos estruturantes do texto dissertativo-argumentativo, temática e estilo apropriado para a escrita, tanto à exigência do gênero eleito (texto), quanto do próprio autor. Embora os alunos estejam em processo de desenvolvimento de competências escritoras e leitoras, essa ação permite uma visão macro do texto, e a partir da correção do docente é possível perceber questões vinculadas a visão micro do texto, tais como questões linguísticas, de ortografia e pontuação.

Para tanto, destacamos a pertinência do trabalho com a revisão e a reescrita também nessa etapa, de forma recursiva, pois através desses processos os alunos terão a oportunidade de dialogar com o texto e por meio da mediação docente ampliar a sua escrita. A orientação do professor é essencial para que o aluno, ao retomar o texto compreenda as ações necessárias e as realize a contento, compreendendo-se de fato, a autoria e a competência para o seu dizer.

O estudo centra-se, portanto, na ação do professor frente aos processos de revisão e de reescrita, com base em Serafini (1989) e Ruiz (2010; 2013), propostas para correção de textos, realizadas pelos licenciandos em Letras, nas fases de implementação didática, e na possibilidade de correção/revisão mediada por bilhetes orientadores, para os aspectos avaliativos.

1.2 Mecanismos para a revisão e reescrita: os tipos de correção

Como todo processo de produção textual escrita envolve a revisão, e para que os professores despertem nos seus alunos a necessária retomada dos textos produzidos para a reescrita, alguns mecanismos são indispensáveis dentre estes a mediação docente na correção, com a indicação explícita para a melhoria dos textos. Nesse tópico tomamos os estudos de Serafini (1989) ampliados por Ruiz (2010) acerca dos tipos de correção nos processos de revisão e reescrita, por meio de uma breve discussão acerca dos mecanismos empregados para a correção textual e que, por sua vez, podem auxiliar o docente durante a realização das ações pedagógicas com a escrita.

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” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 2010, p. 36).

Já o tipo de correção resolutiva, que pode exigir demais do docente, pois acaba por assinalar e já corrigir, resolvendo o erro identificado no texto, assim, ele assume o papel de reescrever de acordo com as adequações requeridas, assim, “reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto” (SERAFINI, 1989 *apud* 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 utilizados símbolos metalinguísticos ou legendas demarcando as partes do texto ou aspectos que precisam ser ampliados, o que fornece 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 uma 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.

Como definem Menegassi e Gasparotto (2016), o emprego de bilhetes orientadores, pequenos apontamentos ao longo do texto, e inserção de questionamentos, ou comentários ao final da página, o professor faz uso de estratégias que podem contribuir para a revisão, e auxiliar o aluno no processo

de reescrita. Ao perceber que houve interesse por parte do professor em um dado ponto do texto, com indagações, ou pequenos inserções, o aluno pode sentir-se motivado a responder, e com isso revisar o trecho comentado pelo professor.

Diante desse quadro, pleiteamos discutir alguns encaminhamentos para a produção textual escrita do gênero dissertativo-argumentativo e aspectos de correção realizados por Silva (2022) e Medeiros (2022) em propostas de implementação didática com alunos do 3º ano EM.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A referida análise advém de proposta de implementação didática realizada por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) na escola supramencionada, com vistas à mediação escrita em duas turmas do 3º ano do EM, em 2020, considerando o propósito,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Na perspectiva do autor, esse tipo de pesquisa desempenha um importante papel no estudo e na aprendizagem dos autores e demais participantes imersos em situações que apresentam problemas, nesse caso, o trabalho com a escrita no Ensino Médio.

Dessa forma, no decorrer dessa pesquisa foram desenvolvidos passos metodológicos instruídos por: a) Observação participante nas aulas de língua portuguesa; b) Análise dos gêneros eleitos pelo professor e indicados pelo LD, por meio do material didático adotado presente nos relatórios de estágio; c) Relato do trabalho realizado com a produção textual escrita, configurados nos textos produzidos por Silva (2022) e Medeiros (2022), cujos Relatórios de Estágio apontam essas análises.

As produções apresentadas a seguir situam as reflexões sobre o agir docente, atividades propostas e formas de correção, bem como refletem a prática de escrita realizadas no 3º Ensino Médio de uma escola de Serra Talhada, sertão pernambucano, concomitante à prática de docência em Estágio Supervisionado. Os temas eleitos, “Formação pessoal e profissional” e “A camarotização da sociedade brasileira: a segregação de classes e a democracia”, foram implementados em atividades diversificadas em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, cujos textos motivadores são advindos do livro didático dos alunos e de materiais impressos pelos estagiários E.1 e E.2, para este fim.

3. UM BREVE RECORTE SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização do estágio de docência, é requisito a elaboração da proposta didático metodológica, que deve estar em conformidade com as orientações curriculares oficiais para o ensino do eixo da Produção escrita/ semiótica (BRASIL, 2018), e contemplar ao menos 3 eixos de ensino, em um total de até 6 aulas. Nesse tópico apresentamos um recorte com dois exemplos de produções didáticas realizadas na turma do 3º ano do Ensino médio.

