O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Thabata de Farias Silva
Francisco Romário Paz Carvalho
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadores)

EDITORA
SCHREIBEN

Thabata de Farias Silva
Francisco Romário Paz Carvalho
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadores)

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO:

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Catactart - Freepik.com
Revisão: os autores

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)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
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 (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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)

T759 O trabalho docente e as várias nuances da educação: ensino, pesquisa e extensão. / Organizadores: Thabata de Farias Silva... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
484 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-079-4
DOI: 10.29327/5189584

1. Educação. 2. Professores - formação. 3. Ensino à distância. Título. II. Silva, Thabata de Farias. III. Carvalho, Francisco Romário Paz. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....8
Francisco Romário Paz Carvalho

APRESENTAÇÃO.....9
Thabata de Farias Silva

A ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA NA PESQUISA E EXTENSÃO, COM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....10
Larissa Cordeiro Peixoto | Walkiria França Vieira e Teixeira

NARRATIVAS TRANSVERSAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: PRODUÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL.....23
Raquel Silvano Almeida | Murilo Eiji Medeiros Kataoka

PROJETO DE ENSINO "PRECISAMOS FALAR...": FORMAÇÃO DE DOCENTE E DISCENTE.....37
Júlia Alves Rodrigues Carvalhal

COMUNIDADES DE PRÁTICA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE SITUADA.....47
Ana Carolina Lopes Venâncio | Paula Maria Ferreira de Faria
Denise de Camargo

A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA EM TEMPO DE PANDEMIA: OBSERVAÇÕES GERAIS DE UM CURSO DE LICENCIATURA.....59
Alex Alves da Cruz | Klebson Souza Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....74
Tiemi Okimura-Kerr

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA COVID-19 EM EVENTOS GEOEDUCATIVOS: O GEODIA DE CAÇAPAVA DO SUL, RS.....83
Eduarda Caroline Brum | André Weissheimer de Borba

OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: RELATOS DE UM GRUPO FOCAL.....91
Dedilene Alves de Jesus Oliveira | Carla Angélica de Assis Medeiros

A AULA DE GEOGRAFIA DIANTE DA PANDEMIA COVID-19: OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NA PERCEPÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO INICIAL.....101
Eduarda Caroline Brum

NEUROCIÊNCIA, EDUCACIONAL 4.0, PSICOMOTRICIDADE, GAMES PARA OTIMIZAR AS CAPACIDADES INTELECTUAIS E COMO MELHORAR A DIDÁTICA EM SALA DE AULA E NA SRM....109
Simone Helen Drumond Ischkanian | Rafael Jacson da Silva Carneiro
Rita de Cássia Soares Duque | Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta
Cleidiane Silva Castro Sampaio | Nairo Barroso Vidal
Gladys Nogueira Cabral | Mirtes de Melo Tavares

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA.....120
Selma Bezerra da Silva | Aine Pereira de Alcântara Saldanha
Andreia Simone Ferreira de Araújo | Mônica Lícia Dias da Silva
Synthia Karina Bezerra da Silva

A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO.....131
Soraya Mattos Oliveira Nunes

ANÁLISE DE DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....141
Soraya Mattos Oliveira Nunes

POSSIBILIDADE DECOLONIAIS PARA PESQUISA, TRANSDICIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE DOS SABERES NO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ.....153
Afonso Welliton de Sousa Nascimento | Diuliane Santos Reis
Jhesica Batista Santos | Ricardo Costa Amaral

SISTEMAS LINEARES NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA ABORDAGEM NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL.....166
Gilberto Gonçalves de Sousa | Iago Deyvid Mendes da Silva
Victor Hugo Braga da Silva | Lucas Morais do Nascimento

A EDUCAÇÃO SOCIAL E A ANTROPOLOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TERRITORIAIS.....177
Aliziane Bandeira Kersting

DUPLAS PRODUTIVAS: UMA ESTRATÉGIA DOCENTE DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....197
Sabrina Maria da Silva | Bruna Maria Nascimento | Joselma Silva

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA ECONÔMICA: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS BIÓLOGOS NA AMAZÔNIA.....206
Raquel Moura Machado | Pryscilla Denise Almeida
Giulia Melilli Serbin | Mizalene Silva da Silva

A APLICABILIDADE DOS STORIES DO INSTAGRAM: UMA FERRAMENTA A SERVIÇO DO LETRAMENTO.....215
Francisco José Pinheiro Xavier | Luís Gustavo Moreira Soares
Maria da Conceição Pereira Ramos Silva | Maria de Fátima Oliveira Viana
Maria José da Silva Santos Borba

OS MEIOS TECNOLÓGICOS E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE À INSERÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....226
Jeferson Miguel Almeida Lopes

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....239
Giovanna Martinez Ursulino

BULLYING E CYBERBULLYING: BUSCANDO CAMINHOS PARA SE DESVENDAR UM NOVO HORIZONTE, FRENTE AO LADO OBSCURO DA TECNOLOGIA.....249
Waleska S. da Silva

UM OLHAR SOBRE AS DIFICULDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL PEDRO GOMES DE SOUZA EM MACAÍBA – RIO GRANDE DO NORTE.....257
Aldenira Teixeira da Silva Torres | Adelma Teixeira da Silva
Ademar Texeira da Silva Júnior | Érika Patrícia Emídio da Silva
Susyane Rodrigues Bezerra Silva

A IDEALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA EM PRODUÇÕES MIDIÁTICAS: O PROFESSOR COMO "HERÓI" DO PROCESSO EDUCACIONAL....269
Francisco Fernandes Ladeira | Samara Mirelly da Silva | Vicente de Paula Leão

JUVENTUDE, GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE, BRASIL.....283
Lana Claudia Macedo da Silva | João Luiz da Silva Lopes
Camila Claíde Souza do Vale | Ana da Conceição Oliveira

CULTURA NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE A UNVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE- (UNICENTRO-PR).....294
Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira

O IMPACTO DO CONTINGENCIAMENTO DE GASTOS NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....301
Brenda Ariel de Oliveira Alves | Walkiria Franca Vieira Teixeira

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: A SÍNDROME DE KABUKI E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.314
Ailton Batista de Albuquerque Junior | Maria das Dores Pereira de Sousa
Edite Batista de Albuquerque | Jackeline Cardoso Lemos
Maria Aparecida Barbosa de Melo | Roberta Nery da Silva Miranda

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: ENSINO, INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS, PESQUISA E EXTENSÃO.....328
Simone Helen Drumond Ischkanian | Rafael Jacson da Silva Carneiro
Tatiana Coelho | Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva
Vinicius Guiraldelli Barbosa | Silvana Nascimento de Carvalho
Wanessa Delgado da Silva Ronque | Tereza Cristina Cardoso Alves

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19.....340
Ailton Batista de Albuquerque Junior | Deisiele Braga da Silva
Francisca Ariana Teixeira Batista | Jackeline Cardoso Lemos
Roberta Keulle Marreira Jerônimo |Edite Batista de Albuquerque

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: PROFESSOR É TECH, PROFESSOR É POP E PROFESSOR É TUDO NA EDUCAÇÃO – O PROFESSOR É A RIQUEZA DO BRASIL.....350
Simone Helen Drumond Ischkanian | Jefferson Santos de Amorim
Rafael Jacson da Silva Carneiro | Sandro Garabed Ischkanian
Dinaide Pereira Corrêa Dias |Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta
Nairo Barroso Vidal |Terezinha Almeida de Lima
Antonio Edson de Araújo |Mirtes de Melo Tavares

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO, A EXPERIÊNCIA DA FINLÂNDIA E DOS PAÍSES QUE INVESTEM NO PROFISSIONAL PROFESSOR.....361
Simone Helen Drumond Ischkanian | Gladys Nogueira Cabral
Tatiana Coelho | Rafael Jacson da Silva Carneiro | Natalina Vieira Nojosa
Antonio Edson de Araújo | Francisco Ednaldo Sampaio Barros
Nairo Barroso Vidal

ATUALIDADE DO DIÁLOGO PEDAGÓGICO PROGRESSISTA DE FREIRE E GRAMSCI NA COMPREENSÃO DO *HOMO CREATIVUS*...370
Alexandre Tolentino de Carvalho

COMUNICAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA EM INTERLIGAR ESSAS DUAS TEMÁTICAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....388
Tatiana Frazão Silva

A ARTETERAPIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO APLICADO NOS ATENDIMENTOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL.....397
Aldenira Teixeira da Silva Torres | Adelma Teixeira da Silva
Ademar Texeira da Silva Júnior | Érika Patrícia Emídio da Silva
Susyane Rodrigues Bezerra Silva

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AEE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO - UM ESTUDO DE CASO.....409
Ana Joceli da Silva de Matos | Alberto Maurício Barbosa Moura

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS.....421
Layra Kauane Araujo Reis | Karolayne Rezende de Carvalho

A IMPORTÂNCIA DE UM PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA NA ESCOLA.....427
Gabriela de Moraes Chaves | Juliane Silva dos Santos

PERSPECTIVAS LEGAIS DO CRIPTO ESTELIONATO: AS REPERCUSSÕES CRIMINAIS E OS AVANÇOS DAS LEIS NO BRASIL.....436
Simone Helen Drumond Ischkanian | Gabriel Nascimento de Carvalho
Ricardo Cruz de Almeida | Ivan Santos da Luz
Carmozina Gomes Filomeno | Antonio Edson de Araújo
Ana Luzia Amaro dos Santos | Cristiano Siqueira da Silveira

OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE CRISE SANITÁRIA: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, PRÁTICA DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, CAMINHOS QUE SE INTERLIGAM?.....448
Francisco Romário Paz Carvalho | Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska

A DISCIPLINA DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: RELEVÂNCIA E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA.....458
Francisco Romário Paz Carvalho | Vanessa Nunes dos Santos

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....469
Luiz Felipe da Silva Monteiro

POSFÁCIO.....482
Bruna Beatriz da Rocha

PREFÁCIO

O trabalho docente e as várias nuances da educação: ensino, pesquisa e extensão é uma coletânea composta por textos/capítulos oriundos de experiências de professores do Ensino Superior, da Educação Básica, bem como de acadêmicos de cursos de licenciaturas. A obra em questão é fruto da parceria entre os amigos Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska, Francisco Romário Paz Carvalho e Thabata de Farias Silva. De modo geral, o projeto desse livro emerge da necessidade de divulgar atividades que permeiam a tríade: ensino-pesquisa-extensão, em Universidades Públicas, visando à formação de acadêmicos, em propostas formativas que vão além da restrição ao espaço escolar.

Seguramente, esta obra é uma leitura indispensável e singular, já que ao tempo que demonstra as iniciativas de ensino que envolvem a formação de profissionais da educação, a obra ora prefaciada, articula em consonância, as pesquisas que são desenvolvidas no processo de formação e as atividades extensionistas que buscam resolver (ou pelo menos mediar) questões da realidade empírica, principalmente as que dizem respeito aos ambientes das escolas públicas.

A presente coletânea, ao reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aponta caminhos para uma visão formativa que privilegia, de maneira equânime, a produção de novos conhecimentos, bem como se debruça no cuidado para a formação de profissionais competentes e conhecedores de sua importância para um desenvolvimento social mais equitativo. Por esse ângulo, e a partir da leitura minuciosa dos capítulos, urge, a plena convicção de que o livro e seus respectivos autores cumprem com louvor a função acima esboçada.

Esperançosamente, acreditamos no poder de alcance dessa obra com o ensejo de provocar nos leitores a busca pelo conhecimento fomentando debates, reflexões e sobretudo, despertando a curiosidade que os conduzam a outras pesquisas e os estimulem a novas experiências. Em breves palavras, os textos presentes nesta coletânea almejam, acima de tudo, ser uma fagulha de esclarecimento e resistência à tempos de escuridão. Por fim, mas não encerrando, esta obra deixa o convite à leitura, à pesquisa e à diversidades de abordagens que o fenômeno da educação perpassa.

Proveitosa leitura!

Francisco Romário Paz Carvalho (UFPI)
Floriano (PI), Fevereiro de 2023.

APRESENTAÇÃO

Peço licença ao leitor para iniciar essa apresentação agradecendo ao convite para compor a prazerosa organização desse livro, em conjunto com os queridos professores e pesquisadores: Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska e Francisco Romário Paz Carvalho. Obrigada pela oportunidade, em desfrutar ao lado de vocês, da leitura de pesquisas das mais diversas regiões do Brasil.

O livro "**O trabalho docente e as várias nuances da educação: ensino, pesquisa e extensão"** valoriza todo o compromisso e esforço da docência em nosso país, para salvaguardar esse tripé, mesmo diante de todas as adversidades políticas, sociais e de saúde que vivenciamos nos últimos anos.

É um passeio por mais de trinta capítulos que evidenciam um olhar multifacetado de seus autores em colaborar com a educação dentro e fora da sala de aula, por meio das diversas metodologias educacionais disponíveis ou reinventadas.

A obra demonstra também uma preocupação na formação docente, pois em um país que apresenta uma diversidade cultural e social, tão imponente, requer um olhar mais atento para o uso de instrumentos metodológicos que auxiliem a prática docente no âmbito da tecnologia, didática e acessibilidade dos saberes e práticas.

A leitura dos capítulos nos transporta para as experiências vivenciadas pelos autores e que contribuem para o diálogo da educação no campo científico teórico e prático. Sendo uma reflexão indispensável para todos aqueles que dedicam esforços para a construção de uma educação mais efetiva e democrática.

Boa leitura!

Thabata de Farias Silva
Docente na Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Doutoranda da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém (PA), Fevereiro de 2023.

A ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA NA PESQUISA E EXTENSÃO, COM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA[1]

Larissa Cordeiro Peixoto[2]

Walkiria França Vieira e Teixeira[3]

1. Considerações iniciais

Com vistas a impulsionar a política de internacionalização desenvolvida em uma universidade no estado da Bahia, temos realizado ações que buscam reunir pesquisa e extensão em consonância com o ensino. Tais ações vêm sendo adotadas com o intuito de envolver os estudantes de graduação e de pós-graduação, além de contar com a participação de docentes envolvidos em pesquisas acadêmicas e na extensão como auxiliares do ensino.

Este artigo trata de uma pesquisa que teve como objetivo investigar e avaliar as dificuldades no processo de escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa dos alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação, e ofereceu oportunidade também para professores, técnicos e analistas administrativos da universidade que se interessaram em participar. Este foco levou em consideração a importância e a necessidade de aumentar a visibilidade da universidade no processo de internacionalização que vem sendo implementado, além de ampliar a capacidade de publicação dos trabalhos resultantes das pesquisas que são desenvolvidas pelas diferentes áreas dos cursos oferecidos na universidade.

Um dos pressupostos que consideramos para a realização desta pesquisa foi de que muitos estudantes apresentam dificuldades de produção escrita inicialmente em língua materna, por falta de conhecimentos das características dos gêneros acadêmicos. A atuação como professora universitária em disciplinas de produção de textos acadêmicos em diferentes cursos de graduação nos últimos

1 Artigo derivado do Projeto de Pesquisa desenvolvido por meio do Edital PROIC/UESC 2021-2022, modalidade: PIBIC/ICB. Agradecemos ao apoio institucional - bolsa ICB/UESC Iniciação Científica.

2 Graduanda em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, bolsista de IC. e-mail: lcpeixoto.lea@uesc.br.

3 Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", professora visitante da UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. e-mail: wfveteixeira@uesc.br.

anos, tem nos mostrado que este desconhecimento sobre os gêneros acadêmicos ocorre devido ao pouco ou nenhum contato com tais gêneros durante o ensino médio e o percurso até chegarem à universidade.

Neste sentido, nossa hipótese é de que a leitura de textos acadêmicos durante o ensino médio poderia ser uma forma de contato com estes gêneros textuais, e diminuir esta limitação que os estudantes apresentam ao chegarem na universidade. Assim, atribuímos a falta de conhecimento dos textos acadêmicos pelos estudantes à pouca leitura ou mesmo à falta de contato com esses gêneros textuais, e o mesmo ocorre com relação aos textos acadêmicos em Língua Inglesa.

As exigências quanto à produção acadêmica em inglês por parte das universidades e por parte das Agências de Fomento têm sido cada vez maiores, mas os alunos, muitas vezes, não se encontram em condições de cumpri-las, por não atenderem ao pré-requisito básico da escrita acadêmica mesmo em língua materna, obviamente em língua inglesa acontece o mesmo. Tais exigências já mostram a importância de aprimoramento dos estudantes e de todos os envolvidos em pesquisas na universidade, visando aumentar a visibilidade de pesquisas desenvolvidas e a participação de estudantes e professores em eventos e publicações internacionais.

As políticas universitárias voltadas para a publicação científica, artística e cultural, projetos e ações de aprimoramento linguístico em LE de alunos de graduação e pós-graduação em periódicos de relevância internacional nas diferentes áreas de conhecimento, visam contribuir com a repercussão da produção intelectual da universidade em âmbito internacional. A qualificação e aprimoramento linguístico importam na habilitação dos estudantes de graduação e de pós-graduação para participação nos Programas de Mobilidade Estudantil, no cumprimento de componentes curriculares dos cursos e a realização de estágios em instituições estrangeiras. A qualificação de docentes e de servidores técnico-administrativos também se torna importante para cursar ou ministrar disciplinas e atividades acadêmicas/profissionais em universidades estrangeiras e estimular os estágios pós-doutorais, além de participação destes em pesquisas em grupos envolvendo universidades estrangeiras.

Acreditamos que quanto mais pessoas tiverem o domínio da língua inglesa, maior será a contribuição para a concretização do processo de internacionalização universitária, uma vez que pesquisas anteriores realizadas por Swales (1990, 1992, 2009), Bhatia (1993, 2002), Swales e Lindemann (2002), Bonn e Swales (2007), Dayrell et al (2012), Perales-Escudero e Swales (2011), Ramos e Lago (2014), Ebrahimi (2016), Sidman-Taveau, Karathanos-Aguilar (2015), Nikpei (2016), Huerta et al (2017), Hossler et al (2019) têm mostrado que existem grandes dificuldades dos estudantes em cursos e universidades em diferentes países com relação à produção escrita em língua inglesa de todos os gêneros praticados na universidade.

Por esta razão, apesar de pesquisas anteriores comprovarem o que pretendemos trazer à tona, parece que permanece pouco claro entre discentes, docentes e departamentos envolvidos na internacionalização universitária em nossa universidade, a real importância da divulgação das pesquisas no processo de internacionalização da universidade. Entretanto, ações que visem a sensibilizar os envolvidos têm sido realizadas, como este estudo que busca uma forma de dar visibilidade institucional à projeção universitária aos estudantes e também aos representantes de departamentos e coordenadores de cursos em geral. Com as ações realizadas pela pesquisa e pelas oficinas, esperamos mostrar as falhas no conhecimento relativas à escrita acadêmica e assim, despertar nossa comunidade acadêmica para a necessidade de aprimoramento na área de escrita acadêmica em língua inglesa e o que isto poderá representar para toda a universidade pública.

Este estudo foi desenvolvido com a finalidade de investigar as dificuldades relativas à escrita de textos acadêmicos em língua inglesa e contribuir com a melhoria da formação profissional dos participantes através da realização de ações de capacitação no formato de oficinas. Consideramos para o estudo, a importância e a necessidade de ampliar a visibilidade universitária na implementação da internacionalização, além de promover o aumento da publicação dos trabalhos derivados das pesquisas desenvolvidas pelas diferentes áreas dos cursos oferecidos na universidade.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada de modo a diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos processos de escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa; mapear e identificar as condições de uso da língua inglesa na produção de textos gerais; identificar o conhecimento e analisar os principais problemas dos alunos sobre os gêneros textuais em língua inglesa, a partir dos gêneros que circulam no meio universitário. Com o desenvolvimento da pesquisa, a partir dos dados coletados, foram propostas oficinas como cursos de extensão para ampliar a capacitação dos participantes na pesquisa.

Como prioridade, foi promovida a capacitação dos estudantes, em especial, em gêneros acadêmicos como Resumo Acadêmico, visando a contribuição para apresentação de Comunicações na participação em Seminários e Congressos internacionais. A partir das apresentações em congressos, impulsionar ainda a posterior publicação destes trabalhos e/ou Artigos Científicos em Língua Inglesa, na busca por atender às demandas das disciplinas nos diferentes momentos do fazer acadêmico, além de publicações em periódicos internacionais como forma de divulgação das pesquisas.

Desse modo, buscou-se, pela análise dos dados coletados e das atividades de capacitação desenvolvidas, que estas tornassem os estudantes de graduação e de pós-graduação, além de docentes participantes, aptos para a produção da

escrita acadêmica em língua inglesa. Desta forma, como resultados, também alavancar a publicação em periódicos internacionais, participação em pesquisas envolvendo pesquisadores estrangeiros e impulsionar a divulgação dos trabalhos e pesquisas realizadas na universidade como um todo.

2. Breve reflexão sobre escrita de textos acadêmicos em língua inglesa

Pesquisas acerca da escrita acadêmica em língua inglesa anteriormente conduzidas (SWALES, 1990, 1992, 2009; BHATIA, 1993, 2002; SWALES e LINDEMANN, 2002; BONN e SWALES, 2007; PERALES-ESCUDERO e SWALES, 2011; HOTZ, 2011; MULLEN, 2012; DAYRELL et al, 2012; PIQUÉ-NOGUERA, 2013; RAMOS e LAGO, 2014; EBRAHIMI, 2016; SIDMAN-TAVEAU e KARATHANOS-AGUILAR, 2015; ABARGHOOEINEZHAD e SIMIN, 2015; NIKPEI, 2016; HUERTA et al, 2017; HOSSLER et al, 2019) atestam dificuldades para a produção escrita em língua inglesa de todos os gêneros praticados na universidade pelos estudantes de diversos cursos e universidades em diferentes países.

Essencialmente, esses estudos apontam que, apesar de muitos estudos abordarem o tema, ainda permanecem lacunas nas dificuldades relativas ao desconhecimento dos estudantes sobre as características dos gêneros textuais, dos gêneros acadêmicos, dos modelos retóricos e das comunidades discursivas a que estão vinculados.

Os estudos mostram que a estrutura organizacional de resumos acadêmicos ou artigos científicos está diretamente ligada à comunidade discursiva à qual os estudantes pertencem, por isso, pode não ser a mesma empregada em um texto acadêmico e um texto técnico, mesmo que nas mesmas áreas de conhecimento (SWALES, 1990, 1992, 2009; BHATIA, 1993, 2002; SWALES e LINDEMANN, 2002; BONN e SWALES, 2007; PERALES-ESCUDERO e SWALES, 2011). Os gêneros acadêmicos apresentam estrutura organizacional e organização discursiva compatível com cada gênero, demandando conhecimentos distintos para sua produção.

De acordo com Bailey (2015), para escrever um texto é necessário considerar quem irá lê-lo, por isso, é necessário escrever de forma clara para fácil compreensão. Os escritores ou autores precisam seguir as convenções da escrita acadêmica para que os textos sejam aceitos pela comunidade discursiva da área de estudos em questão.

Bhatia e Swales são referência nos estudos sobre a escrita acadêmica de estudantes estrangeiros aprendizes de inglês nos Estados Unidos e seus estudos vêm sendo refeitos e ampliados até os dias atuais. Bhatia (1993, p. 22-36) explica que o que marca e define o gênero no *corpus* de estudo é o "propósito comunicativo

compartilhado pelos indivíduos ao desempenharem os papéis definidos e pré-moldados em interações ou em eventos comunicativos". Para Bathia (1993), o autor pode utilizar as regras e convenções de um gênero para alcançar seus objetivos comunicativos e intenções particulares, no entanto, ele não pode deixar tais regras e convenções totalmente, pois corre o risco de redigir algo completamente absurdo segundo suas intenções de interação e comunicação social.

Biasi-Rodrigues et al (2009) explica que, embora o objetivo do modelo de Swales (1990) fosse explicar os movimentos retóricos das Introduções em artigos científicos escritos por estudantes estrangeiros aprendizes de língua inglesa, seu modelo foi adaptado para resumos de artigos de pesquisa e demonstrou ser suficientemente aplicável para estudos de outros gêneros discursivos.

Teixeira (2021) traz a contribuição de Swales (1990, p. 181), explicando que

> a estrutura mais comum para um Resumo Acadêmico é aquela composta de quatro partes, ou seja, Problema-Métodos-Resultados-Conclusões. Já Bhatia (1993, p. 78) sugere responder aos questionamentos: a) o que o autor fez? b) como foi feito? c) o que o autor encontrou? e d) quais foram suas conclusões? e explica que se o autor responder a todos esses questionamentos terá conseguido produzir um resumo que atenda ou que explique o que virá em seu artigo. Neste sentido, o autor destaca que os quatro aspectos a serem abordados no Resumo, seguindo o modelo de movimentos usado por Swales (1990), são: a) Introduzir os objetivos; b) Descrever a metodologia; c) Sumarizar os resultados; d) Apresentar as conclusões. (TEIXEIRA, 2021, p. 190-191)

A partir dos trabalhos desenvolvidos com o resumo acadêmico em língua inglesa, torna-se possível, por meio da compreensão dos conceitos envolvidos em uma comunidade discursiva, trabalhar com os alunos de graduação e de pós-graduação visando a produção de outros gêneros acadêmicos.

Neste sentido, a pesquisa em questão foi elaborada de forma a desenvolver atividades que viabilizassem ampliar a capacitação dos participantes, além de incentivar a produção de textos acadêmicos em língua inglesa, e com isso, contribuir para a divulgação das pesquisas realizadas na universidade, e impulsionar o projeto de internacionalização desenvolvido na universidade.

3. Metodologia

A pesquisa científica pode ser caracterizada de diversos tipos, procedimentos técnicos e técnicas específicas (GIL, 2002). Neste estudo, abordamos a pesquisa exploratória, a observação e a pesquisa descritiva elencadas em atividades pré-planejadas e estruturadas, utilizadas para a coleta, organização, descrição e análise dos dados. A partir da realização de atividades, as informações coletadas podem funcionar como instrumentos de obtenção de dados que

permitam medir o rendimento, a frequência ou a capacidade de forma quantitativa, e podem representar estatisticamente o público participante, e o agrupamento das respostas em opções predeterminadas nos fornecem dados deduzidos estatisticamente, para se obter uma visão geral acerca dos fatos determinados. (GIL, 2002; MARCONI e LAKATOS, 2003)

A pesquisa exploratória objetiva, segundo as concepções tradicionais, tratar do refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e aperfeiçoamento das hipóteses; nesta concepção, a pesquisa é realizada para corrigir o viés do pesquisador e aumentar o grau de objetividade da pesquisa, tornando-a mais adequada à realidade. (PIOVESAN e TEMPORINI, 1995) Para os autores, neste viés, a pesquisa exploratória "integra-se ao planejamento da pesquisa principal, constitui parte dela e não subsiste por si só. É um meio importante para mostrar a realidade de forma verdadeira".

Schindler e Cooper (2001, p. 222) explicam que os objetivos da pesquisa exploratória são ampliar o entendimento sobre o problema, entender como problemas similares foram tratados, reunir informações, identificar fontes e estruturas, para aprimorar a questão da pesquisa. Complementarmente, a observação apresenta-se como vantagem em relação a outras técnicas, pois promove a percepção direta dos fatos, sem intermediações. Desse modo, a subjetividade, que permeia o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 2008)

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da universidade. A pesquisa foi planejada para acontecer de forma presencial, mas devido à situação de pandemia, foi remodelada para que pudesse ser conduzida de forma on-line. O público alvo do estudo foram estudantes de graduação e de pós-graduação dos diversos cursos da universidade, e, além desses, foram convidados docentes, técnicos e analistas administrativos que se interessaram em participar. A participação de estudantes de graduação e de pós-graduação, além de docentes foi considerada pequena com relação ao número de estudantes matriculados na universidade, mas suficiente para iniciarmos um trabalho que visa ampliar a visibilidade da universidade.

Como primeira etapa, os participantes foram convidados a responder à pesquisa por meio da realização de um pequeno resumo de textos de diferentes áreas do conhecimento, retirados da internet, à escolha do participante. Em uma segunda etapa, foram convidados a responder a um questionário que tratava de conhecimentos acerca da escrita de textos acadêmicos em língua inglesa, disponibilizado em formulário *GoogleForms*. Os dados gerados nos permitiriam a formulação de análises e discussão dos problemas apresentados pelos participantes da pesquisa a respeito dos conhecimentos linguísticos necessários para a

produção de textos acadêmicos em língua inglesa.

Para o tratamento dos Dados e para Análise foi criada uma tabela com atribuição de pontos de acordo com uma listagem de critérios previamente estabelecidos, necessários à produção escrita acadêmica em língua inglesa. Os dados foram analisados de forma quantitativa, com a ajuda da estatística descritiva de frequência e tendências, a partir da criação de listas, de acordo com as categorias sumarizadas pelos pesquisadores.

A referência utilizada para analisar os dados gerados pelas atividades diagnósticas e as habilidades de produção escrita pelos participantes foi o "*Common European Framework of Reference for Languages* (*CEFR*) – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*"[4]. O quadro de referências estabelece critérios distribuídos em níveis (de A1 a C2) para avaliar a habilidade de uso de uma língua adicional. A atividade de escrita, nesse quadro, é avaliada em termos de poder escrever com clareza um ensaio ou relatório, transmitir informações ou apresentar razões em apoio ou contra um ponto de vista específico. Esses dados foram comparados por meio de estatística descritiva, considerando-se a frequência, e tendências.

Com o levantamento dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos participantes, foi realizado um estudo de ações necessárias à capacitação para enriquecer a produção escrita acadêmica em língua inglesa dos participantes da pesquisa.

A partir desses dados e do estudo, foram elaboradas Oficinas de Produção de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa, oferecidas aos participantes da pesquisa. Foi feita ainda uma seleção de materiais e textos para dar suporte às oficinas geradas a partir dos problemas e dificuldades detectadas com relação à escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa.

4. Os dados da pesquisa mostraram…

Os dados levantados pelos pesquisadores apontam para resultados semelhantes aos já apresentados em pesquisas anteriores da área, conduzidas em cursos de diversas universidades e em diferentes países. As dificuldades apresentadas pelos estudantes para a produção de textos dos gêneros praticados na universidade são consideráveis, principalmente os gêneros acadêmicos escritos em língua inglesa.

Os dados coletados a partir das atividades diagnósticas da pesquisa apresentaram os resultados de participantes subdivididos da seguinte forma: 50,9% dos participantes foram alunos de cursos de graduação, 20,7% dos participantes foram alunos de pós-graduação, 24,5% dos participantes foram docentes da universidade.

Com o objetivo de conhecer qual o nível de contato com textos acadêmicos

4 Disponível em < http://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr>. Acesso em 13.08.2018.

dos participantes, o formulário da pesquisa questionou quantos e quais já haviam lido ou publicado um artigo acadêmico, e as respostas obtidas foram de que 54,7% dos participantes já haviam lido um, e os 45,3% restante nunca haviam lido um artigo acadêmico. Dentre os 54,7% que responderam que já haviam lido um artigo acadêmico, apenas 26,9% destes leram mais de 5 artigos acadêmicos, e 61,5% leram menos de 3 artigos.

Da categoria estudantil, 22,2% dos estudantes de graduação e 63,6% dos estudantes de pós-graduação já leram um artigo acadêmico; 76,9% dos professores já leram artigos acadêmicos, dos quais, 53,8% já leram mais de 5 artigos acadêmicos.

Entre a amostra geral de participantes, 60,4% responderam que nunca publicaram um artigo acadêmico, e 39,6% responderam que já publicaram. Dentre os que já publicaram, 11,1% eram estudantes de graduação, 66,6% eram estudantes de pós-graduação e 69,2% eram professores que contavam com no mínimo uma publicação, e apenas 20% deste grupo foi responsável por publicar mais de um artigo acadêmico.

Como discutido anteriormente, os dados da pesquisa apresentam a confirmação de nossa hipótese, de que os estudantes apresentam pouco conhecimento sobre os textos acadêmicos porque não têm ou têm pouco contato com estes gêneros textuais anteriormente ao seu ingresso na universidade.

Considerando os dados, é na universidade que o estudante vem a ter contato ou conhecer os textos acadêmicos, e podemos constatar também que, em algumas áreas de estudos que não tenham a prática da escrita como atividade consolidada, fica muito difícil se apropriar dos conhecimentos necessários para produzir um texto acadêmico com a qualidade desejada para ter uma publicação aceita.

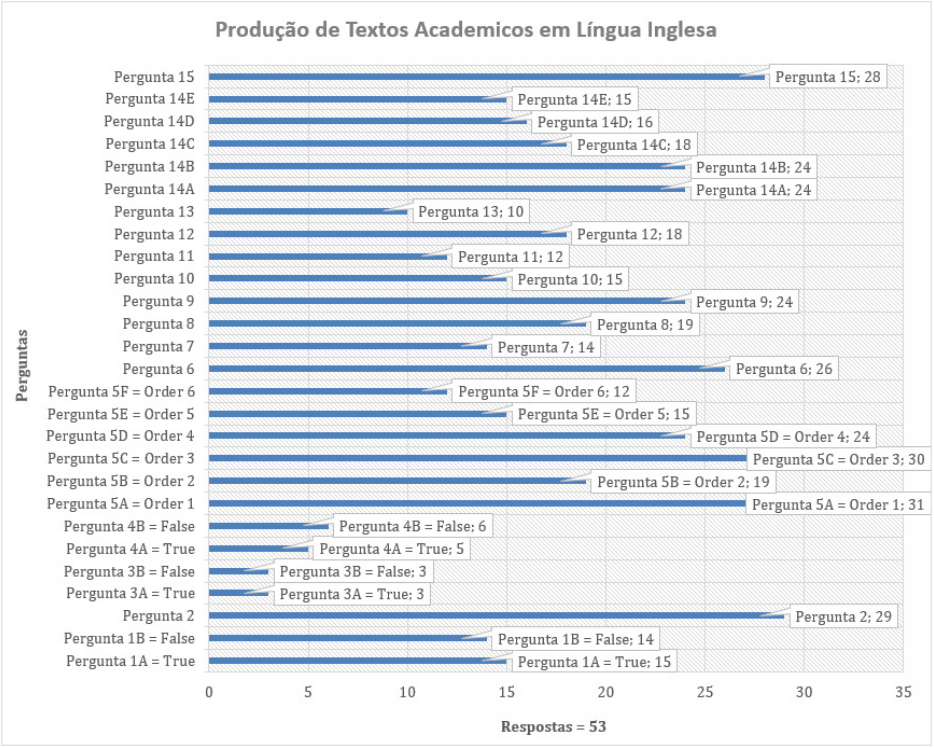
A respeito dos conhecimentos sobre os textos acadêmicos em língua inglesa relacionados no questionário, a Figura 1 a seguir traz um resumo de como as respostas foram apresentadas no questionário, em que, das questões apresentadas, apenas 4 das perguntas atingiram 50% de acertos e 4 perguntas atingiram 40% de acertos. Como algumas das perguntas apresentavam mais alternativas, 5 dessas perguntas tiveram 30% de acertos, 8 perguntas atingiram 20% de acertos e 5 perguntas ficaram abaixo dos 20% de acertos entre os participantes.

As respostas apresentadas deixam claro que as dificuldades sobre os conhecimentos necessários para se escrever um texto acadêmico são grandes, e mais difíceis ainda quando se trata dos textos acadêmicos em língua inglesa. Os estudantes iniciantes de graduação mostraram apresentar mais dificuldades nas respostas ao questionário, e a insegurança nas respostas mostra também que muitos discentes vivenciam estas incertezas na hora de escrever os textos acadêmicos, principalmente em língua inglesa.

A partir de nosso contato com os textos acadêmicos escritos pelos estudantes,

foi possível constatar que muitos que precisam escrever um texto em língua inglesa acreditam que, se escreverem o texto em língua materna, basta solicitar que o *google* faça a tradução e resolva o problema quando eles precisarem apresentar o texto em língua inglesa. Neste sentido, foi possível vislumbrar que este tipo de pensamento tem sido compartilhado por muitos estudantes, o que acreditamos poder ser um fator limitador para o aprendizado da escrita acadêmica, já que estes estudantes mostraram ter pouco contato com os textos acadêmicos.

Figura 1: Respostas ao Questionário da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2022.

A partir dos dados apresentados, foi possível traçar um perfil dos participantes mostrando que a grande maioria dos estudantes de graduação, principalmente os iniciantes, apresenta pouco ou nenhum contato com textos acadêmicos. Além disso, um elemento de dificuldade sinalizado foi a lacuna da leitura, uma vez que apenas 22,2% dos estudantes informaram já terem lido um artigo acadêmico, o que, indiretamente mostra que 78% nunca leu um artigo, e isso impacta também na afinidade com o gênero acadêmico, e, consequentemente, na publicação de textos acadêmicos em língua inglesa.

A partir da realização das oficinas, buscou-se a ampliação do repertório

cultural, científico e tecnológico dos participantes para que eles pudessem escrever textos com uma visão mais ampla, reconhecer e se apropriar dos gêneros textuais acadêmicos em língua inglesa, e consequentemente contribuir para a participação em eventos com apresentação de trabalhos e publicações.

Importante destacar que a pesquisa contou com o envolvimento de estudantes alunos dos cursos de Letras e de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, bolsistas de Iniciação Científica, além de estudantes voluntários. Os estudantes participaram de um projeto de pesquisa que envolveu também oficinas de extensão, e assim puderam relacionar teoria, prática e investigação na área de escrita de textos acadêmicos em língua inglesa.

5. Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a avaliar a competência para a produção de textos acadêmicos em Língua Inglesa dos alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação, e de docentes de uma universidade do estado da Bahia. Foram realizadas atividades e um questionário visando levantar as dificuldades relativas à Produção de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa.

De acordo com os resultados da pesquisa, a maioria dos participantes foram estudantes dos cursos de graduação, ao mesmo tempo que teve participação um pouco menor de alunos de pós-graduação e de docentes da universidade.

Os resultados mostraram, a partir das respostas dos participantes que, principalmente os estudantes de graduação têm pouco contato com textos acadêmicos, o que justifica as dificuldades para a compreensão e a produção escrita de textos acadêmicos e também a escrita de textos acadêmicos em Língua Inglesa.

Um dos pressupostos que consideramos para a realização desta pesquisa foi de que muitos estudantes apresentam dificuldades de produção escrita inicialmente em língua materna. Como professora universitária atuando com disciplinas de produção de textos acadêmicos em diferentes cursos de graduação nos últimos anos tem nos mostrado que este desconhecimento sobre os gêneros acadêmicos ocorre devido ao pouco ou nenhum contato com tais gêneros durante o ensino médio e o percurso até chegarem à universidade. Tais resultados comprovaram que nossa hipótese inicial de trabalho se confirmou com a pesquisa.

As ações de formação foram realizadas em forma de oficinas, e abordaram os conhecimentos dos gêneros textuais acadêmicos em língua inglesa, como forma de contribuir para ampliar a capacitação e a formação profissional dos estudantes participantes na pesquisa, dos diferentes cursos de graduação e de pós-graduação.

Com a realização da pesquisa, constatamos que o projeto pode se viabilizar

como forma de capacitação constante, uma vez que a universidade se encontra em processo de internacionalização, e a publicação de suas pesquisas em periódicos internacionais contribui para aumentar a sua visibilidade entre estudantes estrangeiros, e pode despertar o interesse desses estudantes estrangeiros.

Desenvolver este tipo de projeto nos mostra a necessidade de mantermos o ensino ancorado pela pesquisa e extensão, pois este trabalho conjunto tem potencial para tornar-se uma prática consolidada na instituição. E esta prática pode contribuir para a capacitação em língua inglesa dos estudantes em geral, com vistas à consolidação e fortalecimento do Projeto de Internacionalização da universidade.

Referências

ABARGHOOEINEZHAD, Mahjoobeh; SIMIN, Shahla. Analyses of verb tense and voice of research article abstracts in Engineering Journals. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, v. 6, n. 2, p. 139-152, 2015.

BAILEY, Stephen. *Academic writing*: a handbook for international students. Fourth edition. Routledge / Taylor & Francis. New York. 2015.

BHATIA, Vijay Kumar. *Analysing Genre*: language use in professional settings. New York: Longman Group UK Limited, 1993.

BHATIA, Vijay Kumar. Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Iberica*, v. 4, 2002, p. 3-19.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. *Gêneros textuais e comunidades discursivas*: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BONN, Sarah Van; SWALES, John M. English and French journal abstracts in the language sciences: three exploratory studies. *Journal of English for Academic Purposes*, Elsevier, v6, 2007, p. 93-108.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR). European Union and Council of Europe, 2004-2020. Disponível em: <europass.cedefop.europa.eu>. Acesso em: 13.08.2018.

DAYRELL, Carmen; CÂNDIDO JR., Arnaldo; LIMA, Gabriel F.; MACHADO JR., Danilo; COPESTAKE, Ann A.; FELTRIM, Valéria Delisandra; TAGNIN, Stela E. O.; ALUISIO, Sandra M. Rhetorical Move Detection in English Abstracts: multi-label sentence classifiers and their annotated corpora. *Proceedings... of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC 2012), Paris, 2012, p. 1604-1609.

EBRAHIMI, Seyed Foad. Theme types and patterns in Research Article Abstracts: a cross disciplinary study. *International Journal of English Language & Translation Studies*. v. 4, n. 3, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOSSLER, Don; CHUNG, Emily; KWON, Jihye; LUCIDO, Jerry; BOWMAN, Nicholas; BASTEDO, Michael. A Study of the Use of Nonacademic Factors in Holistic Undergraduate Admissions Reviews, *The Journal of Higher Education*, v. 90, n. 6, England, London: Taylor &Francis, 2019, 833-859, DOI: 10.1080/00221546.2019.1574694.

HOTZ, Mônica. *Lexico-grammatical properties of abstracts and research articles*: a corpus-based study of scientific discourse from multiple disciplines. 234 f. Ph.D. Thesis (Doctor der Philosophie) Technischen Universität, Darmstadt, 2011.

HUERTA, Margarita; GOODSON, Patricia; BEIGI, Mina; CHLUP, Dominique. Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence, *Higher Education Research & Development*, v. 36, n. 4, England, London: Taylor &Francis, 2017, 716-729, DOI: 10.1080/07294360.2016.1238881.

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

MULLEN, Carol A. Best Writing Practices for Graduate Students: Reducing the Discomfort of the Blank Screen. *Kappa Delta Pi Record*, England, London: Taylor &Francis, v. 43, n. 1, 30-35, 2012, DOI: 10.1080/00228958.2006.10516456. Acesso em: 10 set. 2019.

NIKPEI, Hossein. Rhetorical Moves of Abstracts Written by TEFL students and Molecular Biology graduate students: a comparative study. *International Journal of English Language & Translation Studies*. v. 4, n. 4, 2016, p. 172-179.

PERALES-ESCUDERO, Moisés; SWALES, John M. Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: the case of Ibérica. *Ibérica*, v. 21, 2011, p. 49-70.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Rev. Saúde Pública, v. 29, n. 4, São Paulo, Aug. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_arttext. Acesso em 10 set. 2019.

PIQUÉ-NOGUERA, Carmen. English-written abstracts for Spanish publications: a challenge in the globalization of science. *Revista de Lenguas para Fines Especificos*, n. 19, 2013.

RAMOS, Fabiano Silvestre; LAGO, Neuda Alves do. Ensinando a Língua Estrangeira através de gêneros textuais: o resumo como uma atividade de retextualização. *Signum*: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 17/1, jun. 2014, p. 215-244,

SCHINDLER, Pamela S., COOPER, Donald R. *Métodos de pesquisa em admi-*

nistração. 7ª Edição. São Paulo. Artmed – Editora S/A. 2001.

SIDMAN-TAVEAU, Rebekah; KARATHANOS-AGUILAR, Katya. Academic Writing for Graduate-Level English as a Second Language Students: Experiences in Education. *CATESOL Journal*, v. 27, n. 1, USA, California, 2015, p. 27-52.

SWALES, John M. *Genre Analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. *Re-thinking genre*: another look at discourse community effects. In: Rethinking Genre Colloquium. Otawa: Charleston University,1992.