Na análise em questão, observamos o gênero textual eleito pelo estagiário, ou estabelecido pelo professor segundo os conteúdos previstos, a sequência de atividades efetivamente realizadas e a produção textual, implementada pelos estagiários após a observação participante nas aulas da docente. Neste caso, temos como foco de análise os encaminhamentos para a escrita do gênero textual indicado e a percepção dos estagiários acerca das aulas de produção textual escrita, ao longo das etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, nos trechos apresentados nesse estudo.

Tabela 1- Ações /Proposta didático-metodológica

Gênero Textual		Planejamento textual	Revisão	Reescrita
E.1	Texto dissertativo-argumentativo	Sequência didática (SD) Módulos para produção textual por meio de apresentação da situação inicial, desenvolvimento e finalização com a revisão e reescrita.	Coletiva Pares Professor aluno	individual
E.2	Artigo de opinião	Unidade didática com gêneros variados entrevista, artigo opinião, elaboração de argumentos orais e produção escrita em pares, acerca da temática.	Professor aluno	pares

Fonte: Dados coletados em Relatórios de ESO III- LP, organizados pela pesquisadora (2023).

Como se pode observar pela fala de E.1, a proposta tem início com os textos motivadores, a coletânea de textos impresso e de um vídeo para fins de inaugurar a discussão sobre a temática formação pessoal e profissão. Conforme os trechos do Relato de E.1:

“A regência planejada para o ESO III, foi construída metodologicamente com uma sequência didática, baseada no modelo de Dolz e Schneuwly (2004), orientada por módulos, utilizando as habilidades (EM13LGG302), (EM13LP01), (EM13LP02), (EM13LP06). Na primeira aula, {...} apresentação da situação foi feita com o curta metragem dirigido por Marcio Ramos, intitulado de “Vida Maria” (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=2s>), que apresenta uma temática relacionada ao que iremos abordar em seguinte, que é a importância dos estudos para a profissão” (E.1, Relatório).

O procedimento metodológico empregado para o desenvolvimento dessa SD apoia-se nas discussões advindas do vídeo Curta-metragem “Vida Maria”, e vincula-se ao diálogo com o texto “Totonha”, de Marcelino Freire.

“Como muitos alunos dessa turma em particular, são de zona rural, então tivemos muitos relatos a respeito da não valorização dos estudos, tanto por não acreditarem na sua importância, quanto por falta de possibilidade aos estudos” (E.1, Relatório).

Nas aulas subsequentes, E. 1 aposta na entrevista gravada com pais e familiares, acerca da motivação para a formação pessoal, seguida pela gravação de um Podcast, gênero digital, de pouco domínio nas atividades de produção textual dos estudantes. Como afirma Travaglia:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (TRAVAGLIA, 2009, p. 67).

“Para o módulo, “explicação do gênero dissertativo argumentativo em slide”, primeiro, busquei os conhecimentos prévios dos alunos. [...] muitos alunos 19 apresentaram dúvidas e foram perguntando no decorrer da apresentação do slide, como: se podiam usar o pronome “eu”, o que seria a tese de uma redação e como fazer a conclusão” (E.1, Relatório).

E por fim, E.1 destaca que o módulo 2, versou sobre as possíveis dificuldades que encontraram durante o processo de escrita com indicações para o desenvolvimento do módulo 3, a revisão e a reescrita textual.

“No primeiro momento, os alunos começaram a questionar o porquê reescrever o texto, então passamos para o momento de reflexão. Expliquei para os alunos que o texto deve ser reescrito não porque está “errado”, mas como uma forma de aprimoramento da escrita. Já que quando fazemos a revisão do próprio texto, a partir dos encaminhamentos do professor, poderemos perceber pontos que ficaram equivocados, seja no quesito ortográfico, seja até na reflexão sobre o que foi dito e a forma como foi dito. Portanto, reescrever seria lapidar o texto, tornando-o melhor” (E.1, Relatório).

Como o trabalho com os módulos de escrita eram desconhecidos pelos alunos, a estagiária assim, aponta as recorrências em textos afins e estabelece a correção no quadro. Por fim, retoma os objetivos e esclarece dúvidas, como vemos no trecho a seguir:

“Então, voltei a explicar o gênero texto dissertativo argumentativo, apresentando suas características, função social e estrutura. Após esse momento, pedi que fizessem duplas para a revisão dos textos em pares, onde os alunos trocavam os textos e um revisava o texto do outro. Depois esse momento de revisão foi feito individualmente” (E.1, Relatório).

Um dos destaques desse relatório é a oportunidade de trabalhar com o planejamento da escrita, a proposta de produção textual, a revisão coletiva, e em pares, a revisão pelo professor, com apontamentos e por fim, a revisão por pares.

Embora poucos alunos tenham realizado o processo completo, por desconhecimento e por não estarem habituados à revisão e à reescrita, e por considerarem apenas a escrita avaliativa e não como possibilidade de ampliação de suas competências e autonomia no texto. Ainda que apenas sete textos retornaram, E.1 afirma que houve mudança na reescrita do texto e maior reflexão sobre o processo, como aponta o exemplo – Texto 1:

Texto 1- Em destaque por Medeiros (2022), quanto às indicações por meio do bilhete orientador:

VIDA MARIA

AO analisarmos o curta-metragem "Vida Maria", pode-se observar o cenário em que a criança e Privada de seus estudos desde os seus primeiros anos de vida, dificultando, desse modo, a valorização da educação na qual acaba prejudicando seu futuro. Por mais que o curta-metragem tenha sido feito há alguns anos atrás, essa cena ainda se repete.

Visto isso, um estudo da família da Carolina do Norte (EUA), mostra que na primeira infância o cérebro foi mais conexões de que na fase adulta. "A educação molda as atitudes e recria os corações". Ela é a alavanca para as mudanças sociais, diz o filósofo e educador Paulo Freire. No Brasil a educação infantil enfrenta vários desafios, e muitas vezes, não atinge seus objetivos.

Nessa perspectiva, percebe-se que a educação infantil na vida de toda criança é essencial. Pois, ela precisa cedo a importância de um bom convívio social e familiar. Na maioria dos casos, é a família que não abre a criança em seus estudos, já que, muitas vezes seus pais não foram apoiados quando criança. Esse cenário ainda acontece nos dias de hoje, onde os pais precisam da ajuda de seus filhos nos trabalhos de casa, e isso acaba interferindo tanto na aprendizagem escolar, quanto na vida social dessas crianças.

Dessa forma, é de grande importância que o governo se mobilize em relação a esses casos que vão acontecendo, calcificando e valorização dos professores, aumentar o investimento na infraestrutura são algumas exemplos de que se pode fazer.

Olá, o seu texto se adequa ao gênero, mas...
Você precisa observar os seguintes aspectos: acentuação de algumas palavras e o uso da vírgula.
Outro ponto importante é que você usou poucos verbos no que tange a importância dos estudos nos dias atuais. O que os estudos podem proporcionar na vida das pessoas? É a falta de...
Preservar o seu texto colocando em prática os encaminhamentos.

Fonte: Texto A. 3- Produção Escrita pós revisão mediada por bilhete orientador (Medeiros, 2022).

Como afirma Berto (2016), os processos de revisão e de reescrita são recorrentes e compreendidos como atividades recursivas, portanto mediados pelo professor, a qualquer tempo da escrita como “possibilidade de interação sobre/com o texto/autor/leitor, de forma oral ou escrita e constituem o cunho social da escrita, importantes para o aluno no desenvolvimento de sua escrita” (BERTO, 2016, p. 41). Embora o texto presente em sua 2ª versão apontamentos já destacados no bilhete orientador, a análise nos permite afirmar que houve atendimento às indicações da professora, como a acentuação de palavras, supressão de palavras e períodos o que tornou o texto mais coeso, e acréscimo de informações como a citação de Paulo Freire no texto, ao mencionar a importância dos estudos, em suas análises.

No que tange a Proposta de Implementação didática realizada pelo estagiário E.2, com a temática “A camaratização da sociedade brasileira: a segregação de classes e a democracia”, o encaminhamento inicial para a

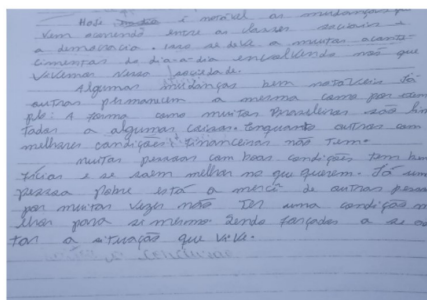
produção escrita deu-se pela explanação oral sobre o tema, seguido por um debate entre grupos, tendo como proposta de escrita a elaboração de argumentos prós e contras, realizadas em pequenos grupos e mediada pelo professor para discussão coletiva.

Na sequência, a realização da produção textual no caderno. Nesse ponto, foram observados o tempo para a realização da atividade, a dificuldade de retomadas para a revisão e a reescrita textual e, a pouca ênfase para a revisão e reescrita no sentido de escrita como trabalho. A ausência de ações voltadas à revisão e reescrita vincula-se sobretudo ao tempo dispensado para a produção, revisão e reescrita, ao número de aulas, cuja produção textual é um dos eixos a serem discutidos, como foco também nas aulas de literatura, ensino gramatical e outros, a excessiva vinculação aos temas já avaliados pelo ENEM, em exames anteriores, e por fim, o número de alunos em sala, e o quantitativo de turmas assumidos pelo docente não permite dispensar maior tempo às correções e retomadas necessárias à cada produção textual.