SWALES, John M.; LINDEMANN, Stephanie. Teaching the Literature Review to International graduate students. In: JOHNS, A. M. *Genre in the classroom*: multiple perspectives. Mahwah, N J.: Laurence Erlbaum. Editors: Ann Johns. January, 2002.

SWALES, John M. World of Genre - Metaphors of Genre. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. *Genre in a changing world*. Colorado: WAC Clearinghouse/ Parlor Press, 2009, 3-16.

TEIXEIRA, Walkiria França Vieira e. Os desafios da formação para a produção de textos acadêmicos em língua inglesa na perspectiva da internacionalização universitária. In: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. (Org.). *Linguística, Letras e Artes e as Novas Perspectivas dos Saberes Científicos 5.* 1ed. Ponta Grossa: Atena, 2021, v. 5, p. 178-199.

NARRATIVAS TRANSVERSAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: PRODUÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Raquel Silvano Almeida[1]
Murilo Eiji Medeiros Kataoka[2]

Introdução

As propostas da inter- e transdisciplinaridade, no atual currículo da educação básica brasileira, são trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), especificamente nos seus documentos complementares intitulados: *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Proposta de Práticas de Implementação (BRASIL, 2019) e *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos (BRASIL, 2019).

Entendemos que a tentativa desses documentos prescritivos é de se resgatar e ampliar o trabalho com temas transversais nas/entre as diferentes disciplinas escolares, cuja proposta apresentada anteriormente, sem uma transparente atenção à sua implementação nos currículos escolares, remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Consideramos a transversalidade como uma possibilidade de se romper com o currículo prescritivo, historicamente fundamentado nos processos industriais e administrativos, com ênfase em objetivos precisos, procedimentos, métodos e resultados mensuráveis. Em um currículo transversal, tem-se como fator importante uma formação educacional que favoreça a compreensão da totalidade e das especificidades das disciplinas e seus componentes curriculares na educação básica brasileira.

No ano acadêmico de 2020, do curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual do Paraná, campus de Apucarana, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da pandemia causada pela Covid-19,

1 Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná, campus de Apucarana. E-mail: raquel.almeida@unespar.edu.br.

2 Graduando do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná, campus de Apucarana. E-mail: mukataoka@hotmail.com.

foi proposto aos alunos-professores ingressantes a elaboração de narrativas transversais para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica.

Inicialmente, estudou-se sobre os elementos da produção textual de um texto narrativo, quais sejam: personagem, contexto, conflito, enredo e tema. No processo de elaboração das histórias, instruiu-se que as temáticas narradas se articulassem com os Temas Transversais, os quais, caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo escolar, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola (BRASIL, PCN, 1998).

Neste capítulo, apresentaremos as narrativas transversais produzidas em 2020. Para isso, traremos um breve aporte teórico acerca dos Temas Transversais no currículo da educação básica e, em seguida, uma exposição das produções elaboradas pelos acadêmicos, publicadas em livro digital. Por fim, teceremos algumas considerações finais com respeito à importância do trabalho pedagógico com Temas Transversais nas/entre as disciplinas escolares para a construção coletiva do currículo inter- e transdisciplinar na educação básica brasileira.

Os Temas Transversais no currículo da educação básica

A definição de "transversal" é *aquilo que atravessa*. No contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRUINI, 2007). Conforme o Conselho Nacional de Educação:

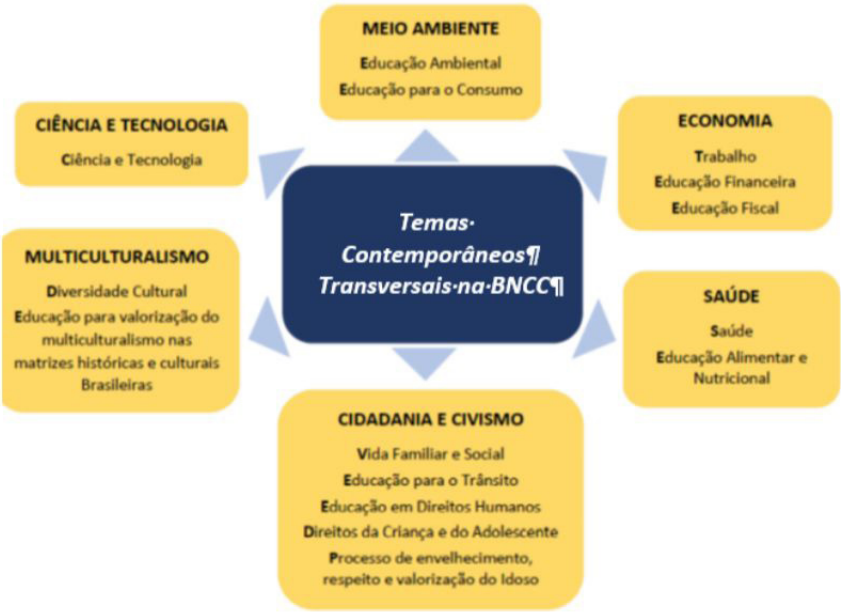
> Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (CNE/CEB, 2010, p. 24)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a

abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Em ambos os documentos complementares à BNCC, mencionados no texto introdutório deste capítulo, são apresentadas seis macroáreas: Saúde, Cidadania e Civismo, Meio ambiente, Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia e Economia, as quais integram, respectivamente, os quinze temas contemporâneos: Saúde, Educação Alimentar e Nutricional, Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento – respeito e valorização do Idoso, Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras, Ciência e Tecnologia, Educação Ambiental, Educação para o Consumo, Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal.

Figura 1: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.



Fonte: *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília-DF: MEC, 2019.

Conforme a orientação trazida por esses documentos, os TCTs deverão propiciar através da integração das disciplinas escolares:

- a problematização da realidade e das situações de aprendizagem,
- a integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas,
- a superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma

visão sistêmica,

- a promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma, e construção coletiva.

A seguir, faremos a exposição das narrativas transversais produzidas, as quais foram publicadas em livro digital no ano de 2022.

Storyboards e narrativas transversais no "English ebook: storyboards, tongue-twisters, poems, didactic sequences" (2022)

Conforme o exposto na introdução, os ingressantes no curso de Letras Inglês, no ano de 2020, produziram narrativas transversais para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação básica. Para a criação das narrativas por meio da linguagem e da imagem, eles fizeram uso da ferramenta virtual Storyboard That [3]. Este é um software de criação de histórias que oferece uma variedade de recursos visuais dirigida para fins comerciais e pedagógicos:

> Storyboard That é uma plataforma de criação fácil de arrastar e soltar, que oferece uma versão gratuita e uma versão premium de assinatura com extensas habilidades. O Storyboard Creator permite que pessoas de todos os níveis criem visuais incríveis para ensinar, aprender e se comunicar. Iniciado como um aplicativo de desktop em 2012, o Storyboard That cresceu e se tornou uma plataforma na qual os professores podem criar materiais e lições para as aulas, os alunos podem se apropriar da voz e do aprendizado e as empresas podem crescer e se comunicar com mais eficiência tanto internamente quanto com os clientes. (https://www.storyboardthat.com/pt/sobre-n%C3%B3s)

De acordo com Benites et al. (2022, p. 13) a criação de narrativas (e *storytellings*), por meio da plataforma Storyboard That, empreende um "ato criativo" pelo aluno, o qual articula-se ao "pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração", podendo-se culminar em "aprendizagem ativa".

No ano de 2022, organizou-se o livro digital intitulado "English ebook: storyboards, tongue-twisters, poems, didactic sequences"[4], no qual foram publicados os oito *storyboards* produzidos com narrativas transversais por meio das linguagens verbal, visual e sonora. Na imagem 1, a seguir, são apresentadas a capa do livro e a capa da Seção Didática 1: *Storyboards*, dirigida aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos):

3 Disponível em https://www.storyboardthat.com/pt.

4 BENITES, F. B. M.; BARROS, L. A., ALMEIDA, R.S.; BURGUÊS, S. S. [org.] *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences. Apucarana, PR: Ed. dos Autores, 2022. PDF.

Imagem 1: Capas do *English Ebook* e Seção Didática 1

Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022).

O livro digital encontra-se estruturado em 4 seções didáticas. Como informa a seção didática dos *storyboards* na apresentação:

> A seção didática 1. ***Storyboards***, desenvolvida pelos acadêmicos [...] apresenta oito *storyboards* que narram histórias com enredos transversais, seguidas de exercícios de compreensão de leitura, bem como de prática de conteúdos linguísticos lexicais e gramaticais. (BENITES et. al., 2022, p. 04)

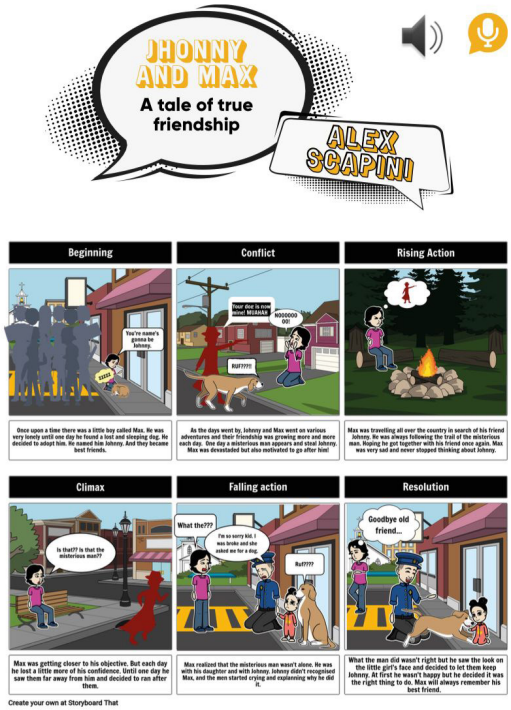
Na introdução da Seção Didática 1 é trazido o roteiro para um trabalho pedagógico com as narrativas transversais nas aulas de língua inglesa da educação básica (BENITES et al, 2022, p. 08):

> A seguir, apresentamos possíveis abordagens dos oito *storyboards* e narrativas transversais no ensino e aprendizagem de língua inglesa com estudantes do Ensino Fundamental.
>
> O(A)s professores(as) poderão trabalhar pedagogicamente em sala de aula:
>
> 1. Leitura das imagens, cenários e personagens para a ativação da criatividade dos alunos na sua construção e contação das histórias (*storytelling*).
> 2.Audição das histórias narradas pelos autores dos *storyboards* e identificação dos elementos constitutivos das narrativas: Quem são os personagens? Qual é o contexto? Qual é o conflito? Qual é o enredo? Qual é o tema da história?
> 3.Diálogo com os alunos acerca dos temas transversais presentes nos *storyboards* de modo a propiciar reflexões sobre nossas realidades pessoais, sociais, ambientais e culturais e despertar a criticidade em sala de aula.
> 4. Realização dos exercícios propostos no e-book, para cada *storyboard*, de modo que as histórias sejam previamente exploradas pelos e com os alunos.
> 5.Criação de novas histórias pelos alunos com o uso da Plataforma Storyboard That, e exibição destas em sala de aula e/ou nos corredores da escola.

Na sequência, serão apresentados, brevemente, os oito *storyboards*. Algumas imagens/narrativas não serão trazidas em suas totalidades, mas com o foco nas primeiras cenas para que os(as) leitores(as) tenham conhecimento das produções realizadas.

O *storyboard* intitulado "Jhonny and Max", imagem 2, a seguir, narra a história de uma menina que encontrou um cachorro na rua e o mesmo havia sido roubado por um homem misterioso. A narrativa transversal traz à baila valores humanos nas relações sociais e respeito aos animais. Para o trabalho pedagógico com essa narrativa, são propostos 5 exercícios: o primeiro é sobre o que acontece no final da história; o segundo é perguntar aos alunos onde estava o cachorro visto pela primeira vez por Max; o terceiro é um exercício de "encontre as palavras" com palavras que podem ser encontradas no texto; o quarto exercício é uma pergunta sobre a conjugação do verbo "was" e, a última pergunta é sobre os tempos verbais de uma frase retirada do texto.

Imagem 2: *Storyboard* "Jhonny and Max".



Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 10).

O *storyboard* intitulado "Nature Begs for Help", imagem 3, a seguir, remete a um casal que percebe o quanto o ambiente ao seu redor estava poluído, desejando que as pessoas parassem de poluí-lo. A narrativa transversal reforça a importância de se respeitar o meio ambiente. É seguida por 5 exercícios: o primeiro, são duas perguntas sobre identificação do verbo e classificação do tempo verbal; o segundo exercício é uma pergunta sobre onde a história se passa; a terceira pergunta é o equivalente à expressão 'eu também' em português; a quarta pergunta é sobre identificar o tempo verbal em uma frase retirada do storyboard e, a última pergunta pede para classificar o tempo verbal da última frase do diálogo.

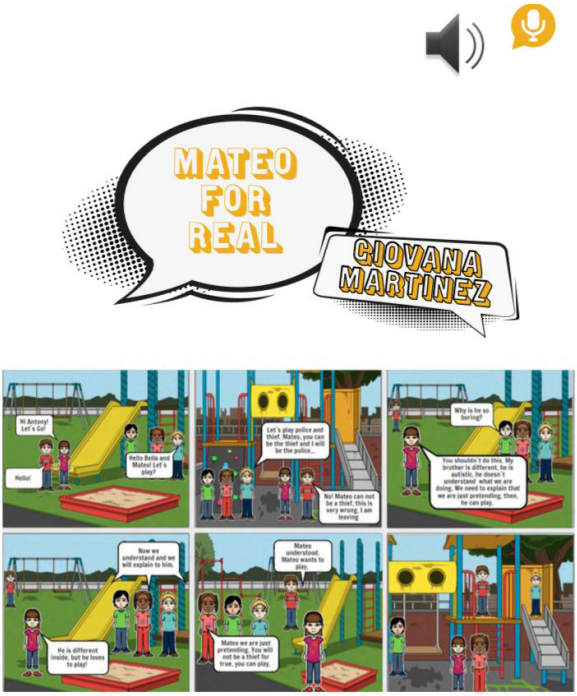
Imagem 3: *Storyboard* "Nature Begs for Help".

Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 13).

O *storyboard* intitulado "Mateo for Real", imagem 4, a seguir, retrata uma situação envolvendo um grupo de crianças brincando. Um dos participantes tem autismo e apresenta confusão na compreensão das regras do jogo; em resposta, sua irmã explica às outras crianças como essa condição obscurece o entendimento claro de algumas situações que pessoas "normais" não confundiriam. A narrativa transversal estabelece um espaço para discussão acerca de pessoas com necessidades especiais, como as autistas. É seguida por 4 exercícios: o primeiro

é sobre leitura e compreensão, apresentando uma série de eventos ocorridos na história e pede ao aluno para colocá-los em ordem de ocorrência; o segundo exercício apresenta a imagem das três crianças que estavam brincando e pede ao aluno que desenhe para os personagens uma linha correspondente aos seus respectivos nomes na narrativa; o terceiro exercício é sobre categorizar as quartas sentenças em verdadeiras ou falsas; o último e quarto exercício solicita que alunos desenhem um novo final para a história. Todas as atividades deste *storyboard* exercitam a criatividade, além das habilidades de leitura e compreensão.

Imagem 4: *Storyboard* "Mateo for Real".



Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 16).

O *storyboard* intitulado "Save the Animals" (imagem 5), narra a história de um casal de amigos que estava se sentido perturbado por um miado de gato. Mais tarde, dois amigos abordam a situação e explicam-lhes o motivo do miado e que devem ajudar o gatinho que está preso no alto da árvore. A narrativa transversal encerra com uma importante mensagem sobre como cuidar dos animais.

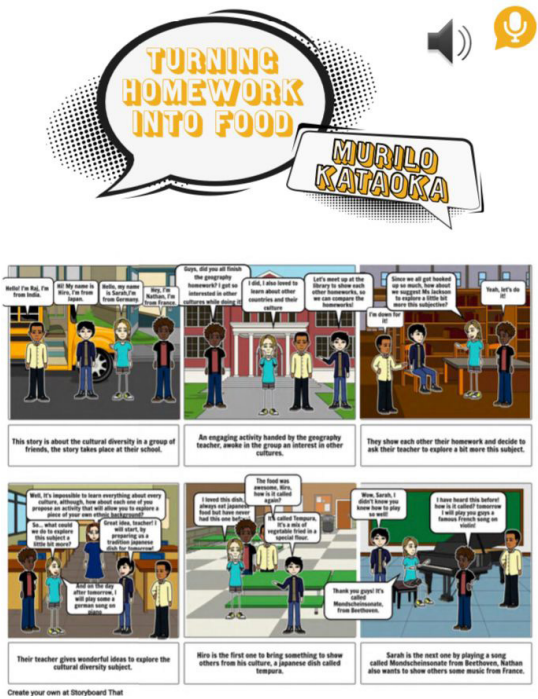
Imagem 5: *Storyboard* "Save the Animals".

Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 20).

O *storyboard* intitulado "Turning Homework into Food" (imagem 6), conta a história de um grupo de amigos que se interessou muito por outras culturas enquanto fazia um dever de geografia, o que os levou a sugerir ao professor de geografia várias atividades que lhes permitissem conhecer mais sobre diferentes culturas, como trazer pratos diferentes de outros países, tocar músicas de músicos estrangeiros etc. Este *storyboard* é seguido por 3 atividades: a primeira é pedir ao aluno que desenhe uma linha para combinar o nome de cada personagem da história com suas imagens; o segundo exercício é sobre a interpretação da narrativa e pede ao aluno para escrever o que despertou seu interesse em outros países e culturas e, o último, é sobre vincular cada personagem à sua respectiva etnia e escrever o nome do país acima das bandeiras.

A narrativa transversal trata acerca das diferentes culturas e etnias e do respeito que se deve ter por cada uma, partindo-se da própria cultura e etnia.

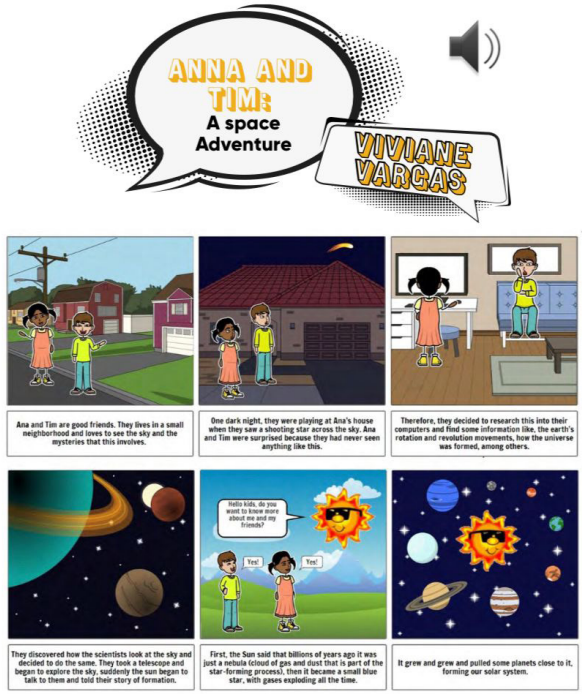
Imagem 6: *Storyboard* "Turning Homework into Food".



Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 23).

O *storyboard* intitulado "Anna e Tim: A Space Adventure" (imagem 7) conta a história de dois amigos que se interessaram por astronomia e começaram a estudar sobre o assunto na internet. O sol iniciou uma conversa com eles na tentativa de explicar mais sobre o sistema solar. O *storyboard* é acompanhado de 5 exercícios sobre leitura e compreensão do texto, além de tirar dúvidas relacionadas à astronomia, conhecimentos que podem ser encontrados na narrativa transversal.

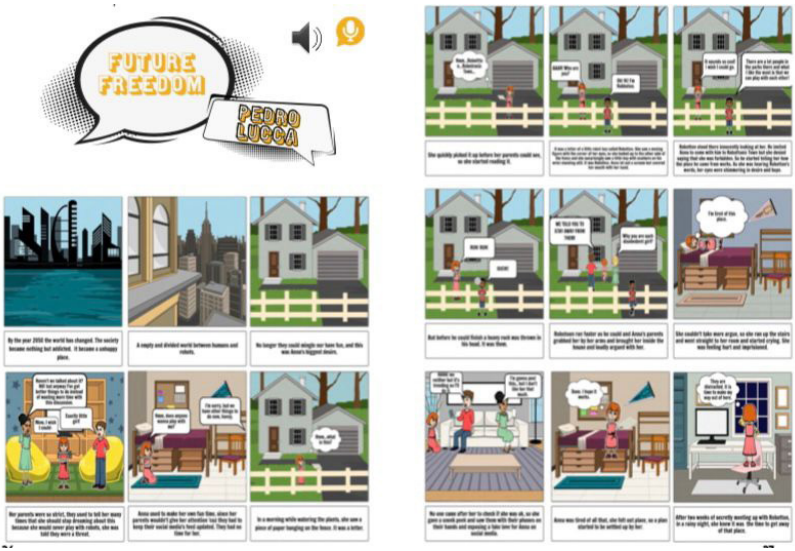
Imagem 7: *Storyboard* "Anna e Tim: A Space Adventure".



Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 37 e 38).

O *storyboard* intitulado "Future Freedom" (imagem 8) narra uma história futurística, que se passa no ano de 2050, com a personagem Anna e sua relação com as crianças robôs. A narrativa transversal aborda valores sociais como respeito, compreensão mútua e a relação das pessoas com a tecnologia na sociedade atual. O *storyboard* traz, na sequência, 5 exercícios de leitura e compreensão textual e de adequação e compreensão de léxico.

Imagem 8: *Storyboard* "Future Freedom".



Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 26 a 29).

O *storyboard* intitulado "Everything is not what it seems" (imagem 9) conta uma breve história acerca da visão cultural do *Halloween*, ou Dia das Bruxas, pertencente ao folclore Norte-Americano. O contexto escolar é tido como o espaço para a informação e discussão acerca de assuntos que se incorporam no cotidiano dos alunos, tais como as diferenças culturais e comemorativas em diferentes países. O *storyboard* segue com 5 atividades de leitura e compreensão, lexicais e de ludicidade com a elaboração de desenho.

Imagem 9: *Storyboard* "Everything is not what it seems".

Fonte: *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences (2022, p. 33).

Considerações finais

O trabalho com narrativas transversais na educação básica pode propiciar uma integração entre as diferentes áreas do saber, isto é, as disciplinas escolares. As produções apresentadas neste capítulo têm o propósito de articular o componente curricular Língua Inglesa (BRASIL, BNCC, 2018) com as demais disciplinas da educação básica, quais sejam: Geografia, História, Ciências, dentre outras.

As histórias narradas por meio dos *storyboards* identificam e discutem problemas postos pela prática social que podem ser abordados como conteúdos comuns entre as disciplinas: meio ambiente, saúde, cultura, tecnologia e fenômenos geográficos.

Esperamos que um currículo verdadeiramente integrador seja implementado nas escolas brasileiras, haja vista que as propostas de documentos educacionais como os PCN (1998) e a BNCC (2018) têm sido colocadas à prova nas escolas da rede pública, uma vez que ainda impera um currículo disciplinar prescritivo e uma cultura de fragmentação entre os diferentes saberes.

Referências:

BENITES, F. B. M.; BARROS, L. A., ALMEIDA, R.S.; BURGUÊS, S. S. [org.] *English ebook* [livro eletrônico]: storyboards, tongue twisters, poems, didactic sequences. Apucarana, PR: Ed. dos Autores, 2022. PDF.

BENITES, F. B. M.; DUTRA, A.; MIQUELIN, A.F., Criatividade e impacto das narrativas aliados para o ensino e aprendizagem (ativa): *Storyboard that* e suas múltiplas possibilidades e contextos. *Revista Cocar*. V.16 N.34/2022 p.1-16.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fevereiro 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília-DF: MEC, 2019.

BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília-DF: MEC, 2019.

BRUINI, E. *Transversalidade no currículo escolar*. 2007. Disponível em: https://pt.slideshare.net/liabruini/transversalidade. Acesso: 18 maio 2021. PPT.

PROJETO DE ENSINO "PRECISAMOS FALAR…": FORMAÇÃO DE DOCENTE E DISCENTE

Júlia Alves Rodrigues Carvalhal[1]

Este capítulo consiste no relato da experiência do Projeto de ensino "Precisamos falar..." realizado pelo Núcleo Educacional de Gênero e Sexualidade – NEGES – do Instituto Federal de Tocantins, no período de 2020 a 2023, contribuindo na formação cidadã de servidores, docentes e discentes.

Os projetos de ensino, adequados a legislação vigente (Lei Nº 8.958, Art. 6.) consistem em ações supervisionadas que contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Para tanto, buscam o aprimoramento do currículo do curso focando no aperfeiçoamento da prática docente por meio da dinamização do processo de ensino aprendizado.

No ensino contemporâneo vemos um enaltecimento de processos de ensino que contem com a contribuição dos estudantes em seu próprio percurso de aprendizado. Ensinamos a pensar e a questionar de forma crítica a docência e o que o ofício exige. Os projetos de ensino, como pilares complementares da formação acadêmica, são fundamentais para o alcance dessa formação autônoma e provocadora, uma vez que buscam incentivar a inovação da prática pedagógica, possibilitando um nível elevado do ensino institucional.

Com a iniciativa de trabalhar com projetos de ensino é possível focar no desenvolvimento de metodologias e atividades com objetivo de estimular a reflexão sobre o trabalho docente, além de promover sistematizações e acesso a conhecimentos e técnicas específicas. Com a iniciativa, ainda, há a oportunidade de motivar os estudantes a participar das atividades de ensino, proporcionando a vivência em diferentes cenários socioculturais e temáticas adjacentes ao conteúdo curricular.

Projeto de Ensino "Precisamos falar…"

A conjunção da pesquisa com a formação docente é basilar no processo de ensino aprendizado acadêmico. É preciso, entretanto, lembrar que esse processo não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, visto que o trabalho

1 Professora EBTT da Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins e coordenadora no Núcleo Educacional de Gênero e Sexualidade desde 2018. Doutora em Arte pela Universidade de Brasília, linha Cultura e Saberes em Artes. E-mail: julia.carvalhal@ifto.edu.br.

docente consiste na adequação a contextos socioculturais e a realidade de diferentes sujeitos. A formação cidadã e a capacitadade de reconhecer cada sujeito, com suas diferenças e características, como parte integradora do processo de ensino e aprendizado é importante de ser desenvolvido e é isso que o Projeto de Ensino "Precisamos falar..." buscou em sua realização.

Cabe contextualizar que o projeto foi realizado junto ao NEGES – Núcleo Educacional de Gênero e Sexualidade – do IFTO. O Núcleo faz parte da composição setorial dos Institutos Federais, constante nos Regimentos Intermos e nas Organizações Didático-Pedagógicas. O órgão, que visa, assim, o cumprimento da legislação dos Ifs tem a responsabilidade de promover ações direcionadas "à dignidade humana, ao respeito às diferenças, a promoção da diversidade e inclusão para a eliminação do preconceito e da discriminação"[2].

Contar com um setor que promova esse tipo de atendimento e que se concentre na valorização da diversidade se justifica no entendimento que o ato de educar transcende o contexto dialógico de ensino-aprendizagem, mas se refere também ao exercício da cidadania e a importância que a educação possui no desenvolvimento da sociedade. Além disso, desse modo a educação é vista de forma pluralizada de modo a ampliar o "reservatório de saberes" docentes (GAUTHIER, 1998). A organização do núcleo se dá de forma propositiva e consultiva relacionando-se com as áreas de Ensino, Extensão e Pesquisa que concercem a temática.

O NEGES do Campus Colinas do Tocantins (IFTO), do qual estou a frente desde 2018, atua no intento de traçar e implementar estratégias para discutir e abraçar a diversidade de gênero e discutir temáticas atuais consideradas basilares na sociedade contemporânea, especialmente em contextos pedagógicos, como: feminicídio, transfobia, homofobia identidade de gênero, igualdade social, direitos igualitários, dentre outros conceitos e problemáticas. Além disso, tem contribuído na formação de licenciandos das 5 regiões brasileiras, com ações que foram desenvolvidas em parceria com outras instituições de ensino como a UDESC, a UFT, a UnB e o IFTO.

O projeto "Precisamos falar..." foi selecionado nos editais de 2020 e 2021 e finalizado em 2022 com objetivo de pesquisar os conceitos identidade, identidade de gênero e diversidade e, também, reflexões acerca da militância do movimento LGBTQIAP+. Para tanto, propôs como resultado da pesquisa a realização de três cursos de formação, a elaboração/publicação de material didático com estratégias e discussões na área e oficina teórico-prática com técnicas do Teatro do Oprimido,

2 Regimento Interno do NEGES IFTO. Disponível em http://www.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/assuntos-estudantis/educacao-inclusiva/documentos/regimento-interno-neges.pdf/view, acessado em 05/01/2023.

de Augusto Boal, focando na educação de inclusiva de diversidade.

Os cursos de formação visaram contribuir com a formação docente, buscando a problematização de conceitos, estudo de teorias e análise de estudos de caso. O primeiro intitulado "Precisamos falar..." sobre empoderamento feminino e igualdade de gênero; o segundo "Precisamos falar..." sobre diversidade e identidade cultural; e o terceiro "Precisamos falar..." sobre BNCC e diversidade. As três edições contaram com participantes das 5 regiões brasileiras, tendo como foco estudantes dos cursos de licenciatura[3].

A importância do curso, com temáticas atualizadas, proporcionou o envolvimento de estudantes licenciandos com palestras e situações-problema advindas da experiência, coadunando a prática pedagógica com a formação acadêmica. Com isso, foi possível sistematizar ações e abordagens e discurtir mudanças no trato com a diversidade, produzindo conhecimento epistemológico na formação acadêmica-pedagógica de estudantes capacitados para a temática em acordo com as diretrizes e legislação atual.

O objetivo da formação conjunta e complementar foi incentivar a prática pedagógica, contribuindo para a formação de estudantes e preparando-os para os desafios cotidianos no que concerne à inclusão e o dirimir de violências e práticas preconceituosas contra mulher e comunidade LGBTQIAP+. Como metodologia trouxe discussões atuais problematizadas e sistematizadas em metodologia acessível, compreendendo questões socioculturais que precisam ser percebidas dentro de uma dimensão prática poética-conceitual para que seja possível agir na luta por uma sociedade mais justa e modificá-la efetivamente.

Sendo assim, é fundamental a realização de Projetos como o "Precisamos falar...", que propõe a oferta de curso teórico prático de formação sobre a temática da inclusão da comunidade LGBTQIA+, do empoderamento da mulher e da diversidade de gênero. Visto que é preciso, em âmbito pedagógico, abraçar as diferenças e permitir que a área da educação acompanhe as mudanças culturais da sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (2016), documento que rege a educação nacional na atualidade, estabelece a importância de desenvolver estratégias institucionais que promovam a inclusão da diversidade. Isso requer considerar cada sujeito, ser cultural (BENJAMIN, 2008), com suas individualidades e potências. Sendo assim, é fundamental que instituições de ensino em âmbito federal incluam em suas formações ações específicas para discutir, fomentar e formar seus estudantes e seus professores para essa realidade.

A BNCC utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para afirmar que é

3 A última edição foi ministrada conjuntamente com as pesquisadoras Eliane Mittelstad, Anny Caroline e Gabryelle Oliveira

fundamental

> problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, [...] dos grupos historicamente excluídos. [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, com o intuito de provocar mudanças e permitir que os processos educativos se alinhem a formação cidadã de professores que esta iniciativa ganhou respaldo. O direito à educação, segundo a BNCC, pauta-se também no ato de provocar afetos e cuidar, em todos os níveis da educação.

Visto que os currículos atuais se adequam as normativas da BNCC sobre diversidade de gênero, é preciso que saibamos utilizar os conceitos e refletir sobre uma prática pedagógica reflexiva e responsável dos docentes em formação. Ainda que o material didático ainda não tenha sido modificado para essa nova realidade curricular, a sistematização de conhecimentos práticos, como o adivindo do Projeto "Precisamos falar...", se torna fundamental para a atualização do campo da educação.

Conhecer e refletir sobre diferentes condições sociocultuais e os enfrentamentos da comunidade feminina e LGBTQIAP+ pode trazer a luz a necessidade de algumas mudanças paradigmáticas nas nossas estruturas sociais e na performance social dos sujeitos dentro da comunidade escolar. Tanto mulheres quanto homens precisam refletir acerca das relações atuais, aprendendo a partir dos estudos já realizados na área que a contribuição consciente para mudanças cotidianas pode ser aliada a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fundamentações para realização do Projeto de Ensino

Temos uma construção cultural baseada no patriarcado e no machismo e isso reflete na representatividade das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+ em diferentes camadas da sociedade. Ainda é uma realidade o fato de que as condições de segurança e de trabalho não são igualitárias. Assim, é fundamental uma construção fundamentada de informações que possam fortalecer a militância desses sujeitos e auxilia-los na reinvindicação de direitos na sociedade, seja no âmbito das relações interpessoais quanto nas políticas públicas.

Este Projeto de Ensino é mais relevante do que nunca, pois buscou estudos científicos, fundamentados em suas conceituações e pesquisas e compreender os diferentes sujeitos ao longo dos anos. A repórter Catalina Oquendo define que "A violência de gênero é uma pandemia silenciosa" no jornal *El País* de 08

de abril de 2020, que cresce diariamente e que é cada vez mais normalizada.

A desigualdade de gênero é um fenômeno social e cultura no qual acontece uma discriminação que impacta diversos setores do cotidiano, em âmbito social, de trabalho, familiar, dentre outros. É fundamental que a sociedade, visando uma igualdade e uma revisão dos papeis na sociedade, discuta as premissas culturais relacionadas ao gênero e busque refletir e buscar estratégias para dirimir as violências. Para que tenhamos uma sociedade justa e igualitária é preciso contextualizar historicamente nossos fundamentos identitários. Assim, reconhecer o movimento feminista e compreender a luta travada diante da sociedade e a problematização de uma revisão dos papeis performados (GOFFMAN, 1989; SCHECHNER, 2002) por homens e mulheres na sociedade é fundamental.

"Precisamos falar..." teve como temática as noções de performance e performance de gênero (BUTLER, 2008), a partir de estudos pontuais que discutem os papeis sociais desempenhados em diferentes esferas e analisando, de forma fundamentada, as implicações desses papéis na atualidade, tanto em um viés teórico quanto prático, respeitando diferentes lugares de fala, e tendo como resultado a concepção de um material didático. Segundo Juliana Jayme

> A sociedade contemporânea tem sido objeto de várias discussões na teoria social, particularmente suas transformações a partir da década de 70. Nessas discussões são várias as denominações para este processo, como pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade reflexiva. Esses rótulos, entretanto, não são o que mais importa, mas sim as modificações intensas e contundentes na contemporaneidade e, acredito, vale a pena refletir sobre alguns aspectos dessa mudança. (JAYME, 2002, p. 01)

Diante disso, buscou-se uma reflexão acerca do papel desses sujeitos na contemporaneidade, não a rotulação de conceitos. As modificações continuam e continuarão ocorrendo e, com isso, a construção das identidades de gênero e de suas performances ganha novos contornos e necessita ser discutida. Esta proposta, assim, cumpriu o intento de problematizar essa discussão, buscando inserir nas reflexões propostas a noção de identidade dos sujeitos pesquisadores, envolvidos no projeto.

Sobre a temática de igualdade de gênero vimos que pesquisas da Fio Cruz e da EBC mostram aumento dos casos de violência contra a mulher na pandemia mundial do coronavírus, período de desenvolvimento do projeto de ensino, como é possível ver na reportagem de Eliza Toledo[4]. Contudo, precisamos compreender que esse aumento é histórico, mesmo que mais evidente com a pandemia. Segundo Eliza Toledo o confinamento social, recomendado pela OMS

4 Disponível em: http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1781-o-aumento-da-violencia-contra-a-mulher-na-pandemia-de-covid-19-um-problema-historico.html#.X2TcjmhKjIU, acesso em 05 de janeiro de 2023.

desde março como meio preventivo contra o contágio do vírus fez com que muitas famílias tivessem que se manter no ambiente doméstico. Isso fez com que "mulheres de diversas idades e condições econômicas, encontram-se confinadas com parceiros agressivos e vemos o alarmante aumento da violência de gênero se tornar destaque em vários jornais pelo mundo".

O jornal Le Monde indica, inclusive "dados dessa violência em diferentes países desde o começo do confinamento social, informava em fins de março que os números de mulheres e garotas agredidas "se multiplicavam" na China. Há uma semana, esse mesmo jornal destacava essa violência na nossa vizinha Argentina: ao menos seis mulheres e meninas haviam sido assassinadas desde o começo do isolamento. A França é também palco do aumento das violências conjugais contra as mulheres desde o começo da crise sanitária provocada pelo coronavírus, contabilizando um aumento de 30% dessas agressões" (OQUENDO, El País, 2020, s/p).

Vimos, assim, que dessa forma conhecer o movimento feminista e sua luta por igualdade de gêneros e trazer reflexões sobre diferentes condições sociais vividas pelas mulheres poderia trazer a luz a necessidade de algumas mudanças paradigmáticas nas nossas estruturas sociais e na performance social dos sujeitos dentro da comunidade. Tanto mulheres quanto homens precisam refletir acerca das relações atuais, aprendendo a partir dos estudos já realizados na área que a contribuição consciente para mudanças cotidianas pode ser aliada a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É possível perceber um aumento significativo e cotidiano nos casos de feminicídio e de violência contra mulher. Ainda temos uma construção cultural baseada no patriarcado e no machismo e isso reflete na representatividade das mulheres em diferentes camadas da sociedade. Ainda é uma realidade o fato de que as condições de segurança e de trabalho não são igualitárias. Assim, é fundamental uma construção fundamentada de informações que possam fortalecer a militância das mulheres e auxilia-las na reinvindicação de direitos na sociedade, seja no âmbito das relações interpessoais quanto nas políticas públicas.

Sistematizações processuais

Toda a fundamentação usada e proposta serviu para incentivar processos de inovação na prática pedagógica que contribuem para elevação da qualidade do ensino ofertado. Também desenvolveu recursos, metodologias e atividades temporárias que visaram à reflexão e à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, elaborou-se material pedagógico compartilhado de forma acessível aos estudantes dos cursos do IFTO.

Cinco estratégias foram elaboradas na realização do projeto, buscando

atingir os objetivos:

- Foram adotados mecanismos que promovessem o acesso a novos conhecimentos, técnicas e tecnologias, bem como a construção ou ampliação de competências profissionais dos licenciandos. Para isso, foram traçadas estratégias para criação de rede de conexão e compartilhamento dos saberes desenvolvidos em pesquisa e pelo trabalho dos professores integrantes;

- Houve o estímulo de um intercâmbio entre estudantes e professores dos diferentes níveis de ensino, por meio de práticas multi e transdisciplinares, no âmbito institucional. Sendo o projeto interdisciplinar – áreas da cultura e educação – foi direcionado para diferentes cursos e sujeitos com o mesmo interesse;

- Buscou o aprimoramento e a melhoria da qualidade de ensino nos cursos/áreas de conhecimento e eixos tecnológicos, o que impactou pessoas além dos estudantes do IFTO, visto que capacitou os participantes que atuarão em outros contextos;

- Envolveu os servidores nas atividades de formação e desenvolvimento do ensino;

- Por meio do Projeto de Ensino as ações ligadas às atividades docentes foram apresentadas e colocadas em prática, sendo que os estudantes participaram tanto na condição de público-alvo quanto na de objeto de estudo.

Essas estratégias possibilitaram aos acadêmicos das licenciaturas vivenciarem as práticas pedagógicas e a produção de materiais didático-pedagógicos, que incorporam toda a proposta.

A metodologia do Projeto "Precisamos falar..." constituiu um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos, que pressupõem competências didático-pedagógicos que auxiliaram os alunos nas suas construções intelectuais e procedimentais. As estratégias de ensino adotadas incluiram atividades em sala de aula virtual Google Sala de Aula (Classroom), com aulas expositivo-dialogadas (presenciais), estudos dirigidos, desenvolvimento de material didático e oficinas teórico-práticas.

Em termos de organização sequencial foi feito estudo e capacitação inicial da equipe do projeto, reuniões semanais com discussão sobre a temática, elaboração do material didático, elaboração do plano de ensino, publicação e elaboração de relatórios.

Também enquanto resultados foram realizados os cursos de formação para licenciandos das cidades de Colinas do Tocantins, Palmas e Gurupi sobre diversidade de gênero e inclusão da comunidade LGBTQIA+, seguindo o que a

legislação vigente (LDB e BNCC) propõe. Os cursos contaram com a participação de 212 pessoas de diferentes partes do Brasil. Agora será utilizada a técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e aulas dialógicas sobre o contexto de ensino-aprendizado atual no que se refere a temática.

A sistematização do curso "Precisamos falar..." sobre empoderamento feminino e igualdade de gênero ocorreu em seis eixos temáticos:

– Introdução ao movimento feminista, contextualização mundial e principais referências, Simone de Beauvoir e Chimamanda Ngozi;

– Principais conceitos sobre militância feminista, performance social das mulheres e o discurso do empoderamento feminino, a partir de Judith Butler, Naomi Wolf e Bell Hooks;

– O movimento feminista no Brasil, contexto de luta e militância político histórico-conceituais, Céli Pinto.

– O feminismo negro e suas especificidades na militância, Angela Davis, Heci Regina Candiani e Djamila Ribeiro;

– As imposições socialmente construídas em contextos culturais machistas e patriarcais apresentando os estudos de Kate Millet e Naomi Wolf.

– Os enfrentamentos contemporâneos em diversos contextos, social, educacional e de trabalho, reflexões atualizadas sobre os estudos de Virginia Woolf.

No curso "Precisamos falar..." sobre diversidade e identidade cultural foram estabelecidas 4 etapas, na esperança de que elas sirvam como sistematização para ser usada posteriormente.

– Etapa 1 – Realização de ações e vivências dos diferentes conceitos de identidade, principais obras, conceitos adjacentes e teorias;

– Etapa 2 – Realização de capacitação com reuniões periódicas avaliativas de grupo, para que todo o processo fosse construído colaborativamente, com todos refletindo sobre o conteúdo proposta;

– Etapa 3 – Pesquisa e seleção de diferentes camadas de representatividade;

– Etapa 4 – Elaboração de um videoarte para promover estudo epistemológico dos conceitos da pesquisa para fins didáticos e sistematizá-los de forma acessível.

A intenção foi disseminar uma reflexão sobre a problemática e a necessidade de criarmos espaços de discussão que possam servir de estímulo para mudanças de paradigmas culturais.

E, por fim, "Precisamos falar..." sobre BNCC e diversidade as ações foram divididas em três módulos com direcionamento à comunidade das licenciaturas do IFTO. Os módulos 1 e 2 foram virtuais, com curso desenvolvido pela equipe por meio da plataforma Google Sala de Aula. Ao longo dos 4 meses a meta foi ampliar o conhecimentos dos participantes e fundamentar o material didático criado. Os referenciais teóricos são explicitados abaixo.

MÓDULO 1 – Revisão dos documentos institucionais e Legislação atual. Foram construídas bases sobre cultura escolar, sujeitos, papel da educação dentro da temática da inclusão e valorização da diversidade de gênero e sexualidade; Foi abordado também os enfrentamentos contemporâneos em diversos contextos, social, educacional e de trabalho, reflexões atualizadas sobre os estudos de Virginia Woolf;

MÓDULO 2 – Contato com os principais conceitos sobre militância e performance social de gênero e o discurso do empoderamento, a partir de Judith Butler, Naomi Wolf e Bell Hooks; As imposições socialmente construídas em contextos culturais machistas e patriarcais apresentando os estudos de Kate Millet e Naomi Wolf; e

MÓDULO 3 – Execução de oficina teórico-prático a partir da técnica de Teatro do Oprimindo, utilizando a linguagem para expressão poética e resolução de conflitos; a etapa foi presencial.

Em análise das escolhas e percurso desenvolvido no Projeto de Ensino "Precisamos falar..." é possível concluir que a iniciativa propiciou aos participantes o conhecimento de conceitos e princípios fundamentais das principais teorias sobre gênero e sexualidade, identificando-as na prática educacional e analisando suas decorrências no âmbito do educando, do professor, da escola e da sociedade. Além de identificar e analisar a performance e a identidade de gênero, a diversidade, a teoria queer, a comunidade LGBTQIA+ e estratégias de inclusão, possibilitando a construção de um paradigma de ensino aplicável à situação real de sala de aula, seguindo a BNCC (2016), instrumentalizando o trabalho frente às limitações identificadas.

É importante também considerar que com a realização do projeto ficou claro que o combate a violência contra mulher e a membros da comunidade LGBTQIAP+ só se dá – e se dará – por meio da educação! É preciso construir outros entendimentos sobre o que seria o papel da mulher na sociedade e lutar para que haja um empoderamento que possa dirimir às práticas violentas por meio da mudança do discurso social. Para que seja possível mostrar valores que não priorizem as relações machistas na sociedade brasileira de forma normalizada é preciso educar essa geração, e as gerações futuras, que precisamos construir outros modelos que considerem nossas mudanças culturais e que ampliem o respeito ao espaço das mulheres de forma igualitária em todas as camadas de representação.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2009.

___. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOFFMAN, Irving. A representação do eu na vida cotidiana. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1989.

JAYME, Juliana Gonzaga. Travestis, Transformistas, Drag-queens, Transexuais: pensando a construção de gêneros e identidades na sociedade contemporânea. Salvador: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação In. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002.

SCHECHNER, Richard. Performance Studies: an Introduction. Londres e Nova York: Routledge, 2002.

COMUNIDADES DE PRÁTICA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE SITUADA

Ana Carolina Lopes Venâncio[1]
Paula Maria Ferreira de Faria[2]
Denise de Camargo[3]

Introdução

A definição de inclusão adotada neste trabalho é de um processo dialético, não linear, contextual, complexo, multifacetado e em construção, reconhecendo-se que a ação de incluir é gestada em diferentes realidades e sob condições diversas e singulares. Incluir demanda ressignificação atitudinal, conceitual, normativa e prática acerca do que é considerado diverso / diferente, no intuito de minimizar barreiras e superar um arbitrário cultural ideológico, em suas raízes e intenções, que delimita e cerceia a participação humana no mundo e significa a diferença como desvio. Incluir depreende participação, adesão, pertencimento, engajamento, motivação. Não se constitui, assim, como um modelo único que cabe ser 'transportado' para outras realidades.

Compreende-se que os membros da equipe escolar são sujeitos históricos, social e culturalmente diversos, indivíduos singulares, atuantes em espaço datado e situado. Sujeitos que apresentam formas peculiares de relacionar-se, sentir, compreender e agir, cujas experiências compõem repertórios específicos que abrangem aspectos simbólicos, atitudinais, conceituais e práticos da vida cotidiana. Entende-se, decorrente desta visão sócio-histórico-cultural, que as desvantagens perante o ensino se apresentam como situações que se configuram como necessidades específicas a serem supridas pela equipe escolar, compreendendo-se que as crianças e jovens com deficiência, transtornos ou distúrbios de aprendizagem e altas habilidades/superdotação não seriam o único público alvo na escola pública brasileira que demandaria personalização das práticas

1 Doutora em Educação (UFPR). Pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba (Curitiba, PR); professora do Hospital Pequeno Prínicpe (Curitiba, PR).E-mail:anavenancio2704@gmail.com.

2 Doutora em Educação (UFPR). Coordenadora e docente do Curso de Psicologia – Faculdade Herrero (Curitiba, PR).E-mail: paula.pmff@gmail.com.

3 Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Professora titular do Mestrado em Psicologia (UTP, Curitiba, PR); professora sênior (UTFPR, Curitiba, PR). E-mail: denicamargo@gmail.com.

docentes. Assume-se a premissa de que não cabe culpabilizar o sujeito individual por presumidos fracassos, mas questionar as condições reais de cada comunidade para produzir o ensino, sob consideração de que há múltiplas maneiras de ensinar e de aprender, sendo contraproducente utilizar um mesmo método, atividade e modelo de avaliação junto a sujeitos e contextos heterogêneos.

Afirma-se a crença na capacidade e protagonismo dos docentes em resolverem os problemas cotidianos, entendendo-se a escola como ambiente com identidade própria, "organização que aprende e se transforma por meio e com seus professores" (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 11). A possibilidade de se estabelecer uma conduta de auxílio mútuo e colaboração entre professores fortalece os laços de pertença entre profissionais e promove um maior engajamento entre membros. Permite que sentidos comuns sejam negociados e, a partir dos significados assumidos, enquanto comunidade, facilita a consolidação de uma cultura inclusiva interna. Assumimos a percepção da escola enquanto uma Comunidade de Práticas (CoP)[4], espaço onde os membros aprimoram, de forma constante e cooperativa, domínios e práticas que dão identidade ao grupo e configuram os sentidos de ser, estar e praticar juntos, ou seja, ser comunidade. Entende-se que uma CoP promove a transformação e ampliação de repertórios em uso, num processo de formação docente situado e personalizado que fortalece recursos próprios e respeita a realidade contextual, tornando a inclusão escolar um movimento compartilhado e co-partícipe.

De acordo com Torinelli, Dutra e Paixão (2019, p. 55-56), "a prática se constitui por sujeitos ativos que negociam suas formas de participação, desenvolvendo as próprias histórias que contribuem para a formação de uma prática. [...] A teoria dá sentido à prática e a prática é critério de verdade da primeira, num movimento dialético e indissociável". Nesse mesmo sentido, Engelman, Schreiber,Bohnenberger e Bessi (2017) entendem que a "Teoria da Aprendizagem Situada considera a aprendizagem como socialmente construída e fundamentada em situações concretas" (p. 34). Dessa forma, compreendem que o conhecimento "é mediado e socialmente construído"; "o foco cognitivista no conhecimento abstrato é enganoso, porque ignora, por exemplo, a dimensão em grande parte tácita das práticas de trabalho" (ENGELMAN et al., 2017, p. 36). Compreende-se que é na escola, no seu cotidiano e rotinas singularizados, que se aprende a ser professor, faz-se essencial, nesta linha de pensamento, que a formação de professores deva ser contextualizada. Desse modo, o objetivo deste capítulo é problematizar a formação docente no próprio espaço escolar, na interação entre membros da comunidade escolar. Destaca-se, assim, a escola como ambiente de formação privilegiado para a ressignificação das práticas de docência para exercício da equidade necessária à inclusão escolar.

4 Doravante referida pela sigla, CoP.

Metodologia

O desenho de pesquisa deste capítulo é de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, entendendo-se que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e que busca entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006). A revisão bibliográfica refere-se a ação de pesquisar, selecionar e analisar textos de autores que investiguem o tema de pesquisa em foco, no caso presente, como as CoP podem influenciar na formação docente, in lócus.

Foi realizada busca no Google Acadêmico com os descritores "comunidades de prática" e "formação de professores", buscando-se artigos, em língua portuguesa, no período de 2012 a 2022, em um recorte temporal de 10 anos, cuja abordagem principal fosse a formação docente, especificamente no Brasil, no contexto da educação básica. A pesquisa levantou um total de 92 artigos de revisão, sendo excluídos os que abordassem o Ensino Superior, grupos de pesquisa ou de estudos, formação para o trabalho em outras áreas de atuação ou, ainda aspectos da CoP sem foco na formação docente. A partir destes critérios, foram excluídos 53 trabalhos após leitura do título e resumo. A formação docente em CoP abrangeu as áreas de matemática (08 trabalhos), estatística (01), Tecnologias de Informação e CoP (02), química (02), ciências (02), educação física (01), história (01), inglês (02), língua portuguesa / letramento (02), educação infantil (01), CoP virtual formativa durante a pandemia (01), num total de 23 trabalhos sob ótica de formação nas **áreas** citadas, com o restante dos artigos abordando a formação docente de forma colaborativa e situada, tanto em CoP virtuais quanto presenciais.

Ressalta-se, a partir da leitura dos artigos selecionados, a busca crescente dos docentes por espaços de reflexão coletiva legitimados na comunidade escolar, para que os professores possam discutir e ressignificar suas práticas; nesse sentido, para que esta realidade emergente seja contemplada, entende-se como essencial promover-seuma formação situada, singular e personalizada a partir do próprio ambiente escolar, privilegiando a ação, mas sem deixar de lado a teoria que a fundamenta:

> Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais

> professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSH; SCHLINDWEIN 2001, p. 121).

O estudo aqui apresentado tem por objetivo investigar o potencial de uma CoP no processo de atendimento a diversidade e a inclusão no âmbito da escola pública brasileira. Por meio da análise bibliográfica verificou-se a importância das comunidades escolares no processo formativo docente, tendo em vista recursos humanos e materiais disponíveis em cada espaço singular. Tal visão **é** corroborada por Nóvoa, autor que ressalta a urgência em "construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela indústria do ensino*"* (NOVÓA, 2009, p. 535).

Comunidades de Prática como espaços de formação profissional

As Comunidades de Prática (CoP) são espaços pungentemente sociais onde o aprendizado profissional ocorre por meio da efetiva participação nas práticas correntes, com esta participação sendo viabilizada nas e pelas interações, decorrente do engajamento e reconhecimento mútuo entre membros, fato que coloca em evidência que o desenvolvimento do senso de pertença e afiliação gera e promove o compartilhamento de um repertório e domínio que caracteriza os membros de uma comunidade e lhes possibilita construir uma identidade enquanto sujeito e grupo, os diferenciando e, ao mesmo tempo, oferecendo a eles uma identidade profissional compartilhada. Esta visão social de aprendizagem respeita contradições e oferece ao sujeito possibilidades de transformação - de si mesmo e do mundo, a partir de suas práticas e dos conhecimentos gerados por estas, sendo, no parecer das autoras deste texto, como argumento de reordenamento do ensino, sob o objetivo de a aprendizagem ter sentido para os professores no exercício próprio de seu ofício, num ambiente situado que possui especificidades e desafios que configuram realidades únicas, com condições próprias de produção do ensino.

Wenger[5] (1991, 2001, 2014) define "Comunidades de Prática" como uma parceria de aprendizado entre membros de espaço situado onde as pessoas estão envolvidas numa mesma prática, compartilhando o que estão experienciando, num processo de reconhecimento de talentos e desafios partilhados, bem como de consecução de uma parceria que gera ajuda mútua entre profissionais que decorre em aprendizagens coletivas. As CoP estabelecem assim relações contínuas entre pessoas que têm o potencial de ajudar umas as outras, o quanto precisarem, e este é, de acordo com o autor, o grande valor de pertencer a uma CoP, ou seja,

5 Referente à obra Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad, reitera-se que as citações deste texto foram resultado de livre tradução das autoras.

poder recorrer a pessoas quando encarar um desafio. Os desafios, nesta lógica, são ressignificados. Tornam-se como um roteiro de aprendizado, pela junção de ideias no enfrentamento de uma situação problemática ou diversa do que cotidianamente se vivencia. Desta forma, frente a uma situação problemática, as pessoas têm a oportunidade de juntas agregarem seus conhecimentos, dividirem histórias de aprendizagem e conjugarem seus repertórios na busca de soluções, fato que faz com que talentos sejam descobertos, habilidades sejam despertadas e orquestradas em prol de um objetivo comum, o que aumenta a eficácia das práticas. No contexto educacional, frente ao desafio de tornar a escola pública brasileira um ambiente inclusivo, compreender as CoP como espaços de formação in lócus é uma forma de valorizar as práticas e conhecimentos docentes e enfatizar uma formação de caráter ativo e inovador, baseada na ressignificação das práticas em curso.

Wenger (2001) critica a maneira tradicional de ensino e argumenta que a atualidade traz uma complexidade que deve ser problematizada no movimento de reorganização dos sistemas educacionais, tomando-se o cotidiano como fonte das aprendizagens, destacando a participação humana no mundo como premissa indispensável ao aprender e enquanto princípio epistemológico do processo de conhecer. Pondera que, ainda mais do que preocupar-se com a aprendizagem em si, é necessário rever a concepção de aprendizagem que está por detrás da organização do ensino. Ou seja, as concepções de sociedade e ser humano que sustentam as ações educativas.

Wenger (2001) expõe que os diversos espaços sociais têm potencial de levar os sujeitos a conhecerem e aprenderem, não apenas a escola, daí a necessidade de integração entre local e global, entre comunidades. Argumenta que as práticas têm caráter inter-relacional e estão sobrepostas no âmbito social, num processo de interconexão que cria lógicas em relação aos fazeres e comportamentos humanos, situação que gera recursividades, mas também deixa espaço para a criatividade que caracteriza os sujeitos, criatividade esta que confere possibilidade de transformação e aprimoramento das práticas profissionais, mesmo sob institucionalização. E, frente às demandas contemporâneas e a crescente conversão do conhecimento em moeda de troca para inserção social, defende ser essencial refletir sobre a realidade, sobre o cotidiano, e redirecionar o foco do individual para o social, da competição para a colaboração, da passividade para a participação, do isolado para o grupo, do meritocracismo para uma visão de auxílio mútuo, de partilha. Sua visão de aprendizagem é, portanto, essencialmente social. O autor entende que a escola pode se constituir numa CoP, se ela se caracterizar por três elementos cruciais: o domínio, ou seja, as temáticas e conteúdos necessários para a interação e integração dos praticantes, que envolve um domínio de interesses, compromissos e competências compartilhados, que

distingue os membros de outras pessoas e lhes confere identidade, no caso da escolha, as práticas pedagógicas.

A comunidade, que significa mais que grupos ou equipes, se define como um agregado de pessoas cuja afiliação produz engajamento mútuo e compromisso com as práticas adotadas em prol das realizações empreendidas sob objetivos comuns, num movimento onde através da interação há construção e gestão do conhecimento, bem como criação de repertórios que se aprimoram e são socializados por meio de histórias compartilhadas de aprendizagem. E, finalmente, as práticas – aqui a docência, que se traduzem em repertórios compartilhados de recursos (experiências, histórias, ferramentas, maneiras próprias de abordar problemas recorrentes) que são configuradas no tempo e no espaço situado, por meio da interação sustentada. O repertório serve, assim, como fundamentação para aprendizagens futuras, com a prática em curso permitindo a troca e o aprendizado com o outro.

Jean Lave (1991) considerou as práticas profissionais como fenômenos multidimensionais, dinâmicos, históricos e temporais e argumentou da necessidade de investigar o fazer e o agir em cada âmbito profissional não como algo simplesmente descritível e observável, pois não é apenas o que as pessoas fazem, mas como elas fazem, como elas produzem sentido, formam identidades e ordenam atividades produtivas. Não se trata, portanto, de descrever práticas, mas de compreender sua inteligibilidade, não sendo suficiente apenas observar e descrever pessoas em seus fazeres – de maneira mecânica e descontextualizada, mas compreender o que o porque dos profissionais fazerem o que fazem, da forma como fazem, analisando repertórios, sentidos e razões por detrás da adoção de determinadas práticas e de descarte de outras, de acordo com as formas de organização, comunicação, interação e negociação de significados compartilhados.

As CoP são contextos sócio-históricos nos quais ocorre o aprendizado social, mediante a negociação de significados. Caracterizam-se pelo empreendimento conjunto, pelo envolvimento mútuo e pelo compartilhamento de repertórios e recursos comuns. O empreendimento conjunto se define como "processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo" (WENGER, 2001, p. 106) e é através dele que se criam e mantém relações de responsabilidade coletiva. Relações quem se sustentam mesmo que não haja, a priori, consenso, visto a discrepância ser considerada como uma maneira produtiva de se oportunizar reflexões, e, a partir destas, mudanças. O envolvimento mútuo se expressa na afiliação dos membros a CoP, na lealdade enquanto comunidade. É importante considerar, desta maneira, que estar "incluído no que tem importância é um requisito para participar na prática de uma comunidade, da mesma maneira que o compromisso é o que define

a afiliação" (WENGER, 2001, p. 101). O repertório compartilhado agrega o "conjunto de recursos compartilhados por uma comunidade" conjunto este que destaca, "por um lado, seu caráter ensaiado e, por outro, sua disponibilidade para o posterior compromisso com a prática". O repertório "reflete uma história de compromisso mútuo" (WENGER, 2001, p. 111). As CoP não são, assim, entidades independentes. Desenvolvem-se em contextos mais amplos – históricos, sociais, culturais, institucionais – com recursos e limites concretos (WENGER, 2001). A aprendizagem, na perspectiva social e situada, é compreendida como inerente a natureza humana, ocorre por meio de negociação de significados, possui caráter experimental e social, transforma identidades individuais e grupais e tem como premissa a participação, em diferentes níveis, significa lidar com fronteiras, numa dialética e ação recíproca entre local e global e demanda energia social, poder, alinhamento e engajamento. (WENGER, 2001).

As CoP destacam o caráter de protagonismo e inovação dos profissionais praticantes. Portanto, uma estratégia de conhecimento baseada em uma CoP não é um plano a ser planejado e cumprido, é mais semelhante a um movimento social que ganha impulso como uma ideia nova propagada e que, enquanto ocorre, muda as expectativas das pessoas e o senso de responsabilidades, descortina talentos, enfatiza habilidades, entrosa os membros e articula suas ações, levando-os a assumir coletivamente a responsabilidade pelo que desejam executar, num processo de compartilhamento e de renovação de saberes e práticas, ação coletiva e coordenada que promove engajamento. Wenger (2001) argumenta que as CoP não podem ser reduzidas a "fins puramente instrumentais", pois as mesmas "tratam de conhecer, mas também de estar juntos, de viver de uma maneira significativa, de desenvolver uma identidade satisfatória e, em geral, de ser humanos" (WENGER, 2001, p. 169), com o processo de conhecer tendo como premissa básica a necessária relação entre o local e o global e a interação entre pessoas e comunidades, num processo de interconectividade.

A escola como uma CoP: formação docente situada e personalizada

Defender a organização escolar como uma CoP, a partir do entendimento da necessidade de promover-se a participação de todos os atores deste espaço para promoção do engajamento e reconhecimento mútuos em prol de um objetivo comum – sua formação situada em prol de objetivos definidos, como a inclusão escolar, é ação política cujo objetivo maior é promover a transformação da escola e das suas práticas: institucionais e de docência. Acredita-se que o compartilhamento de histórias de aprendizagem perante desafios diários pode vir a oportunizar a reflexão coletiva e a consequente transformação das práticas de docência em uso, por meio da ressignificação dos processos de ensinar e

aprender propiciados no movimento de reelaboração conjunta de conhecimentos e de ampliação e qualificação de repertórios, ação facilitada pela perspectiva colaborativa, reconhecendo-se que a organização escolar atual não privilegia a inclusão escolar, pela ênfase, implícita, na celebração da homogeneidade que mantém o individualismo e competitividade pautadas no mérito, atribuindo a sujeitos individuais, estudantes e/ou professores, o ônus do fracasso escolar, sem considerar as condições de produção do ensino brasileiro e as especificidades locais de cada comunidade escolar, em sua singularidade.

Wenger (2001) teceu críticas ao ensino tradicional. Como exemplo das inconsistências desta forma de entender e praticar a educação citou a avaliação, instrumento de tal forma concebido que ao invés de promover o reordenamento do ensino, categoriza e incentiva a competição. Ensinar, para este autor, demanda colaboração entre pessoas, numa visão de comunidade onde a interação e a participação geram conhecimento e onde a prática discente e docente promove e estimula o compromisso mútuo em torno de objetivos comuns a serem buscados, num processo coletivo onde se compartilham responsabilidades e se negociam significados. Argumenta que se a escola operar em sentido contrário ao individualismo, poderá se constituir numa CoP, isto por possuir as três características que definem e sustentam uma CoP: o domínio, que se refere as competências/conhecimentos partilhados – em relação ao processo de ensinar e aprender - fatores que distinguem os membros - estudantes e professores - de outras pessoas; a comunidade, que se traduz numa afiliação baseada no engajamento promovido nas e pelas atividades planejadas e desenvolvidas no grupo com o objetivo de aprimorar/construir/reelaborar saberes e práticas em uso e, finalmente, as práticas, atividades intencionais que produzem compartilhamento de histórias e aprimoramento de repertórios, em espaço datado e situado.

Por atribuir especial destaque as relações, considera que na lógica tradicional, onde as relações tendem a ser diáticas, ou seja, enfatizam a relação professor (transmissor de conhecimentos) e aluno (receptor passivo dos ensinamentos), as participações além de não serem incentivadas, são limitadas devido hierarquias sustentadas, fato que acentua a dificuldade em estabelecer a colaboração entre pares. Expõe que nas CoP as relações ocorrem entre pessoas, com todos os membros detendo potencial de contribuir no processo de reelaboração de saberes/práticas. A escola então, enquanto CoP, assumiria o objetivo de promover relações horizontais que contribuíssem na legitimação da participação de todos os membros da comunidade escolar em prol de objetivos coletivamente significados como relevantes. Ao incentivar o apoio mútuo, geraria maior engajamento e poderia despertar a motivação necessária para sustentar a prática discente e docente mesmo frente a adversidades e, neste processo, poderiam ser

descobertos novos talentos e fortalecidas e articuladas às habilidades individuais, coordenando-as de modo a potencializar o ato educativo.

Neste sentido, as CoP destacam a criatividade e protagonismo dos praticantes, isto ainda que se reconheça que as práticas possuam certa recursividade, recursividade esta caracterizada e conformada pela sua estrutura institucionalizada, mas que não podem ser totalmente engessadas. Entende-se que as práticas, mesmo institucionalizadas, sofrem transformações, se este for o desejo da CoP. Isto porque a docência é configurada nas relações entre pessoas, nas mediações proporcionadas por meio destas relações e, através da mediação, são constantemente ressignificadas. Nesse movimento, as práticas docentes podem ser mantidas ou transformadas. No exercício da docência os professores vivenciam juntos situações, compartilham, repertórios, enfrentam desafios, ressignificam suas vivências e, neste processo, aprimoram suas maneiras de praticar o ofício e atribuem novos sentidos a profissão.

Um dos pontos centrais à implementação da inclusão diz respeito às culturas inclusivas. Diz-se culturas, no plural, pelo respeito a especificidades contextuais e pelo reconhecimento de que as comunidades escolares possuem micro culturas internas que moldam e direcionam práticas docentes múltiplas. Assim, pensando a inclusão escolar, não há como ter uma receita ou determinar ações únicas no processo de remodelamento do ensino, pois cada comunidade escolar tem recursos materiais e humanos singulares, mas devem criar uma cultura local de acolhimento as diferenças e valores que sejam concernentes a essa cultura, revisando saberes e práticas de todos os membros da comunidade na empreitada de acolhimento a diversidade humana – não somente professores e estudantes envolvidos, mas pais e responsáveis, gestores, pedagogos, membros da secretaria, inspetoria e todo profissional que faz parte do espaço educativo, num processo corresponsável e compartilhado de formação humana pautado no respeito e diálogo, compartilhando problemáticas para discutir caminhos, unindo informação e conhecimento em prol da modificação das ações locais, tornando-as inclusivas, acolhedoras e sustentadas por um ideal comum, sob engajamento coletivo.

Assim, entende-se que a maneira de conduzir o processo inclusivo pode ter pontos comuns, mas cada escola terá de buscar, de maneira autônoma, potencializar os seus recursos humanos e materiais para ser capaz de assumir os princípios inclusivos. Wenger (2001, p. 320) destaca que há uma "diferença profunda entre ver o desenho educativo como a fonte ou causa da aprendizagem e vê-la como um recurso para uma comunidade de aprendizagem". Argumenta da necessidade de oportunizar a discussão e análise das práticas locais pelos próprios praticantes, pois a negociação de significados pode levar a transformação do que está posto, isto se houver engajamento dos membros enquanto comunidade e assunção dos

objetivos e metas definidos como algo relevante para todos, mesmo que haja algum dissenso, pois posições contrárias detêm potencial para gerar novas discussões e reposicionamentos, fato que não descaracteriza o processo, mas problematiza pontos que necessitam de maior atenção e reflexão coletiva, sob a premissa de que a mudança necessita de constante reflexão e reordenamentos.

De acordo com o autor, um movimento necessário para a promoção da aprendizagem se traduz no processo contínuo de orientação, reflexão e exploração das experiências, onde pautas, procedimentos, sistemas de responsabilidade, políticas, propósitos, visões e significados se entrecruzem e permitam criar e consolidar um 'desenho' organizativo que privilegie a criatividade dos praticantes apesar das institucionalizações, entendendo-se a criatividade e protagonismo como elementos de inovação, fator que argumenta a favor de "diminuir as prescrições para aumentar a eficácia" (WENGER, 2001, p. 273). A inclusão na escola congrega amplas e múltiplas possibilidades de realização se for assumido coletivamente, nas práticas cotidianas, o seu valor subjetivo e objetivo, enquanto projeto comum e comunitário de transformação do modelo social e escolar vigentes. Isto se considerando que a "aprendizagem modifica quem somos, modifica nossa capacidade de participar e pertencer, de negociar significado. Esta é a diferença, entre simplesmente fazer e aprender" (WENGER, 2001, p 270). Considera-se, assim, que é essencial aprender' a incluir, concebendo a aprendizagem como ato que engloba participação/relação, a mediação ea capacidade de negociar significados, sem prescindir da criatividade, que incentiva a imaginação e do compromisso, individual e grupal.

Considerações Finais

A visão das CoP prevê a reflexão sobre as diversas possibilidades e recursos para ensinar, enfatizando a promoção da participação e do engajamento dos sujeitos no processo de aprender. Este é o real desafio da escola contemporânea: superar a passividade e a desmotivação e promover a participação e o compromisso, em uma perspectiva de cooperação que oportunize a construção de uma cultura inclusiva baseada na solidariedade e empatia, onde todos possam exercer sua condição de aprendizes. Nesse processo, os docentes configuram mediadores qualificados das relações entre pessoas/grupos, reconhecendo o potencial do auxílio mútuo e a importância da cooperação para o ensino, acolhendo a diversidade ao perceber que diferentes formas de atuar e conhecer no mundo agregam riqueza e novas possibilidades à ação educativa. A escola tem, portanto, o desafio de estabelecer conexões entre contextos e entre pessoas, explorando ao máximo os recursos que tem a sua disposição, recursos humanos e materiais, repensando práticas cristalizadas e naturalizadas, tornando-as mais

concordes com as necessidades específicas frente às singularidades dos(as) estudantes e professores, em um processo de reflexão na ação que deve ser pensado e reelaborado de forma contínua no coletivo.

A formação docente para a inclusão escolar é um dos pontos nevrálgicos do processo inclusivo. Todavia, a formação inicial e em serviço ainda está pautada em modelos teóricos, com a teorização sobre a ação tendo seu mérito, mas sem prescindir da prática. A concepção de aprendizagem social das CoP, na qual o saber e o fazer estão entrelaçados, é viável e importante para o engajamento no desafio de transformação das escolas públicas brasileiras frente ao ideal da inclusão escolar. E, apesar da resistência a modificar a regulação dos tempos, espaços e atividades escolares que os professores ainda demonstram pela sua insegurança frente ao processo de inclusão, as CoP podem tornar-se ferramenta diferencial para oportunizar a reforma escolar que a inclusão depreende, pois colocam os professores na posição de protagonistas das mudanças a serem gestadas, reafirma a crença nas suas capacidades teóricas, práticas e tácitas. Permitem a gestão de recursos humanos e materiais disponíveis de maneira a fortalecê-los e coordená-los para transformar realidades. Conclui-se, portanto, que os professores detêm poder para redefinir o domínio que os caracteriza e forma identidades no grupo, com a comunidade caracterizando-se como "tecido social da aprendizagem" específico, no qual os "compromissos sociais fornecem o contexto adequado para a aprendizagem acontecer" (MARTINELLI, 2014, p. 10) e a partir do qual a prática pode ser modificada, adequada, reordenada.

A aprendizagem situada envolve também competências práticas e emocionais, "gerando aprendizagem conjunta e situada, que pode ser capaz de gerar criatividade, através de conexões significativas" (MARTINELLI, 2014, p. 16) em um processo de metacognição mediado socialmente. Desse modo, a construção do conhecimento ocorre por meio de um processo de aprendizagem colaborativo entre profissionais que exercem o mesmo ofício e compartilham desafios. Considera-se, assim, que a CoP se torna essencial na proposição de adequações pedagógicas tendo em vista a inclusão escolar, sendo um espaço de reflexão contínua e de ajustes práticos, uma opção política e ética da equipe escolar na busca de respostas à diversidade para promover sua formação alinhada as demandas do cotidiano em realidade situadas. O processo de formação "deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores" (IMBERNÓN, 2011, p.41). Sob essa perspectiva, o eixo fundamental do currículo de formação docente deve ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Referências

DANIELS, H.; PARRILLA, A. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores.** Magistérios em Ação 4. São Paulo: Loyola, 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.* In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.15-41.

ENGELMAN, R.; SCHREIBER, D.; BOHNENBERGER, M. C.; BESSI, V. G.Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. **Contextus– Revista Contemporânea de Economia e Gestão,** Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 34-58, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

MARTINELLI, N. R. B da S. **Comunidades de Prática como possibilidade de inovação no ensino e aprendizagem de Ciências.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, v. 350, p. 203-218, 2009.

RAUSH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

TORINELLI, A; DUTRA, M. G. F.; PAIXÃO, M. V.**Comunidades de prática:** a prática educacional na prática**. Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, v.4, n.2, 56, p. 1-18, 2019.

WENGER, E. **Comunidades de práctica:** aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós Iberica, 2001.

A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA EM TEMPO DE PANDEMIA: OBSERVAÇÕES GERAIS DE UM CURSO DE LICENCIATURA

Alex Alves da Cruz[1]
Klebson Souza Santos[2]

1. Introdução

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV2, causador da COVID-19, fechou as portas das instituições de ensino, incluindo as universidades. O vírus chegou de repente e pegou todos os setores da sociedade desprevenidos: economia, saúde, segurança e a educação. Com isso, as autoridades sanitárias e a Organização Mundial da Saúde encontraram no isolamento social uma das medidas de contenção da COVID-19 e diminuição do contágio em humanos (RIBEIRO, 2021).

Segundo Ribeiro (2021), os gestores escolares e reitores de instituições de ensino superior, em resposta à pandemia da COVID-19, tiveram que buscar alternativas, saídas emergenciais para dar continuidade as atividades pedagógicas e acadêmicas. Neste contexto, tem se debruçado no debate em torno da necessidade do ensino remoto, suas implicações, e em grandes proporções, os desafios impostos pela nova realidade enfrentada por instituições docentes e discentes.

Conforme explicado acima, é interessante afirmar que o ensino remoto e a introdução de novas metodologias apoiadas em tecnologias digitais tem sido a forma, em alta medida, para ter continuidade do ensino (RIBEIRO,2021).

> Entendemos, portanto, que a necessidade imediata do ensino remoto tem se configurado como um dos principais desafios para o enfrentamento do ensino reconfigurado pelas tecnologias digitais. No calor do momento, com a justificativa de ser um plano de emergência, este ensino também nos preocupa e nos leva a refletir: é um modelo de ensino aligeirado, sem

1 Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

2 Prof. Doutor em Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atuando como professor da área de Química – Ensino de Química e Química Geral na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Universidade Estadual de Goiás – UEG. Trabalhando com a Formação de Professores em Química, Educação Ambiental e Ciências de Materiais e Ambiental. klebsonsouzaqa@gmail.com.

> investimento adequado na formação de professores e sem equipamentos adequados? De onde o professor planeja suas aulas e de onde ministra suas aulas? De sua própria casa? Com sua própria energia elétrica, sua própria internet, seu próprio equipamento? Ribeiro (2021, p. 134):

Sendo assim, o ensino remoto está sendo a resposta para a continuidade do processo de aprendizagem referente ao período pandemia da COVID-19. Entretanto, existem algumas reflexões mencionadas anteriormente, principalmente em relação à acessibilidade dos professores e alunos com os recursos tecnológicos nas aulas remotas, dando abertura para discussões sobre o assunto.

Fica claro para Guedes e Rangel (2021), que o papel do professor nas aulas, com o contexto pandêmico, sofreu mudanças significativas simultaneamente, em que o professor preservou a sua importância no espaço escolar e social. Como bem afirma Guedes e Rangel (2021), pode-se dizer que, mesmo que os TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ofereçam um universo infindável de conteúdo, mas apenas o profissional professor consegue filtrar aquilo relevante para o ensino aprendizagem do estudante. Neste contexto, fica claro que, no ensino remoto, a presença do professor, torna-se mais fundamental, mesmo diante tantas mudanças proporcionais a tecnologia. O mais preocupante, contudo, é constatar que o uso desses métodos ainda enfrenta dificuldades relacionadas a questões socioeconômicas e de acesso à internet etc.

2. Referencial teórico

2.1. O processo de formação de professores

É importante relembrar que uma sala de aula, é essencial que os professores estejam «familiarizados» com os processos de construção do conhecimento, seja para possibilitar aos alunos uma efetiva ação de elaboração conceitual, seja para incentivar reflexões críticas sobre as abordagens didáticas a serem utilizadas na sua rotina escolar (GONZAGA; PAIVA e EICHLER, 2020).

> [...] o processo de formação docente já passou por diversas mudanças em diversos aspectos, e ainda continua sendo alterado, seja com relação ao conteúdo abordado (atualização do conhecimento científico da área específica de formação) ou com a didática aplicada e construída (o preparo didático do docente para atuar de forma dinâmica, inclusiva e contextualizada no cenário social e tecnológico da sociedade). O foco desse processo deve ser a melhoria da prática profissional, para aumentar a contribuição na resolução de problemas e atendimento às demandas cotidianas. Gonzaga, Paiva e Eichler (2020, p. 494)

Conforme o trocho supracitado, o processo de formação de professores

passa por constantes mudanças, neste contexto fica claro que a adaptação acaba sendo uma habilidade muito útil para os envolvidos na área. O autor deixa claro que é importante constatar que essas mudanças sejam positivas tanto na visão docente, como na visão discente, principalmente se promoverem a estimulação do pensamento crítico, por tanto, pode afirmar que isso contribui para o aprendizado em diferentes realidades escolares. Ainda conforme o relato de Passos e Santos (2008, p. 6):

> Neste processo de formação, a pesquisa sobre sua prática docente, é iniciada pelos licenciados, ao realizar sua autoavaliação, considerando seu crescimento no decorrer dos estágios. Este é um dos itens que compões a produção textual dos sujeitos desta pesquisa, pois eles devem manter um diário de campo no qual registraram todos os acontecimentos significativos do estágio assim com suas impressões e avaliação deles. Esses documentos são os registros cotidianos dos problemas, sucessos e fracassos do período de estágio. Passos e Santos (2008, p. 6)

Em vista disso, conforme citado acima, Passos e Santos (2008), também, diz que além da contribuição teórica, as atividades de análise e discussão da prática, desde os primeiros momentos de formação, levaram os licenciados que fizeram o estágio, à postura crítico-reflexiva, pois os mesmos são instigados numa prática de caráter investigativo em relação às problemáticas encontradas no espaço educativos, seria um erro, porém, atribuir que professores que não precisam de experiências de estágio para uma boa formação. Assim, reveste-se de particular importância que quanto maior for o preparo com estágios, mais segurança e conforto o docente terá em sua formação.

Pode-se dizer que: na visão de Gonzaga, Paiva e Eichler (2020), em relação ao processo de formação de professores, o autor explica o valor que existe no período de formação, o quanto é necessário para determinadas situações, por exemplo, resolução de problemas que aparecem em sala de aula, e aprender a lidar com as mudanças que podem ser frequentes, isso pode ser aplicado tanto nas escolas como nas universidades.

Não é exagero afirmar que na visão de Passos & Santos (2008) que, em relação ao autor anterior, está mais focada nas práticas, com estágios, mostrando a importância que experiências reais tem para ser um docente cada vez mais qualificado, além disso, pode ser notado que ambos os autores têm ideia semelhante, mas o segundo autor mencionado, consegue deixar mais nítido o valor dos estágios que pode ser visto. É importante destacar que uma boa comunicação é algo valioso, e segundo Passos e Santos (2008), "Podemos destacar a relevante necessidade de interação dos alunos-professores com os professores das escolas onde os estágios são realizados". (p. 8).

Sendo assim, atualmente, com as mudanças de metodologia devido ao

isolamento social, devido às dificuldades em ter experiência com o ensino remoto, fazendo a formação docente ter decaído em sua qualidade, essa pesquisa procura justificar através da requisição de estágios para obter mais experiências, explorando mais ensino remoto. De acordo com Ferreira, Machado e Borges (2021, p. 6):

> [...] em meio a todo cenário atual, o estagiário tem o desafio de conseguir assimilar todos os seus fundamentos teóricos que foram edificados em sala de aula, se adaptar aos novos recursos metodológicos, aprimorar seus conhecimentos pedagógicos de maneira que consiga desenvolver suas práticas, aderir às novas ferramentas de trabalho e desenvolver sua formação docente com êxito.

Conforme explicado acima, do ponto de vista discente, o autor deixa claro, que os estágios são algo essencial, e mesmo em situação nova, a adaptação, principalmente em momentos como esses, traz enormes desafios, mas é através deles que é possível evoluir e aprimorar o conhecimento cada vez mais para situações futuras. Afinal, trata-se de um momento desafiador, tanto para os atuais docentes, como para os docentes em formação, e essas questões são, contudo, obviamente, uma maneira da educação, sociedade num todo, aprender a se adaptar com pandemia, mas nesse caso, o que estaria acontecendo, na verdade, é que nem todo mundo, infelizmente, por fatores como falta de acesso à internet, condições financeiras etc., limitando o acesso, tornando não igualitário para todos.

2.2. Desafios e obstáculos na jornada como futuro docente em Química

Segundo Parente, Valle e Mattos (2015), referente aos desafios e obstáculos que podem surgir durante o processo de formação docente, os avanços teóricos possibilitados pela pesquisa no conceito de "formação docente" e a reflexão em torno da formação continuada buscam novos paradigmas neste campo e estabelecem novas tendências a ênfase deste texto está na característica de formação continuada de professores por meio das novas tecnologias, especialmente, a formação a distância que, é a mais forte tendência atual em termos de inovação no ensino.

Em vista disso, o sentimento de desconhecer tal realidade é experimentado pelos professores iniciantes, contudo, mesmo revelando ser um ofício de novidades, o trabalho docente consegue acender um sentimento maior no professor, o da descoberta, no qual este começa a ver as possibilidades de superação dos problemas que pode ser bastante desafiador na prática educativa (CORRÊA e SCHNETZLER, 2017).

Com a chegada da COVID-19, a Universidade Estadual de Goiá do Campus Formosa, precisou passar por mudanças para adaptação para as aulas darem continuidade, conforme o decreto, a publicação da Organização Mundial da Saúde, do dia 11 de março de 2020, que declarou como pandemia a infecção

humana causada pelo novo corona vírus (Covid-19), por isso, o decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020 (CAMPOS, 2020), decreta emergência na saúde pública do Estado de Goiás em razão da disseminação do novo corona vírus. Isso trouxe desafios bem na educação da universidade, tanto para os discentes, como os docentes (CAMPOS, 2020).

> § 1° Os professores responsáveis por tais atividades, se possível, poderão adotar outras formas que exemplifiquem ou ilustrem a perspectiva da prática que será desenvolvida. § 2° A parte prática da disciplina em laboratório ou trabalho de campo ou congêneres poderão ser realizadas quando a UEG retomar as atividades presenciais nas unidades universitárias. De acordo Campos (2020, p. 4-5)

Como pode ser verificado na citação anterior, as condições estão sendo aplicadas aplicado na Universidade Estadual de Goiás, ao curso de Licenciatura em Química. Evidentemente, essa adaptação para a pandemia, pode ser utilizada para que ao surgir situações novas, que promove mudanças drásticas ao processo de ensino aprendizagem a fins de diminuir o contágio com a COVID-19, e é importante aprender a lidar com as circunstâncias, formas de adaptar as condições pandêmicas, de maneira com que as aulas não fiquem prejudicadas.

Os desafios e obstáculos que podem surgir durante o processo de formação docente, pode ajudar com que o docente, desenvolva habilidades de adaptação, ou aprender diferentes formas de lidar com um problema. Cita-se, por exemplo, a chegada da pandemia, e a adaptação com o ensino remoto, para muitos em processo de formação, pode ser um cenário totalmente novo, com isso, o preparo já vai ser muito eficaz para lidar com situações futuras semelhantes.

> Art. 6° Coordenação geral, por meio dos supervisores de curso, deverá ser informada acerca da constatação de qualquer aluno que necessitar de acompanhamento especial ou de tecnologia especial, assim como de aluno que tiver absoluta e comprovada impossibilidade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos adotados pelos professores. [...] Os professores deverão propor atividades medidas por tecnologias que evolvam simultaneamente, o maior número de alunos possível. Campos (2020, p. 3):

Nesse sentido, conforme o citado acima, o ensino remoto se introduziu com algumas vertentes, principalmente sobre acessibilidade dos estudantes com as aulas, ou seja, nem todos que antes havia presentes nas aulas presenciais, puderam se adaptar ao ensino remoto, mas mostra que o decreto, de alguma forma, se preocupa com que todos, pelo menos, a maioria possa participar das aulas, ainda mais se for comprovado a falta de condição para obter recursos tecnológicos (CAMPOS, 2020).

É importante compreender que cada vez que uma nova situação chega na visão discente em formação, mesmo parecendo bastante desafiador,

com bastante dedicação é possível sempre arrumar maneiras de solucionar determinados problemas. Mas em questão das aulas de laboratórios a distância, é mais complicado viver apenas da teoria, portanto, pode-se dizer que, para discentes em curso de Licenciatura em Química, a falta de aulas experimentais, prejudica muito o processo de ensino aprendizagem, já que em casa, a maioria não possui materiais adequados para fazer experimentos na própria casa.

3. Procedimento de pesquisa

O trabalho aqui relatado é balizado nas contribuições de Silva (2004) ao afirmar que a pesquisa aqui relatada apresenta exemplificação de natureza:

> A) Descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, envolvem o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática, assume, em geral, a forma de levantamento;
>
> B) Exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas torná-lo explícito ou a construir hipóteses, envolvem levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão, assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso.

Nesse sentido a pesquisa foi desenvolvida e classificada de maneira que fosse possível alcançar o objetivo da pesquisa de forma mais eficaz. Ao passo que para melhor exploração dos resultados foram observadas as informações presentes em fontes bibliográficas, para assim compreender os fenômenos observados e em momento posterior descrever com maior riqueza de detalhes e significância teórica.

A abordagem foi feita de forma qualitativa e quantitativa, pois é valido comentar que a pesquisa qualitativa considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Nesse mesmo contexto é necessário dizer que a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, ou seja, que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los (GIL, 1991).

Conforme citado acima, devido ao uso de questionário nas pesquisas experimentais, com índice maior de questões objetivas para a coleta de dados, e com uso questões que abrem discussões subjetivas, essa pesquisa teve abordagem qualitativa e quantitativa quanto ao tratamento dos dados. Devido à natureza de estudo de um grupo de discentes do curso de licenciatura em química da instituição de ensino superior em destaque, tem-se o modo de análise

hipotético-dedutivo como raciocínio base para identificar o grau de satisfação com as mudanças ocorridas ao decorrer dos anos de jornada acadêmica.

A coleta de dados foi feita via formulário online, pela plataforma "Google Form", onde os entrevistados teriam acesso ao link para responder o questionário com base na sua categoria (alunos ou egressos), referente a vivência individual de cada estudante dentro da universidade. Essa técnica é bastante comum na coleta e interpretações de dados qualitativos e quantitativos.

Desse modo, as informações foram obtidas por questionário contendo 11 perguntas relacionadas ao assunto de jornada discente. O material foi aplicado para estudantes e egressos do curso de química de uma universidade pública. A pesquisa foi realizada entre os dias 15 de dezembro de 2021 e 23 de dezembro de 2021, período com grande disponibilidade discente.