Em entrevista com os docentes, os licenciandos em Letras (E.1 e E.2), participantes da proposta na escola apontaram apenas a correção textual como higienização do texto, na maioria das produções observadas e, a interferência de fatores externos para a não efetivação dessa prática, tais como número de alunos por sala, ausência de encaminhamentos com a escrita colaborativa, dispensa de aulas, e outros, como a troca de professores, as dificuldades decorrentes da pandemia e seus efeitos nefastos para a continuidade dos processos de escrita.

Ressaltamos ainda que, diante do quadro de implementação didática na escola, buscaremos apresentar alguns exemplos desses encaminhamentos, a partir da observação da relevância dos processos de revisão e reescrita no Ensino Médio, em especial, no exemplo 2.

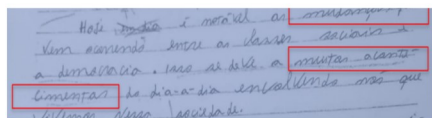
1º versão – aluno A (Texto Ensino Médio)



Hoje, é notável as mudanças que vem ocorrendo entre as classes sociais e a democracia. Isso se deve a muitos acontecimentos do dia-a-dia envolvendo nós que vivemos nessa sociedade. Algumas mudanças bem notáveis já outras permanecem a mesma como por exemplo: A forma como muitos brasileiros são limitados a algumas coisas. Enquanto outros com melhores condições financeiras não tem. Muitas pessoas com boas condições tem benefícios e se saem melhor no que querem. Já uma pessoa pobre está a mercê de outras pessoas por muitas vezes não ter uma condição melhor para si mesmo. Sendo forçados a se adaptar a situação que vive.

Fonte: Fonte: Relatório – texto aluno A- 1ª versão/ transcrição (SILVA,2022).

Recorte 1º parágrafo – texto aluno A

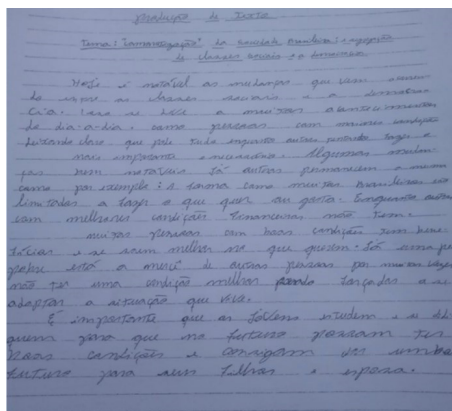


Hoje, é notável as mudanças que vem ocorrendo entre as classes sociais e a democracia. Isso se deve a muitos acontecimentos do dia-a- dia envolvendo nós que vivemos nessa sociedade.

Fonte: Fonte: Relatório – texto aluno A- 1ª versão/ recorte transcrição (SILVA,2022).

Com base nas observações realizadas a partir do recorte apresentado anteriormente, podemos perceber que o meio de correção utilizado foi o indicativo em que ocorre a demarcação da parte do texto que precisava ser melhorada. Nesse sentido, o discente precisaria interpretar tal marcação para então realizar a reescrita do texto levando em consideração a substituição dos termos (*mudanças que vem acontecendo*) e (*muitos acontecimentos*), ou seja, deveria ser feito no momento da reescrita a alteração de tais termos com o intuito de melhorar a compreensão do leitor como também em aspectos formais relacionados a coerência textual.

Texto 2 - 2ª versão



Produção de texto

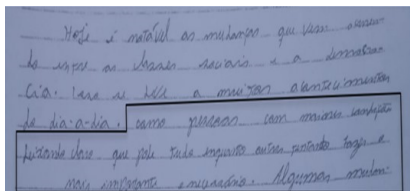
Tema: “camarotização” da Sociedade Brasileira: A segregação de classes sociais e a democracia”

Hoje é notável as mudanças que vem acontecendo entre as classes sociais e a democracia. Isso se deve a muitos acontecimentos do dia-a-dia, como pessoas com maiores condições deixando claro que podem tudo enquanto outras tentando fazer o mais importante e necessário. Algumas mudanças bem notáveis já outras permanecem a mesma por exemplo: A forma como muitos Brasileiros são limitados a fazer o que quer ou gosta. Enquanto outros como melhores condições financeiras não tem.

Muitas pessoas com boas condições tem beneficios e se saem melhor no que querem. Já uma pessoa pobre está a mercê de outras pessoas por muitas vezes não ter uma condição melhor forçadas a se adaptar na condição que vive. É importante que os jovens estudem e se dediquem para que no futuro possam ter boas condições e consigam dar um bom futuro para seus filhos e esposa.

Fonte: Texto/transcrição 2ª versão (SILVA,2022).