De forma geral, o objetivo das perguntas era observar e analisar, entre outros aspectos, como os alunos e egressos, a relação das jornadas acadêmicas, em questão de satisfação, dificuldades e aprendizado, com as mudanças ocorridas nas aulas, com a adaptação do ensino remoto, as aulas práticas de laboratório antes e durante o período de pandemia, a ausência de professores em determinados componentes curriculares, com base nisso, se pretendem ou se já atuam na área que o estão se formando ou que já são formados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

O modo de análise escolhido foi o hipotético-dedutivo devido à busca por provar a hipótese de uma questão problema. Sua classificação sendo descritiva e exploratória devido a sua busca aprofundada na literatura. Foram estão usados questionários como instrumento de coleta de dados para o estudo.

Parte A - Caracterização dos sujeitos da pesquisa e o processo pandêmico:

Inicialmente para conhecer o perfil dos entrevistados foram disponibilizados 2 campos para resposta: gênero e idade. Do total de 28 entrevistados, 78,6 eram alunos, e 21,4% eram egressos. Dos alunos, 68,2% pertenciam ao gênero feminino, 31,8% ao gênero masculino, e os egressos, 83,3% do gênero feminino, e 16,7% do gênero masculino.

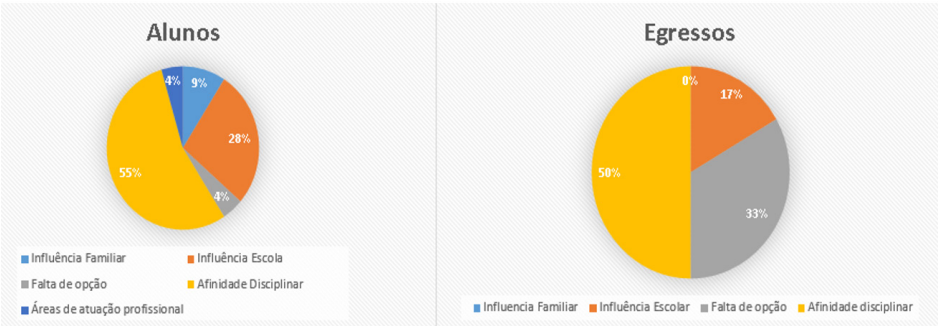
Dos alunos, 4% possuem menos que 20 anos, 4% possuem mais que 30 anos, 10% entre 26 e 30 anos, e maior parte com 82% entre 20 e 25 anos. Entre os egressos, 100% possuem a idade de 20 a 25 anos.

Para aprofundar no tema deste estudo foram apresentadas algumas questões com a finalidade de obter um parecer acerca do objetivo da pesquisa. Sendo a primeira questão tratou da análise a respeito do ano de inicialização do curso,

a possibilidade de previsão para o término, ou ainda o ano de conclusão para os dos alunos egressos. Segundo os alunos entrevistados, 32% estão previstos para encerrar o curso em 4 anos, enquanto o restante dos 68%, mais que 4 anos. Os egressos entrevistados, 56% concluíram em 4 anos, enquanto o restante dos 44%, concluíram em tempo a mais.

Segunda questão trata-se de uma análise a respeito de como eles tomaram conhecimento da existência do curso de licenciatura em química, descrito pelos dois públicos (discentes e egressos). Conforme a figura 1, dos alunos entrevistados, a maioria, com 55%, foram atraídos ao curso pela afinidade disciplinar, enquanto áreas de atuação profissional e falta de opção foram os menores, ambos com 4%. Os egressos entrevistados, a maioria, com 60%, foram atraídos ao curso pela afinidade disciplinar, enquanto falta de opção e influência escola, ambos com 20%. Pode ser notado que a maioria das pessoas que decidem cursar de Química tem uma grande influência da afinidade disciplinar, ou seja, já havia certa familiaridade com o conteúdo.

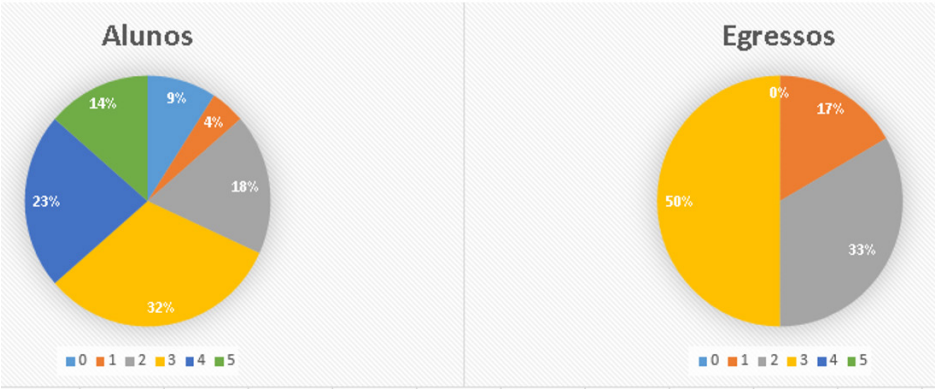
Figura 01: Análise dos questionários aplicados aos estudantes entrevistados sobre o processo de escolha do curso por parte dos alunos e egressos:



Fonte: Fonte: Cruz (2022)

A terceira questão discutiu sobre a pandemia e as modificações sociais na rotina da universidade em estudo, nesse sentido foi questionado "Qual está sendo/, qual foi, seu grau de dificuldade para se adaptar ao método remoto?". Assim, os participantes responderam que pelo menos existiu algum grau de dificuldade. Porém, é necessário relatar que 32%, ficou com nível 3* de dificuldade. Ainda na figura 2, dos egressos, 50% tiveram o nível de dificuldade 3, sendo a maiorias, enquanto o restante tivera graus de dificuldade inferiores. Pode ser notado que a adaptação para o ensino remoto trouxe algum impacto no processo de aprendizagem na maioria dos estudantes em diferentes escalas.

Figura 02: Análise dos questionários aplicados aos estudantes entrevistados sobre o grau de dificuldade com o ensino remoto:



*Escala mensural na faixa de 0 a 5, onde 0 é nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade
Fonte: Cruz (2022)

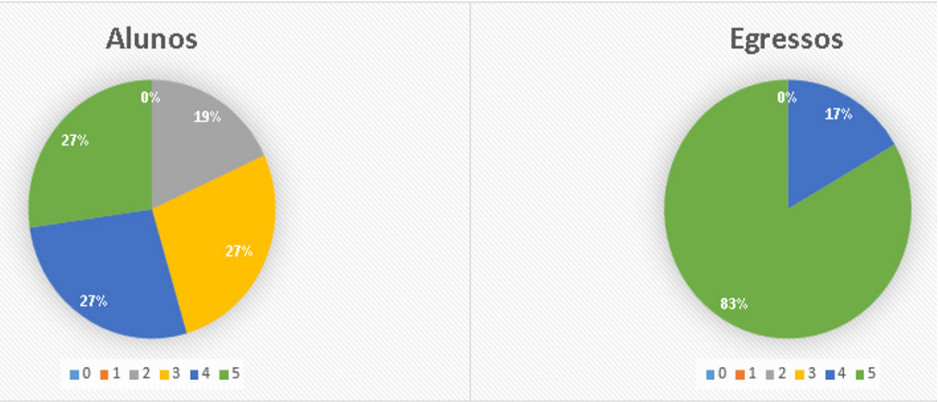
Ainda para compreender a relação professor-aluno, foi questionado sobre ao processo de demissão e rotatividade de professores e como isso influenciou ou ainda poderia modificar as estruturas educacionais. Assim, foi possível destaca que as opiniões coletas foram diversificas, sendo que 27% dos entrevistados colocam que o nível de satisfação é equivalente ao grau 3, enquanto 19% acham que a qualidade foi prejudicada estava ao nível 2. Para os egressos, 83% acharam que o ensino ficou prejudicado no em grau 5, enquanto apenas 17% acham que ficou no nível 4.

A afetividade ocupa um papel fundamental em nossas vidas e isso pode ser utilizado para quebrar barreiras que ainda existem no ambiente escolar. Os números mostram que essas demissões de professores causaram impactos negativos na relação professor -aluno e nos processos de ensino-aprendizagem.

O dialogo se torna indispensável quando o professor quer estabelecer uma relação de afetividade com o aluno, assim como diz Freire (1996, p.52):

> O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professores e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. Que imporá é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Freire (1996, p.52).

Figura 08: Análise dos questionários a respeito da rotatividade e demissões de professores:



*Escala mensural na faixa de 0 a 5, onde 0 é nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade
Fonte: Cruz (2022)

Apesar de ser muito importante, a relação de afetividade entre professor e aluno ainda é um assunto sem relevância dentro da sala de aula. Mesmo trazendo benefícios e fazendo com que as aulas não sejam mecanizadas e, que haja mais interação e diálogo que torna o processo de aprendizagem fundamental, essa relação é deixada de lado. A luz a teoria de Piagetiana, Barreto (1998) afirma que a afetividade é a dimensão constituinte de todo ser humano.

No ensino de química a afetividade entre o aluno e professor pode ser criada instigando o diálogo, a criatividade, deixando o aluno se sentir à vontade com seu recurso de aprendizagem.

> O modelo de educação que funciona é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina. Ademais, a prática pedagógica para afetar o aprendente deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor (CUNHA, 2008, p. 63).

Parte B – A formação e o período pandêmico da COVID-19:

Durante os últimos anos vem ocorrendo muitos fenômenos dentro do curso de licenciatura em química na universidade em estudo, como, por exemplo: demissão em massa de professores temporários, mudança para o ensino remoto, ausência de professores para determinados componentes curriculares, desistência de discentes, falta de laboratório e a falta de materiais e outras demandas. Com isso é possível observar que tais fatos afetavam não somente na entrada de novos estudantes (sem vestibular desde 2018), mas também na condição de permanência dos atuais estudantes.

Nóvoa (1992) aborda que uma boa formação de professores está relacionada

aos espaços de formação. Nesse sentido, as instituições de ensino superior devem buscar formas de ampliar os espaços para oferecer uma formação mais completa, do que somente aquela em um único lugar.

> É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. (NÓVOA, p.7, 1992)

Sendo então necessário comentar aqui que a utilização do método experimental durante a formação acadêmica inicial e continuada dos professores de Ciências e Química é indispensável para o preparo desses profissionais na atuação docente. Segundo Krasilchik (2004), o uso do laboratório para experimentação motiva o estudante a aprender, e colabora para a assimilação e fixação de conhecimentos. Mas para que isso aconteça, é necessário que o laboratório apresente condições mínimas de funcionamento. Logo, pode-se deduzir que o espaço, os equipamentos, os objetos necessários para os experimentos, os reagentes, entre outros, são fatores determinantes para a formação de professores de Ciências e de Química.

Ainda para avaliar a situação dessas demandas foram solicitados aos alunos e os egressos que pudessem apresentar de modo argumentativo sobre o seu período de vivência no curso em momentos anteriores a pandemia e na condição atual com a pandemia, com a seguinte questão "Defina, em poucas palavras, como está sendo/como foi sua jornada como acadêmico em Licenciatura em Química?".

Com base nas respostas obtidas no quadro 1 em relação aos alunos, foram observadas 22 respostas, sendo que parte dos alunos opinam que suas experiências acadêmicas são desafiadoras e difíceis, para os alunos do grupo 1 e 4.

Quadro 1: Referente às respostas dos alunos e egressos referente a oitava questão:

Códigos de grupo	Alunos	Egressos
Grupo 1	"Readaptação a nova realidade e buscando suprir as ausências das aulas presenciais com vídeos aulas."	"Uma caminhada difícil e com pouco apoio até mesmo de alguns professores."
Grupo 2	"Bem complicada, na maior parte do tempo deve-se aprender tudo sozinho."	"Foi uma jornada com bastante dificuldades, porém gratificante conquistar um curso de ensino superior."

Grupo 3	"A jornada tem sido de lutas, mas só de conseguir chegar aonde cheguei, já me sinto vitorioso."	"Minha jornada foi inconstante e cheia de desafios, com falta de recursos e professores, além de uma desatenção com o curso. Porém os professores foram os que tornaram este desafio mais fácil, ajudando e se preocupando com os discentes."
Grupo 4	"Difícil de lidar com as adaptações feitas durante o ensino remoto, pois as aulas experimentais foram muito prejudicadas."	"Quando decidi cursar Química foi pelo amor que tinha pelo conteúdo durante o ensino médio, dando ênfase em orgânica. Assim, acreditava que todas as minhas curiosidades poderiam ser sanadas na universidade e no laboratório, nesse ponto devido à falta de utensílios e materiais não ocorreu como imaginava. Mas quanto aos professores e suas aulas foram essenciais para que pudesse compreender muitas dúvidas e aprender principalmente como ser uma boa profissional e uma excelente docente."
Grupo 5	"Apesar de algumas dificuldades por conta da pandemia os professores são super dedicados"	"Foi uma trajetória difícil e intensa. De um modo geral a universidade não oferece a estrutura adequada para o ensino ter a qualidade que esperei. Mas, os profissionais que me formaram foram fundamentais para que tudo valesse a pena e eu me sinta uma professora capacitada."
Grupo 6	"Desafiadora."	"Foi uma experiência única, onde tive algumas dificuldades para aprender, devido à falta de recursos, alguns professores sem didática, e principalmente a falta de professores. Apesar de todas essas dificuldades eu amei os meus quatro anos nessa instituição."

Fonte: Cruz (2022)

Mesmo com as dificuldades foi possível aprender bastante, tanto com os corridos, como também a influência positiva da dedicação dos professores. Para muitos, as expectativas das aulas experimentais não foram atendidas devido à falta de recursos e a chegada do período remoto, o que prejudicou ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Interessante observar no grupo 6, que apesar de todas as dificuldades que estes passaram no curso, foi possível afirmarem que tem grande satisfação pela sua jornada.

A experimentação é uma metodologia de ensino indispensável no ensino de química, Giordan (1999) diz "que a experimentação desperta um forte interesse entre os alunos, que atribuem a este um caráter motivador, lúdico e essencialmente vinculado aos sentidos".

> No ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação. Nessa perspectiva, o conteúdo a ser trabalhado caracteriza-se como resposta as situações problemas indagadas pelos educandos durante a interação com o contexto criado (GUIMARÃES, 2009, p.198).

O ensino atual de licenciatura em Química precisou se adaptar ao ensino

remoto devido às mudanças causadas pela pandemia da chegada do SARS-COV 2, com isso, diversas influências foram relacionadas, como as aulas experimentais de laboratórios que precisaram ser suspensas, e uso dos TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) se tornarem essenciais para essas aulas experimentais.

Para os egressos é possível dizer novas mudanças surgem a todo instante e o docente precisa estar atento a essas novidades para não ficar ultrapassado. Para evitar isso, o professor deve se conscientizar de que a formação deve acontecer de forma contínua, isto é, a formação inicial, como a própria expressão já diz, é somente um prefácio da formação docente, pois esta deve estar sempre se construindo, logo estes sendo formados em um período pandêmico serão questionados sobre sua capacidade de inovação e de postulante de novas metodologias didáticas e pedagógicas.

5. Considerações finais

É necessário validar que a formação docente acontece em condições adversas, porém é útil dizer que esse momento de pandemia desafiou ainda mais os futuros docentes e até mesmo seus mestres formadores, pois como é sabido, não existe uma receita pronta de como formar professores e, muito menos como formar professores em uma pandemia.

A reflexão posta é os professores serem sujeitos profissionais e sociais com extrema importância no fortalecimento da sociedade, mas que em muitas vezes são menosprezados e diminuídos, entretanto, nesse momento pandêmico a academia mostrou sua força na busca por meio de vencer a doença e os sistemas políticos adoecido e descrentes da ciência. Parte dessa vitalidade da academia decorreu da contribuição de cada membro (estudantes, professores e gestores).

Ainda no campo da docência, que objeto desse estudo, foi percebido que os entrevistados se sentiram bastante motivados com os fenômenos sociais de saúde ocorridos, uns mais do que outros, contudo, a maioria dos entrevistados decidiu que vão atuar na docência em química, apresentado como artefato complementar em seu currículo, os desafios e experiencias que os moveram para uma nova dimensão da docência, ganhos esses sendo decorrentes da pandemia e dos momentos posteriores. Ressaltando que ainda não finalizamos com o estado de emergência sanitária mundial.

Por fim, é possível ponderar que a formação docente que acontece na instituição sede desse estudo, carece de maior atenção pelos gestores superiores, ao passo que foi apontado pelos estudantes e egressos que a estrutura física e pedagógica comprometeu a formação dos futuros docentes.

Agradecimentos

Universidade Estadual de Goiás – UEG/Campus Nordeste, pelo incentivo e apoio na condução da pesquisa.

Referências bibliográficas

CAMPUS, P. D. V. G. **Intrução Normativa n°n. 81/2020**, Goiás, 2022. 7.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. **Da Formação à Atuação: Obstáculos do torna-se Professor de Química.** REDEQUIM, p. 28-46, 2017.

FERREIRA, A. D. S.; MACHADO, M. S.; BORGES., G. F. **Estágio Supervisionado em Química e os novos Moldes da Educação: um relato de experiência**. Revista de iniciação à Docência, v.6,n.2, p. 1-17, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996. 159p.

GONÇALVES, A. C.; PEREIRA, J. R.; FERREIRA, D. J. **Persperctivas e Desafios dos Docentes na Regulção Discente no Ensino Superior Durante a Pandemia de COVID-19**. Jan-jun 2021. 41-52.

GONZAGA, G. R.; PAIVA, D. C. D.; EICHLER, M. L. **Desafio e perspectivas atuais na formação do professor de Química: Expectativas sobre o mestrado do proficional em Química em rede naconal. (PROFQUI)**. Quim, Nova, Vol. 43, No. 4, p. 493-505, 2020.

GUEDES, D. S.; RANGEL, T. L. V. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. In: SENHORAS, E. M. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista/RR: IOLE, v. 89, 2021. Cap. 1, p. 17-37.

PARENTE, C. D. M. D.; VALLE, L. E. R. D.; MATTOS, M. J. V. M. D. **A Formação de Professores e Seus Desafios Frente às Mudanças Sociais, Políticas e Tecnológicas**. Porto Alegre: Editora penso, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSOS, C. G.; SANTOS, F. M. T. D. **Formação Docente no Cruso de Licenciatura em Química da UFRGS: estratégias e perspectivas**. 21 a 24 Julho 2008. 1-10.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciência**. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 1999.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino em Biologia.** [Biology Teaching Practice] 4th ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2003.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.

BARRETO, Siderley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. Química Nova na Escola n.3, p. 198-202, Agosto, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ALVES DA CRUZ, Alex. **A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID-19: Percepções, construções e reafirmações**. Orientador: Klebson Souza Santos. 2022. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Formosa - GO, 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tiemi Okimura-Kerr[1]

Introdução

No processo de formação, os professores devem aprender muito mais do que os princípios do planejamento, torna-se essencial que exercitem sua capacidade de elaborar um programa de aulas desafiador, que ousem testar suas teorias e convicções, que se sintam amparados e apoiados em seus acertos e erros pelos seus formadores (SCARINCI; PACCA, 2015).

Complementando, Hernandez (1998) defende que o aprendizado efetivo dos professores se dá quando a formação está vinculada à sua prática, ao que poderão usar e ao que será útil para solucionar seus problemas e qualificar a intervenção docente. Contudo, deve-se evitar que essa praticidade se constitua em receitas a serem aplicadas em quaisquer circunstâncias, inclusive naquelas que exigem outras estratégias. Portanto, é crucial que os desencadeadores do processo de formação sejam as necessidades e objetivos do professor para que as soluções possam ser refletidas em conjunto e para que o aprendizado seja efetivo.

Soares (2020) apresenta a concepção de formação de Paulo Freire (2016), que é comprometida com a reflexão sobre a prática numa perspectiva crítica e transformadora.

> Uma formação humana, dialógica, participativa, que conceba o(a) educador(a) como sujeito da sua formação, que valorize a reflexão constante do seu saber/fazer, da sua prática pedagógica, de forma problematizadora, contextualizada e pautada no movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa formação possibilita ao(à) educador(a) desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, para captar as suas reais necessidades e dificuldades, na busca pela transformação das suas práticas (SOARES, 2020, p. 154).

Castro e Amorim (2015) defendem que o profissional seja considerado em sua plenitude e assuma o protagonismo do processo da sua formação. Os autores destacam o quanto as demandas das aulas e das rotinas escolares afastam

1 Mestra em Pedagogia do Movimento pela USP, Pós-graduanda em Gestão Educacional pelo IFSUSLDEMINAS, Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Professora do Centro Universitário Santanna e designada para Serviços Técnicos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: tiemi.kerr@sme.prefeitura.sp.gov.br.

os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos.

Assim como no Brasil, Tardif e Zourhlal (2005) afirmam que, no Canadá, a ideia de "professor pesquisador" continua sendo um grande mito, pois alguns professores participam de pesquisas de forma voluntária, individual e não remunerada, não fazendo parte de suas tarefas oficiais nem de sua carreira. Os autores apresentam estudos que indicam como o modelo de formação dos professores afastou a pesquisa acadêmica da prática profissional, desvalorizando e ignorando as necessidades de intervenção, os conhecimentos dos profissionais, distanciando professores e pesquisadores.

Como apontado por Zeichner (1998), para que os professores e pesquisadores ultrapassem a divisão entre si, deve-se tratar os objetos das investigações de iniciativa dos professores (sobre suas práticas) de forma séria na academia, considerando-os como saberes docentes, o que já foi possível encontrar nas últimas décadas.

Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 18), na formação de professores, "o que falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a", ou seja, deve conter uma atitude investigativa que valorize a sistematização dos próprios saberes para transformar a experiência em conhecimento.

Tardif (2000) ainda aponta a temporalidade dos saberes dos professores, uma vez que eles são elaborados ao longo do tempo, ou seja, guardam estreita relação com sua experiência. Para o autor, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino advém de sua história de vida, sobretudo sua vivência escolar. Os saberes docentes também são variados e heterogêneos, porque os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme sua necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores

De acordo com Sacristán (1999), não existe uma linearidade entre conhecimento teórico e a ação prática. Para ele, o apoio do conhecimento à prática é precário, o que tem levado muitos professores a agirem "de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que qualquer suporte do saber especializado, de tipo pedagógico" (SACRISTÁN, 1999, p.78). É comum encontrarmos aulas de Educação Física que desconsideram todo conhecimento adquirido na formação profissional em prol de conteúdos e metodologias que muitas vezes reproduzem o que foi vivenciado em aulas na educação básica ou em processos de treinamento esportivo.

O objetivo deste capítulo será apresentar uma proposta de formação continuada para professores de educação física que pretende articular os conhecimentos teóricos às necessidades práticas do cotidiano escolar.

Formação de professores na Cidade de São Paulo

Desde a década de 1990, a jornada de trabalho na rede municipal de São Paulo contempla o Projeto Especial de Ação como o principal meio de formação continuada em serviço em suas unidades educacionais. Esse projeto ocorre na jornada do professor e visa ao aprimoramento das práticas educativas e à melhoria da qualidade de ensino, como consta na portaria 901:

> Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo" e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação. (SÃO PAULO, 2014, p. 14)

Como ressalta Gomes (2021), mesmo com um roteiro organizativo, o PEA deve ser construído para atender as reais necessidades de forma coletiva pela unidade educacional. A autora exemplifica que, nesse momento formativo, pode-se refletir sobre questões práticas do contexto educacional, compartilhar e problematizar experiências ou pesquisar a prática para aprimorar o fazer pedagógico. A autora defende que a formação deve ser significativa para que os envolvidos apodere-se desse espaço de pesquisa da prática, para impulsionar as transformações necessárias no contexto escolar. Para ela,

> É no fazer docente que os professores se constituem como professores, em um movimento de ação-reflexão-ação que lhes permite ampliar as práticas, proporcionando aprendizagens significativas para os estudantes. O PEA, atualmente, prioriza o aprimoramento das práticas educacionais, por meio de processos reflexivos, para a melhoria da qualidade da Educação. (GOMES, 2021, p. 34)

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ofereceu uma formação continuada aos professores da rede. A partir da instrução normativa nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Projeto Formação da Cidade. Esse projeto atende à legislação em vigor e apresenta finalidades para amenizar as consequências ocasionadas pelo isolamento social decorrente da pandemia de COVID em 2020, além de reforçar a implementação do Currículo da Cidade. Os objetivos estão expressos da seguinte forma no Art. 2º (SÃO PAULO, 2022):

> I - fortalecer os espaços de formação continuada das Unidades Educacionais, por meio de ações específicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, recuperação, eliminação de barreiras para a

> aprendizagem e recursos de acessibilidade, enfrentamento do abandono e outras formas de exclusão educacional;
> II - consolidar a atuação do Coordenador Pedagógico como agente formador dos professores;
> III - consolidar os processos de formação continuada de professores em horários coletivos na Unidade Educacional;
> III - integrar os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais e órgãos regionais e centrais da SME;
> IV - fortalecer as aprendizagens dos estudantes devido à pandemia;
> V - implementar o Currículo da Cidade e todos os documentos que o integram, incluindo a Priorização Curricular.

Suas principais diretrizes reforçam o estudo dos materiais orientadores da Rede Municipal de Educação (RME) e propõe uma formação pautada nas áreas de conhecimento de cada componente curricular, como exposto no Art. 4º:

> I - a reflexão sistemática sobre aspectos relacionados ao Fortalecimento das Aprendizagens (Recuperação Contínua e Paralela) nos diferentes componentes curriculares em consonância com o Currículo da Cidade, a fim de assegurar que todos os objetos de conhecimento sejam retomados, assegurando aprendizagens efetivas para os estudantes;
> II - o aprimoramento dos saberes relativos às propostas metodológicas presentes nos materiais orientadores da RME;
> III - o fortalecimento de processos de formação continuada em serviço e em rede;
> IV - a implementação do Currículo da Cidade e de seus princípios orientadores, que estabelecem a organização curricular de todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
> V - a articulação da Coordenação Pedagógica com o grupo docente e conhecimentos/saberes específicos de cada componente curricular, áreas do conhecimento, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

Portanto, os professores foram organizados pelo ciclo de aprendizagem e componentes curriculares em salas de aula virtuais. A formação foi composta por três módulos de 27 horas cada, totalizando 81 horas distribuídas entre os meses de março a novembro. Os módulos foram compostos por 18 horas assíncronas, 6 horas de articulação com a coordenação pedagógica nas unidades educacionais, 2 horas síncronas com formadores das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e 1h de encontro formativo virtual (live). Cada módulo teve duração de três meses e cada mês representou um percurso formativo composto de 4 semanas, sendo as 3 primeiras direcionadas à formação assíncrona e a última semana reservada para a articulação da coordenação pedagógica em encontros presenciais na escola. Neste momento, o papel da coordenação pedagógica é crucial para que o processo de formação tenha a participação de toda a equipe e para que os professores encontrem soluções coletivas às necessidades de cada contexto escolar.

No primeiro mês, os princípios gerais do currículo foram abordados de forma comum a todos os componentes curriculares trazendo os subtemas apresentados na tabela abaixo. Nos meses seguintes, cada componente curricular postou sua pauta formativa nas salas de aula virtual conforme o tema definido previamente para a formação. Essas pautas auto formativas continham um disparador (vídeo, imagem, texto), o desenvolvimento do tema pautado no Currículo da Cidade, finalizando com uma síntese (questão reflexiva, participação em fóruns, compartilhamento de práticas pedagógicas etc).

Na tabela abaixo, são apresentados os temas e subtemas do componente curricular Educação Física de cada semana da Formação da Cidade.

Mód	Mês	Tema	Subtemas
1	Março	Princípios gerais do currículo	Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade
			Matriz de Saberes e Temas Inspiradores do Currículo (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)
			Educação para as relações étnico-raciais e os principais desafios para uma educação inclusiva e antirracista.
	Abril	Avaliação	Ensinar e aprender Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos
			Avaliação e registro no currículo cultural da educação física
			Mapeamento, leitura, ampliação, aprofundamento, vivência, problematização, ressignificação, registro e avaliação
	Maio	Planejamento	Conceitos essenciais para o planejamento e gestão curricular
			Etapas de um planejamento
			Modalidades organizativas (sequências de atividades, projetos, atividades permanentes e independentes)
2	Junho	Intervenção docente: a intencionalidade da ação docente	Intervenção, ação didática, intencionalidade e eixos temáticos da educação física
			Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (elementos, organização, sigla), Direitos de Aprendizagem, Projeto Político Pedagógico, identidades e peculiaridades da escola, participação da comunidade
			Princípios da educação antirracista, educação física antirracista, reflexão sobre a ação docente
	Julho	Intervenção docente: estratégias metodológicas	Metodologias ativas de aprendizagem, trabalho em grupo, giro colaborativo.
			Aplicativos na educação
			Estratégias de aplicabilidade de um conceito, contrato de aprendizagem
	Agosto	Intervenção docente: estratégias metodológicas	Ensino híbrido, uso de mídias e tecnologias para a aprendizagem
			Orientações pedagógicas relacionadas aos povos indígenas e a educação física
			Povos migrantes, educação física e multiculturalismo

3	Setembro	Replanejamento	Replanejamento e avaliação
			Heterogeneidade e replanejamento, educação física inclusiva
			Recorrência dos conteúdos e trabalho coletivo
	Outubro	Prática docente: avaliar, refletir e agir	Aprendizagem da observação, registro, reflexão e processo de formação
			Formação na perspectiva de Paulo Freire, trama conceitual (transformação, escuta, participação, ação-reflexão-ação, diálogo)
			Desafios da prática pedagógica compartilhadas pelos professores da rede
	Novembro	Apresentar e socializar boas práticas	Tratamento pedagógico dos esportes e sua classificação
			Tratamento pedagógico dos jogos, brincadeiras, lutas e dança: familiar, regional, mundial
			Tratamento pedagógico da ginástica e práticas de aventura

Fonte: Elaborado pela autora

Os encontros síncronos do componente Educação Física foram realizados no formato de live para atender aos mais de 800 professores da rede simultaneamente devido à ausência de formador especialista nas DREs das treze regiões da cidade. No primeiro encontro síncrono, foram compartilhadas práticas pedagógicas de duas professoras da rede com a temática Planejamento e Avaliação nas aulas de Educação Física relacionadas a jogos eletrônicos, linguagem, lazer e cultura. No segundo encontro, foram compartilhados saberes sobre facilitações gráficas de práticas corporais e planejamento participativo nas aulas de educação física. No terceiro encontro, as professoras apresentaram experiências com projetos sobre brincadeiras, jogos, atletismo e práticas corporais de aventura. Para os professores que não conseguiram participar de forma síncrona, os encontros foram gravados e disponibilizados na sala de aula virtual através do canal do youtube DIEFEM Educação Física.

Considerações finais

A proposta de formação continuada para professores de educação física da rede municipal de São Paulo se propôs a articular os conhecimentos teóricos que embasam o Currículo da Cidade às necessidades práticas do cotidiano escolar. Pretendeu estimular a atitude investigativa para que os professores construíssem seus próprios saberes a partir do compartilhamento de práticas pedagógicas

para ampliar suas concepções e reflexões.

A formadora da Educação Física da Formação da Cidade procurou agir em coerência com a concepção do Currículo da Cidade abordando os temas das pautas formativas e dos encontros síncronos a partir da prática docente dos professores da rede. Procurou, também, ouvir as demandas dos cursistas nas interações virtuais realizadas através de mensagens nos murais, comentários das turmas, individuais, chats ou e-mails.

Resgatamos, aqui, o desafio que nos traz Scarinci e Pacca (2015, p. 1080) ao defender a "escuta qualificada" do formador, que é uma habilidade profissional diferente da escuta cotidiana, pois "implica assumir uma disposição inicial de acreditar que o professor tem uma competência para o que faz; portanto, começa por uma atitude de profundo respeito àquele profissional que está participando do programa de formação.". As autoras complementam que os relatos dos professores não são apenas racionais, pois possuem emoções, ideologias e paradigmas, pois "Ouvir o professor e partir da sua prática docente é também criar um compromisso com suas aulas, com os problemas que surgem e as novidades encontradas." (SCARINCI E PACCA, 2015, p. 277).

No mesmo direcionamento do que as autoras,

> também queremos professores talentosos e criativos e que saibam escolher, no seu acervo pedagógico, os melhores elementos para trabalhar com a diversidade de situações concretas que encontram em sua prática. Estas todas são qualidades não técnicas, portanto, treinamentos não funcionam para ensiná-las. Precisamos, de fato, de um programa de desenvolvimento profissional – que conceba seus participantes como profissionais, responsáveis pelo trabalho que fazem e potencialmente autônomos para tomar decisões e operar modificações nas suas práticas, nos seus procedimentos ou nos seus planos de ensino... E que têm o que falar, o que contribuir, dentro do programa. (SCARINCI E PACCA, 2015, p. 277).

Portanto, os momentos formativos são oportunidades de reflexão sobre questões práticas do contexto educacional, compartilhamento e problematização de experiências para aprimorar o fazer pedagógico.

Como Soares (2020) resgata na perspectiva de Paulo Freire, a formação permanente tem por fundamento entender e reconhecer o inacabamento e a incompletude dos seres humanos, que necessita da escuta, exige o diálogo, requer a participação, envolve o movimento ação-reflexão-ação e busca a transformação.

Esses conceitos inspiram a Formação da Cidade. Cada uma das centenas de práticas socializadas pelos professores da rede na formação foram exercícios de generosidade de quem compartilha seus desafios na busca do "Ser Mais" em diálogo com os pares. Que esse processo de ação-reflexão-ação seja pautado

em uma abertura para a fala do outro e que possamos participar ativamente de uma transformação da nossa realidade e prática pedagógica em busca de uma educação pública de qualidade.

Referências

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 37-55, 2015.

GOMES, Elizete. **Projeto Especial de Ação***:* contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana. **Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre**, n. 4, p. 1-7, 1998.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, n. 01, pág. 11-20, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 901/14**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 25 JAN. 2014, p. 14.

SÃO PAULO (município). **Instrução Normativa SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022**. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 25 FEV. 2022, p. 19.

SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína LA. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em revista**, v. 31, n. 2, p. 253-279, 2015.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 151-171, 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. Educ. Soc., 2000 21(73), dez. 2000.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional

entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 13-35, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. et al. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236, 1998.

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA COVID-19 EM EVENTOS GEOEDUCATIVOS: O GEODIA DE CAÇAPAVA DO SUL, RS

Eduarda Caroline Brum[1]
André Weissheimer de Borba[2]

1. Considerações iniciais

A pandemia do Corona Vírus impediu diversas atividades de serem realizadas em âmbito presencial, dentre estas, as atividades educacionais formais e não formais, as quais possuíram grande dificuldade de adaptação pelo fato de que sua forma remota nunca havia acontecido, sendo assim, as instituições de ensino e organizadores tiveram que adaptá-las ao "mundo online" imposto pela pandemia.

Dentre as atividades que tiveram de ser suspensas destacamos os eventos de geoeducação não formais, que ocorrem em diversos locais do mundo, como na Espanha, Portugal e no próprio Brasil, sendo geralmente ligados a iniciativas de um geoparque. Os geoparques são, de acordo com Brilha (2009) um território bem delimitado geograficamente, com uma estratégia de desenvolvimento baseado na conservação do patrimônio geológico, associado com elementos do patrimônio natural e cultural, em busca de uma melhoria das condições de vida das populações que habitam no seu interior.

A certificação de um geoparque é outorgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) após o território passar por diversos processos, sendo um dos últimos a sua avaliação junto a uma rede global: a Global Geoparks Network (GGN). Os geoparques reconhecidos e certificados pela GGN/UNESCO constituem territórios dotados de um geopatrimônio singular e que necessitam instituir uma estrutura de gestão voltada ao desenvolvimento sustentável e à geoconservação (ZOUROS, 2004; MCKEEVER & ZOUROS, 2005, tradução nossa).

Para que ocorra a certificação de um geoparque é necessário que sejam

1 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestranda no Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGEO) da UFSM. E-mail: eduardabrumgeo@gmail.com

2 Doutor em Geociências; Professor Associado do Departamento de Geociências da UFSM. E-mail: andre.w.borba@ufsm.br

desenvolvidos projetos de fomento ao geoturismo, geoconservação e geoeducação. Nesse contexto, o município de Caçapava do Sul localizado no centro-sul do estado do Rio Grande do Sul busca a sua certificação, visto que já passou pela avaliação da UNESCO e recebeu sinal verde para receber o selo de Geoparque Mundial.

Sendo a geoeducação um dos pilares importantes para a estratégia de desenvolvimento de um geoparque, o município de Caçapava do Sul conta com diversos projetos geoeducativos, dentre eles o Geodia- evento geoeducativo pioneiro no Brasil, que ocorre desde o ano de 2015.

O Geodia surgiu para celebrar o reconhecimento de Caçapava do Sul através da lei 14.708 como a "capital gaúcha da geodiversidade" pelo fato de possuir patrimônio geológico e geomorfológico singular. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve apresentação das edições do Geodia, com foco especial na edição online de 2020, abordando os materiais e métodos utilizados para adaptar o evento ao formato online.

2. As edições presenciais do Geodia e o "Geodia em casa"

A geoeducação, ou educação geopatrimonial, ou ainda educação para as geociências, de acordo com Brilha (2012) e Borba et al. (2015), tem por objetivo qualificar e aperfeiçoar o ensino formal e não formal nas áreas relacionadas à geologia e à geomorfologia, mediante utilização de exemplos locais (de uma rocha, de uma forma de relevo, de um fóssil) para despertar a curiosidade e o orgulho de crianças, jovens e adultos pelo seu patrimônio coletivo.

Para Moura-Fé et al. (2016) a geoeducação aplicada no nível não formal é importante pelo fato de possuir ampla possibilidade de aplicação em qualquer local dotado de geodiversidade,

> desvinculada do possível enrijecimento associado aos currículos e parâmetros escolares, sendo acessível à iniciativa e criatividade de seus proponentes, os quais podem realizar ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre a geoconservação das mais diversas formas, envolvendo flexibilidade de métodos e de conteúdos e um público alvo variável em suas características: faixa etária, nível de escolaridade, nível de conhecimento da problemática ambiental, entre outros aspecto (MOURA FÉ et al.. 2016, p.835).

Nesse contexto, diante da importância do desenvolvimento de projetos de geoeducação em um território geoparque, desde o ano de 2015 é realizado em Caçapava do Sul o Geodia, evento educacional informal inspirado no Geolodía da Espanha, que surgiu na Província de Teruel no ano de 2005 com o intuito de realizar uma divulgação da geologia para a população em geral, realizando saídas de campo a locais de interesse científico com acompanhamento de um

geólogo ou pesquisador da área.

Brum (2022) destaca que as atividades desenvolvidas no Geodia envolvem a riqueza geológica, geomorfológica e paleontológica do município, bem como seus aspectos de biodiversidade e história/sociedade. A programação possui alternativas para crianças de 3 anos a 12 anos, jovens e adultos de todas as idades.

O Geodia ou "Dia da Geodiversidade" como foi chamado inicialmente, surgiu para celebrar o título de Caçapava como a "capital gaúcha da geodiversidade", tendo como objetivo aproximar a população da riqueza geológica e geomorfológica local, em especial crianças em idade escolar e professores, a fim destes conhecerem mais o local que vivem e toda sua geodiversidade e biodiversidade. O evento ocorreu com a parceria de três universidades públicas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que possui campus no município com a presença de cursos relacionados à área geológica.

As primeiras duas edições do Geodia (2015 e 2016) contaram com exposição de fotografias relacionadas à geodiversidade de Caçapava do Sul; mostra de rochas, minerais, imagens de satélite e equipamentos usados pelos geólogos; oficina de réplicas do principal fóssil encontrado no município-a preguiça gigante-, além de escavação das réplicas em uma caixa de areia. Ambas edições tiveram saídas de campo para os três principais geomonumentos do município: as Guaritas (1A), a Pedra do Segredo (2B) e as Minas do Camaquã (3C).

Figura 01- Principais geomonumentos de Caçapava do Sul

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Aos poucos o evento foi evoluindo e atraindo mais público, na edição de 2017 o evento contou com a participação de artesãs. Além das atividades já existentes nas primeiras duas edições no ano de 2018 houve pinturas de cactos de papelão, os quais representam o endemismo de cactáceas do município, parede de escalada, quebra-cabeça da preguiça gigante e caça à réplicas de fósseis, além de caminhada interpretativa no centro da cidade.

Já no ano de 2019 o evento ocorreu pela primeira vez em dois dias e em dois locais: na praça central da cidade com atividades voltadas ao público infantil e no campus da UNIPAMPA com atividades e exposições científicas. A fim de enriquecer ainda mais os conhecimentos dos educandos sobre a geologia e paleontologia de Caçapava, foi realizada, por iniciativa da autora uma sessão historiada sobre a preguiça-gigante, a qual consistia em uma história contada de forma oral e que de acordo com cada acontecimento as crianças realizavam movimentos e atividades, o que oportunizou um aprendizado sobre a preguiça gigante de forma lúdica e divertida, como pode ser visto na figura 02.

Figura 02- Sessão historiada da Preguiça-gigante

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Já no ano de 2020 a edição do evento foi impossibilitada de ocorrer presencialmente por conta da pandemia da Covid-19, nesse sentido, Juniors (2021) destaca que de acordo com dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa, o que corresponde a aproximadamente a 17% dos brasileiros nessa faixa etária.

No município de Caçapava do Sul o acesso à internet é precário, visto que como apontado por Rodrigues (2021) através de dados do Censo Agropecuário (2017) do total de agricultores familiares do município, apenas 37,9% têm acesso à internet, sendo que 85,1% da conexão se dá por meio de internet móvel.

A falta de acesso à internet apresentada através de dados e retratada pelas educadoras do município fizeram com que as atividades online tivessem que ser pensadas de forma diferente para aqueles que não conseguiriam acessar a

edição do Geodia online, o qual contou com palestras, passeios virtuais, rodas de conversa, feira virtual de artesanato, contação de histórias e vídeos tutoriais de confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

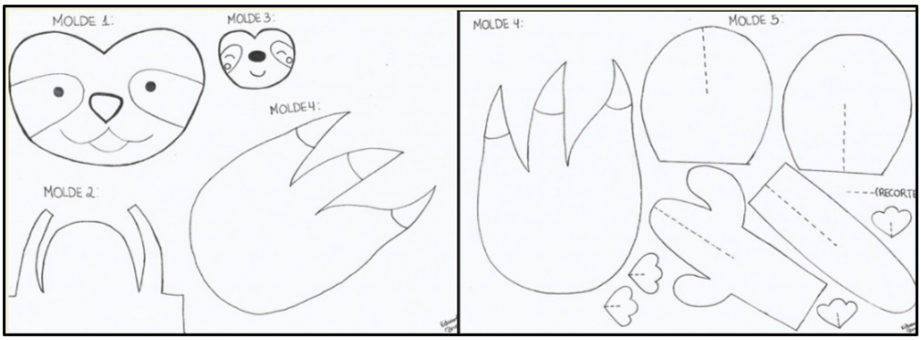
Embora muitos educandos não pudessem acessar as atividades do Geodia de forma online, isto não impossibilitou que o evento chegasse à eles, pois a autora elaborou material impresso intitulado "Geodia em casa", que consistia em uma cartilha que possuía grande parte dos tutoriais de confecção de brinquedos disponibilizados no Youtube só que de forma escrita, como pode ser observado na figura 03. A cartilha possuía passo a passo para realização de sete atividades: carimbo com folhas utilizando tintas e lápis de cor, confecção de desenhos com folhas e flores, brinquedo vai e vem e porta objetos com garrafa pet e "acerte o nariz da preguiça" com utilização de caixas de papelão.

Figura 03- Cartilha "Geodia em casa"

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Os educandos receberam a cartilha dentro de uma ecobag, com tintas e moldes elaborados pela autora (Figura 04) para confecção de brinquedos e pintura da própria sacola. Vale ressaltar que as atividades descritas no material utilizam materiais que com certeza o aluno possuía em casa, como garrafas pet, folhas de árvore, flores e caixas de papelão.