Recorte 1º parágrafo -Texto - 2º versão



Hoje é notável as mudanças que vem ocorrendo entre as classes sociais e a democracia. Isso se deve a muitos acontecimentos do dia-a-dia, como pessoas com maiores condições deixando claro que pode tudo enquanto outras tentando fazer o mais importante e necessário. Algumas mudanças...

Fonte: Texto/Recorte 2ª versão/ transcrição (SILVA,2022).

Em observação ao recorte apresentado anteriormente, percebemos que o aluno fez alguns acréscimos no texto, sendo assim, notamos que ele entendeu de alguma forma as demarcações realizadas pelo professor a partir do uso do meio

de correção indicativo, mas mesmo assim ainda notamos uma certa dificuldade no que tange ao desenvolvimento das ideias principais do texto, ou seja, o uso de argumentos que tragam ainda mais veracidade à sua escrita. Esses aspectos poderiam ser melhor explicitados pelo Bilhete orientador, como apontam os estudos de Menegassi e Gasparotto (2016), ao longo do texto ou com um comentário final, como apresentado por Medeiros (2022) em suas análises no Relatório, neste texto.

No entanto, alguns aspectos nos chamaram a atenção no decorrer da produção, pois a partir deles o discente teve a oportunidade de expor seu ponto de vista sobre o assunto em questão como também em reivindicar os direitos das classes menos favorecidas. Dessa forma, a escrita é utilizada não somente como uma forma de adentrar em uma instituição de Ensino Superior, mas também como forma de expressão e reflexão sobre os direitos das pessoas menos favorecidas, vítimas de uma sociedade, muitas vezes, injusta.

Ainda em observação aos textos apresentados anteriormente, como também da análise dos textos produzidos pela turma já mencionada, constatamos que os textos apresentam problemas comuns relativos a estrutura composicional, dificuldades para articular os segmentos e encadeá-los de forma lógica, transparecendo a artificialidade na escrita, pouca atenção a elaboração de argumentos que reforcem a tese adotada.

Em outros momentos, os participantes estagiários E.1 e E.2 relataram: a descontinuidade da proposta de escrita por suspensão de aulas, alunos que se distanciaram da 1ª escrita e, portanto, nas aulas seguintes não realizam a atividade, nem corrigem, revisam ou reescrevem. No que tange à correção, foram observados apenas o uso da correção indicativa e resolutive e em muitos casos, apenas marcas, ou destaques sem a indicação de como os textos poderiam ser ampliados, revisados e reescritos. Os destaques observados incidiram sobre as inadequações textuais, palavras, acentuação, pontuação, correção ortográfica que levam o aluno a higienizar o texto, como aponta Jesus (1997, p. 102): “objetivo principal consistia em eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística (...)”, sem a reflexão pessoal pelas indicações para a revisão e reescrita.

Durante as aulas foram recorrentes as observações que apontaram para a ausência de retomadas do texto, nem adoção de metodologias sobre correção coletiva, em pares ou colaborativa, de forma que há pouco tratamento para a revisão e reescrita. Antunes (2003) ressalta que, é imprescindível que o aluno conheça o processo de produção escrita e que sejam proporcionados momentos de revisão e reescrita, a fim de que compreenda o caráter provisório e inacabado da escrita. Em suma, uma abordagem dialógica de escrita obrigatoriamente toma-a como processo, assim como uma prática pautada na escrita como processo, necessariamente, passa pelos processos de revisão e reescrita.

Com base no exposto, podemos dizer que, a revisão e reescrita deve ser uma prática constante em sala de aula, pois predispõe à autonomia em escrita dos alunos, a valorização dos textos produzidos, com algum fim, e não apenas a desenvolverem uma boa redação como sinônimo da garantia de uma vaga no Ensino Superior. Torna-se imprescindível que os alunos reflitam sobre os seus textos no momento de revisão e reescrita, de forma a desenvolverem as suas habilidades de escrita e a autonomia como escritores para o agir em sociedade.

Consoante a demanda absurda de correções que sobrecarregam os professores nas escolas, é preciso também que haja um maior apoio acerca da questão formação docente, quer seja com investimentos visando à formação continuada e também para ampliação de vagas, com vistas à contratação de mais professores com um trabalho voltado especificamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Ainda, ou até mesmo, ampliação de horas atividades dos docentes, e especificação de disciplinas em horários previstos para minimizar a carga-horária dos docentes de língua portuguesa, visando atender às dificuldades descritas neste e em outros estudos e saná-las, caso contrário, seguiremos com os baixos índices de desempenho, principalmente no tange à escrita, o que acaba dificultando ainda mais o acesso desses estudantes ao Ensino Superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, podemos entender o quão se faz necessário o trabalho com revisão e reescrita em todas as etapas da educação, sobretudo no Ensino Médio, pois a partir dessa prática propiciamos ao aluno a condição do dizer, e a autonomia para tratar o texto e avaliá-lo, em atendimento a proposta, quer seja do ENEM ou em textos sociais para a vida levando em conta ainda que o domínio da escrita como exigência para o exercício de uma profissão.