Figura 04- Moldes para confecção de brinquedos



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Já os alunos que possuíam acesso à internet puderam acompanhar vídeos tutoriais de brinquedos e objetos com materiais recicláveis e temáticas vinculadas ao Geodia, como: (a) porta-objetos da preguiça; (b) pé de lata; (c) brincadeira de acertar a bolinha no nariz da preguiça; (d) confecção de cactos de papelão; (e) e ainda o teatro de fantoche "Uma vida de preguiça", conforme pode ser observado na Figura 05. Todas as gravações foram disponibilizadas no canal do YouTube do Geoparque Caçapava, totalizando 96 visualizações.

Figura 05- Tutoriais e teatro no canal do Youtube do Geoparque Caçapava

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Portanto, acredita-se que foi possível mediar acesso ao evento para grande parte dos educandos do município, visto que mesmo aqueles sem acesso à internet puderam participar das atividades por meio de materiais impressos que buscaram levar atividades iguais às que foram disponibilizadas no canal do Youtube.

Considera-se que a geoeducação é de suma importância para o desenvolvimento educacional de um território, principalmente como no caso de Caçapava do Sul, local dotado de vasta riqueza geológica, geomorfológica e paleontológica.

3. Considerações finais

Considera-se que a geoeducação é de suma importância para o desenvolvimento educacional de um território, principalmente aqueles que buscam uma certificação como Geoparque Mundial UNESCO como no caso do município de Caçapava do Sul, o qual é dotado de vasta riqueza geológica, geomorfológica e paleontológica tornando o local uma verdadeira sala de aula ao ar livre propícia para o ensino de Geociências.

Para Moura Fé et al. (2016) a geoeducação aplicada no nível não formal pode ser entendida como aquela que se dá através de programas direcionados para a divulgação e fomento à geoconservação da geodiversidade, a serem aplicados fora do ambiente escolar formal, fora do contexto pedagógico, mas sem perder o caráter educativo de informar e formar. Nesse contexto, é esse ensino que o Geodia busca transmitir para os participantes- um ensino fora do contexto pedagógico mas com grande divulgação de conhecimentos científicos do município para os participantes do evento de todas as idades.

Mesmo com o impedimento do evento ocorrer de forma presencial como nas demais edições, considera-se que o evento alcançou os objetivos propostos pelos organizadores, visto que permitiu o acesso de todos, seja para aqueles que possuíam acesso a internet, os quais puderam acompanhar o evento de forma online, seja para os educandos que não tinham acesso às redes e receberam materiais para sentirem-se parte integrante do evento.

Assim sendo, o Geodia configura-se como um evento imprescindível para a união da academia com a população do município em questão, ampliando o conhecimento sobre o potencial de Caçapava do Sul em diversas áreas, fazendo parte da estratégia para a certificação do território como Geoparque Mundial UNESCO.

Referências

BORBA, A.W.; TEIXEIRA, Kathlem Melo; FERREIRA, Pedro Freitas; FERREIRA, Patrícia Freitas. **Concepções dos professores de ciências naturais da rede pública de Caçapava do Sul (RS, Brasil) sobre a geologia local: subsídios à educação geopatrimonial**. TerraeDidatica, 11(2): 117-124, 2015.

BRILHA, José Bernardo Rodrigues. A importância dos geoparques no ensino e divulgação das Geociências. **Geologia USP. Publicação Especial**, v. 5, p. 27-33, 2009.

BRILHA, J.B.R. A Rede Global de Geoparques Nacionais: um instrumento para a promoção internacional da geoconservação. In: **Schobbenhaus**, Carlos, Silva, Cássio Roberto (Orgs.) Geoparques do Brasil – Propostas, CPRM, p. 29-37, 2012.

BRUM, E. C.; **O Geodia como base educacional para a certificação do Geoparque Aspirante Caçapava**- Trabalho de Graduação- Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

JUNIORS, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; DIAS, Julice. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA–COVID 19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 117-129, 2021.

MCKEEVER, P. J. & ZOUROS, N. **Geoparks: celebrating Earth heritage sustaining local communities.** Episodes, 28 (4): 274-278, 2005.

MOURA-FÉ, M. M.; PINHEIRO, M. V. A.; JACÓ, D. M.; OLIVEIRA, B. A. **Geoeducação: a educação ambiental aplicada na geoconservação.** In: Educação Ambiental & Biogeografia. 1 ed. Ituiutaba-SP: Barlavento, 2016, v. II, p. 829-842.

RODRIGUES, Thiago Rodrigues de Freitas Thiago et al. PERFIL DA AGRICULTURA FAMILIAR EM CAÇAPAVA DO SUL-RS: UM ESTUDO A PARTIR DO CENSO AGROPECUÁRIO (2017). **Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX)**, v. 1, n. 10, 2021.

ZOUROS, N. **The European Geoparks Network: geological heritage protection and local development.** Episodes, 27 (3): 165-171, 2004.

OS IMPACTOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: RELATOS DE UM GRUPO FOCAL

Dedilene Alves de Jesus Oliveira[1]
Carla Angélica de Assis Medeiros[2]

Introdução

A Pandemia de Covid-19 certamente pode ser considerada um marco na história da humanidade, devido ao número de vidas perdidas e também ao modo como alterou nossa maneira de viver, o nosso cotidiano. Em março de 2020, após a OMS (Organização Mundial da Saúde) ter declarado a Covid-19 como uma doença pandêmica, estabelecendo restrições sanitárias não-farmacológicas, como o distanciamento social, uso de máscara e álcool em gel (ou lavagem das mãos), houve o estabelecimento de diretrizes para o funcionamento das escolas durante a pandemia, de autoria do Conselho Nacional de Educação. Tais diretrizes estabeleciam a suspensão das aulas presenciais e implementação do que ficou sendo denominado ensino remoto emergencial (ERE), em todas as redes e em todos os níveis de ensino. Inicialmente, pensava-se que esse encaminhamento teria uma duração curta, uma vez que havia a esperança de que a pandemia fosse logo combatida através da descoberta de medicamentos que pudessem controlá-la.

No entanto, à medida que os meses se passaram, percebeu-se o agravamento da pandemia, principalmente devido ao surgimento de variantes do coronavírus, agente causador da doença. Assim, no Brasil, terminamos o ano de 2020 funcionando de forma remota em todas as esferas educacionais, e iniciamos 2021 com alguma flexibilidade para o retorno presencial a partir de decretos estaduais e municipais. A Resolução CEE 478, de 1º de fevereiro de 2021, estabeleceu a possibilidade de reorganização das atividades escolares do sistema estadual de ensino em Minas Gerais, abrindo caminho para a Resolução SEE nª 4506/2021, que instituiu o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos 2020-2021; ao mesmo tempo, essa resolução da Secretaria Estadual de Educação também mantinha o Regime Especial de Atividades Não

1 Professora do Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação (UEMG); dedilene.alves@uemg.br.

2 Licencianda do Curso de Pedagogia (UEMG); carla.0793427@discente.uemg.br.

Presenciais (REANP), até o final do ano de 2021.

Diante desse quadro, na rede estadual de ensino de Minas Gerais as atividades de ensino nos Anos Iniciais mantiveram-se de forma não-presencial (remota) até 21 de junho de 2021, quando se iniciou um plano de retomada das atividades presenciais. Esse plano incluía vários documentos orientadores: Cartilha PSE-GTI-M (diretrizes do Programa Saúde na Escola); Cartilha de saúde mental e atenção psicossocial frente à pandemia do coronavírus no âmbito escolar (para a comunidade escolar); Guia Prático de Acolhimento; Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19; Documento Orientador para a Retomada (orientações pedagógicas para gestores e professores). No site da SEE/MG houve a disponibilização de listas de escolas liberadas para esse retorno, conforme os decretos municipais apontavam condições para retomada das aulas; a última atualização dessa listagem ocorreu no dia 10 de dezembro de 2021.

Para o ano de 2022, após finalização do prazo do decreto de calamidade pública em todo o estado de Minas Gerais, vigente desde 2020 e renovado devido à pandemia de Covid-19, o ensino remoto emergencial perdeu o seu objeto e o período letivo já se iniciou de forma 100% presencial, conforme vinha ocorrendo desde o dia 3 de novembro de 2021.

É nesse contexto que situamos nossa pesquisa, que tem como objeto de estudo as percepções dos professores alfabetizadores acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 em suas práticas de ensino, que nos últimos dois anos sofreram transformações diversas quanto ao formato, à operacionalização. Como objetivo principal, pretendemos identificar elementos que apontem para impactos relacionados às metodologias de ensino, à infraestrutura disponibilizada e aos resultados alcançados com os alunos. Também teremos como recorte temporal a consideração dos períodos pré-pandemia (presencial), durante a pandemia (ensino remoto e ensino híbrido) e o agora (retomada presencial), buscando alinhar essas percepções às variações decorrentes desse momento tão atípico, principalmente na área educacional. Para a corroboração dessas percepções, faremos estudo comparativo com publicações científicas sobre alfabetização em tempos de pandemia. Para a coleta desses dados dos professores alfabetizadores, uma das ferramentas utilizadas foi o encontro de grupo focal[3], cuja análise será apresentada neste trabalho.

1. Desenvolvimento

Nesta seção apresentamos os elementos que estruturam a reflexão sobre

3 A pesquisa engloba três instrumentos de pesquisa: questionário individual, observação das aulas e encontro de grupo focal. Por uma questão de objetividade, fizemos o recorte para somente um desses instrumentos de pesquisa.

a pesquisa realizada, buscando apresentar uma concatenação das informações para o aprofundamento sobres os impactos da pandemia sobre as práticas de ensino das alfabetizadoras.

1.1 Referencial teórico

O processo educacional de alfabetização, ao longo dos anos, tem sido estudado de forma aprofundada no Brasil, desde pesquisas sobre a sua historicidade (MORTATTI, 2011; SILVA, 2016) até sobre as questões teórico-metodológicas que o envolvem (SOARES, 2003, 2017, 2020; MORAIS, 2019), citando os estudos mais atualizados. Esse empenho é decorrente do problema crônico apontado por diversos levantamentos, que mostram como a alfabetização ainda é uma meta com empecilhos de alcance pleno; dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, estagnados em 2017 , demonstram que temos ainda problemas sérios relacionados ao analfabetismo, muito embora tenhamos já vencido algumas batalhas importantes, a partir da implementação de políticas públicas que passaram a garantir o acesso à educação para todos e também a enfocar o processo de alfabetização dentro de uma faixa etária e em determinados anos de escolaridade, conforme preconizou o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), por exemplo.

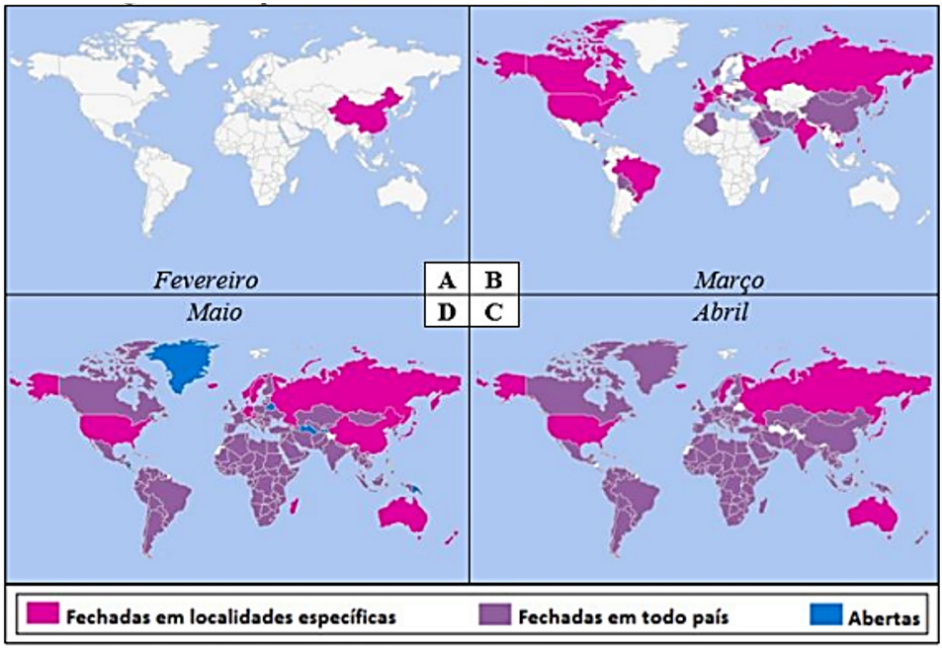
Acerca das práticas de ensino em alfabetização, após o período chamado por Mortatti (2006) de desmetodização dos métodos de alfabetização, tivemos o surgimento do que se considerou práticas cotidianas sistemáticas ou assistemáticas de alfabetização como indicadores do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2008). Segundo os autores, em pesquisa de base etnográfica qualitativa, com um grupo de 9 professores de alfabetização da rede estadual de ensino do Recife, há claramente dois agrupamentos de práticas de ensino na alfabetização: a) o das práticas sistemáticas, com didáticas que se distanciavam dos tradicionais métodos de alfabetização, privilegiando um trabalho colaborativo e de formação continuada entre as professoras, que faziam planejamento em grupo – enfoque em atividades de reflexão fonológica e exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética; b) o das práticas assistemáticas, sem um compromisso com atividades de notação alfabética, com atividades sendo realizadas sem uma reflexão clara sobre os processos de desenvolvimento de consciência fonológica importantes para a aquisição de leitura e escrita.

No contexto pandêmico vivenciado pelos professores alfabetizadores, muito provavelmente esses eixos de práticas de ensino foram espraiados, principalmente na rede estadual de ensino, que passou a ter um material didático que precisava ser seguido à risca, ressalvado o percentual de complementaridade que

o alfabetizador poderia fazer, para compor os conteúdos das aulas. Também o formato dessas aulas provavelmente afetou suas práticas cotidianas de alfabetização, seja pela inserção de TDICs nesse ensino, seja pela limitação decorrente do ensino remoto e do híbrido.

Entretanto, esses impactos sobre o processo educacional ocorreram em nível mundial. Um quadro apresentado por Senhoras (2020, p. 4) mostra essa repercussão:

Figura 1 - Mapa situacional das unidades educacionais no mundo



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: UNESCO (2020)

Como observamos, no ano de 2020 houve um período de agravamento da pandemia, o que gerou o fechamento de escolas em todo o mundo, de forma parcial ou total. Outros dados da UNESCO apontam para a duração total do fechamento das escolas em nível mundial: de forma detalhada, os EUA permaneceram 71 semanas com as escolas fechadas (houve período de reabertura, com fechamento posterior devido ao aumento nos casos de Covid-19); o Brasil aparece com o total de 78 semanas de fechamento, dentro da média dos países da América do Sul, que tem a Bolívia com maior índice (82 semanas). De forma geral, a pandemia afetou mais de 1,5 bilhão de alunos, que não puderam estar nas salas de aula. Obviamente, vemos que a mudança de formato das aulas foi extremamente necessária para conter a disseminação do coronavírus, evitando mais contágios e mortes.

Quanto à retomada das aulas presenciais, observamos que ainda há poucos estudos com dados que mostrem esse processo. Riqueti *et al* (2021) apontam os seguintes desafios percebidos no início da retomada: turmas escalonadas (formação em bolhas), controle de rotina com muitas regras de higiene, uso de máscaras e distanciamento; há destaque também para as perdas do ano anterior, bem como a necessidade de acolhimento ao aluno alfabetizando.

As orientações oficiais apontavam para a retomada das atividades presenciais a partir do acolhimento também, além da operacionalização de avaliações diagnósticas, para dimensionamentos dos níveis de defasagem dos alunos. Quanto às práticas de ensino dos professores, não há encaminhamentos teórico-metodológicos claros acerca de como os alfabetizadores deverão proceder, ficando a cargo de cada Superintendência Regional de Ensino e à gestão escolar estabelecerem essas orientações.

1.2 Percurso metodológico

Para cumprirmos nosso objetivo, estabelecemos alguns instrumentos para coleta de dados: questionário individual, criação de *blog* colaborativo, observação das práticas docentes em sala de aula e encontro de grupo focal. Neste trabalho, enfatizamos os relatos coletados no encontro de grupo focal, ocorrido em uma única sessão com duração de 2 horas, a partir de um roteiro com questão-chave e questões secundárias. A metodologia de análise de dados está embasada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), especificamente a análise categorial.

1.3 Resultados e discussão

Antes de analisarmos os resultados, apresentamos os dados da pesquisa: a pesquisa foi realizada em 2 escolas da rede pública estadual, com 11 professores alfabetizadores convidados. Para o grupo focal, houve participação de 4 alfabetizadoras e 1 supervisora pedagógica; 2 voluntários do projeto de pesquisa também participaram. A mediação foi feita pela professora orientadora do projeto. A análise ter como foco a questão-chave: Quais os desafios enfrentados nas práticas de ensino de alfabetização nos últimos dois anos?

Para iniciarmos a apresentação de resultados, apresentamos o quadro com informações básicas dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1. Dados das participantes da pesquisa

	Ano	Tempo na alfabetizaçã o	Formação
Professora A	2º	15 anos	Pedagogia / Orientação, supervisão e inspeção escolar
Professora B	1º	01 ano	Pedagogia / Pós-Graduação Educação Inclusiva
Professora D	1º	05 anos	Normal superior / Pós-graduanda em Educação Especial e Gestão Escolar
Professora E	3º	14 anos	Normal Superior e Pedagogia / Pós-Graduação em Educação Infantil
Supervisora F		30 anos	Magistério / Pedagogia / Supervisão / Pós-graduação em Psicopedagogia

A partir das respostas dadas à questão-chave, fizemos o levantamento das categorias de análise, que serão apresentadas a partir da transcrição dos relatos. Alguns trechos estão em negrito para servirem a uma discussão mais focalizada.

a) Participação da família e amadurecimento dos alunos

"(...) no ensino remoto a gente tinha as dificuldades, né, de alcançar o aluno, **de ter uma metodologia que a gente alcançasse o desenvolvimento dele**, porque igual a gente tinha as aulas online, mas a participação era pequena. A gente tinha o PET, a gente trabalhava igual por exemplo as famílias fazem as atividades com eles, mas assim... **tinha algumas famílias que às vezes nem participavam**" (Professora A)

"Mas como eu tenho o primeiro ano o primeiro ano tem um olhar diferenciado, **porque a maioria das crianças não fizeram educação infantil, então eles não têm coordenação nenhuma,** são muito imaturos, são bebezinhos mesmo; muito são chorões, choram muito. **É como se estivesse dando aula para o primeiro período**; eu tenho aluno agora no quarto bimestre praticamente que ainda não conhece o alfabeto." (Professora C)

b) Acesso à internet

"Quando começou a pandemia, eu tava com uma turma de primeiro ano e a dificuldade maior que tive lá foi exatamente **o acesso das crianças**, porque eles não tinham acesso. Às vezes a dificuldade porque **tinha um celular só na casa e tinha dois, três filhos que estudavam na mesma escola**, então foi a dificuldade de realização do PET de acompanhamento das aulas. Isso foi muito difícil, mas **ainda tive bons frutos mesmo com toda dificuldade que a gente teve**, ainda tive frutos que eu conseguia alfabetizar uns quatro, cinco alunos, muito pouca a participação, mas a gente acabou conseguindo. (...) Havia dificuldade do acompanhamento a

esse aluno, porque **um menino de primeiro ano ele não tem autonomia para fazer nada, ele precisa de um responsável e esse responsável tava trabalhando**, né, quando tinha acesso tava trabalhando. Então a dificuldade toda foi exatamente em alcançar esses alunos, mesmo os que participavam." (Professora B)

c) O olhar da supervisão – esforço coletivo, muito desafio e sucesso nas atividades
"Foram muitos desafios que nós enfrentamos, né? No início, na escola, vou falar da minha parte, da supervisão, que juntamente com a direção, nós tivemos que montar os grupos os contatos com todos os pais **foi praticamente uma busca por esses pais**. As professoras ajudaram muito, participaram ativamente e nós montamos os grupos. E aí foi bastante complicado no início, mas não tinha outra outra opção, nós tínhamos que prosseguir, né? **As escolas particulares já estavam no remoto e nós precisávamos começar**, aí nós iniciamos; as professoras planejavam, continuaram planejando as atividades, fazíamos reuniões, módulos, tudo pelo Meet. Isso, até isso foi um desafio, reunião de responsáveis tudo e... **mas só que deu muito certo**, inclusive nós chegamos à conclusão que **as reuniões de responsáveis, eles participavam mais do que no presencial**." (Supervisora F)

d) Turmas muito mais do que heterogêneas
"(...) eu vou falar a situação do meu terceiro ano: **a minha turma ela tá bem divergente, eu tô com terceiro ano dividido, com alunos alfabetizados e com alunos que não têm noção do primeiro nome,** com alunos imaturos, com coordenação motora fina bem comprometida, com aluno que não sabe pular num pé só, com aluno bem definido das percepções. Então se dividiu em dois grupos e agora já no quarto bimestre de avaliações, o tempo vai passando e já **observando uma evolução pequena, mas bem significativa**. (...) Então eu mantenho a posição deles e **tento alfabetizar passo a passo um grupo de mais ou menos aí 12 alunos numa turma de 30 alunos**." (Professora E)

Notamos que as duas primeiras categorias abarcam o período do ensino remoto emergencial, enquanto a segunda é a visão da supervisora pedagógica sobre esse processo; a quarta categoria aponta para a perspectiva atual. O que vemos nesses excertos é uma pequena amostra de um grupo de professoras sobre o impacto da pandemia em suas práticas de ensino, que pode ser corroborada com alguns dados de outras pesquisas sobre a questão. Quanto à participação da família e ao acesso à internet, Luiz (2020) também aponta questões parecidas:

> Surge um conjunto de fatores que podem afetar o processo de alfabetização no período da pandemia: internet de boa qualidade, dificuldade de acompanhamento pelas famílias, falta de recursos como computador, notebooks, tablets (dos professores e dos estudantes), e pouca ou nenhuma destreza no uso das ferramentas digitais, etc. (LUIZ, 2020, p.22).

Quanto ao olhar da supervisora, vemos que essa perspectiva se coaduna com estudos que apontam que o ensino remoto, por mais críticas que possa ter recebido, foi a melhor estratégia para a manutenção da relação escola-aluno-família, para que algumas atividades fossem realizadas, de forma adaptada. É o que corrobora Macedo (2022, p. 10):

> Vimos surgir durante esse período as "pedagogias do possível", indicando a força da classe docente na lida com as situações-limite colocadas pela pandemia, garantindo, dentro do possível, que o vínculo da criança com a escola fosse mantido. Por esse lado, o ERE pode ser visto como uma iniciativa de grande sucesso, de 70 a 80% das crianças mantiveram-se conectadas à escola a partir das diferentes ações e iniciativas das redes e das docentes buscando de forma incessante o contato com as crianças.

Sobre a categoria relacionada às turmas mais que heterogêneas, o que podemos destacar é o nível desigual nas aprendizagens dos alunos, que em situações comuns de sala de aula são vistos como normais[4] quando não há uma questão atípica como foi o ensino remoto. Assim, podemos compreender que muito mais do que uma heterogeneidade, que é previsível em qualquer turma, há uma defasagem que precisa ser resolvida. Por conta dessa situação, surgiram dois termos que estão sendo utilizados: recomposição e recuperação de aprendizagens. O governo federal, em maio de 2022, lançou a Política Nacional de Recuperação de Aprendizagens da Educação Básica (Decreto 11079/2022), porém não há muita clareza sobre como tal política educacional incide de forma efetiva na sala de aula de alfabetização.

De forma geral, podemos resumir os relatos das professoras da seguinte forma:

- O dimensionamento dos impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas alfabetizadoras pode ser sentido quando as professoras relatam sobre a forma como foram afetadas: falta de formação para lidar com as tecnologias, emergência em um processo educacional atípico, busca ativa pela participação da família no processo de ensino-aprendizagem, adaptação do "modelo de aula", manuseio de novos materiais didáticos como o PET (Plano de Estudo Tutorado).
- A retomada das aulas presenciais mostra de forma inequívoca uma realidade abissal entre alunos que tiveram um acompanhamento familiar e outros que não vivenciaram isso. Também se percebe um esforço para que a volta à dita

4 O Caderno 7 do PNAIC (Ano 3) diz o seguinte na página 7: "É inevitável encontrarmos heterogeneidade nos níveis de conhecimento dos estudantes, não só no primeiro ciclo, como em todas as etapas da escolarização. Exatamente porque as pessoas humanas são únicas, mesmo que criássemos, artificialmente, uma turma de alfabetizandos começando o ano letivo com níveis de conhecimento muito semelhantes (no que diz respeito à língua escrita e à sua notação), pouco tempo depois iríamos nos defrontar com a visível diferenciação nos conhecimentos agregados por aqueles alunos, na mesma área de linguagem."

"normalidade" se concretize, a partir de ações das alfabetizadoras para recomposição de aprendizagens, muitas vezes voltando a processos iniciais de alfabetização, para que os alunos não fiquem tão defasados.

Considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi apresentar relatos que nos auxiliassem a identificar elementos que apontem para impactos relacionados às metodologias de ensino, à infraestrutura disponibilizada e aos resultados alcançados com os alunos. Para isso, apresentamos excertos transcritos do encontro de grupo focal, mostrando algumas categorias de análise para discussão acerca da temática.

Como repercussão da pesquisa, há a visibilidade das condições nas práticas de ensino dos alfabetizadores, para que seja feita uma mobilização dos entes envolvidos em propostas curriculares que estejam de acordo com essa conjuntura de retorno presencial. A Política Nacional de Recuperação de Aprendizagens se colocou como uma ação governamental para esse propósito, porém observamos que na prática são as ações localizadas, realizadas no "chão da escola" que estão surtindo efeito no objetivo de recompor as aprendizagens não adquiridas pelos alunos no período de alfabetização.

Com este trabalho buscamos trazer uma contribuição para que, a partir das demandas surgidas na retomada presencial, possamos compreender o processo vivenciado durante o ensino remoto na fase mais aguda da pandemia, além de refletir sobre encaminhamentos pedagógicos necessários para minimizar a defasagem de aprendizagens nas turmas fora do ciclo de alfabetização também.

Referências

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Acesso em: 12 março 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. .Acesso em: 12 março 2022.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A.Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, v. 35, n. 3, jul/set 2000.

LUIZ, Silvania. Alfabetização na pandemia: realidades e desafios. Orientadora: Thamyris Mariana Camarote. 2020. 38 f. **TCC (Graduação)** - Curso de Pedagogia à distância, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19167?locale=pt_BR. Acesso em 06 de fevereiro de 2023.

MORAIS, A.G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MORTATTI, M.R. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

RIQUETI, I.S.; RIFFEL, V.L.S.; SANTOS, M.R.V. Alfabetização e pandemia: acolhida, desafios e práticas pedagógicas. **II Circuito Regional de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento**. UNOESC, 2021.

SENHORAS, E.M. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação. **Anais do VI CONEDU**, 2020.

SILVA, M.V. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

A AULA DE GEOGRAFIA DIANTE DA PANDEMIA COVID-19: OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NA PERCEPÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO INICIAL

Eduarda Caroline Brum[1]

1. Considerações iniciais

A pandemia do novo coronavírus trouxe para toda população mundial medos, angústias e muitas dúvidas. Para nós, profissionais da educação não foi diferente, precisamos nos reinventar e aprender a ensinar de forma remota em frente a uma câmera. Diante disso, a relação entre educador e educando foi permeada de diversos desafios, visto que foi uma situação desconhecida para ambos.

As atividades online não foram estabelecidas de imediato após a suspensão das aulas, pois, de acordo com dados do ano de 2020 do Conselho Nacional de Secretários da Educação apresentados por Cunha (2021) no Rio Grande do Sul a implementação das aulas remotas na rede estadual de ensino ocorreram a partir do dia primeiro de junho de 2020 por meio da plataforma Google Classroom.

A partir da inserção de aulas online, nós educadores tivemos a necessidade de estabelecer métodos a fim de prender a atenção de nossos alunos através das câmeras e buscar uma redução de prejuízos no ensino, sendo que, a autora vivenciou este momento através dos seus estágios de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, portanto, o presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da realização dos estágios finais na pandemia em dois momentos: o estágio do ensino fundamental realizado de forma online e o estágio do ensino médio com parte dos alunos presencialmente e parte em casa.

A dificuldade para adaptação de ensino remoto implica no fato da escola ser um ambiente não apenas de ensino e trocas de conhecimentos, mas também local de convívio social, pois de acordo com Cavalcanti (1999) mesmo que a escola tenha como referência de trabalho os saberes científicos, ela é um lugar de

1 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestranda no Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGEO) da UFSM. E-mail: eduardabrumgeo@gmail.com

encontro de culturas, de saberes e saberes cotidianos, lidando com culturas tanto na sala de aula quanto nos demais espaços escolares, sendo a Geografia escolar uma das mediações que esse encontro e confronto se dão.

Diante da situação forçada de ensino remoto nos questionamos sobre a falta que o ambiente escolar fez na vida dos educandos, pois o local de trocas de saberes e vivências passou a ser através de uma tela de computador ou celular e pior que isso inexistente para muitos diante da falta de acesso à internet.

Nesse sentido, o ensino remoto nos mostrou ainda mais o quão deficitária é a escola e mais ainda o quanto é difícil para o Estado promover uma educação de qualidade para todos, atendendo a todas as demandas da sociedade e principalmente, para este momento, permitir acesso igualitário aos meios tecnológicos tão utilizados neste momento.

2. Uma breve reflexão acerca dos desafios encontrados na docência na pandemia

Sendo a escola um ambiente de suma importância para a troca de conhecimentos e vivências, Cavalcanti (1999) destaca que:

> Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos (CAVALCANTI, 1999, p.130).

Dessa forma, a mudança da sala de aula escolar para uma sala de aula virtual ocorreu de maneira não planejada e repentina, sendo que do dia para a noite os professores tiveram que aprender a transmitir conhecimentos em frente a uma câmera sem possuir formação adequada para lidar com as tecnologias. Já os educandos, que não possuíam acesso a tais tecnologias por algum tempo ficaram parados e deixados de lado, sendo as classes mais baixas as mais afetadas neste momento, não apenas no que diz respeito à educação, mas também a saúde e qualidade de vida.

Evidentemente, diversas foram as críticas para o ensino remoto, Silva et al. 2020 por exemplo utiliza a concepção de Freire (1994), ressaltando que o modelo de ensino deste período se semelha a concepção "bancária" na educação, na qual esta se constitui no ato de depositar conteúdos, de transferir conhecimentos, de transmitir valores do professor para o aluno. Para ela esse modelo-alvo de diversas críticas na educação brasileira-, se apresentou como o "novo normal" da educação no contexto da pandemia.

A Escola Campo onde foi possível vivenciar esse "novo normal" foi uma

instituição da rede estadual, localizada em um Centro Habitacional no município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul e atende em sua grande maioria estudantes de baixa renda.

O estágio do Ensino Fundamental ocorreu com duas turmas do 7º ano de maio a julho de 2021, as aulas aconteceram de forma síncrona nas segundas pela manhã via Google Meet e duravam quarenta e cinco minutos. Pelo fato da participação em aulas síncronas ser baixa houve a união das duas turmas de 7º ano, totalizando trinta alunos (quinze de cada turma).

A participação da turma nas aulas síncronas sempre foi baixa e oscilava todas semanas, com uma média de dez a quatorze alunos por aula. De março a agosto foram enviadas seis atividades via Google Classroom, sendo que de trinta alunos, somente dez entregaram todas as atividades, seis não entregaram nada e não apareceram nas aulas síncronas e outros nove entregaram de uma a duas atividades somente, fato que comprova ainda mais a deficiência no processo ensino-aprendizagem deste período, pois como afirmam Moraes e Pereira (2009):

> A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional (MORAES; PEREIRA, 2009, p. 65).

Em todas as aulas houve grande dificuldade de comunicação, pois os alunos não abriam a câmera e dificilmente respondiam os questionamentos, fato relatado por inúmeros colegas educadores que realizaram estágio nesse período. Nesse sentido, houve uma busca por formas de mediar maior aproximação dos educandos com a Geografia e com a educadora, por meio de vídeo aulas com explicações utilizando como recurso didático desenhos feitos pela autora (Figura 1A), além da utilização de ferramentas como Biome Map Viewer (Figura 1B), o qual pôde ser utilizado para auxiliar no ensino do conteúdo de biomas, permitindo que os educandos obtivessem informações de todos os biomas do planeta.

Figura 01: Vídeo aulas e ferramentas utilizadas

Fonte: Acervo pessoal da autora

Nesse sentido, vale ressaltar que o momento vivido foi de grandes desafios, tanto para educadores, quanto para educandos, em especial aqueles que não possuíam acesso às redes pois de acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para Infância apresentados por Juniors et al. (2021) cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não possui acesso à internet em casa, o que corresponde a aproximadamente 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária, fato que implicou o acesso destes à educação na pandemia, fato que para Da Silva (2020) reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também

> a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, dos órgãos públicos responsáveis de promover igualdade no acesso aos meios para a educação. Não considerando as especificidades de cada escola, de cada lugar do nosso país. Pois as medidas adotadas em todo país servem apenas para evidenciar as desigualdades socioespaciais em que vivenciamos no Brasil (DA SILVA, 2020, p.6).

Logo, grande parte dos educandos da escola campo não possuíam acesso à internet em suas residências, portanto, a forma encontrada para diminuir o distanciamento entre estes e o ensino foram os materiais impressos, em que em

uma semana os alunos iam até a escola buscar as atividades das disciplinas e na semana seguinte entregavam-as feitas, sendo então repassadas aos professores.

Assim como claramente houve lacunas para a promoção de um ensino de qualidade, o retorno presencial imposto pelo estado também deixou a desejar diante da falta de infraestrutura das escolas. A volta ao presencial ocorreu repentinamente no mês de agosto de 2021 na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, fato que assustou pais, educadores e educandos, pois a realidade em escolas públicas no que se trata de segurança para combater o vírus é deficitária. Na Escola Campo, as salas de aula não estavam lotadas, pois muitos alunos permaneceram em ambiente remoto, além disso, todos os educandos que estavam em sala de aula respeitavam todos os protocolos, o que facilitou o momento vivido.

Como o primeiro estágio ocorreu totalmente remoto, o ensino presencial transpareceu sua importância tanto para professores, quanto para alunos, pois foi possível fazer comparações entre os ambientes e perceber como os educandos demonstraram muito mais interesse nas aulas presenciais. Diante disso, Ferreira e Barbosa pontuam que

> (...) as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido "apenas" a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos, são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Como apontado acima por Ferreira e Barbosa (2020) "boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfone", então, neste período a educadora em formação pôde vivenciar a volta do ensino presencial, inserindo-se no 1º ano do ensino médio na mesma escola de realização do estágio do ensino fundamental, sendo que a ida à escola só foi possível pelo fato da Universidade Federal de Santa Maria regulamentar a adesão de estágios presenciais sob assinatura de termos.

A turma de estágio possuía dezoito alunos no total, destes, dez frequentavam o presencial e oito permaneciam no remoto. A interação dos educandos no presencial foi algo totalmente diferente da realidade presenciada em ambiente virtual. As aulas diante das câmeras eram frustrantes, portanto estar em sala de aula foi de suma importância para a formação como educadora, corroborando com isso, Cacete (2015) aponta que

> O estágio deve servir à investigação das práticas pedagógicas desenroladas na escola, superando, portanto, a noção de estágio como simples componente do curso. O estágio pode ser interpretado como corpo de conhecimento

> do curso de licenciatura, e começar desde o início do curso, pois, quando o colocamos no final, reforçamos aquela acepção da racionalidade técnica – onde primeiro se aprende e depois se aplica. A ideia não é essa. Devemos aprender sempre com o estágio, com a escola. Desse modo, o estágio será entendido como campo do conhecimento do curso (CACETE, p.9, 2015).

Os professores são fundamentais na formação de um cidadão, assim como a escola tem papel essencial na vida social deste. Com a realidade pandêmica podemos perceber a falta que a escola faz na vida de um aluno e o quanto é visível a presença de lacunas no processo de formação deste ser.

Os educandos que estavam em casa recebiam atividades semanalmente, mas não havia nenhum encontro síncrono. A partir do decreto do Estado do Rio Grande do Sul para retorno à presencialidade, toda semana chegavam alunos e isso de certa forma complicou o aprendizado e o andamento da disciplina, além disso a interação com os colegas que já estavam há meses em sala de aula foi mais dificultosa. Notou-se que os educandos que estavam em casa não possuíam um domínio dos conteúdos como os alunos do presencial, sendo assim foi necessária uma maior assistência a eles.

Vale ressaltar que, nós professores de geografia possuímos uma formação com grande interface de áreas, adquirimos ao longo do curso conhecimentos acerca da área humana e física e as relações destas na sociedade em que vivemos. Portanto, precisamos mostrar aos nossos alunos a importância do estudo da geografia e o quanto ela está presente na realidade de cada um.

Um grande desafio para o meio social escolar foi conseguir dar o devido suporte aos educandos nesse período, tudo se instaurou de forma inesperada, muitos professores não possuíam conhecimento das ferramentas que tiveram de ser utilizadas. A escola ressignificou sua importância e passou a ser vista não só como meio de produção de conhecimento, mas também como local de convívio social.

O contexto pandêmico evidenciou as dificuldades já existentes na realidade escolar e o Estado se mostrou ineficiente para dar acesso à educação a todos de forma igualitária. A discussão acerca do uso de tecnologias sempre esteve ligada a falta de preparo dos professores para utilização destes meios, sendo que esta falta de preparo não sumiu do dia para noite com o início da pandemia, sendo que a utilização de forma forçada gerou momentos de muita angústia para diversos docentes.

De acordo com Silva (2021) a falta de diretrizes obrigou as escolas a adaptarem seu cotidiano de acordo com a realidade em que estão inseridas, algumas com mais preparo e aparato tecnológico, fruto das condições de seu público, como no caso das escolas da rede particular, enquanto isso, muitas escolas da rede pública ficaram paradas por falta de recursos e de respostas de como prosseguir um ensino totalmente remoto com grande parte dos alunos sem acesso a internet. Foi assim que surgiu a possibilidade da retirada de atividades impressas em folhas

para aqueles que não possuem acesso às tecnologias, o que os afastou ainda mais da escola, pois se adaptar a um ensino remoto foi algo novo, reflexivo e totalmente desafiador, enquanto alguns alunos puderam ter um retorno acerca de suas atividades e estarem em contato com os colegas e professores mesmo que de forma virtual, estes ficaram totalmente afastados da realidade escolar.

Selbach (2010) discute que uma pessoa somente aprende quando pode atribuir significação ao que aprendeu, no entanto, no contexto atual, é no mínimo difícil atribuir significado aos conteúdos e conhecimentos que estão sendo construídos (ou não) neste momento.

As aulas síncronas se fizeram necessárias para o período pandêmico, pois foi através delas que foi possível manter contato com nossos alunos. Problemas de conexão, falta de equipamentos adequados e falta de acesso a internet de muitos alunos dificultaram a interação nas aulas. Considera-se que foi uma experiência única, principalmente para uma educadora em formação. As vivências desse período permitiram refletir a importância da escola como um todo e o que proporciona, tanto para educandos quanto para professores, além disso, foi possível observar a acentuação da desigualdade social neste período e a ineficiência do governo àqueles que não possuíam acesso às redes.

3. Considerações finais

Nesse sentido, Martins (2015) aponta que muitas vezes, os futuros professores são levados a acreditar que

> para desenvolver a docência basta se munir de um conjunto de saberes adquiridos durante a formação inicial, como se este repertório de conhecimentos fosse capaz de dar conta de todas as questões que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula; como se fosse possível prever todos os passos pertinentes à docência (MARTINS, 2015, p. 252).

No contexto pandêmico ficou evidente que para um educador não basta apenas se munir de um conjunto de saberes científicos, pois para Cacete (2015) por mais que se aprendam as técnicas e métodos, a situação em sala de aula é sempre uma situação específica, contextualizada – e nem sempre aquilo que se aprende na teoria se configura como passível de aplicabilidade. Dito isso, pode-se afirmar que as vivências em sala de aula, tanto virtual quanto presencial com volta gradativa foram experiências inesperadas e que demandaram muito além de saberes específicos da disciplina de Geografia.

Portanto, para Cacete (2015) o estágio deve servir à investigação das práticas pedagógicas desenroladas na escola, superando a noção de estágio como simples componente do curso, dessa forma, ambos estágios transcenderam toda as teorias vistas em sala de aula ao longo do curso de Licenciatura em Geografia, permitindo

que uma educadora em processo de formação vivenciasse um momento totalmente fora dos padrões de estágio esperados para uma conclusão de curso, necessitando reinventar-se diante do contexto educacional imposto pela pandemia.

4. Referências

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924. Acesso em: 03 fev. 2023.

DA SILVA, Maria José Sousa; DO NASCIMENTO, Luciene Fabrizia Alves; DE ARAÚJO FELIX, Pedro Wallas Soares. Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia. 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e 2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 03 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1994.

JUNIORS, Luiz Martins; MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; DIAS, Julice. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA–COVID 19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 117-129, 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. Geosul, v. 30, n. 60, p. 249-249, 2015.

MORAES, R. A.; PEREIRA, E. W. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. In: SEMINÁRIO DO HISTEDBR. EIXO 2. HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO. 2009. Disponível em https://histedbrnovo.fe.unicamp. br/pfhistedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc. Acesso em: 03 fev. 2023.

SELBACH, S. (supervisora geral). Geografia e Didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar / coordenação Celso Antunes).

SILVA, Maria José Sousa Da et al.. **Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68526>. Acesso em: 03 fev. 2023.

NEUROCIÊNCIA, EDUCACIONAL 4.0, PSICOMOTRICIDADE, GAMES PARA OTIMIZAR AS CAPACIDADES INTELECTUAIS E COMO MELHORAR A DIDÁTICA EM SALA DE AULA E NA SRM

Simone Helen Drumond Ischkanian[1]

Rafael Jacson da Silva Carneiro[2]

Rita de Cássia Soares Duque[3]

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta[4]

Cleidiane Silva Castro Sampaio[5]

Nairo Barroso Vidal[6]

Gladys Nogueira Cabral[7]

Mirtes de Melo Tavares[8]

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epigrafe citação, referencia de TCCs, artigos, pesquisas e livros – E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos –Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.

3 Autora de artigos e livros, é citação e referência em artigos de livros pela Editora Schreiben e Arcoeditora. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Afirmativo). Especialista em Educação Inclusiva e TGD / TEA (FAVENI). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI). Mestranda em Educação. Orcid. https://orcid.org/0000-0002-5225-3603 E-mail: cassiaduque@hotmail.com.

4 Graduando em Geografia pelo Instituto Federal do Espírito Santo IFES. Secretário Escolar pela Semed de Nova Venécia – ES. E-mail: lavanholenv@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA. Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Patrocínio- FAP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade De ÉVORA - U E / Portugal- Lisboa. Professora da Seduc do Pará. E-mail: cleidianecastrosam@gmail.com.

6 Graduação em pedagogia pela Universidade Vale do Jaguaribe. Graduação em Letras/Inglês pela Universidade federal do Pará – UFPA. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo. Professor da SEDUC do Pará. E-mail: nairovidal@gmail.com.

7 Autor de artigos e livros, é citação e referência em artigos de livros pela Editora Schreiben. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Psicóloga (UAP/UFF). Administradora (FASC). Professora de Idiomas (ETEP). E-mail gladyscabraln@gmail.com.

8 Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, realizado pela Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas(EST - UEA). Professora de Moda do vestuário.

1. Introdução

Educar é um processo fascinante e complexo: afeta a todos, em todas as fases da vida e de formas muito diferentes.

A educação é um ecossistema, que começa na família, se organiza na escola e se amplia nos inúmeros contatos com as pessoas, as mídias, as organizações e o mundo.

Neurociência, educacional 4.0, psicomotricidade, games para otimizar as capacidades intelectuais e como melhorar a didática em sala de aula e na SRM evidencia que educar é fascinante, porque é o encontro entre pessoas que aprendem a avançar em todas as dimensões da vida, para enfrentar os desafios do futuro.

Educar é fundamental, para o que cada um (criança, jovem ou adulto) possa aprender e assim, construir os próximos passos, para avaliar contextos e realizar as melhores escolhas.

Gladys Nogueira Cabral evidencia que "educar é enfrentar desafios e equilibrar todas as dimensões da vida com maior autonomia", a educação é o design do futuro de cada um.

2. Desenvolvimento

2.1 Neurociência

O sistema nervoso intriga muita gente, principalmente o funcionamento do cérebro, que esconde diversos mistérios. E é aí que entra a neurociência – área que estuda essa parte do organismo, realiza experimentos e busca explicar as capacidades humanas de forma mais abrangente.

O que há por trás das emoções? Por que cada indivíduo aprende de forma diferente? Como funciona a memória? Esses são alguns questionamentos que permeiam os estudos das diversas áreas dentro da neurociência, campo que também explora doenças, lesões cerebrais, envelhecimento, consciência, o impacto das drogas e os sonhos.

2.1.1 Campos da Neurociência

• Neuroanatomia: analisa a estrutura anatômica dos componentes do sistema nervoso e suas funções.
• Neuropsicologia: representa uma interface entre Neurologia e Psicologia. Busca compreender de que maneira o cérebro influencia no comportamento, nas funções cognitivas.
• Neurofisiologia: pesquisa as funções do sistema nervoso.
• Neurociência cognitiva: aborda o pensamento, aprendizado e memória.

- Neurociência comportamental: tem analogia com a psicologia comportamental; analisa a correlação entre fatores internos (como pensamento e emoções) e nosso comportamento perceptível (gestos, fala).

Fonte: Autores, (2023

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta destaca que a "neurociência é muito vasta e abrange a área comportamental, a reabilitação motora e a cognição avançada", neste sentido é possível estudar a linguagem e memória.

2.1.2 O Impacto da Neurociência na Aprendizagem

Diversos estudos científicos geraram consequências positivas na humanidade: da criação de vacinas salvou milhões de vidas às ciências sociais que nos ajudaram a entender o contexto em que vivemos. Não seria diferente com este caso.

A neurociência vem sendo observada nas últimas décadas pelas mais distintas áreas, como saúde, marketing e negócios. No entanto, ainda mais por ter uma vertente que foca em assuntos relacionados, esse campo trouxe informações valiosas para a educação, entendendo como o cérebro e sistemas nervosos podem influenciar em questões como memória, esquecimento, inteligência, linguagem e percepção.

Rafael Jacson da Silva Carneiro ressalta que é "possível estudar este campo para tentar entender como é o processo de assimilação de novas informações dos indivíduos", com esses dados são processados internamente e como um aprendizado converte-se em conhecimento para o resto da vida.

Percebe como estas questões podem influenciar a maneira com que enxergamos os processos educacionais, até com a possibilidade de transformá-los completamente? Ao entender como a aprendizagem ocorre é possível pensar em estratégias que sejam mais efetivas para melhorar a assimilação de informação das pessoas.

Tudo isso com respaldo da ciência - ou seja, em estudos sérios e que podem ser replicados diversas vezes que trarão os mesmos resultados.

As respostas geradas pela neurociência podem ajudar a melhorar o aprendizado de diferentes públicos e nos mais variados contextos, de crianças, jovens, adultos e idosos, no ensino formal ao empresarial.

Uma das ideias que se propagaram no meio é a importância de se aliar estímulos positivos nos estudos - se uma informação é associada com alegria e diversão, por exemplo, será mais fácil lembrá-la mais tarde. Esse princípio é bastante adotado em estratégias como a gamificação, que oferecem uma experiência dinâmica de aprendizagem.

Outro é que as pessoas podem aprender com estímulos diferentes: um indivíduo pode assimilar melhor as informações com conteúdos textuais, enquanto outro tem melhores resultados com metodologias mais ativas - é importante

que os estudantes e profissionais envolvidos conheçam qual recurso é mais efetivo em seus contextos.

Também é possível usar esse campo para entender se fatores externos influenciam nos processos de aprendizagem, como a qualidade do sono e da alimentação. Desta forma, pode-se adotar hábitos que colaborem para a saúde do sistema nervoso e ajudem a melhorar a assimilação de informações.

Estes são apenas alguns exemplos do impacto desse campo de estudos. A neurociência traz várias pistas que podem ajudar a humanidade a entender sua própria natureza e, desta forma, melhorar sua realidade em diversos aspectos, como fortalecendo sua aprendizagem e tendo mais resultados na vida acadêmica, profissional e social.

2.2 Educação 4.0

Cleidiane Silva Castro Sampaio projeta que a educacional 4.0 trata-se de estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada. As metodologias ativas integram ensino online e offline e promovem a aprendizagem baseada em projetos.

2.2.1 Pensamento crítico e analítico na educação 4.0

Os alunos aprendem a analisar as situações antes de agir e a pensar em diversas formas de resolver um problema, além de criar hipóteses para cada ação.

2.2.2 Curiosidade e imaginação na educação 4.0

Alunos investigativos, criativos e curiosos podem ir mais longe. Escolas devem incentivar e valorizar ações inovadoras e focadas em criatividade.

2.2.3 Domínio das tecnologias da educação 4.0

É importante que o aluno saiba o que fazer com as novas tecnologias, e não apenas como operá-las. Os novos profissionais devem mediar os novos meios e tomar decisões inteligentes sobre o uso das tecnologias atuais, sempre lembrando que o futuro não é apenas tecnológico e sim a união e harmonia entre soluções tecnológicas e o fator humano.

2.2.4 Rotina da escola e a educação 4.0

Agora que você sabe quais habilidades deverão ser desenvolvidas nos alunos para esse novo mercado de trabalho, o primeiro passo é virar a chave da escola, a mentalidade, de forma que os professores possam trabalhar o desenvolvimento dessas competências em sintonia, explorando as disciplinas que atuam e cooperando entre eles.

O propósito da Educação 4.0 está em aprender junto, através da aprendizagem colaborativa e os professores assumem o papel de facilitadores que constroem comunidades em torno do aprendizado, talento e habilidades de seus alunos.

Fonte: Autores, (2023)

O mais importante é que o aluno saiba o porquê de estar aprendendo algo, adquirindo um conhecimento ou desenvolvendo uma habilidade. Durante esse processo ele vai praticar ao mesmo tempo que aprende. Aqui fica claro que mais do que ferramentas, a escola deve ter em si o espírito de trabalhar essas habilidades de maneira interdisciplinar. A análise de desempenho e da aprendizagem do aluno podem ser avaliadas por meio de personalização baseada em dados inteligentes.

2.2.5 Promovendo conceitos da educação 4.0 na escola

A escola precisa incentivar uma nova cultura voltada para a inovação, a invenção, a resolução de problemas, a programação, a colaboração e a cultura maker.

2.2.6 Comunicação e colaboração na educação 4.0

Trabalhar em projetos em equipe acaba incentivando o desenvolvimento dessas habilidades. Faz o aluno enxergar a importância do coletivo, além de desenvolver competências socioemocionais.

2.2.7 Iniciativa e empreendedorismo na educação 4.0

Alunos com atitude empreendedora possuem grande capacidade de assumir riscos e responsabilidades, além de desenvolver a visão estratégica a longo prazo e tomar a iniciativa frente aos desafios. Características que também são fundamentais no mercado de trabalho.

2.3 Psicomotricidade pratica e virtual

A psicomotricidade é uma ciência que preconiza o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e motoras nas diversas etapas da vida.

A educação infantil tem um papel primordial no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois a criança será formada, estruturada e estimulada para que as habilidades cognitivas e de aprendizagem sejam solidificadas.

A psicomotricidade tenta buscar as atividades certas e adequadas para cada etapa de desenvolvimento da criança. É muito importante trabalhar a psicomotricidade na escola, pois as habilidades de aprendizagem têm o tempo certo para serem desenvolvidas.

A psicomotricidade trabalha, estimula e otimiza o tempo de processo de aprendizagem das crianças. Muitas dificuldades de aprendizagem podem causar

atraso no desenvolvimento psicomotor. Os jogos lúdicos são práticas que promovem a aprendizagem e desenvolvem os aspectos: motor, psicológico, social e afetivo da criança. A brincadeira deve ser promovida na escola, por meio das atividades psicomotoras, de forma agradável e motivadora.

A psicomotricidade é muito importante na escola, pois trabalha na prevenção de problemas de dificuldades de aprendizagem relacionados à: afetividade, leitura e escrita, matemática, atenção, lateralidade, dominância lateral, funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo.

O movimento é um elemento importante na construção da identidade e do desenvolvimento motor da criança. Na escola, a educação pelo movimento, utiliza a ação do corpo para desenvolver a aprendizagem.

Para o professor de Educação Física Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva, "a escola e o professor têm um papel muito importante e influenciam diretamente o desenvolvimento da criança", principalmente nos anos iniciais. Em sala de aula, podem usar jogos recreativos que estimulam os seguintes aspectos: motor, social, afetivo e cognitivo.

Nas aulas de educação física, o professor precisa evitar a repetição de movimentos de forma mecânica e priorizar atividades que desenvolvam corpo e mente. O jogo é um canal direto para a criança expressar os seus desejos e emoções — uma ferramenta muito valiosa na educação infantil.

O trabalho de educação psicomotora com jogos e atividades que envolvam o corpo, contribui com o desenvolvimento motor, emocional e psicológico da criança. Por meio dessas atividades, ela desenvolve suas habilidades perceptivas e ajusta o seu comportamento psicomotor.

Sugestões de atividades psicomotoras do pedagogo e especialista em Educação Inclusiva, Nairo Barroso Vidal.

Gincanas, exercícios com bolas, atividades táteis, pintura de corpo, encher e esvaziar recipientes, entre outras.
Pular, dançar, rolar, atividades rotineiras como amarrar o sapato, pentear os cabelos, se vestir, pegar objetos, entre outras.
Desenhar, pintar, atividade de colagem são atividades que trabalham a psicomotricidade e podem ser realizadas em qualquer idade.

Fonte: Vidal, (2023)

No brincar é possível detectar desvios na capacidade motora e psicológica da criança e promover a aprendizagem em vários aspectos. A brincadeira possibilita descoberta e exploração, canal direto para a expressão de emoções. O trabalho da educação psicomotora é indispensável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico da criança. Na escola, os professores, devem

propiciar oportunidades para que, através de jogos e atividades lúdicas, o aluno possa se conscientizar de seu corpo.

2.4 Os jogos digitais na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A autora Rita de Cássia Soares Duque destaca que o "SRM atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades", disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I: são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico e atividades adaptadas.	**As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II**: são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Fonte: Autores, (2023)

Mirtes de Melo Tavares enfatiza que as "funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores", coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

São eixos privilegiados de articulação:

A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar.	Identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado ao AEE.
O desenvolvimento de materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos de aprendizagem.	A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar.
A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.	

Fonte: Autores, (2023)

2.4.1 Perspectiva da inclusão escolar:

O professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público alvo da educação especial, as seguintes atribuições:

a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009).

b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade.

c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didáticopedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.

d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares.

e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009). O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno.

f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as

tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009).

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009). O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Psicopedagoga, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática.

2.5 Os games e a Tecnologia Assistiva para otimizar as capacidades intelectuais

Games e Educação Inclusiva, o jogo pode ser considerado como uma oportunidade de desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois por meio dele as crianças aprendem a controlar seus movimentos, estabelecer ordem, manusear objetos, estimular a imaginação, criatividade, capacidade de concentração e a conviver.

Nairo Barroso Vidal enfatiza que "a heterogeneidade dos novos sujeitos que adentram as escolas traz desafios para os docentes, emergindo questionamentos acerca das metodologias utilizadas", bem como os recursos que atendam aos diversos sujeitos.

A proposta é que o aluno esteja em classe regular e receba Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e que o docente conheça e faça uso da Tecnologia Assistiva (TA).

A TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que tem por objetivo "promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2009, p. 9).

A importância dos games como prática pedagógica na educação inclusiva evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para os alunos.

Rita de Cássia Soares Duque retrata que "os games necessitam de um planejamento adequado de forma a promover a aprendizagem e enriquecer a prática pedagógica", resgatar o interesse do discente pelos estudos, bem como promover a inclusão dos diversos sujeitos através de uma proposta lúdica, desafiadora e prazerosa. Sem, contudo, colocá-los como solução dos problemas da educação, mas como um meio capaz de colaborar significativamente com o processo de ensino aprendizagem.

2.6 Como melhorar a didática em sala de aula

Uma boa didática passa pela aquisição de um método teórico geral visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos. E concentra-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles.

No entanto, a didática escolhida por um professor não deve homogeneizar, mas sim tentar agregar conhecimento em muitos alunos com base na diversidade, não com um relativismo absoluto, mas também mostrando as singularidades, porque o processo de absorção do ensino, é de um caráter subjetivo.

2.7 Adolescer em uma experiência cognitiva comportamental

Rafael Jacson da Silva Carneiro destaca que "um dos principais objetivos da Terapia Cognitivo-Comportamental é devolver ao paciente a flexibilidade cognitiva, ou seja, permitir mudanças nas emoções e comportamentos" emitidos pelo paciente. Para isso, o terapeuta irá atuar diretamente no sistema de esquemas e crenças do paciente, de forma a reestruturá-lo.

A TCC é altamente recomendada para pessoas que apresentam sintomas de depressão, ansiedade, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), síndrome do pânico, fobias e demais situações que possuem como origem comportamentos, pensamentos e emoções.

Fonte: Autores, (2023

Gladys Nogueira Cabral comprova que a "Terapia Cognitiva-Comportamental é uma abordagem estruturada, estabelecida a partir da colaboração entre terapeuta e paciente". A técnica consiste em buscar uma reestruturação cognitiva sobre emoções e comportamentos, por meio de intervenções sobre as cognições baseadas em eventos significativos para o paciente.

3. Considerações finais

Os avanços científicos têm muito a contribuir para nossas vidas, dos cuidados com a saúde ao aprimoramento em contextos como trabalho e aprendizagem. Nesse sentido, a neurociência vem ganhando destaque nas últimas décadas ao pensar na área de forma multidisciplinar e por ser possível sua adoção em várias realidades.

Na educação esse campo conseguiu dar luz à algumas considerações pertinentes como a importância dos cuidados com a saúde física para a aprendizagem ou de estímulos positivos ajudando a humanidade a entender melhor como funciona este processo tão fundamental em nossa sociedade.

É preciso se atentar a uma questão a neurociência explica como os processos acontecem: cabe a outras áreas desenvolver metodologias que possam levar

em consideração essas informações para melhorar a aprendizagem das pessoas, independentemente da sua faixa etária e contexto.

As configurações culturais e a evolução das novas tecnologias da comunicação e informação trazem desafios para todos, especialmente para pais e educadores. Ao mesmo tempo em que apresentam benefícios, os avanços tecnológicos atemorizam com a velocidade das mudanças. Na atualidade, a informação passa a ser elemento chave tendo os sistemas de comunicação como imprescindíveis.

Neurociência, educacional 4.0, psicomotricidade, games para otimizar as capacidades intelectuais e como melhorar a didática em sala de aula e na SRM evidencia que a interatividade traz subjacente aos conceitos de rede que, embora não seja recente, ganha notoriedade nas discussões atuais.

Existem algumas metodologias que consideram os estudos da neurociência e outras áreas importantes para desenvolver suas atividades: e a gamificação é uma delas. Essa estratégia usa elementos comuns aos jogos para motivar as pessoas, em diferentes idades e contextos de aprendizagem, a estudar.

As transformações culturais e a evolução das novas tecnologias da comunicação e informação, associadas à diversidade dos sujeitos na escola da contemporaneidade, trazem desafios relacionados às práticas de ensino que precisam romper com o modelo tradicional para construção do conhecimento.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

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

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 4 – de 2 de outubro de 2009 – MEC. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**, 2009.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

MACHADO, Vania Maria De Avila; LANZANOVA, Luciane Sippert. **A ludicidade no processo de educação inclusiva**. Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX), v. 1, n. 10, 2021.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Selma Bezerra da Silva[1]
Aine Pereira de Alcântara Saldanha[2]
Andreia Simone Ferreira de Araújo[3]
Mônica Lícia Dias da Silva[4]
Synthia Karina Bezerra da Silva[5]

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a arte e suas contribuições na vida do ser humano, e em especial como metodologia pedagógica da educação infantil. Pois sabemos que essa área é pouco conhecida em sua totalidade, o que consequentemente ocasiona um leque de métodos errados, uma delas é a arte apenas como ferramenta de desenho.

Com base nessas observações, surgiu a necessidade de mostrar que o ensino de arte vai muito além de desenhar, a mesma desenvolve no ser humano seus aspectos expressivos, reflexivos, senso critica e sua sensibilidade, enfim, ela transforma a maneira que o homem ver o mundo e se relaciona com o meio em que vive.

Dessa forma tivemos como aporte teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Lowenfeld (1977) entre outros. Com o objetivo de conciliar o que cada um tem a dizer sobre a educação infantil e suas práticas metodológicas para que possamos entender melhor o funcionamento do ensino de arte e melhorar nossa metodologia de ensino, o tornando mais prazeroso e eficaz para a aprendizagem da criança.

1 Graduada em Pedagogia. Pós- graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

2 Graduada em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

3 Graduada em Pedagogia. Pós- graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

4 Graduada em Inglês. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

5 Graduada em Pedagogia. Pós- graduada em Ed. Infantil e Ens. Fundamental, Lúdico e psicomotricidade na educação infantil. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES).

Para tanto fizemos um recorte da arte através dos tempos onde vemos a trajetória dos diversos estilos artísticos no mundo ao decorrer dos anos, a arte na educação infantil no qual apontamos as áreas de conhecimento que são desenvolvidas na criança através do ensino da arte, que tem um subtítulo mostrando quais metodologias de ensino devem ser aplicadas através das linguagens artísticas, adiante temos o desenvolvimento psicomotor na criança através da arte onde mostramos que a mesma pode ser desenvolvida através de metodologias artísticas e, por fim apontamos a difícil caminhada percorrida para o ensino de arte nas escolas e importância desse trabalho para o aprimoramento das metodologias de ensino do professor.

2. Arte através dos tempos

Sabemos que a arte nasce da necessidade que o homem tem de expressar seus sentimentos e sua realidade cultural, por isso podemos dizer que o homem desenvolveu sua expressividade desde o inicio dos tempos. Desta forma podemos afirmar que os primeiros indícios de arte surgiram junto com os primeiros humanos, os *homo sapiens*.

Tendo em vista o que o homem pré-histórico tinha a necessidade de se comunicar, o mesmo fazia através dos símbolos desenhados nas paredes das cavernas, tal simbologia é conhecida como o primeiro estilo artístico existente na humanidade, denominada por arte rupestre. A mesma relatava o dia a dia do homem, sua caça, os animais, sua família, ou seja, por meio da pintura expressava sua realidade. Deste modo podemos afirmar que a arte é tão antiga quanto a humanidade, por isso não dissociam e acompanham a mesma ordem cronológica relatada historicamente.

Adiante temos a arte na antiguidade, onde foi descoberta a escrita pelos egípcios, os mesmos foram os mais influenciadores no processo evolutivo da época como, por exemplo, a criação dos sinais hieróglifos e suas habilidades em fabricar túmulos para seus faraós, grandes monumentos como as pirâmides, esfinges e também as estatuas de divindades belas e recobertas de ouro. Neste mesmo período os gregos também tiveram uma considerável influencia através da sua aptidão em fabricar esculturas, pinturas e edificações que tinham como principal objetivo mostrar o homem como beleza extraordinária, o ápice da perfeição, podemos observar a forma artística dos gregos através dos grandes templos e esculturas que os mesmos faziam para seus deuses de devoção como, por exemplo, o templo da Deusa Atena.

O próximo período foi a idade média, recebeu esse nome após os medievais invadirem Roma, por este motivo a cultura greco-romano foi praticamente extinguida da Europa Ocidental, pois, o estilo artístico dos invasores era muito

diferente dos greco-romanos, enquanto os invasores manifestavam a arte apenas com intuito decorativo fabricando pulseiras, brincos, flechas e etc. Por outro lado os greco-romanos apresentavam uma grande exaltação aos deuses, como já vimos anteriormente. É importante salientar que esse período histórico foi marcado pelo cristianismo desse modo a sociedade era dominada pela igreja católica e, sob influencia da mesma surgiu dois grandes estilos artísticos, o românico e o gótico.

A arte românica surgiu entre os séculos XI e XIII, sofrendo influencia pelo redescobrimento do estilo greco-romano e suas características principais eram utilizadas nas abóbodas das grandes construções e em pequenas aberturas utilizadas como janelas, geralmente esse estilo artístico era manifestado nas igrejas com o intuito de evangelizar, devido os plebeus não terem acesso a educação, e o faziam através da pintura em técnica de afresco.

A arte gótica predominou entre o fim do século XIII e foi ate o século XV, assim como na românica seu principal objetivo era a religiosidade, porém, seu diferencial são que as edificações góticas continham grandes janelas, varias portas e eram enormes verticalmente, os artistas justificavam tamanha grandiosidade devida crerem que quanto mais alto fossem as construções. Mais próximos de Deus eles estariam.

Dando continuidade temos a arte moderna ou renascimento, nasceu do desejo de muitos artistas dos séculos XV e XVI em recuperar e fazer arte tendo como base o estilo técnico greco-romano. Neste período o fazer artístico sofre modificações, deixando para traz o desejo de retratar o teocentrismo (Deus centro do universo), dando ênfase para o antropocentrismo (homem centro do universo), esta mudança de pensamentos consequentemente ocasionou a valorização do homem dando origem ao humanismo.

O artista renascentista tem como objeto de inspiração e estudo temas sócio-filosóficos, por exemplo, a natureza, o homem e o universo. Sendo assim abandonam a posição de admiradores das belas e extraordinárias obras de Deus e, assumem a posição de pesquisadores avaliando o mundo como um imenso objeto de estudo.

Os estilos barroco e o rococó; a arte barroca originou-se na Itália e sua característica é a valorização dos estilos artísticos anteriores como, por exemplo, expressar os sentimentos humanos. O Rococó tem como objetivo principal os traços artísticos decorativos e ornamentais devido seu maior público serem os nobres.

No período seguinte temos a idade contemporânea, a mesma é marcada por muitas mudanças no âmbito social, como a revolução francesa, a primeiras e segunda guerra mundial e a guerra fria, nesta época teve ainda o surgimento de diversas manifestações artísticas como o neoclassicismo e sua técnica foi inspirada nos greco-romanos e renascentistas. O romantismo que nasceu na Alemanha

tinha como foco principal expressar o estilo do artista. O realismo que sofreu influencia pela industrialização tinha por característica mostrar a realidade e temas sociais. Prosseguindo temos o impressionismo, o mesmo foi muito importante no século XX, e dedicava-se em observar a luz em relação as mudanças que ela ocasionava no objeto e como isso influenciaria na sua pintura.

Em contra partida no século XX também surgiu o expressionismo, o mesmo tem como foco representar os sentimentos humanos por meio das linhas, cores e distorção da realidade, como exemplo de expressionismo temos uma obra bastante conhecida que causa muita inquietação nas pessoas que a veem, se trata de "O grito" obra do artista Edvard Munch.

O século XX teve também o surgimento de outros movimentos artísticos como o fouvismo que surgiu em Paris e suas principais características eram as formas simples e as cores claras. Continuando temos o cubismo que surgiu aleatoriamente por meio de uma obra feita com figuras geométricas, o artista da mesma foi Cezanne. O cubismo é dividido em dois tipos; o analítico que foi desenvolvido por Picasso, esse estilo contava com a distorção da realidade e poucas cores. O sintético também conhecido como colagem, porque além de buscar mostrar várias formas, o mesmo utilizava de letras, números e vídeos colados em sua pintura, tudo com intuito de desperta a atenção. Tendo em vista esses movimentos citaremos ainda alguns outros datados no mesmo período histórico como o abstracionismo, futurismo, dadaísmo, *ap art* ou arte óptica e a *pop art* ou arte popular.

Dando um pequeno salto na história, voltemos nossos olhares para como foi a arte no Brasil e como alguns dos estilos citados anteriormente foram interpretados de acordo com nossa cultura. É pertinente salientar que a arte brasileira foi desenvolvida através da miscigenação de outros estilos e a mesma é datada desde a pré-história com os primitivos brasileiros, temos também a arte indígena datada no descobrimento do Brasil Colonial quando Cabral descobriu o Brasil e o transformou em colônia de Portugal. Todavia é importante falar desse processo evolutivo iniciando com a cultura indígena que manifestava formas artísticas em sua pintura corporal, artefatos de caça e pesca, urnas funerais entre outros. Porem com o período de colonização a arte brasileira foi influenciada pelo estilo português, nesse sentido a arte era manifestada em edificações simples, como vilas e engenhos de açúcar. No entanto na região Nordeste do Brasil houve a invasão Holandesa por isso, eles também tiveram influencia no âmbito artístico da época.

No Brasil a arte barroca adotada pela igreja católica com o objetivo de retratar a religiosidade. Tendo em vista a influencia dos Europeus, os pintores retratavam em suas obras a família real e alguns indígenas. Com tudo, houve também o estilo de pintura acadêmica, essa retratava a riqueza e um padrão de beleza estipulada na Academia de Belas Artes.

Iniciando o século XX houve a chegada do expressionismo, o mesmo influenciou no modernismo brasileiro, ambos marcados pela semana de arte moderna. Após tal evento os artistas começaram a desenvolver seu estilo próprio, sendo está à forma de arte mais valorizada no Brasil.

Certamente, vimos que há vários estilos artísticos e o mais influente ao longo da história foi o greco-romano, haja vista, cada movimento sofre modificações de acordo com o período histórico, desenvolvimento humano e social, ampliação dos conhecimentos. Pois, cada país tem sua forma de manifestar-se culturalmente. Contudo gostaria de evidenciar que a arte sempre existiu e consequentemente sempre existirá.

3. A arte na educação infantil

O ensino de arte na educação infantil é muito importante devido à criança quando pequena está em um estágio de sua vida muito expressivo, criativo e por que não dizer artístico, pois quando a criança está feliz ela manifesta sua alegria cantando e dançando, se a mesma pegar um lápis sua primeira atitude é rabiscar (garatujar) e para elas isso é desenho, pois logo a criança coloca um nome nesse desenho e geralmente essa denominação é feita com base em algo do seu convívio social seja um parente, um animal ou até mesmo um brinquedo.

No entanto quando se ouve falar em arte, logo se pensa em pinturas, desenhos, apresentações musicais, em datas comemorativas como por exemplo: o dia das mães. Com tudo o universo artístico abrange mais que isso, além disso, ouso falar que tudo ao nosso redor tem relação artística, desde o azulejo de uma casa até a música que ouvimos no rádio. Mas, o que realmente é a arte? Há vários autores que a definem, entre tantas definições:

> A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (ZANIN, 2005, p.580

Ou seja, a arte é tudo aquilo que fazemos para satisfazer uma vontade nossa, seja uma forma de expressar nossos sentimentos como amor ou raiva, seja uma forma de mostrar nossas habilidades como em esculturas ou nas arquiteturas, ou ate mesmo uma forma de nos comunicarmos. Enfim a arte esta em todo lugar. Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de arte, Brasil (1998) a mesma é tão abrangente que se divide em quatro linguagens que são música, teatro, dança e artes visuais. Contudo se é algo tão amplo porque ao falar sobre, pensam logo em desenhar? Infelizmente a

educação por meio da arte é um assunto antigo, porém pouco valorizado talvez pela falta de conhecimento, foi inserida como disciplina em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases.

Porem de nada vale a obrigatoriedade do ensino se não houver formações e pesquisas metodológicas por parte dos educadores, para que haja o devido ensino. Mas, sabemos que a educação brasileira ainda é falha e caminha lentamente, dessa forma ainda existem professores que faz uso da arte como ferramenta de desenho, datas comemorativas, ou ate mesmo uma livre expressão para passar o tempo, no entanto o desenvolvimento dessa expressão só será positivo com a mediação adequada. A Lei das Diretrizes e Bases- LDB em seu artigo 29 nos diz que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2005, p.17)

Ou seja, a escola na vida da criança tem o objetivo de ensinar a mesma a viver em sociedade e desenvolver suas aptidões, mas, para tal desenvolvimento tem que haver eixos norteadores, tendo em vista isto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI, Brasil (2010) diz que as práticas pedagógicas devem se basear nas interações e brincadeiras de forma que venham possibilitar experiências que Promovam o conhecimento de si e do mundo.

Assim o papel da escola na educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, tendo evidenciado o objetivo da educação infantil e o que a mesma exige normativamente em nossos educandos, é interessante falar que o ensino da arte tem a capacidade de desenvolver no aluno de forma mais prazerosa sua sensibilidade, compreender melhor a si e o meio no qual está inserido socialmente, sua oralidade, socialização, criatividade, senso critico, coordenação motora e sua expressividade. Pode se dizer que o desenvolvimento da criança por meio de metodologias artísticas a torne no futuro um cidadão ético e moral, de forma que compreenda as ações sociais e esteja inserido na mesma como um bom cidadão.

Haja vista essas informações o PCN de Artes, Brasil (1996) diz ainda que além de desenvolver o pensamento artístico no educando, propicia experiências que contribui para o desenvolvimento da sua percepção e imaginação, diz ainda que as vivências em arte contribuem para que o aluno também compreenda melhor outras áreas de conhecimento. Por exemplo: um aluno que possui bastante criatividade é um escritor, um bom matemático, o aluno que desenvolver bem a apreciação pela música ou teatro é um bom ouvinte, e possui fácil aprendizagem. Dessa forma, podemos dizer que o ensino da arte é significante para toda vida escolar do educando, devido à mesma servir de agente facilitador para a

aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar.

Nessa perspectiva, de acordo com Valério (2011) tendo embasamento nas pesquisas de Lowenfeld (1977) aponta que a arte auxilia em vários aspectos do desenvolvimento da criança, que são eles: social; físico; intelectual; emocional estético perceptual e criador.

Sob este ponto de vista, podemos dizer que este pensamento esta em conformidade com o que presa às leis que asseguram o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, e, esse mesmo processo evolutivo é evidenciado com grande êxito através do ensino propiciado por meio da arte, lembremos que a criança esta sempre ativa, curiosa, muito perceptiva a tudo em sua volta, o melhor momento para iniciar um ensino progressivo é nesta fase através de artes além de enriquecedor é bastante eficaz.

4. Algumas modalidades para se desenvolver o trabalho com arte

Tendo tornado evidente a importância da arte na educação infantil e suas contribuições, agora, mostraremos os caminhos a seguir, como trabalhar, métodos há aplicar, materiais a se usar, tudo isso para que o educador saiba situar-se diante do ensino através da arte para que o mesmo aconteça de forma prazerosa, e saiba as áreas de conhecimento que serão desenvolvidas nas crianças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN de Arte em diálogo com o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil- RCNEI neste momento serão de suma importância para explicar o funcionamento do ensino através da arte, ambos auxiliam o professor a desmistificar a compreensão errônea de deixar a criança produzir só, sem ajuda e é claro sabemos que essa prática é equivocada, pois sem mediação não há aprendizagem e consequentemente não será alcançado o objetivo principal que seria o desenvolvimento das aptidões do educando por meios artísticos.

Em concordância com o PCN, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil, que complementa o pensamento dos PCN's (BRASIL, 1998), dizendo que em artes visuais deve ser levado em consideração no momento do ensino os seguintes aspectos: Fazer artístico; Apreciação e Reflexão.

Nessa perspectiva, a melhor forma metodológica de se desenvolver atividades utilizando a pratica arte- visuais é através da interação com diversas formas de praticar a pintura, seja através de carvão, tinta, modelagem, buscando incentivar a livre expressão artística com mediação por meio da apreciação, do ver e entender para fazer.

Em dança os PCN's relatam que os movimentos corporais são as primeiras coisas que nós seres humanos fazemos, seja voluntário ou não, e, a criança é um ser que está em constante movimentação. Dessa forma o objetivo de dança é fazer

com que o educando compreenda suas ações, o funcionamento do seu corpo, aprimore sua coordenação de forma que se expresse com mais autonomia. Como diz Tochetto e Gomes (p.11156 APUD Ávila e SILVA 2003, P.78) "O ritmo exigido na dança leva a ordenação do pensamento, e suas características de organização do tempo exigem das funções cerebrais maior agilidade e maior presteza".

Dando continuidade temos a música, a mesma possui vários ritmos, gêneros e formas de interpretações. O PCN' vem dizer que o educando deve apreciar a música, interpreta-la, compreender que a mesma é uma manifestação cultural. De forma que desperte no aluno a curiosidade, a sensibilidade e o interesse pela musica e seus respectivos instrumentos musicais, promovendo assim a interação entre determinados grupos. Complementando o que diz sobre musica no PCN, a RCNEI, Brasil (1999, p.48) no diz que a musica tem sua própria estrutura e deve ser desenvolvida da seguinte forma:

> **. Produção-** centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
> **. Apreciação-** percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, analise e reconhecimento;
> **. Reflexão-** sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais Brasil (1999, p.48)

Podem ser desenvolvidas por brincadeiras que estimulem a criança a identificar o som, como por exemplo o som dos animais, a melodia da musica, de forma que melhore sua percepção.

Finalizando as linguagens abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte temos o teatro, o mesmo tem o objetivo de desenvolver no aluno a interação, a oralidade, a expressividade e aprender a conviver com as pessoas, pois as manifestações teatrais além de terem objetivos culturais faz com que diversas pessoas possam conviver entre si, manifestar diferentes opiniões e saber respeitar as mesmas.

Desse modo, podemos dizer que a aprendizagem teatral auxilia no desenvolvimento de diversas áreas como motora, oralidade, interação. Por isso o melhor modo de desenvolvê-lo na educação infantil é através de pequenas encenações em sala, para que a mesma esteja mais confortável ate para uma possível apresentação escolar em datas comemorativas que por sinal também são manifestações teatrais.

Haja vista, as diversas possibilidades de desenvolver atividades por meio da arte, é importante salientar que essas práticas estimulam a curiosidade no educando, pois a criança se sente atraído pelo o novo, tornando o desenvolvimento da atividade mais prazerosa e assim tendo um maior resultado satisfatória, que é a aprendizagem.

5. O desenvolvimento psicomotor na criança atraves da arte

A criança é um ser que esta em constante movimento desde o seu nascimento, ate a mesma começar a falar ela manifesta seus desejos utilizando a linguagem do corpo, apontando, pegando em algo que desperte sua curiosidade, sentando e ate mesmo engatinhando. E, todas essas ações são executadas utilizando seus movimentos corporais. A partir de seu crescimento os desejos manifestados pelo corpo não mudam pelo contrario, se aprimoram ao passar dos anos, passando a andar, pular, tendo uma melhor coordenação motora e já executando essas ações com mais consciência do que desejam, é como dizem popularmente "o corpo fala!" e esta frase é muito correta, pois, é fácil notar se uma pessoa está triste, cansado ou ate mesmo feliz, apenas observando sua linguagem corporal.

A partir dessas observações estudaremos a psicomotricidade e quais seus benefícios para a educação infantil, esta palavra deriva do grego *psiché* que significa alma/ espirito e do verbo latino moto que quer dizer movimento. Desta forma podemos concluir que a psicomotricidade é o estudo do corpo e da mente ou de modo mais aprofundado é a ciência que estuda os aspectos emocionais, cognitivos, e motores em todas as etapas da vida do ser humano, deste modo entendemos então que a cada faze da vida ou utilizando os anos escolares é correto afirmar que a psicomotricidade atua elaborando atividades corretas para auxiliar no desenvolvimento psicomotor para aquela determinada série. Associemos da seguinte forma, utilizando a teoria piagetiana sabemos que o desenvolvimento humano acontece por etapas, e a cada uma dessas etapas a criança desenvolve seu cognitivo, e executa ou desenvolvem algumas ações de acordo com sua idade e o ambiente em que vive Piaget nomeou essas etapas em quatro períodos: sensório-motor [0 a 2 anos;] pré- operatório [2 a 7 anos]; operações concretas [7 a 11/ 12 anos] e operações formais [11/12 anos em diante]

Relacionando o desenvolvimento psicomotor com os períodos de Piaget, em cada etapa apresentar para a criança metodologias pedagógicas que auxiliem no seu desenvolvimento psicomotor e para isso as atividades devem ser elaboradas gradativamente de forma que a criança se torne mais saudável, confiante, desenvolvam seus aspectos cognitivos, afetivos e motores, os tornando mais autônomos.

Deste modo para propiciar tais experiências o professor deve planejar sua aula utilizando metodologias que estimulem no educando a curiosidade para que ele possa explorar criar, brincar, imaginar, sentir e aprender. Por este motivo é importante iniciar o desenvolvimento de atividades psicomotoras desde a educação infantil, pois é nessa etapa da vida do educando em que a maior parte de suas manifestações é utilizando o corpo, pulando, correndo, batendo palma. A criança é bastante ativa e curiosa esta sempre explorando o espaço no qual se encontra desta forma para aperfeiçoar o processo do desenvolvimento psicomotor

será de grande valia a utilização de métodos pedagógica apropriada.

Nessa perspectiva utilizaremos a arte como ferramenta pedagógica no aprimoramento deste desenvolvimento que é tão significativo na vida do ser humano, pois como sabemos a psicomotricidade é uma área que busca desenvolver o cognitivo, afetivo e os aspectos motores do individuo, e como vimos nos capítulos anteriores, à arte é uma área de conhecimento muito abrangente que atua no desenvolvimento da expressividade, criatividade, sensibilidade entre outros aspectos que já vimos e tudo isso através da utilização das linguagens artísticas, pois através das mesmas a criança pode desenvolver seus aspectos psicomotores de forma prazerosa.

Mediante a isto afirmamos que este processo se torna mais prazeroso através das metodologias artísticas pois seria mais significativo para o educando devido esta tendo contato com algo novo, diferente onde instiga sua curiosidade, dessa forma através da musicalidade, dança, teatro e principalmente as artes visuais podemos estimular melhor o processo psicomotor da criança pois, como já vimos, quando o objeto de estudo é prazeroso para a criança maior são os resultados, melhor é a aprendizagem do educando.

6. Considerações finais

Ficou evidenciado que o percurso educacional do ensino através da arte foi de lutas, incertezas, falhas de uma determinada minoria, mas, que ao ser estudado minuciosamente passa a ser apaixonante e esclarecedor. Devido ao decorrer dos tempos às praticas educacionais tradicionalistas de arte terem impregnado e difícil de modificar, pois a maioria da população seja educadores ou não, ate hoje entende a arte como ferramenta de entretenimento, mas, com a busca pelo conhecimento aos poucos este conceito esta sendo corrigido, e este trabalho de pesquisa tem o intuito de auxiliar nessa mudança de conceito e apresentar as diversas possibilidades de se trabalhar com arte.

Devido o ensino de arte ser uma ciência fundamental para a formação do desenvolvimento humano, contribuindo para a aprendizagem e o aprimoramento de diversas habilidades que nós aprendemos ao decorrer da vida escolar, habilidades essas fundamentais para o nosso dia a dia, para que nos tornemos pessoas mais criticas, sensíveis, criativas, expressivas entre outros.

Nessa perspectiva, este trabalho foi elaborado com o intuito de apresentar as diversas possibilidades e as conquistas a serem adquiridas através do ensino pela arte, desta forma para melhor serem os resultados através desta modalidade de ensino é importante iniciar pela base educacional que é a educação infantil. Devido este trabalho ser muito significativo para o desenvolvimento da criança, pois, nele vem explicando como é o ensino pela arte, suas contribuições para

a educação infantil, caminhos a serem percorridos e os possíveis resultados a serem adquiridos.

Deste modo, acreditamos que por meio desta pesquisa ficou evidenciado o quanto a arte é significativa para o desenvolvimento da educação infantil, logo, que a mesma é muito ampla possibilitando inúmeras formas de trabalhar com as crianças e as desenvolve-las, vale ressaltar que este desenvolvimento através da arte possibilita uma ampliação nos sentidos das crianças melhorando sua psicomotricidade, sua expressividade e ajudando a manter sua criatividade de forma que ela ao passar dos anos escolares se aprimore, não só ela mas, todos as outras áreas de conhecimento a serem adquiridos.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais arte**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, 1998.

BRASIL: Ministério da Educação. Referencial curricular para a educação infantil: introdução. Brasília: Ministério da Educação,1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Secretaria de editoração e publicações do Senado Federal, 2005.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

TOCHETTO, A; FELISBERTO, L.G. D. O ensino de arte e a sua finalidade: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**.** in: EDUCARE, 13. **Anais [...]**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

VALÉRIO, D. **Refletindo sobre o ensino da arte na educação infantil. 2011** Monografia (especialista em educação) - Programa de Pós-graduação em Ensino das Artes Visuais: Práticas Pedagógicas e Linguagens Contemporâneas da Faculdade de Ciência Humana, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

ZANIN, V. P. M. Arte e Educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**. v.2, n.1, 2005. pp.57–66.

A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO

Soraya Mattos Oliveira Nunes[1]

Introdução

Um processo fonológico produtivo no Português Brasileiro é o da monotongação, que ocorre no interior da sílaba e consiste no apagamento da semivogal (glide) do ditongo. Esse processo acontece com maior frequência nos ditongos decrescente, casos em que o glide ocupa a posição de coda, na estrutura silábica, como em "ca[y]xa"/"caxa" (embora ocorram também em alguns casos com os ditongos crescentes, como em "edifi[syo]"/"edifi[sw]").

Apesar de ser um fenômeno característico da oralidade, muitas vezes, podemos identificar esse processo representado na escrita. Por isso, é preciso dedicar muita atenção em sala de aula à representação, na escrita, desse fenômeno desde o início da alfabetização.

O processo de monotongação resulta da perda da semivogal nos ditongos, passando a ser produzido como uma única vogal. A redução desses ditongos em palavras como "faxa" (faixa), "mantega" (manteiga) e "toca" (touca), por exemplo, é categórica na modalidade oral, porém quando esse fenômeno é transposto para escrita além de ser uma transgressão às normas ortográficas vigentes, pode resultar ainda em estigmatizações generalistas, como a de que um indivíduo que representa a monotongação na escrita "não saber escrever".

É importante dizer que a monotongação de ditongos decrescentes orais na fala não é estigmatizada e não é influenciada por fatores sociais/escolaridade, segundo Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), é um fenômeno gradual. Esse traço linguístico está presente na fala de muitos brasileiros. Bagno (2007, p. 147) afirma que "a convenção ortográfica leva a pronúncias forçadas, artificiais, que não correspondem à realidade falada pela imensa maioria dos brasileiros de todas as regiões". Segundo o autor, esse fenômeno interfere no processo de alfabetização, uma vez que a tendência do aluno é escrever a vogal simples e não o ditongo.

1 Mestre em Letras. Especialista em Linguística e o Ensino de Língua Materna. Graduada em Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas. Professora de Língua Portuguesa. ORCID: 0000-0002-2124-0922. E-mail: soraya.nunes@edu.uberabadigital.com.br.

Estudiosos como Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007) apontam que a influência de fator social e/ou escolaridade na produção de monotongação são em ditongos crescentes (em vocábulos paroxítonos), como em "edifício/edifiço", "paciência/paciença" e "notícia/notiça". Pessoas que falam assim são, inclusive, avaliadas com baixo ou nenhum prestígio social, ou seja, sofrem preconceito e são discriminadas. É importante salientar que nem é o fato desse fenômeno "ir para escrita", mas só o fato de falarem assim já são estigmatizadas. Obviamente, que a transposição para a escrita acarreta o estigma de "não saber" escrever.

Sobre esse fenômeno linguístico, a pesquisa de Nunes (2020) mostra que o processo fonético-fonológico de monotongação, que evidencia os hábitos de fala na escrita, é recorrente na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental em palavras como: "bagunsero/bagunceiro", "brincadera/brincadeira", "guerrera/guerreira", "dexei/deixei", "passo/passou", "fico/ficou", "vô/vou" e "so/sou".