Para os docentes, esse estudo volta-se não somente ao período cuja ênfase no texto dissertativo-argumentativo encontra razão pelo formato do exame de ingresso ao Ensino Superior, ENEM, porém os tipos de correção aqui discutidos, frente a uma proposta que garanta ao aluno a autonomia e o seu reconhecimento como sujeito que pode expressar-se e tem o que dizer, colabora para que as práticas de escritas não se tornem vazias, mas sim, num processo recursivo, elas sejam ponto de partida para a revisão e a reescrita textual e, consequentemente, para o aprimoramento das competências escritoras e leitoras desses alunos.

Dessa forma, podemos também entender a escrita enquanto função social como uma forma de interação com o mundo, pois a partir da escrita, a cozinheira pode produzir a lista de materiais necessárias para preparação da merenda escolar, a faxineira também faz uma lista dos produtos necessários para realização da limpeza, assim como em qualquer outra profissão que se

queira ingressar a escrita é essencial. Tomá-la na concepção de escrita como trabalho, torna-se imperativo, por isso mais uma vez destacamos que para o melhor desenvolvimento dessas habilidades no Ensino Médio, faz-se necessário o conhecimento do professor sobre estratégias/mecanismos diversos para a retomada dos textos, pois nessa etapa muitos alunos decidirão o seu futuro e muitos deles apostam todas as suas fichas no ENEM, principalmente os alunos de classes menos favorecidas, pois tal exame é a porta de entrada e também a esperança de um futuro melhor.

Desse modo, devemos refletir sobre a nossa prática enquanto docentes e, principalmente, realizar a inclusão da revisão e da reescrita nos momentos de produção textual, com metodologias alternativas e em fases/etapas recursivas, cujo objetivo é a retomada, reflexão, e reescrita do texto pelo aluno. Somente a partir desses processos pode ocorrer a autonomia escritora dos alunos, que terão oportunidade de refletir e também dialogar com os textos produzidos por eles mesmos, verificar onde precisam melhorar, e por meio dos bilhetes orientadores como um das estratégias possíveis indicadas, rever partes do texto, desenvolvendo não só as habilidades de escrita, mas também a criticidade e o aprimoramento pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Int. e trad. Do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BERTO, J. C. B. Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita nos documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros. 2016. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 265f. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B-NCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07/07/2022.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004].

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. ASSOESTE: Cascavel, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, A. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. Linguagem em (Dis)curso.** Palhoça, SC, v.10, n.1, p.13-42, jan./abr.2010.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. v.1. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

MEDEIROS, L. M. Relatório de Pesquisa e de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. **Relatório.** Biblioteca UAST: Serra Talhada-PE, 2022.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. **A produção textual e o ensino.** Maringá: Eduem, 2010. (Formação de Professores em Letras - EAD; n. 6). p. 75-102.

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.

RUIZ, E.M. S. D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2013.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta Marcondes Garcia, 3ª ed. São Paulo, Globo, 1989.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 4. ed. São Paulo: Globo, 2010.

SILVA, L.C. Relatório de Pesquisa e de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. **Relatório.** Biblioteca UAST: Serra Talhada-PE, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PÓS-FÁCIO

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber
(Paulo Freire)

É com grande prazer que encerramos a jornada por meio das páginas deste livro, que nos convida a refletir sobre a riqueza e a complexidade da educação contemporânea. “**Educação Contemporânea: Interfaces entre Saberes e Práticas Educativas**” não é apenas um compêndio de ideias, mas um convite à exploração dos múltiplos caminhos que compõem o vasto panorama educacional do século XXI.

O título desta obra, por si só, já reflete a essência da educação na contemporaneidade, considerada como um campo vibrante e dinâmico, onde o encontro entre saberes e práticas é essencial. As fronteiras entre disciplinas desvanecem-se, e a interdisciplinaridade emerge como um pilar essencial para a construção de um conhecimento sólido e contextualizado.

Ao longo das páginas, exploramos não apenas os aspectos teóricos da educação, mas também sua aplicação prática. Os desafios enfrentados pelos educadores modernos são vastos, exigindo uma abordagem holística e inovadora. Cada página é uma oportunidade de aprender com as vozes experientes de docentes que estão na vanguarda, implementando inovações e transformando desafios em oportunidades.

Além disso, esta obra não apenas reconhece a diversidade de perspectivas dentro do campo educacional, mas também a celebra. Cada capítulo contribuiu para a criação de um mosaico mais amplo de entendimento, reconhecendo que a educação não é um empreendimento de tamanho único, em vez disso, é um processo colaborativo que deve abraçar a pluralidade de ideias e experiências.

Expressamos nossa sincera gratidão aos autores por suas valiosas contribuições, assim como pelo interesse genuíno em cooperar para a construção e sistematização do conhecimento científico no campo da educação. Aos leitores, manifestamos nosso profundo agradecimento pela confiança e dedicação ao diálogo expresso em cada página deste magnífico material, esperamos que se sintam inspirados a explorar novas fronteiras, questionar paradigmas estabelecidos e abraçar a evolução constante que caracteriza o cenário educacional.

Que este livro sirva como um guia valioso, motivando educadores, pesquisadores e todos aqueles que almejam a construção de uma educação cada vez mais equânime e sólida.

Com todo o meu carinho,

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz

Janeiro, 2024.

SOBRE OS 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.

EMANOELA THEREZA MARQUES DE MENDONÇA GLATZ - Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). No campo da pesquisa, realiza estudos sobre a temática da saúde mental e do sofrimento psíquico na pós-graduação stricto sensu. E-mail: manuglatz@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9653148932940212>.

LEONARDO AUGUSTO COUTO FINELLI - Doutor e Mestre em Ciências da Educação (UEP); Mestre em Psicologia (USF); Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Unimontes) e Especialista em Teoria Psicanalítica (UFMG). Psicólogo e Pedagogo, professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. E-mail: dr.leofinelli@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6799586549817808>.

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.

VOLNEI FORTUNA - Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas/RS (2023). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

de Passo Fundo/RS (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS (2015). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão/RS (2013). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo/RS (2012). Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier de Passo Fundo/RS (2011). Participou do Conselho Municipal do Meio Ambiente e Assembleia Permanente pela Preservação Ambiental do município de Passo Fundo/RS. Foi professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão/RS. Atuou como Coordenador de Projeto da Associação das Entidades do Projeto Transformação em Passo Fundo/RS. Foi professor da Pós-graduação Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Faculdade CENSUPEG (2022-2023). Foi Coordenador do Serviço de Pastoral Escolar do Colégio Salvatoriano Bom Conselho de Passo Fundo/RS. Foi Coordenador Pedagógico do Colégio Salvatoriano Bom Conselho de Passo Fundo/RS. Atualmente é Coordenador Pedagógico no Colégio Franciscano São José em Erechim/RS. Autor do livro Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 19, 24, 37, 38, 39, 44, 45, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 230, 233

Alunos 19, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 56, 72, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 93, 96, 112, 114, 123, 129, 144, 148, 149, 150, 151, 180, 189, 206, 207, 208, 209, 219, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 239, 242, 245, 251, 255, 256, 262, 265, 267, 274, 279, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 358

Aprendizagem 7, 31, 37, 41, 42, 50, 55, 56, 58, 61, 71, 79, 80, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 148, 149, 170, 171, 173, 180, 188, 192, 194, 196, 197, 198, 208, 209, 211, 213, 221, 226, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 265, 267, 268, 269, 284, 291, 292, 295, 297, 303, 305, 307, 308, 310, 317, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 347, 349

Autismo 188, 189, 190, 191, 192, 196, 201, 202

B

BNCC 57, 60, 66, 81, 85, 90, 96, 116, 144, 150, 178, 239, 245, 304, 306, 310, 312, 318, 321, 322, 357

Brincar 11, 15, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 76, 95, 96, 244, 245, 304
Bullying 177, 180, 181, 184

C

Ciência 7, 108, 129, 137, 147, 160, 162, 163, 166, 171, 172, 173, 174, 200, 231, 254, 261, 267, 275, 276, 333, 334, 335, 337, 343

Comunicação 16, 17, 18, 21, 22, 23, 48, 56, 76, 87, 123, 157, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 218, 236, 252, 261, 295, 296, 298, 302, 304, 311, 318

Conteúdos escolares 149, 249, 251, 256, 297

Creches 320, 321, 328, 329

Criança 11, 41, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 93, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 182, 191, 192, 195, 197, 200, 209, 230, 242, 252, 256, 267, 268, 269, 304, 305, 310, 320, 321, 322, 323, 324, 329

Currículo 45, 46, 98, 247, 249

D

Desenvolvimento socioemocional 48, 49, 52, 56

Desigualdade 136, 138, 144, 146, 151, 226, 227, 233, 260, 264, 265, 273, 305
Desigualdade social 136, 226, 233, 264
Despertar pela Leitura 16, 17, 22, 23
Direitos Humanos 89, 96, 154, 176, 186, 216, 223, 238, 245, 362
Docência 20, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 203, 208, 212, 228, 229, 265, 271, 277,
349, 350