É válido saber que a monotongação em ditongos decrescentes nestas palavras "bagunsero/bagunceiro", "brincadera/brincadeira", "guerrera/guerreira" é condicionada por pressões fonológicas, isto é, pelo */r/* fraco na sílaba seguinte. Em "dexei/deixei", acontece pelo fato de a consoante palatal seguinte ser sonora. O ditongo */ow/* em "passo/passou", "fico/ficou", "vô/vou", "so/sou", em qualquer contexto fonológico é propício a monotongação.

Nesse sentido, Bagno (2007, p. 142) salienta que todos os falantes do português brasileiro pronunciam como [o] o ditongo escrito [ou] como em roupa, pouco, ouro, louco, comprou e amou. Conforme o autor, essa pronúncia não provoca nenhuma reação negativa. Nenhum falante será discriminado por ter pronunciado "rôpa", "pôca", "ôro", "loco". A pronúncia [o] para o ditongo [ou] faz parte do vernáculo brasileiro, ou seja, todo e qualquer brasileiro fala assim. Por outro lado, a pronúncia do ditongo ocorre em fala muito monitorada, principalmente quando a pessoa está lendo um texto em voz alta e se deixa influenciar pela grafia.

A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2004, p. 95) salienta que o fenômeno da monotongação "é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português".

Muitos professores da Educação Básica reclamam que os alunos apresentam em suas produções textuais, desvios de escrita (ortográficas). Esses desvios são percebidos em textos manuscritos produzidos em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa.

A ortografia exige a norma gramatical. Entretanto, é comum que os alunos tenham dificuldade na assimilação dessa norma, gerando desvios de ordem ortográfica e desvios de ordem fonética, ou seja, a transposição da oralidade para a escrita. É importante que o professor da Educação Básica saiba distinguir entre

problemas de ortografia que se explicam pelos hábitos da fala e problemas que são simplesmente decorrentes de regras arbitrárias da ortografia, dessa forma, poderá fazer um trabalho mais eficaz em relação à ortografia com seus alunos.

Nunes (2020) analisou desvios de ortografia apresentados por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberaba-MG com base no seguinte questionamento: "Quais são os tipos de desvios de ortografia que os alunos do sétimo ano apresentam em suas produções textuais: desvios motivados pelo sistema arbitrário de escrita e/ou desvios motivados por processos fonológicos?" (NUNES, 2020 p. 13). A pesquisa da autora mostrou que 59% dos desvios de ortografia foram provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, por exemplo, quando o aluno escreve "brasilero" no lugar de "brasileiro".

Refletindo sobre isso, este estudo pretende mostrar a importância de elaborar e aplicar atividades reflexivas, durante as aulas de Língua Portuguesa, que contribuam na escrita adequada de palavras com ditongo, evitando a monotongação na escrita de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, sugerir uma abordagem reflexiva para o ensino da ortografia, através de propostas de atividades nas quais o educando é estimulado a pensar, a raciocinar, para, dessa forma, se apropriar da norma ortográfica, cometendo, assim, menos desvios na escrita.

Acreditamos que desenvolver um trabalho na sala de aula que aprimore a oralidade e a escrita da língua é de suma importância, pois, é recorrente que os alunos do Ensino Fundamental criam suas hipóteses sobre a escrita com base na sua fala. Sendo assim, a falta de atividades nas aulas de Língua Portuguesa que explorem a modalidade oral em contraponto com a modalidade escrita por meio de atividades adequadas e que a falta de uma dedicação maior com a leitura e a escrita que priorizem o trabalho com os usos da língua são fatores que contribuem para que os alunos não consigam distinguir aspectos da modalidade oral e aspectos da modalidade escrita, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos e discussões

Para que pudéssemos atingir o propósito desse trabalho, elaboramos e aplicamos um conjunto de atividades reflexivas voltadas para o fenômeno da monotongação para alunos do sétimo ano de uma escola pública municipal na cidade de Uberaba-MG. As atividades foram aplicadas para sessenta alunos em quatro aulas de 50mim.

O intuito das atividades foi o de levar os alunos a perceberem que apagamos alguns ditongos na fala, mas, na escrita, precisamos respeitar algumas convenções (ortográficas) e, por isso, tal redução não deve ser representada na escrita.

Sendo assim, primeiramente, fizemos uma diagnose de quais tipos de

desvios de ortografia são mais recorrentes nos textos dos alunos. A partir de uma produção textual, notamos que os alunos cometem desvios de ortografia devido à transposição do fenômeno da monotongação (que é característico da fala) para a escrita em palavras como "quemada/queimada", "experiensa/experiência", "mais/mas" e "difiçês/difíceis". Dessa forma, tivemos um aparato para elaborar propostas de atividades adequadas destinada a atender às áreas cruciais de incidências que, neste caso, foi o fenômeno da monotongação. Consideramos essa etapa importante, uma vez que, os desvios de ortografia não podem ser tratados da mesma forma, pois como lembra Moraes (2007, p. 31), "os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados". E, assim, podem funcionar como pistas para intervenções didáticas adequadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas, ou seja, o diagnóstico inicial nos forneceu subsídios para o planejamento de atividades a ser aplicadas durante as aulas.

Cabe informar que a maioria das atividades foi aplicada em folha separada e recolhida pelo professor, assim facilitou a descrição da aplicação, apresentada a seguir, uma vez que foi possível reler e analisar as respostas dos alunos.

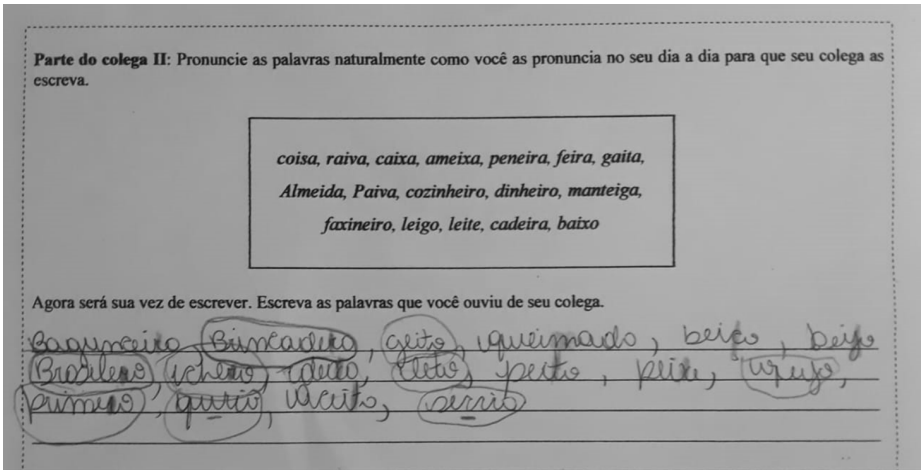
Proposta de atividade I

Esta primeira proposta de atividade foi realizada em dupla. O colega I deveria pronunciar as palavras do quadro de modo natural como são pronunciadas no dia a dia para que o colega II as escrevessem.

Parte do colega I:
bagunceiro, brincadeira, jeito, queimada, beiço, beijo, brasileiro, cheiro, deixa, leigo, peito, peixe, queijo, primeiro, queixo, aceita, seiva

Parte do colega II:
coisa, raiva, caixa, ameixa, peneira, feira, gaita, Almeida, Paiva, cozinheiro, dinheiro, manteiga, faxineiro, leigo, leite, cadeira, baixo

Depois de escritas as palavras, a dupla conversou entre si e verificou as palavras que havia escrito corretamente e as que havia escrito com desvios de ortografia, sendo que, as palavras com desvios teriam que ser circuladas como podemos observar no recorte a seguir:



Parte do colega II: Pronuncie as palavras naturalmente como você as pronuncia no seu dia a dia para que seu colega as escreva.

coisa, raiva, caixa, ameixa, peneira, feira, gaita, Almeida, Paiva, cozinheiro, dinheiro, manteiga, faxineiro, leigo, leite, cadeira, baixo

Agora será sua vez de escrever. Escreva as palavras que você ouviu de seu colega.

Fonte: Recorte da atividade do aluno.

Em seguida, cada aluno observou e refletiu sobre o desvio de ortografia em sua escrita. Vejamos algumas explicações dadas pelos alunos sobre a escrita desviante: "Na palavra brincadeira não coloquei o i", "Esqueci de colocar o i nas palavras: bagunceiro, queimada e beijo", "Na palavra caixa, não escrevi o i".

Dando sequência na primeira proposta de atividade, o próximo comando foi o seguinte: Observe que todas as palavras possuem o ditongo */ei/ >> brinca-**deira*** ou o ditongo */ai/ >> **caixa***. Pinte de vermelho a consoante que vem depois desses ditongos nas palavras que vocês "erraram" e de azul nas que vocês acertaram. Nessa proposta, não apresentaram dificuldade em realizar e responderam da seguinte forma: "Nas palavras que eu acertei aparecem as consoantes: (t) e (d). Nas palavras que eu errei aparecem as consoantes: (r), (j), (x) e (g) ".

Encerramos a primeira proposta de atividade com os demais comandos a seguir:

(i) Converse com seu colega e discuta qual foi o provável motivo que levou vocês a "errarem" a escrita dessas palavras.

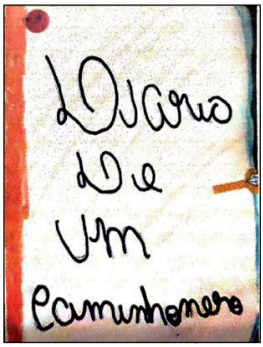
(ii) A partir de sua resposta na questão anterior, podemos concluir que em alguns contextos reduzimos esses ditongos na fala, mas devemos ser cuidadosos para não reduzir também na escrita. Observe as palavras da primeira coluna do quadro a seguir e escreva na segunda coluna como você as pronuncia no seu dia a dia.

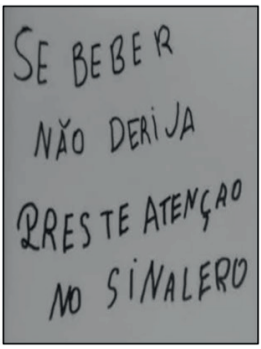
Como escrevemos	Como você fala
bagunceiro	baguncero
brincadeira	
jeito	
queimada	
beiço	
beijo	
brasileiro	
cheiro	
deixa	
leigo	
peito	
peixe	
queijo	
primeiro	
queixo	
aceita	
seiva	
raiva	
coisa	

A seguir, apresentamos mais duas propostas de atividades sobre o fenômeno da monotongação aplicada para os alunos. Ambas foram aplicadas de forma dialogada para que os alunos trocassem ideias entre si e também com a mediação de professor. De modo geral, observamos que não apresentaram dificuldade em realizá-las.

Proposta de atividade II

Observe que os autores dos textos das imagens a seguir cometeram alguns desvios de ortografia. Liste todas as palavras escritas em desacordo com a norma gramatical e explique o provável motivo que ocasionou a escrita "incorreta" dessas palavras.

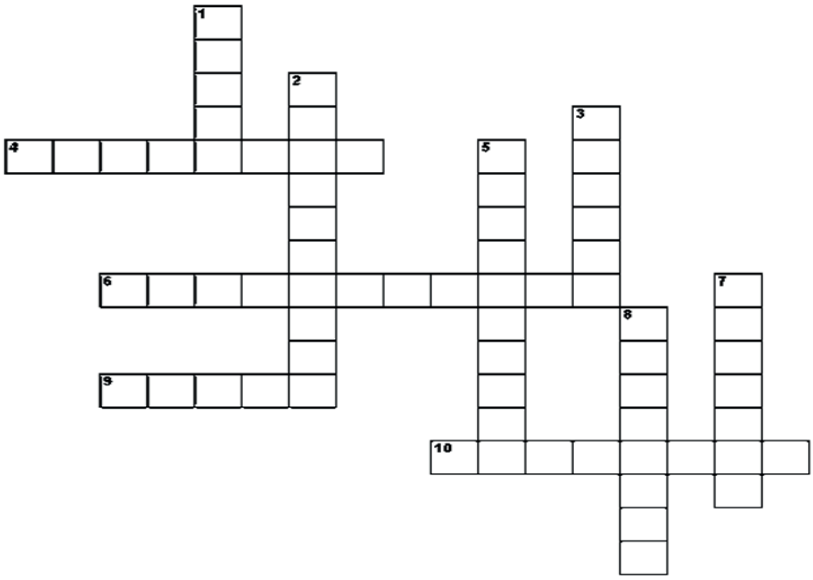




Fonte: Fotos da autora.

Proposta de atividade III

Resolva a cruzadinha



Fonte: criado pela autora. (Disponível para criação em: https://www.vogais.com.br/gerador-de-palavras-cruzadas/gerador10.php).

01. Animal que vive na água e possui escamas.
02. Pessoa que vende jornal.
03. Alimento preferido do rato.
04. Profissional que trabalha na extinção de incêndios e no resgate de pessoas em acidentes.
05. Nacionalidade da pessoa que nasce no Brasil.

06. Objeto que colocamos a cabeça para dormir.
07. Objeto usado para colocar o lixo.
08. Produto feito do leite que passamos no pão.
09. O toque dos lábios de uma pessoa na outra.
10. Símbolo oficial do Brasil com retângulo verde, losango amarelo, círculo azul com uma faixa branca.

Como dissemos, a proposta de atividade I foi realizada em dupla para que cada colega pronunciasse as palavras propícias a sofrerem a redução do ditongo. Nesta proposta, observamos na escrita dos alunos que além de reduzirem o ditongo na escrita, também cometeram outros desvios relacionados à convenção de escrita nas palavras: *bagunsero* (bagunceiro), *geito* (jeito), *beiso* (beiço), *queicho* (queixo), *feirra* (feira), *Aumeida* (Almeida), *xeiro* (cheiro), *decha* (deixa), *brazileiro* (brasileiro), *ameicha* (ameixa) e, ainda, o processo de despalatização em *diero* (dinheiro), *cozieiro* (conzinheiro) e o processo de vozeamento em *vachineiro* (faxineiro). Todos esses desvios foram trabalhados com a ajuda do colega e com a intervenção do professor.

Palavras com mais ocorrências na redução do ditongo:

- ✓ Primeiro: *manteiga, cheiro*
- ✓ Segundo: *faxineiro, feira, primeiro, bagunceiro, brincadeira, queimada, queijo.*
- ✓ Terceiro: *brasileiro, deixa, queixo, peneira, dinheiro.*
- ✓ Quarto: *beijo, leigo, caixa, cozinheiro, cadeira, baixo.*

As palavras: *coisa, raiva, gaita, Almeida, Paiva, leite, jeito, peito, aceita,* e *seiva* não sofreram redução do ditongo. Isso se explica, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 96), devido as consoantes oclusivas /t/ (jeito), /d/ (Almeida) e as fricativas /v/ (raiva), /s/ (coisa) desfavorecerem a redução. Enquanto que os segmentos /j/ (beijo), /x/ (caixa), /g/ (manteiga), /r/ (feira) favorecem a monotongação.

Essa reflexão, que propicia a redução do ditongo, foi trabalhada na aplicação dessa atividade. Mostramos aos alunos que o contexto fonológico (sons que antecedem ou que seguem um determinado fonema) são condicionadores ao processo da monotongação. Neste caso, o contexto que tem influência é o segmento seguinte, isto é, a consoante seguinte ao ditongo. É importante que os professores do Ensino Fundamental orientem os alunos em relação aos ambientes fonológicos mais favoráveis à incidência da monotongação, na modalidade escrita da língua.

Quando ao comando: *Converse com seu colega e discuta qual foi o provável motivo que levou vocês a "errarem" a escrita dessas palavras?* Não mostraram dificuldade em dizer que: "vai do modo como falamos*"; "*devido à forma de falar*"; "*por causa da pronúncia*".*

Em relação à proposta II, foram felizes em dizer que os autores dos textos

das imagens cometeram desvios de ortografia pelo fato de terem escrito do jeito que falam as palavras: "caminhonero/caminhoneiro", "cabeleleiro/cabelereiro" e "sinalero/sinaleiro". Alertarmos também para os demais desvios de ortografia que aparecem nas imagens, como a acentuação e a translineação. É importante dizer que os textos que compõem essa atividade são de situações reais de uso da língua. Por exemplo, a primeira imagem é a capa de um trabalho para ser entregue ao professor feita por um aluno do 7º ano, a segunda imagem é a foto de uma placa que fica nas mediações da escola e a terceira, um cartaz exposto no mural da escola feito por alunos do Ensino Fundamental I. Ambos os textos circulam no espaço real do aluno.

Já a proposta III (resolver a cruzadinha), alguns alunos apresentaram dificuldade. Acharam que estava sobrando quadrinho, por exemplo, para resolver o número 2 (pessoa que vende jornal) possivelmente estavam transpondo o processo de monotongação, que ocorre na fala, para a escrita. Sendo assim, sobraria um quadrinho já que estavam reduzindo o ditongo também na escrita. Essa proposta possibilita ao aluno corrigir a transposição do fenômeno da monotongação para a escrita, já que, para cada letra da palavra, há um quadrinho correspondente, isto é, ao tentar realizar uma escrita com tal fenômeno, perceberá que sobrará quadrinho. Com isso, ao escrever as palavras na cruzadinha, o aluno aprende a escrita adequada das palavras trabalhas e compreende que existem letras nas palavras que não aparecem na oralidade, mas que devem aparecer na escrita.

A realização dessa sequência de atividade foi bem profícua, pois os alunos perceberam que é comum, em alguns contextos fonológicos, reduzirmos esses ditongos na fala, mas devemos ser cuidadosos para não reduzirmos também na escrita.

Considerações finais

Com este estudo, esperamos contribuir com os professores de Língua Portuguesa no sentido de pensarem o processo da monotongação como um fenômeno de fala que pode ser transposto também, para a escrita, levando o aluno a refletir sobre tal processo por meio da aplicação de propostas de atividades reflexivas. Sendo assim, foi pensado como uma estratégia de ensino, com o objetivo de minimizar a transposição do fenômeno da monotongação para a escrita dos alunos por meio de atividades de pronúncia e escrita. As propostas de atividades, aqui apresentadas, possibilitam aos discentes estabelecerem relações entre formas de diferentes registros e observarem a pronúncia nas palavras quando se monotonga ou não, fazendo um paralelo com a representação escrita dos sons que existem nas palavras e que não aparecem na fala.

Assim, consideramos que o fenômeno da monotongação representado na escrita de alunos do Ensino Fundamental pode ser reduzido com o auxílio do

professor, desde que o docente proponha atividades adequadas que levem o aluno à reflexão sobre diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita

Avaliamos como positiva a aplicação das propostas de atividades, pois ao término da aplicação, verificamos que, ao produzirem seus textos, os alunos ficaram mais atentos ao fenômeno da monotongação e a possíveis transposições da oralidade para a escrita. Acrescentamos ainda que compreender as especificidades dos sistemas fonético-fonológico e alfabético da língua é fundamental ao docente que se preocupa em realizar intervenções pedagógicas, com o intuito de possibilitar ao aluno refletir sobre a ortografia, suas normas e peculiaridades, a fim de cometer menos desvios ortográficos na escrita.

Referências

BAGNO, M. **A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

___. **Nós cheguemu na escolar, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

MORAES, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76. Disponível em: <https://bit.ly/30l4V1X>. Acesso em: 8 set. 2021.

NUNES, S. M. O. Oralidade e texto escrito no sétimo ano do ensino fundamental: desvios de ortografia e propostas de intervenção. Uberaba-MG, 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

ANÁLISE DE DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Soraya Mattos Oliveira Nunes[1]

Introdução

É comum os professores dizerem que os alunos escrevem como falam. Isso é verdade até certo ponto, uma vez que nem tudo que os alunos escrevem pode ser atribuído à interferência da fala.

É preciso que os professores compreendam que, quando um aluno escreve uma palavra diferentemente do padrão oficial esperado, algo motivou a escolha inadequada do registro e que nem todo desvio do padrão ocorre pelo mesmo motivo, justamente porque as relações entre fonemas e grafemas não ocorrem sempre da mesma forma.

A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005) apresenta duas grandes categorias de análise de desvios ortográficos:

Grupo I: Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Exemplo: *gilo* (jiló).
Grupo II: Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Exemplo *brincadera* (brincadeira).

Observe que o Grupo I não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica, estando, portanto, relacionada ao sistema ortográfico da língua. Conforme a autora, nessa categoria foi classificada os desvios que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. No português, há fonemas que possuem diversas representações ortográficas como, por exemplo, a representação do fonema /s/. Porém, por outro lado, há letras que representam dois fonemas como a letra "x" nas palavras "*exato*" e "*extra*".

Outro problema desse grupo, citado por Bortoni-Ricardo (2005), é o uso de diacríticos e certas peculiaridades morfológicas como a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado *(*ão*)*

1 Mestre em Letras. Especialista em Linguística e o Ensino de Língua Materna. Graduada em Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas. Professora de Língua Portuguesa. ORCID: 0000-0002-2124-0922. E-mail: soraya.nunes@edu.uberabadigital.com.br.

quando é tônico e *(am)* quando é átono. Outro fenômeno facilmente percebido nos textos dos alunos.

Já no Grupo II, estão classificados os desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Quando os alunos recorrem à oralidade para construir a suas hipóteses de escrita, alguns desvios ortográficos podem ser explicados em decorrência de processos fonético-fonológicos que emergem a escrita em razão dos hábitos da fala.

Por meio dos desvios da primeira categoria é possível perceber as dificuldades dos alunos em relação às convenções da escrita; por meio dos desvios provenientes da segunda categoria é possível inferir algumas características da fala dos alunos, através de traços dialetais que eles transpõem para a escrita. Portanto, as duas categorias de desvios exigem, do professor, atenção diferenciada quanto à abordagem e a forma de tentar diminuí-los.

Acreditamos que a ortografia precisa ser abordada e trabalhada, na sala de aula, de forma eficiente, e não sirva como ferramenta cruel e ineficaz da avaliação textual, pois como lembra Bortoni-Ricardo (2006, p. 274):

> Considerar uma transgressão à ortografia como um erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

O estudo da influência da oralidade na escrita deixa evidente que a fala permeia as fases de aprendizagem da escrita. Assim, quando nos referimos aos estudos linguísticos, considerar a variedade dialetal é primordial. Ignorar o fenômeno da variação faz com que surjam muitos problemas, inclusive de preconceitos, tanto no ensino quanto na linguagem.

O apoio na oralidade e o desconhecimento da norma ortográfica de algumas palavras são fatores que acarretam a escrita desviante de alunos do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, o professor não pode tratar as questões ortográficas em um único bloco, pois "se há diferenças nessas relações, a maneira como se deve aprender e ensinar a ortografia deveria respeitá-las, garantindo suas especificidades" (ROBERTO, 2016, p. 160).

Diante do exposto, este estudo visa identificar e analisar desvios de ortografia em produção textual de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberaba/MG. Desse modo, esta pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: quais são os tipos de desvios de ortografia que os alunos do sétimo ano apresentam em suas produções textuais: desvios motivados pelo sistema arbitrário de escrita e/ou desvios motivados por processos fonológicos?

Procedimentos e análises

A fim de atingirmos o propósito desse trabalho solicitamos aos alunos participantes desta pesquisa que escrevessem um texto narrativo relatando como foi a passagem do quinto ano do Ensino Fundamental I para o sexto ano do Ensino Fundamental II, já que esta é uma das fases que gera muita mudança na vida do estudante, portanto, os alunos teriam muito assunto para relatar.

Obtivemos vinte e uma (21) produções textuais de autores diferentes na composição de nosso *corpus*. De posse desse material, selecionamos os desvios de ortografia encontrados nas produções dividindo-os em dois grupos: Grupo I – desvios provenientes da convenção ortográfica e Grupo II – desvios relacionados à transposição da fala na escrita. Tal divisão se deu com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005).

Após uma leitura atenta dos textos produzidos pelos alunos, levantamos 202 desvios que não foram grafados de acordo com a ortografia exigida pela norma gramatical vigente no Brasil. Informamos que, quando uma mesma palavra apresentava mais de um tipo de desvio, como no caso de bagunsero (bagunceiro) que apresenta dois desvios, sendo um proveniente da não aquisição adequada do sistema arbitrário de convenção de escrita e outro, proveniente da transposição dos hábitos de fala para a escrita, contamos duas vezes. Ou seja, a quantificação foi por tipo de desvio e não por quantidade de palavra.

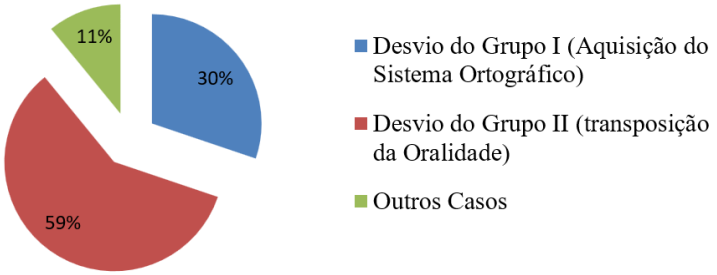
Ao classificar os desvios no Grupo I e no Grupo II, deparamo-nos com alguns desvios que não se encaixavam em nenhum dos grupos. Dessa forma, criamos um terceiro grupo que denominamos de "Outros Casos". Temos como exemplo disso a palavra *porfessor* (professor) encontrada no *corpus*. Vejamos que tal desvio não pode ser classificado como decorrente do sistema arbitrário de escrita e nem decorrente dos hábitos de fala, pois sabemos que tal participante não fala dessa forma em que a palavra foi grafada.

Após o levantamento, verificamos que dos 202 desvios de ortografia extraídos dos textos, 59% foram de motivação fonológica, isto é, desvios relacionados aos hábitos da fala que os alunos transpõem para a escrita (119 desvios), 30% foram realizados devido à não apropriação do sistema de convenções de escrita (61 desvios) e 11% classificado como Outros Casos (22 desvios).

Consideramos esse resultado extremamente alto, pois se tratando de alunos que estão cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental II, ou seja, já cursaram mais da metade do percurso da Educação Básica. Achamos que vários fatores interferem nesse resultado como, por exemplo, (i) falta de aplicação de atividades pedagógicas adequadas no que diz respeito ao ensino da ortografia; (ii) salas de aulas superlotadas que acaba dificultando o trabalho do professor; (iii) falta de parceria e apoio da família, pois, em geral, muitos alunos

apresentam carência e falta de estímulo dos pais. Pensamos que esses fatores impedem o sucesso no ensino/aprendizagem dos alunos na sala de aula, não só da ortografia como dos demais conteúdo.

Gráfico 1 - Motivação dos desvios de ortografia levantados nos textos dos alunos do sétimo ano.



Fonte: própria (2019)

Em relação ao Grupo I - desvios provenientes da convenção ortográfica, constatamos que 65% dos desvios realizados foram devidos à representação do fonema /s/ (40 desvios). Sobre este tipo de desvio, Roberto (2016, p. 154) informa que o fonema /s/ é um caso de relação dependente do contexto fonológico que pode se codificar como *s*, *c* ou ç, de acordo com determinados critérios. Segundo a autora, a conversão do fonema /s/, em início de palavras, diante de qualquer vogal ou semivogal não apresenta qualquer restrição, isto confirmou-se em nosso *corpus* em que os alunos grafaram palavras como *surpreendente, superei, sabia, sobre, sala* sem desvios. Por outro lado, conforme Roberto (2016), a codificação do fonema /s/ em sílabas internas, o contexto fonológico se torna competitivo com os grafemas c, ss, ç, sc, sç, xc, x, constituindo-se em extrema dificuldade na grafia de palavras. Encontramos em nosso *corpus* os seguintes desvios da representação do fonema /s/:

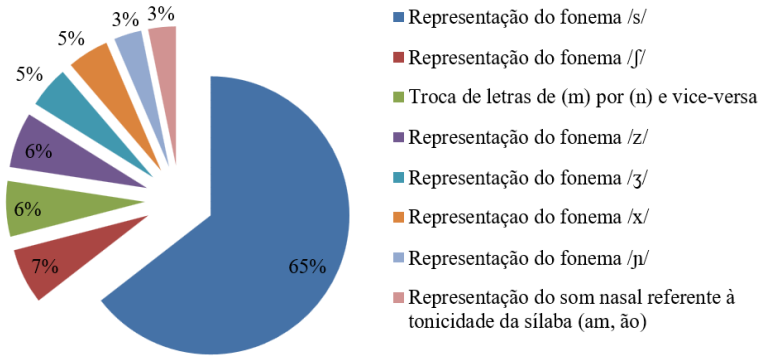
Tabela 1 – Desvios na representação do fonema /s/

pacei (passei)	esforsa (esforçar)	prossimo (próximo)
pasei (passei)	sesto (sexto)	serca (cerca)
cei (sei)	esperiensa (experiência)	travesao (travessão)
fis (fiz)	jadice (já disse)	sirujia (cirurgia)
divertensia (advertência)	diso (disso)	esas (essas)
criançinha (criancinha)	nosa (nossa)	preguisa (preguiça)
amadureçi (amadureci)	pencei (pensei)	começei (comecei)
esperiência (experiência)	niso (nisso)	fassa (faça)
pasavamos (passávamos)	comeso (começo)	passiencia (paciência)
bagunsero (bagunceiro)	difisis (difícil)	fassio (fácil)
comesei (comecei)	comesaral (começaram)	pasado (passado)
iso (isso)	persebia (percebia)	carrosa (carroça)
esqueser (esquecer)	pasar (passar)	comessaram (começaram)
paçado (passado)		

Fonte: própria (2019)

Além dos desvios de representação do fonema /s/, em menor quantidade aparecem outros desvios decorrentes de outras representações de convenções ortográficas como mostra o gráfico2:

Gráfico 2 – Desvios decorrentes da convenção ortográfica



Fonte: própria (2019)

Pedrosa (2014, p. 59) afirma que "a língua portuguesa utiliza um sistema alfabético ortográfico porque busca representar os sons através de um sistema fonográfico já normatizado pela ortografia". Os alunos demonstraram pouca familiaridade em relação às convenções ortográficas de representação do fonema /s/ que apresenta mais de uma forma escrita para um único som (S, SS, C, Ç, SC, SÇ, XC, X >> /s/).

Levantamos os seguintes desvios provenientes de convenção de ortografia:

- ✓ Representação do fonema /ʃ/: xorei (chorei), xato (chato), deichava (deixava) e mechemos (mexemos).
- ✓ Representação do fonema /ɲ/: tilha (tinha) e milha (minha).
- ✓ Troca de letra (m) por (n) e vice-versa: tenpo (tempo), enbora (embora), brimca (brinca) e bomdosa (bondosa).
- ✓ Representação do fonema /z/: prezenti (presente), atrazada (atrasada), fisero (fizeram) e faser (fazer).
- ✓ Representação do fonema /ʒ/: geito (jeito), sirujia (cirurgia) e jente (gente).
- ✓ Representação do fonema /x/: rreclamação (reclamação) e amarado (amarrado).
- ✓ Representação nasal referente à tonicidade da sílaba (am, ão): gostavao (gostavam) e melhorarão (melhoraram).

Observamos que, assim como Moreira (2018, p. 60) observa em sua pesquisa, "as trocas ou uso indevido de letras observadas nas ocorrências do Grupo I não prejudicam o entendimento das palavras dentro do contexto no qual estão inseridas".

Concordamos com Moreira (2018) que "apesar de ainda não estabelecerem as relações entre grafema e fonema, os alunos fazem suas hipóteses de escrita e demonstram algumas dificuldades com as convenções do sistema ortográfico brasileiro".

Antes de discutirmos o levantamento do Grupo II, apresentamos a seguir os desvios que classificamos como "Outros Casos" (11%), que representam os desvios ortográficos que não são decorrentes dos hábitos de fala e nem de convenção ortográfica (22 desvios). Tais ocorrências evidenciam a dificuldade que o aluno tem em grafar determinadas palavras e apontam o uso indevido de letras que não são possíveis dentro do sistema. Também classificamos, neste grupo "Outros Casos", construções e palavras como *costa vaqeo, betia, corisco, cotuvea, relmde, contuvea, egos* e *maseo* que não conseguimos identificar o significa.

Tabela 2 – Outros casos de desvio ortográfico

cobeso (cabelo)	comesaral (começaram)
porfessor (professor)	estaval (estavam)
surpersa (surpresa)	uliforme (uniforme)
na (não)	cotuvea
menia (menina)	relmde
pro ele (por ela)	egos
difisis (difícil)	maseo
corpom (corpo)	costa vaqeo
a gentil (agente)	betia
intrar (entrar)	corisco
professora (professora)	contuvea

Fonte: própria (2019)

Outra forma de escrita que aparece em dois textos analisados, mas que não consideramos como desvio foi *BJS* (beijos) devido ser um modelo utilizado com frequência por jovens e até mesmo adulto em comunicações menos monitoradas, inclusive em ambientes virtuais, como uma forma de abreviação, buscando, provavelmente, dinamizar as interações e aproximar-se de uma conversa em tempo real.

Quanto aos desvios do Grupo II, observamos que muitos se realizaram devido à transposição da fala na escrita, ou seja, o aluno grafou a palavra conforme a pronuncia acreditando ser a forma correta.

Tabela 3 – Desvios relacionados à transposição da fala na escrita.

acustumar (acostumar)	gaiamos (ganhamos)	somo (somos)
adimirar (admirar)	guerrera (guerreira)	sirujia (cirurgia)
admistraçao (administração)	gagejar (gaguejar)	so (sou)
acustumano (acostumando)	imos (irmos)	tremeno (tremendo)
bagunsero (bagunceiro)	impresa (empresa)	utima (última)
brincadera (brincadeira)	legau (legal)	uproblema (um problema)
bricavamos (brincávamos)	mais (mas)	vô (vou)
brusa (blusa)	mas (mais)	acostomei (acostumei)
custela (costela)	muinto (muito)	vio (viu)
dexei (deixei)	nois (nós)	passol (passou)
dificutar (dificultar)	niguem (ninguém)	ficol (ficou)
dificio (difícil)	passo (passou)	solbi (soube)
difiçês (difíceis)	prezenti (presente)	tia (tinha)
diver tensia (advertência)	passo (passou)	mias (minhas)
dinovo (de novo)	piqeno (pequeno)	atis (antes)
esperiensa (experiência)	que (quer)	coprende (compreende)
fais (faz)	quenmada (queimada)	setar (sentar)
fico (ficou)	quemada (queimada)	brico (brinco)
futebou (futebol)	rendibou (handebol)	consegi (consegui)
fisero (fizeram)	recrelho (recreio)	algus (alguns)
fassio (fácil)	recrei (recreio)	tabem (também)

Fonte: própria (2019)

Outros desvios se realizaram devido à substituição de fonemas semelhantes, como se observa na Tabela 4:

Tabela 4 – Desvios provenientes da troca de fonemas semelhantes.

velicidade (felicidade)	padi (bati)	chima (cima)
bon bosa (bondosa)	diredora (diretora)	samado (chamado)
vicar (ficar)	devender (defender)	chequei (cheguei)
vinau (final)	tevendi (defendi)	bonido (bonito)
jamado (chamado)	jutis (chutes)	voi (foi)
acora (agora)	castei (gastei)	pasquete (basquete)

Fonte: própria (2019)

Sabemos que quando um desvio está só no âmbito do fonema, temos um desvio de motivação fonológica, mas quando vai também para o âmbito do morfema, temos um desvio morfofonológico, como por exemplo, em *esforsa* (esforçar), o (r) que cai representa um fonema e também um morfema, diante disso, temos um desvio morfofonológico.

O próximo passo da análise foi classificar os desvios do Grupo II, ou seja, os provenientes da transposição da fala na escrita (Gráfico I), 59% (119 desvios) em:

1. Fonológicos:

(i) Transposição da fala para a escrita: *quenmada* (queimada), *nois* (nós).

(ii) Troca de fonemas: *velicidade* (felicidade) *vicar* (ficar).

(iii) Apagamento de vogal: *brincadera* (brincadeira).

(iv) Apagamento de sílaba: *admistraçao* (administração).

2. Morfológicos (morfofonológicos):

(i) Violação da estrutura mórfica como separação de morfemas, no qual o aluno separa de maneira equivocada dois morfemas: *a queles* (aqueles), *com migo* (comigo).

(ii) Junção e omissão dos morfemas, evento em que o aluno une dois morfemas que são escritos separados: *uproblema* (um problema), *denovo* (de novo).

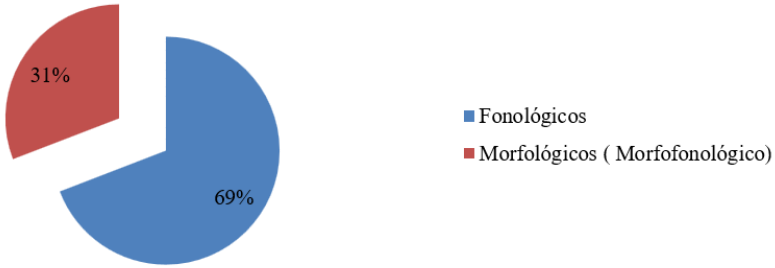
(iii) Forma mórfica diferente: *ta* (esta), *pro* (para o).

(iv) apagamento do /r/ final dos verbos no infinitivo: *acorda* (acordar), *fala* (falar).

Dessa divisão, chegamos ao seguinte resultado: dos 119 desvios do grupo II (59%), 82 desvios foram de motivação fonológica (69%) e 37 desvios foram morfológicos (31%). Ressaltamos que, quando uma mesma palavra apresentava mais de um tipo de desvio, a mesma foi contada duas vezes, como, por exemplo, na palavra *dinovo,* na qual se classifica como fonológico devido à interferência do fenômeno de *alçamento* na sílaba *di* realizado pela transposição da fala e morfológico devido à hipossegmentação de morfemas.

Para melhor visualização destes desvios, apresentamos o Gráfico 3 com o total de desvios:

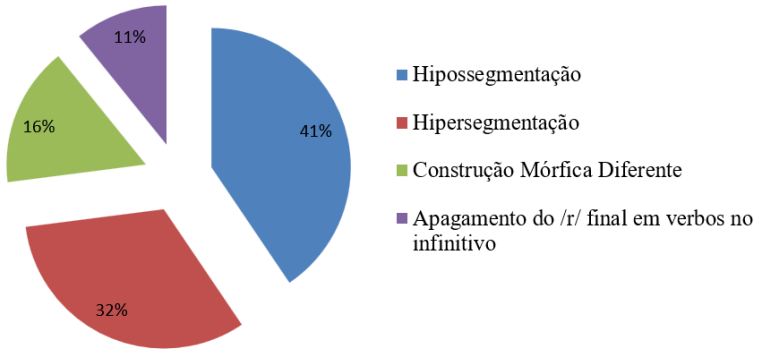
Gráfico 3 – Tipificação dos desvios do Grupo II



Fonte: própria (2019)

Quanto aos desvios do grupo Morfológico (Morfofonológico) foram encontrados 37 desvios nos textos analisados. Sendo 41% de Hipossegmentação, 32% de Hipersegmentação, 16% de Construção Mórfica Diferente, e 11% de Apagamento do /r/ final em verbos no infinitivo, conforme mostra o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Processos mais evidentes dos Desvios Morfológicos (Morfofonológicos)



Fonte: própria (2019)

A hipersegmentação e a hipossegmentação são dois fenômenos muito comum na escrita de alunos do Ensino Fundamental. A hipossegmentação corresponde à ausência do espaço em branco entre as palavras e a hipersegmentação corresponde à presença equivocada de espaço em branco entre as sílabas de uma ou mais palavras, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta.

Sobre a hipersegmentação, Tenani (2013, p. 307) afirma que o aluno separa inadequadamente por aplicar regras para segmentar palavras escritas em contexto que não é pertinente como em *a migos* (amigos). Nesse caso, o resultado, na escrita, seria a ocorrência de hipersegmentações, que nos dizeres da autora, é um tipo de hipercorreção, ou seja, um registro de aplicação de uma regra de ortografia em uma palavra em que não é pertinente.

O percurso de aprendizado, nos dizeres de Tenani, "é da fala para a escrita, havendo uma interferência inicial esperada a qual deveria ser superada, na medida em que o aprendiz, inicialmente, tomaria a fala como base para escrever um enunciado e, em seguida, dominaria as regras da ortografia".

A tabela 5 mostra os desvios realizados devido à hipersegmentação:

Tabela 5 – Desvios de Hipersegmentação

bon bosa (bondosa)	na quela (naquela)
a queles (aqueles)	da va (dava)
a migos (amigos)	a niversario (aniversário)
di verti do (divertido)	com migo (comigo)
a quelas (aquelas)	em baralhou (embaralhou)
diver tensia (advertência)	em tao (então)

Fonte: própria (2019)

A respeito da hipossegmentação, Bortoni-Ricardo (2005, p.55) salienta que é complicado para o aluno a distinção entre vocábulo fonológico (corresponde

a uma divisão espontânea na cadeia de emissão vocal) e o vocábulo mórfico (quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua) o que proporciona a escrita hipossegmentada das palavras em um único vocábulo formal. Esta juntura reflete os critérios que o aluno usa para analisar a fala. Na fala não há a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Exemplos de hipossegmentação levantados no *corpus*:

Tabela 6 – Desvios de Hipossegmentação

mesuperei (me superei)	denovo (de novo)
mideu (me deu)	uproblema (um problema)
dinovo (de novo)	mesentia (me sentia)
derrepente (de repente)	agente (a gente)
doque (do que)	medava (me dava)
mecomportar (me comportar)	poriso (por isso)
jadice (já disse)	midado (me dado)
dosmelhores (dos melhores)	

Fonte: própria (2019)

Observamos na hipossegmentação das palavras *mesuperei* (me superei), *mideu* (me deu), *mecomportar* (me comportar), *mesentia* (me sentia) e *midado* (me dado) que o aluno tem dificuldade em reconhecer os pronomes como palavra independente.

No que diz respeito à construção mórfica diferente, os tipos de desvios foram poucos, porém a reincidência em vários textos foi considerável.

Tabela 7 – Desvios de Construção Mórfica Diferente

pro (para o)	tava (estava)
to (estou)	na onde (onde)
tá (está)	des que (desde que)

Fonte: própria (2019)

Bortoni-Ricardo (2004, p. 56) classifica as formas *to* (estou), *tá* (está) e *tava* (estava) como traço gradual, porque a perda ou aférese da sílaba inicial é um traço generalizado no português brasileiro especialmente nos contextos de menor monitoração.

A supressão do /r/ final dos verbos no infinitivo é bastante reveladora da interferência da oralidade na escrita. Os alunos não reconhecem o infinitivo dos verbos *esforsa* (esforçar), *lê* (ler), *fala* (falar), *acorda* (acordar) e os escrevem como se fossem a terceira pessoa do indicativo do presente. As duas formas parecem ter neutralizado na escrita e possivelmente também na fala dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 194). O apagamento do /r/ final dos verbos evidencia uma tendência comum na fala atual, gerando dificuldade na escrita dos alunos. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) "o falante quando suprime um /r/ em infinitivo verbal, ao

escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/".

Vimos que o aluno em momentos de escrita aplica um trabalho de reflexão muito grande e se apega a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita. Tais regras são tiradas do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas, num esforço do aluno para aplicar uma relação entre letra e fonema, que não é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória (CAGLIARI, 1989, p. 137).

Considerações finais

Diante de tantos desvios de ortografia encontrados nas produções textuais dos alunos do sétimo ano e analisados, aqui, por nós, não podemos deixar de ter um olhar sensível para outros aspectos dos textos, que, de modo geral, cumpriram com o propósito da produção textual. Os alunos souberam relatar a passagem do quinto ano para o sexto, elaboraram um texto com progressão temática. Escreveram sobre a dificuldade em acordar cedo, da quantidade de professores, da recepção dos professores no primeiro dia de aula, das novas amizades. Relataram que as matérias ficaram mais difíceis e que tiveram que amadurecer.