E

Educação 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 36,
39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 56, 57, 59, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76,
78, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 122, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 156, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 200, 203, 205, 206, 208, 209, 211, 212,
213, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235,
237, 240, 241, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 257, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 291, 292, 303,
304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 322, 324, 330, 339, 356, 359, 360, 361, 362
Educação Básica 58, 86, 87, 98, 154, 181, 187, 205, 212, 228, 230, 235, 236, 247, 258,
267, 270, 291, 306, 330, 361, 362
Educação humanizadora 71, 73, 75, 111, 116, 117, 141
Educação inclusiva 178, 180, 181, 253
educação infantil 66, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 213,
304, 322
Educação Infantil 58, 61, 66, 68, 70, 76, 90, 96, 97, 112, 116, 119, 132, 182, 228, 239,
245, 246, 249, 264, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 328, 329, 330
Ensinar a viver 27, 28, 33, 34, 35
Ensino Fundamental 38, 81, 120, 182, 205, 249, 264, 284, 287, 298, 299, 300, 305, 306,
329, 330
Ensino Médio 28, 139, 143, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 179, 182, 205, 224, 229, 230,
231, 233, 311, 312, 313, 316, 317, 318, 345, 346, 349, 353, 356, 357
Escolas-campo 320, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 329
Escrita 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 32, 37, 38, 40, 44, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 99, 100, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 195, 200, 280, 284, 285, 289, 291, 292, 294, 297, 298, 299, 301, 304,
322, 324, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 358
Estética 23, 108, 168, 208, 261, 279, 280, 286, 287, 288, 289, 290, 357
Experimento 333, 334, 335, 336, 337, 342

F

Filosofia da Educação 142, 271, 272, 275, 277
formação continuada 83, 94, 97, 98, 119, 130, 229, 243, 246, 247, 266, 356
Formação de professores 38, 39, 42, 45, 86, 97, 144, 202, 203, 204, 313, 235, 246, 264,
274, 301, 345, 358
Formação docente 45, 96, 213, 245

G

Gênero 78, 142, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 228, 283, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 312, 320, 346, 347, 349, 350, 351
Gêneros do discurso 16, 17, 21, 22, 23
Geometria 87, 91, 98, 236, 240, 247, 269
Gestão 8, 303, 361
Gestão Escolar 303, 361

H

Histórico-Cultural 87, 89, 96, 102, 104, 106, 108, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 236, 238, 239, 245, 249, 286

I

Infância 12, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 112, 114, 118, 124, 184, 198, 199, 275, 284, 305, 322, 329

L

Leitura 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 224, 229, 280, 290, 298, 301, 319, 320, 324, 328
Leitura literária 279, 281, 284, 289, 319, 320, 321, 324, 328
Letramento 19, 24, 85, 100, 101, 102, 104, 107, 109, 120, 125, 128, 129, 130, 211, 279, 280, 281, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 295, 299, 300
LGBTQIA+ 176, 184, 185
Literatura 10, 12, 14, 28, 78, 101, 154, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174, 175, 183, 190, 193, 200, 204, 206, 273, 274, 275, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 305, 319, 320, 321, 322, 323, 327, 328, 329, 330, 333, 343, 353

M

Matemática 30, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 229, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 260, 262, 263, 269, 302, 306, 318, 332, 361
MEC 57, 66, 118, 152, 229, 230, 231, 232, 249, 269, 299, 310, 318, 319, 320, 321, 322, 330
Mia Couto 279, 280, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 290
Morin 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 173

N

Natureza 12, 28, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 81, 90, 104, 105, 126, 127, 147, 148, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 170, 171, 181, 183, 198, 217, 218, 219, 222, 225, 239, 283, 293, 306, 307, 310, 312, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343
Neoliberalismo 136, 137, 143, 144, 145, 151, 250

O

Nficias pedagógicas 87, 89, 90, 91, 94, 236, 238, 239, 240, 243

P

Paulo Freire 16, 17, 19, 22, 23, 45, 50, 79, 96, 119, 227, 245, 283, 352, 359, 362

Pedagogia Florença 66, 68, 70, 72, 76

Pobreza 34, 135, 138, 139, 215, 216, 217, 220, 223

Poesia 10, 11, 12

Pré-Escolas 320, 321, 328, 329

professores 31, 34, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 48, 49, 54, 57, 71, 73, 82, 83, 86, 87, 88, 94, 95,
97, 98, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 125, 144, 148, 149, 150, 169,
171, 180, 182, 183, 184, 189, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 224,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 243, 244, 246, 247, 256, 262, 264,
265, 266, 267, 271, 274, 277, 279, 296, 307, 308, 309, 312, 315, 323, 348, 353, 356

Programa Alfabetiza 80, 81, 83, 85

Projeto Leitura Literária 319, 324, 328

R

Reformas educacionais 137, 138, 139, 140

Relações Étnico-Raciais 93, 96, 242, 245, 362

S

Sensibilidades 25, 28, 31, 33, 35, 36

Sexualidade 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Socioambiental 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44

T

TEA 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

Trabalho 8, 12, 18, 21, 29, 33, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 60, 69, 71, 78, 87, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 126, 127, 134, 135, 137,
139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 154, 158, 159, 177, 181, 188, 189,
190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 206, 208, 211, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 256, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267,
268, 269, 271, 272, 277, 289, 290, 294, 296, 299, 305, 307, 309, 311, 312, 313, 317,
319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 337, 346, 347,
349, 351, 353, 356, 357