Retomando o questionamento que norteou esta pesquisa *quais são os tipos de desvios de ortografia que os alunos do sétimo ano apresentam em suas produções textuais: desvios motivados pelo sistema arbitrário de escrita e/ou desvios motivados por processos fonológicos?* Com base na categoria de desvios postulada, principalmente, por Bortoni-Ricardo (2005), foi possível constatar que 59% dos desvios foram de motivação fonológica, isto é, relacionados aos hábitos da fala que os alunos transpõem para a escrita como mostra as palavras *nois* (nós), *dexei* (deixei), *utima* (última), *fisero* (fizeram), *gaiamos* (ganhamos), *quenmada* (queimada). Ocorrência de desvios motivada pelo sistema arbitrário de convenções de escrita, também, foi reveladora, principalmente, a representação do fonema /s/.

Com este trabalho, pretendemos chamar atenção dos professores de Língua Portuguesa para a importância de se conhecer a realidade linguística dos alunos, uma vez que a ausência desse conhecimento pode levá-los a considerar todos os desvios de ortografia da mesma forma, o que prejudicaria a abordagem do ensino da ortografia na sala de aula. É importante, também, que o professor pesquise, estude, leia, se informe, trabalhe e retrabalhe seus conhecimentos, principalmente, aos relacionados ao ensino da ortografia, assim estará promovendo uma educação crítica e renovadora pautada em uma pedagogia culturalmente sensível à variedade linguística de seus alunos.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

___. **Nós cheguemu na escolar, e agora***?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

___. O estatuto do erro na língua oral e a língua escrita. In: Gorski, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

MOREIRA, F. P. Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6° ano do ensino fundamental de Uberaba-MG. Uberaba--MG, 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

NUNES, S. M. O. Oralidade e texto escrito no sétimo ano do ensino fundamental: desvios de ortografia e propostas de intervenção. Uberaba-MG, 2020. 250 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In MARTINS, M. A. *et al.* **Ensino do português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos**. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.2, p. 305-326, jul./dez. 2013.

POSSIBILIDADE DECOLONIAIS PARA PESQUISA, TRANSDICIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE DOS SABERES NO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

Afonso Welliton de Sousa Nascimento[1]
Diuliane Santos Reis[2]
Jhesica Batista Santos[3]
Ricardo Costa Amaral[4]

1. Introdução

Na atualidade ao se estabelecer uma crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico (euro-norte-centrado) com base na colonialidade do poder, do saber e do ser para a América Latina, deve-se viabilizar nas discussões possibilidades de uma nova concepção e reconstrução de mundo como resultado das práticas e dos conhecimentos locais. Porém, a superação de conceitos repassados pela visão eurocêntrica como verdadeiros é uma tarefa complexa, essa ruptura constitui-se no pensamento crítico de fronteira que se chama decolonial ou descolonial (DIAS; ALVES; AMARAL, 2019; MAZZETTI *et al.*, 2021).

> Vale a pena notar que, não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial ou descolonial na literatura latino-americana, ambas as formas remetem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Professor no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo. E-mail: afonsows27@gmail.com.

2 Mestranda da Universidade Federal do Pará, Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia, Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. Membro vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPESEED – Projeto Estado, Educação e Sociedade: um estudo sobre o papel das políticas públicas de Ensino Médio. E-mail: diuliane.ufpa@gmail.com.

3 Graduanda em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. E-mail: jhesica.santos20@gmail.com.

4 Mestre em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos da Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará. E-mail: ricardocosta.amaral@hotmail.com.

> pela colonialidade e a desconstrução de seus principais dispositivos e mecanismos de saber/poder, os quais são tensionados ao se colocar em debate outras formas de racionalidade, epistemologias outras (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 4).

Assim sendo, usa-se nesse estudo de forma preferencial, mas não exclusiva, o termo decolonial. Ademais, decolonial é um termo que emergiu da necessidade de se analisar a partir de categorias e conceitos próprios o colonialismo na América Latina, não como um evento que já se encerou, mas que está presente nos dias atuais dentro de um sistema-mundo que empobrece e oprime os colonizados latino-americanos (OLIVEIRA; LUCINI, 2021), assim se tem uma opção epistêmica que questiona e "se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação [...] geopolítica do conhecimento" (MIGNOLO, 2008, p. 290).

> No questionamento da colonialidade do saber e do paradigma mono-epistêmico como formas de dominação, as lentes decoloniais ajustam o foco para a diversidade de matrizes epistêmicas, para além dos marcos dicotomizantes do pensamento hegemônico. Essas lentes não reforçam a ruptura ontológica que despreza o corpo, território no qual se inscrevem e se produzem as narrativas múltiplas de resistência e de (re)existência forjadas na luta antirracista, antissexista e decolonial (REIS, 2020, p. 8).

Nesse contexto, o conhecimento é um elemento central na manutenção da hegemonia eurocêntrica sobre a cultura dos povos latino-americanos, assim em oposição a essa hegemonia o projeto decolonial visa proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos e do uso dos elementos epistêmicos locais que são um emaranhado de olhares e vozes, dessa maneira é possível fazer "emergir conhecimentos que sempre existiram e que não encontravam espaço de apreciação, invisibilizados pelos saberes acadêmicos eurocentrados" (REIS; ANDRADE, 2018, p. 6).

O eurocentrismo é uma racionalidade específica ou perspectiva de conhecimento que começou de maneira sistemática na Europa Ocidental em meados do século XVII e que ao atrelar-se ao padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno se tornou globalmente hegemônico (QUIJANO, 2019). Essa realidade, possui marcas imensuráveis "de uma pedagogia colonizadora e construtora de subalternidade, por intermédio da qual a voz dos oprimidos é silenciada por uma ética educacional eurocêntrica, que os concebe como seres carentes de fala e identidade" (LIMA; PERNAMBUCO, 2018, p. 18)

Nesse cenário, a universidade é um lugar privilegiado de produção de conhecimento que goza de chancela científica, entretanto o conhecimento científico "ao pressupor um olhar último, puro e totalizante acessível pela razão, exclui outros olhares e compreensões" (DIAS, 2020, p. 69), esse formato configura-se como uma prática alienada e alienante, que desumaniza (FRANCO, 2016). Em

oposição a esse movimento o pensamento decolonial é de modo simultâneo uma proposta de vida e de ciência para o "contemplar comunal, conversar, observar, refletir, compartilhar [...] tanto para os detalhes quanto para a totalidade" (FRANÇA, 2020, p. 84).

Dessa forma, as universidades podem proporcionar uma formação docente numa perspectiva decolonial ao agregar elementos diversos para pensar/fazer a formação continuada desses profissionais, por exemplo com o uso de referenciais teóricos latino-americanos com uma postura geoepistêmica desde a sua produção local e regional em sentido amplo (MUNSBERG *et al.*, 2019). Em adição, é com o currículo que se organiza o trabalho docente, no entanto o currículo é "um espaço de tensão e conflito uma vez que deriva de embates em torno do poder […] que alberga interesses dominantes" (FERREIRA; MATOS, 2021, p. 312).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018).

> Nesse sentido, ao se pensar a política educacional, em especial, a curricular, é importante considerar a complexidade dos sistemas, de suas redes de ensino e escolas. Esta é tarefa árdua frente aos desafios que a educação básica brasileira enfrenta na atualidade, em contexto nem sempre de certezas, mas de muitas desigualdades e contradições, sejam em escala local, nacional, regional e global, o que requer que se pense a respeito dos contextos em que são pensadas as propostas curriculares (PARÁ, 2021, p. 25).

Entretanto, no curto prazo qual é a saída que leva a edificação de propostas curriculares capazes de superar os fundamentos eurocentrados?

Uma das possíveis respostas se encontra nas universidades que ao utilizar processos educacionais com base decolonial torna possível aos discentes (futuros professores) desnudar as contradições sociais e as formas de resistência e de superação dessas contradições, e o docente em formação teria como envolver-se com a ação de transformação da realidade, da emancipação, da elaboração cultural e da humanização dos sujeitos (LIMA; PERNAMBUCO, 2018; NEVES; KUNZ; ALMEIDA, 2019; CAVADAS; MESTRINHO, 2019).

A construção dessas compreensões na perspectiva decolonial ocorre por meio de diálogos coparticipativos de coletivos docentes que com o uso das suas experiências construídas nas práticas insubmissas decoloniais mobilizam e validam o saber pedagógico no cotidiano das escolas latino-americanas (RIOS; NASCIMENTO, 2022). Em adição, "o pensamento decolonial não é criação

acadêmica contemporânea, mas prática consciente de sujeitos e grupos latino-americanos [...] a partir de suas vivências de opressão nos diversos espaços geográficos em que estão inseridos" (SANT'ANA, 2018, p. 54).

Destarte, esse estudo investiga alternativas para os docentes realizarem pesquisas numa abordagem decolonial como contraponto ao modelo hegemônico de pensar e fazer pesquisa no contexto educativo, nessa intenção coaduna-se com o entendimento de que a pesquisa é um processo de reflexão "sobre determinadas informações, que se transformam em dado imediato, e ir apanhando os diversos elementos deste universo sensível, suas várias determinações e significações […] sobre o cenário mais amplo daquele problema" (GOHN, 2005, p. 257). E para além disso, busca-se compreender a transdisciplinaridade e a interculturalidade dos saberes como possibilidades no novo ensino médio no estado do Pará.

2. O docente e a pesquisa numa abordagem decolonial

Uma pesquisa numa abordagem decolonial não tem um método universal, mas possibilidades epistemológicas alternativas com relação nas experiências "localizadas", esse fazer decolonial tem por fundamento praticar uma economia da atenção, da escuta, da participação e da reciprocidade (FRANÇA, 2020; DULCI; MALHEIROS, 2021). Nessa direção, a pesquisa deve visar as "relações e valores originários como o sentimento de pertencimento e solidariedade que permeiam o cotidiano simples das pessoas […] a "voz dos sujeitos" sociais possa ser ouvida e a dialogicizada" (CICHOSKI, 2020, p. 3).

> O fazer decolonial exige um observador/mediador sensível tanto para os detalhes quanto para a totalidade, pois sabe que a parte é, ao mesmo tempo, maior e menor que o todo. Não se pode definir um peixe a não ser em sua relação com a água. As principais características do fazer decolonial são, portanto, o contemplar comunal, o conversar alterativo, pois que precisa necessariamente reconhecer a alteridade, e a reflexão configurativa. Não se trata de impor interpretações, de extrair informação, mas de refletir conjuntamente (FRANÇA, 2020, p. 84).

As pesquisas numa abordagem decolonial não são neutras, pois rompe com a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, assim ao assumir esse lugar epistemológico deve-se propor um caminho para cada pesquisa (DULCI; MALHEIROS, 2021), porque "todos eles produzem saberes, e o saber é sempre resultado de uma construção histórica realizada por sujeitos coletivos" (GOHN, 2005, p. 255). Consoante, "a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática requer que o sujeito se coloque em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática" (FRANCO, 2016, p. 518).

Essa diversidade de caminhos para cada pesquisa parte do entendimento que apesar das metodologias "tradicionais" serem produtos de "convenções" epistemológicas eurocentrados para legitimar procedimentos de investigação (BORSANI, 2021), a abordagem decolonial pode colocar o pesquisador numa proposta de "refazer caminhos, desconstruir saberes e questionar alguns "achados" […] de modo a demarcar um necessário movimento de insubmissão ao que me foi apresentado como referência […] a partir de epistemologias hegemônicas" (SANTOS, 2018, p. 7).

> A pesquisa deve desenvolver-se conforme as exigências dos acontecimentos, de acordo com seu movimento, e é por isso também que ela se torna necessária. Os acontecimentos estão em constante mudança; novo e velho estão em continua interação. Não basta pesquisar um fenômeno hoje e transpor sua análise para os mesmos acontecimentos daqui a algum tempo. Não se trata de dar explicações finais, ou de buscar leis gerais e finalistas, determinações fatalistas, para explicar o movimento da realidade. À medida que a pesquisa se completa, abstrai o que é essencial e o que é aparente; à medida que se aprofunda, capta os nexos internos da problemática, ou seja, apanha as aparências e as trabalha. Isso tudo se realiza pela associação e dissociação dos elementos constitutivos dos fenômenos, pela agregação e desagregação de seus aspectos, avançando na clarificação dos aspectos particulares e de suas formas de articulação ao todo (GOHN, 2005, p. 257-258).

O pensamento decolonial destaca a autonomia e as condições do ator social subalterno, não como sujeito condenado a incompreensão do mundo, mas como um agente de mediações múltiplas dentro de seu contexto social, uma voz ativa com saberes conectado as suas múltiplas visões da realidade (LIMA; KOSOP, 2019). Ademais, esses conhecimentos são aprendidos de maneira subjetiva numa multiplicidade de aprendizagens, com temporalidades próprias e estão relacionados a resolução dos problemas cotidianos da vida social (AMARAL; CORDEIRO, 2021).

Em adição, é importante esclarecer que as metodologias decoloniais não negam a ciência, mas buscam outras formas de compreensão sobre o mundo que não sejam exclusivamente eurocentradas, por isso "os estudos decoloniais, a princípio, não admitem uma separação entre sujeito e objeto, mas sugerem que sejam partes integrantes de uma busca coletiva, colaborativa" (BATISTA, 2020, p. 4). Por isso, "uma das especificidades da proposta decolonial a respeito das práticas do saber e da pesquisa é sua colocação explícita dentro de um percurso político mais amplo, de transformação material" (TORRE *et al.*, 2022, p. 346).

Segundo afirma Silva e Wanderley (2021, p. 517) "as dificuldades metodológicas encontradas na realização de pesquisas na abordagem decolonial são uma consequência da forma como a construção do conhecimento é aceita hegemonicamente". Logo, ao se utilizar a abordagem decolonial deve-se detalhar a

respeito da forma que se apreende, a partir da observação e reflexão sobre fatos, as experiências concretas que se analisa, ou seja, deve-se esclarecer que categorias, indicadores ou marcadores são utilizados em cada objeto em particular (MARTINS; BENZAQUEN, 2017).

Entretanto, ao se esclarecer essas categorias, indicadores ou marcadores deve-se "admitir a existência de padrões de poder que tem criado mecanismos e discursos para diferenciar hierarquicamente grupos sociais, práticas e costumes, formas de pensar [...] que privilegiam um único modelo epistemológico" (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 5). Dessa forma, "a abordagem de um fenômeno como objeto de estudo na sua totalidade e complexidade não nega a necessidade do uso de um instrumento técnico, porém seu tipo e as condições de sua aplicação variam segundo as problemáticas" (GOHN, 2005, p. 259).

Nessa perspectiva, conforme afirmam Martins e Benzaquen (2017) a colonialidade do poder, do saber e do ser fundamentam as dimensões ontológicas de análise na perspectiva descolonial, assim ao se estudar qualquer objeto os pesquisadores podem utilizar a matriz metodológica que englobe as três unidades de análise (poder, saber e ser) e a forma que se apreende essas dimensões ontológicas a partir da observação e reflexão.

> As categorias constituem o instrumento básico de produção de conhecimentos. Elas exprimem o modo de ser, não são criações arbitrárias do pensamento. Podem apresentar-se como elementos abstratos complementares, tais como tempo/espaço; forma/conteúdo; quantidade/qualidade. Podem ser também ferramentas determinadas pela temática, como professor/aluno; sociedade civil/sociedade política; povo/governo; escola/comunidade ou, ainda, bases de conceitos operacionais articulados (não mais em duplas), tais como classe, estado, trabalho, ideologia e participação (GOHN, 2005, p. 264).

Os marcadores tem caráter de mediação e podem ser significados e ressignificados pelos sujeitos da pesquisa, pois são dispositivos flutuantes (simbólicos, morais, estéticos e cognitivos) que de acordo com a perspectiva analítica possibilitam uma interpretação espelhada, ou seja, de ser visto por uma ou outra face, tem-se assim uma ambivalência estrutural que "abre o entendimento para a natureza dos conflitos e alianças presentes em cada contexto particular. Esta ambivalência estrutural do marcador pode ser interpretada como um aspecto simbólico da reprodução do sistema social" (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24).

> É interessante observar, a partir do momento em que consideramos as metodologias decoloniais (lendo, estudando, pesquisando, comparando textos etc.), as quais enfatizam tanto o "diálogo", o "movimento", a "construção coletiva do sujeito-objeto", que em certo ponto, a Historiografia (estruturalista) reconhece a necessidade de se recriar os métodos de leitura, de pesquisa etc. Não há verdade irrefutável, nem mesmo nas ciências

> mais precisas como a Robótica; tudo pode ser refeito, (re)projetado, otimizado, a serviço de novas necessidades, novos modos de produção de bens de consumo, de serviço, de entretenimento etc (BATISTA, 2020, p. 7).

Em resumo, uma proposta metodológica numa abordagem decolonial não tem um modelo único de pesquisa, mas uma construção que ocorre de modo simultâneo ao estudo do objeto, porque "a metodologia decolonial é uma área vaga, urgindo que a metodologia ela mesma seja submetida à razão decolonial para, justamente, realizar um trabalho investigativo fora da disciplinarização e institucionalização do conhecimento" (BORSANI, 2021, p. 103).

3. A transdisciplinaridade e a interculturalidade dos saberes e suas possibilidades no novo ensino médio no estado do Pará

De acordo com afirmação do Documento Curricular do Estado do Pará é necessário descolonizar o currículo do estado do Pará, pois o mesmo possui "noções importadas de horizontes interpretativos que não dão conta das nuances do estado do Pará. Com efeito, é importante vislumbrar [...] novas lógicas e racionalidades neste processo de interculturalizar, plurinacionalizar e descolonizar" (PARÁ, 2021, p. 44).

O currículo é um artefato social e cultural que gera identidades, significações, representações e concepções de mundo, porém o currículo visa o domínio dos(as) educandos(as) ao estabelecer padrões a serem seguidos e papéis que devem ser desempenhar por eles, desse modo se estabelece redes de poder que representam e modelam as identidades dentro dos padrões hegemônicos eurocentrados, assim sendo o currículo é um espaço de tensão e conflito, porque deriva de embates em torno do poder e dos interesses que nele se marcam (PASSOS, 2019; MELO; RIBEIRO, 2019; FERREIRA; MATOS, 2021).

Então como é possível decolonizar o currículo tendo em vista que o mesmo estabelece dominação e subjugação com relação a um conhecimento que se considera único e verdadeiro?

Ao se responder tal questionamento parte-se da ideia de que "decolonizar o currículo implica questionar a suposta universalidade de qualquer conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno. O modelo ocidental/moderno não é universal; ele foi imposto como universal" (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 257).

Ademais, para transcender o lugar comum que ignora os impactos assimétricos de poder e multiplicar vozes e narrativas para tensionar o controle epistêmico do currículo hegemônico eurocentrado é necessário pensar outros possíveis currículos, outros conhecimentos, outras formas de conhecer (PASSOS, 2019; PAVAN; TEDESCHI, 2021). Nessa direção, por exemplo, pode-se entender o

currículo como um "campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos" (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 34).

Assim sendo, uma das possíveis formas de decolonizar o currículo se concretiza por meio das práticas curriculares que são vivências cotidianas do currículo, pensado, discutido e selecionado coletivamente, por isso deve-se decolonizar o olhar sobre o outro e valorizar outras formas de produzir conhecimentos, de compreensão de si e da totalidade dos saberes. Nesse contexto, é pela ação interdisciplinar que se reverte o sentido de olhar o vivido (PESSOA, 2016), porque a "interdisciplinaridade corresponde a uma possibilidade de superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento" (PARÁ, 2021, p. 52).

> O currículo não pode existir fora da realidade concreta onde homens e mulheres tecem e engendram os elementos de sua constituição histórica, seja na ação mesma da atividade educativa, seja nas formulações teóricas produzidas sobre essa ação. A produção do currículo, como campo de lutas, engendra-se na produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento (THIESEN, 2013, p. 593).

Entretanto, a ação interdisciplinar é um processo complexo, pois envolve a integração de diferentes campos do saber que transitam da epistemologia à prática com alternativas para inserir o contexto real dos alunos, de modo que se apreenda um objeto por diversas perspectivas de apropriação mediada do mundo (THIESEN, 2013; CAVADAS; MESTRINHO, 2019; PAVAN; TEDESCHI, 2021). Nesse sentido, "a contextualização é um processo que possibilita a apropriação dos saberes e conhecimentos advindos das Ciências, que por meio das práticas se relacionam com a materialidade histórico-dialética da realidade objetiva" (PARÁ, 2021, p. 52).

Consoante, o docente ao realizar uma ação interdisciplinar deve compreender que essa ação "se efetiva no diálogo, em que um fala e o outro escuta, procurando decifrar o verdadeiro sentido do que um e outro dizem ao se expressarem, e, nesse entendimento, estarão compreendendo o mundo em que estão inseridos" (PESSOA, 2016, p. 112).

Para além da ação interdisciplinar, a transdisciplinaridade vê que entre uma disciplina e outra existem flutuações e dinâmicas de realidades que não são percebidas numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar, porque existe um outro nível de realidade que transcendem os obstáculos metódicos fixos e estruturados em lógicas particulares e fragmentadas, portanto "a visão transdisciplinar estrutura-se por sobre o diálogo, por sobre a discussão que possibilita a compreensão partilhada, o respeito à alteridade do outro e a convivência num

mesmo planeta Terra" (SANT'ANA, 2018; MARTINAZZO, 2020, p. 11).

Nessa mesma direção a interculturalidade são ferramentas pedagógicas de descolonizar que possibilitam o diálogo de saberes para a convivência harmônica entre as culturas diversas, desse modo a interculturalidade é "uma alternativa para tecermos juntos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes" (URQUIZA; CALDERONI, 2017, p. 7). Assim, "o estabelecimento de um diálogo entre as sociedades locais em suas múltiplas organizações e interculturalidades, seus saberes, suas identidades e práticas para uma ressignificação do mundo" (PARÁ, 2021, P. 49).

> A interculturalidade, na sua dimensão crítica, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surge no mundo académico, mas nas comunidades indígenas da América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Nessa perspectiva, é um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo académico (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 18).

Por isso, é preciso "construir uma educação, onde não mais se ignorem as diferenças culturais [...] acima de tudo a descolonizar os conhecimentos, e colocar a educação a favor da vida, potencializando a diversidade cultural [...] nos processos de aprendizagem" (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 43).

4. Considerações finais

A crítica ao modelo de dominação da atualidade inclui racionalidades latino-americanas que tem fundamento nos aspectos materiais e imateriais dos conhecimentos locais como conhecimentos validos e que expressa a interculturalidade latino-americana e que podem incrementar um diálogo de saberes.

Todavia, não ocorre harmonia no diálogo de saberes "pois o conhecimento se constrói no embate [...] esses saberes não são fraternos [...], mas é preciso um diálogo desses conhecimentos para efetiva emancipação e aprendizagem dos sujeitos" (NEVES; KUNZ; ALMEIDA, 2019, p. 51).

Consoante, nos cotidianos escolares por meio das redes de relações é que se criam as redes de conhecimentos, porém essas redes não se limitam a esses cotidianos, mas enredam vários contextos vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2013).

> A articulação entre os saberes curriculares cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos impulsiona-nos a pensar sobre currículo para além dos textos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de poderes, saberes e fazeres do cotidiano escolar, tecidas em meio a todo um campo de significação cultural. Por se constituir, então, em campos de significações em redes, o currículo tem uma dimensão de processo cultural que não pode ser desconsiderada, sendo realizado em

> determinados contextos sociais, históricos, culturais e econômicos que se interpenetram e se influenciam (FERRAÇO, 2013, p. 98).

Visto que, o currículo em seus aspectos mais amplos é um lugar de convergência de relações de poder, seja do ponto de vista epistemológico ou axiológico, um dos alicerces desse padrão de poder é a classificação social com a ideia de raça, situação natural de inferioridade em relação aos outros, que expressa a dominação colonial nas dimensões mais importantes do poder hegemônico mundial (LIMA; PERNAMBUCO, 2018; QUIJANO, 2019).

Nesse contexto, como pensar numa formação docente que se distancie das relações de poder hegemônicas eurocentrados do currículo que se reproduz nas universidades?

Ao responder essa questão os sujeitos subjugados podem usar caminhos descoloniais de ser, estar, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver, nessa direção as ações de mudança da ordem do poder colonial devem iniciar com a identificação e o reconhecimento do problema de dominação e opressão, ou seja, a situação em que se encontram circunscritos esses sujeitos. O processo ocorre de forma coletiva e provoca reflexões e ensinamentos sobre a própria situação do projeto de descolonização para enfim transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram impostas (WALSH, 2013).

Em resumo, a abordagem decolonial constitui-se num constructo epistêmico em constante (re)elaboração que não apenas critica o modelo eurocêntrico de imposição de conhecimento, mas que propõe um diálogo equiparado de saberes para uma construção coletiva de conhecimentos no qual os sujeitos possam enfim se emancipar.

Referências

AMARAL, Ricardo Costa; CORDEIRO, Yvens Ely Martins. Aprendizagem experiencial e território-lugar: um estudo de caso do artesanato do

brinquedo de Miriti em Abaetetuba, Pará. *In*: AZEVEDO, Antonio Gilson Barbosa; GONÇALVES, Josimere Serrão; LIMA, Rafael Barreto (Orgs.). **Territórios, identidades e educação**: tensões e interconexões [recurso eletrônico]. Porto Alegre, Editora Fi, 2021, p. 85-105.

BATISTA, Danillo Macedo Lima. Princípios de metodologias decoloniais em letras e linguística. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE - SIELLI, 1., ENCONTRO DE LETRAS, 19., 2020. **Anais…** Universidade Estadual de Goiás, 2020, p. 1-14.

BORSANI, María Eugenia. Reconstruções metodológicas e/ou metodologias

a posteriori. **Epistemologias do Sul**, v. 5, n. 1, p. 94-109, 2021.

CAVADAS, Bento; MESTRINHO, Nelson. Rede curricular interdisciplinar: uma proposta para a integração entre a matemática e as ciências. **Educação e Matemática**, v. 154, p. 2-8, 2019.

DIAS, Bruno Santos Nascimento. América Latina por uma epistemologia decolonial da comunicação. **Cadernos Prolam/USP-Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 19, n. 38, p. 46-74, jul./dez. 2020.

DIAS, Alaides Cardoso; ALVES, Sirlene Maria da Silva; AMARAL, Leila Dias P. A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 7, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 81-103, jun. 2013.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; MATOS, Junot Cornélio. Currículo e decolonialidade: "fissuras" decoloniais no novo referencial curricular de ciências humanas de alagoas**. Revista Interacções**, Santarém - Portugal, v. 17, n. 57, p. 309-329, 2021.

FRANÇA, Fagner Torres de. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 2, p. 77-88, jul./dez. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagogógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-24, 2018.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, p. p. 10-31, ago./dez. 2017.

MAZZETTI, Antônio Carlos et al. América Latina em perspectiva: o pensamento cepalino e decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.23, p. 1-22, jan./dez. 2021.

MENEZES, Ana Célia; ARAÚJO, Lucineide. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *In*: RESAB (Org.). **Currículo, contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semiárido. Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2007. p. 33-47.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNSBERG, João Alberto Steffen et al. Por uma formação docente na perspectiva decolonial. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais…** Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; ALMEIDA, Cristiano Rodineli de. Perspectiva decolonial: diálogos dos saberes e autoria do conhecimento como alternativa para pensar a universidade. Pathos: **Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia**, v. 8, n. 1, p. 43-58, jan. 2019.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021.

PARÁ. Secretária de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**: Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 253-266, maio/ago. 2021.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores**. Rio Branco: EDUFAC, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, v. 28, n. 1, p. 255-301, enero-marzo, 2019.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, p. mar. 2018.

RIBEIRO, Débora; MELO, Alessandro de. Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire. **Diálogos Latinoamericanos**, 28, p. 41-52, 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. Coletivo de docentes narradores(as): o tecer das redes de investigação-formação na escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-102, abr./jun. 2022.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, tranças, flechas e atabaques**: a escola pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade estadual de Goias, Anápolis, 2018.

SILVA, Vanessa Faria; WANDERLEY, Sergio. Aproximações entre a metodologia da investigação temática e a abordagem decolonial: uma proposta para a área dos Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 514-526, jul./ago. 2022.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de oliveira. A Interculturalidade como Ferramenta para (Des) Colonizar. **Prim@ Facie**, João Pessoa, v. 16, n. 33, p. 1-29, 2017.

SISTEMAS LINEARES NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA ABORDAGEM NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Gilberto Gonçalves de Sousa[1]
Iago Deyvid Mendes da Silva[2]
Victor Hugo Braga da Silva[3]
Lucas Morais do Nascimento[4]

1. Introdução

O presente artigo desenvolve um estudo realizado com professores da rede pública estadual que atuam em escolas de nível médio nos municípios de Igarapé-Açú e Magalhães Barata. Neste, dialogaremos acerca dos desafios enfrentados pelos professores supra referidos no ensino de Sistemas Lineares (SL) no 2º ano do ensino médio, argumentando sobre esta temática numa perspectiva reflexiva e analítica.

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa, isto é, fundamentada na investigação e análise dos conhecimentos derivados das experiências e práxis docente dos professores entrevistados. Os procedimentos metodológicos consistiram na aplicação de um questionário formulado pelos próprios autores da pesquisa. Para tal propósito, foram selecionados dois professores de Matemática da rede estadual de ensino para responderem as questões abertas de forma livre e subjetiva.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento

1 Discente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: gilberto.sousa@aluno.uepa.br.

2 Discente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: iago.silva@aluno.uepa.br.

3 Discente do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: victorbraga.mat@gmail.com.

4 Docente do Departamento de Matemática Estatística e Informática da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Docente da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC – PA). Email: lucas.morais@uepa.br.

de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, que serão basilares na construção dos argumentos expressados neste trabalho.

Para Jordão e Bianchini (2012, p. 14), "Os alunos resolvem os sistemas lineares de forma mecânica, sem dar sentido a eles [...]". Daí, a problematização muito recorrente deste tema no meio educacional, a saber, a maneira como o assunto de Sistemas Lineares é apresentada aos estudantes através dos materiais didáticos e pelo professor titular da turma.

Bastos (2016), enfatiza a relevância de se trabalhar o tema de Sistemas Lineares no Ensino Médio numa perspectiva diferente, explorando as especificidades deste tema em suas possibilidades de interpretação Geométrica e Algébrica. Objetivando também, tornar a aula mais atraente e interessante aos alunos.

Por que o ensino tradicional de Sistemas Lineares ainda perdura no Ensino Médio? Que estratégias ou elementos poderiam ser usados para mudar o cenário atual de ensino deste conteúdo? Como conquistar a atenção dos alunos na aula de Sistemas Lineares e tornar a mesma mais interessante e atraente? É sobre isso que dialogaremos mais adiante.

Partindo da primícia de que a Matemática está presente na vida cotidiana dos alunos, temos por objetivo principal neste estudo propor uma abordagem diferenciada do tema nas aulas com os alunos do 2º grau. No seguinte sentido: ministrar as aulas e contextualizar as questões propostas usando elementos que façam parte da rotina ou cotidiano do estudante do Ensino Médio.

Considerando que o tema proposto nos levou em busca de estudos e pesquisas que falassem sobre o ensino de Sistemas Lineares no Ensino Médio, realizamos um levantamento de artigos científicos que abordassem esta temática nalgumas plataformas como o Google Acadêmico. Encontramos um quantitativo bastante escasso de trabalhos que atendessem a proposta do presente estudo, o que nos incentivou ainda mais na consolidação desta pesquisa. Por esse motivo, a relevância de explanar mais sobre esta seara.

Ademais, propondo a interpretação do assunto de Sistemas Lineares não de maneira mecânica e tradicionalista, mas demonstrando aspectos correlacionados ao tema que geralmente são pouco explanados dentro de sala de aula, como a interpretação geométrica das equações. Veremos mais sobre isso posteriormente.

2. Desenvolvimento

Nesta seção, faremos um comparativo dos questionários respondidos pelos professores, dialogando sobre as problemáticas dissertadas em cada questão respondida, com o referencial deste trabalho. Discorreremos ainda sobre

algumas propostas que possivelmente, poderiam solucionar o cenário atual de ensino do tema de SL, encontrado na realização desta pesquisa.

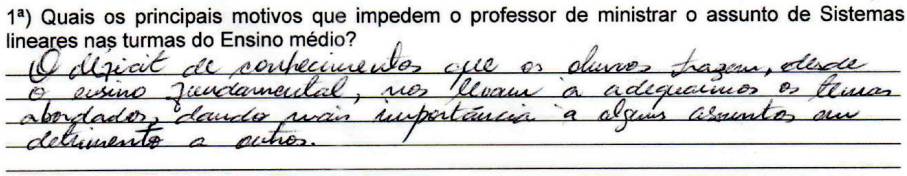
2.1 O ensino de Sistemas Lineares na concepção do Professor P1

Neste tópico, discorreremos sobre algumas das percepções e concepções do Professor P1 acerca do assunto de Sistemas Lineares. Ou seja, a maneira como o tema é ensinado aos estudantes das turmas do 2º grau, sobre a forma que o livro didático aborda o assunto e as estratégias que poderiam ser usadas pelos professores para ensinar este conteúdo, tornando a aula mais interativa e dinâmica.

O Professor P1 leciona matemática em escola pública estadual de nível fundamental e médio, localizada no município de Magalhães Barata – PA. Reside na sede do município (cidade de Magalhães Barata) e possui mais de 14 (quatorze) anos somente de trabalho na área. Em toda sua experiência no ensino do tema fixado, este professor aceitou participar deste estudo respondendo o questionário elaborado para efetivação desta pesquisa.

Para o Professor P1, a defasagem de conhecimentos e aprendizagens que perdura desde o ensino fundamental até o Ensino Médio, é um dos principais motivos que levam os professores do 2º grau a adaptarem os conteúdos didáticos contidos na grade curricular do período letivo. No que concerne ao o tema de Sistemas Lineares não é diferente, pois expressa este dilema ainda no início do questionário aplicado (Figura 1). Vejamos:

Figura 1 - Questão 1 Professor P1

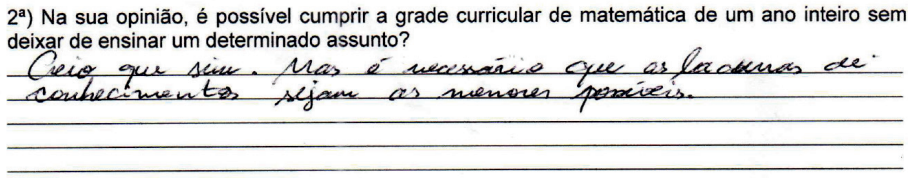

1ª) Quais os principais motivos que impedem o professor de ministrar o assunto de Sistemas lineares nas turmas do Ensino médio?

O déficit de conhecimentos que os alunos trazem, desde o ensino fundamental, nos levam a adequarmos os temas abordados, dando mais importância a alguns assuntos em detrimento a outros.

Fonte: Autores.

Com relação ao currículo de Matemática no Ensino Médio, o Professor P1, diz que existe a possibilidade de se cumprir o currículo sem acabar deixando algum assunto da disciplina de fora. No entanto, para isso seria necessário que os alunos detivessem um domínio maior da Matemática, principalmente na parte básica. Uma vez que, preenchendo as lacunas de conhecimentos de séries antecedentes, o rendimento letivo e as potencialidades dos estudantes poderiam alcançar um patamar mais elevado concernente aos conhecimentos da disciplina. Observemos a resposta da 2ª questão do questionário respondido pelo Professor P1 (Figura 2):

Figura 2 - Questão 2 Professor P1

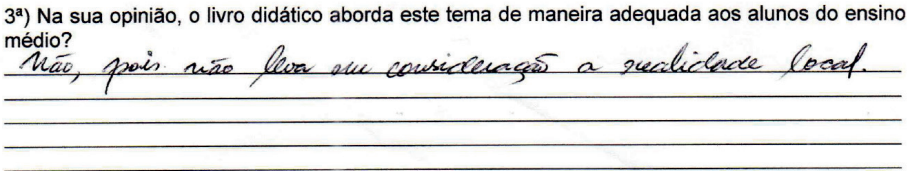

2ª) Na sua opinião, é possível cumprir a grade curricular de matemática de um ano inteiro sem deixar de ensinar um determinado assunto?

Acho que sim. Mas é necessário que as lacunas de conhecimentos sejam as menores possíveis.

Fonte: Autores.

Jollembeck e Mocrosky (2014), expressam que o estudo de equações de Sistemas Lineares é um tema abordado no Ensino Médio de forma limitada. Neste seguimento, o Professor P1, afirma que o livro didático de modo geral não reconhece a realidade local de muitos dos alunos, contextualizando temas e questões com elementos que se distanciam do contexto social e econômico que eles estão inseridos. Como expresso na resposta da terceira questão do questionário (Figura 3).

Figura 3 - Questão 3 Professor P1


3ª) Na sua opinião, o livro didático aborda este tema de maneira adequada aos alunos do ensino médio?

Não, pois não leva em consideração a realidade local.

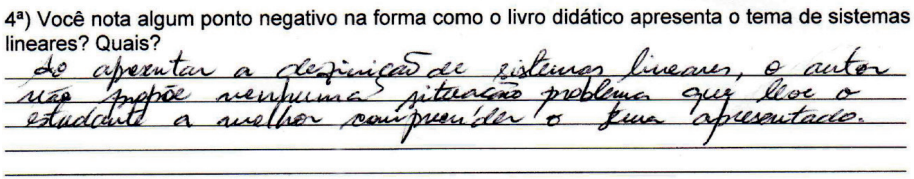
Fonte: Autores.

Segundo Araujo (1992), os conteúdos matemáticos presentes no livro didático não devem ser somente retos e compreensíveis, mas substancialmente relevantes e significativos para os alunos tendo uma representatividade do seu cotidiano. Por isso, concordamos com Ramos (2017), ao afirmar que:

> Diante do exposto, o professor não pode se esquecer de que o aluno precisa perceber a inter-relação dos conhecimentos matemáticos com a realidade a qual está inserido. Acredita-se que essa seja a melhor maneira de dar sentido ao aprendizado da disciplina, como um instrumento importante para compreender o mundo e sua realidade. Não se pode mais pensar na Matemática como uma sequência linear de informações, mas como uma teia de relações. Não se pode mais cruzar os braços e ficar satisfeito só com o que os livros didáticos oferecem, ficando limitado a um ensino pobre e sem significado, é preciso agir e mostrar que o ensino da matemática pode e deve ser um inovador e desafiador, capaz de romper as barreiras do desconhecido. (RAMOS, 2017, p. 208).

À vista disso, o Professor P1, discorre ainda sobre a maneira que o livro didático apresenta o assunto de Sistemas Lineares aos estudantes (Figura 4) e sobre a linguagem usada no Livro (Figura 5). Note que a 5ª questão do questionário do Professor P1 converge com o que foi dito antecipadamente.

Figura 4 - Questão 4 Professor P1

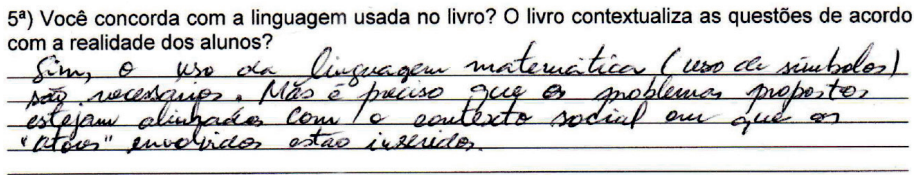

4ª) Você nota algum ponto negativo na forma como o livro didático apresenta o tema de sistemas lineares? Quais?

Ao apresentar a definição de sistemas lineares, o autor não propõe nenhuma situação problema que leve o estudante a melhor compreender o tema apresentado.

Fonte: Autores.

Perceba que a resposta do Professor P1 na questão acima evidencia que o livro didático de matemática, ao abordar o tema de SL, não propõe aos alunos situações que os levem à melhor compreensão do assunto. Bastos (2004), afirma que o conhecimento matemático se constrói de fato a partir da investigação e resolução de problemas.

Figura 5 - Questão 5 Professor P1

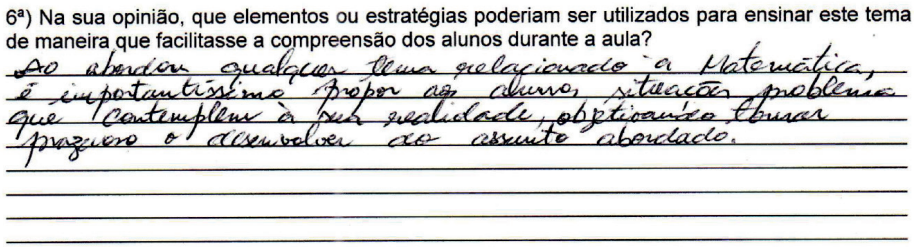

5ª) Você concorda com a linguagem usada no livro? O livro contextualiza as questões de acordo com a realidade dos alunos?

Sim, o uso da linguagem matemática (uso de símbolos) são necessários. Mas é preciso que os problemas propostos estejam alinhados com o contexto social em que os "atores" envolvidos estão inseridos.

Fonte: Autores.

Ainda na quinta questão, o Professor P1 diz que o rigor matemático comtemplado no livro didático é fundamental, porém reforça que é importante considerar o contexto social dos alunos, propondo uma forma diferenciada de abordagem do assunto de Sistemas Lineares no Ensino Médio. Levando em consideração a realidade local do aluno, que é o protagonista nos processos de ensino e aprendizagem. O que também coincide com o teor desta pesquisa. Atentemos para a resposta da última questão do questionário do Professor P1 (Figura 6).

Figura 6 - Questão 6 Professor P1


6ª) Na sua opinião, que elementos ou estratégias poderiam ser utilizados para ensinar este tema de maneira que facilitasse a compreensão dos alunos durante a aula?

Ao abordar qualquer tema relacionado à Matemática, é importantíssimo propor aos alunos, situações problema que contemplem à sua realidade, objetivando tornar prazeroso o desenvolver do assunto abordado.

Fonte: Autores.

Portanto, neste tópico analisamos um pouco mais sobre as ideias dissertadas no questionário respondido pelo Professor P1. Refletindo sobre os resultados

obtidos nas indagações referentes ao ensino de Sistemas Lineares no Ensino Médio. Nesta sequência, seguiremos com alguns dos resultados adquiridos nas resoluções do questionário do Professor P2. É o que apresentaremos na próxima seção.

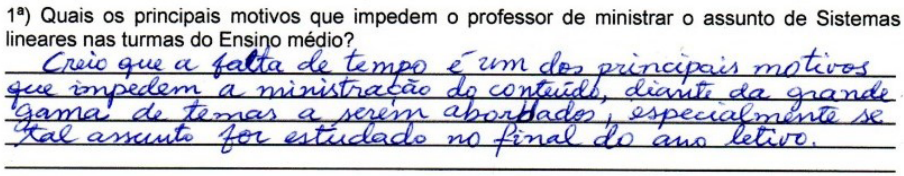
2.2 O ensino de Sistemas Lineares na concepção do Professor P2

Nesta seção, dialogaremos acerca do questionário respondido pelo Professor P2. Para tal, faremos um panorama breve das principais ideias expressas por este professor nas questões do nosso instrumento de pesquisa, isto é, de nosso questionário sobre o ensino de Sistemas Lineares no Ensino Médio.

O Professor P2 ministra a disciplina de Matemática em uma escola pública, estadual de nível fundamental e médio, localizada no município de Igarapé-açú – PA. Mora na sede do município e possui mais de 16 (dezesseis) anos de carreira docente. Este, também aceitou participar de nossa pesquisa contribuindo com seus conhecimentos no tema proposto, respondendo o questionário já mencionado anteriormente.

Para o Professor P2, a dificuldade de ministrar o assunto em sala de aula é a falta de tempo, o que implica diretamente na efetivação dos conhecimentos e aprendizagens. Assim sendo, notoriamente esta barreira perdura desde o ensino fundamental até o Ensino Médio, é um dos principais motivos que levam os professores do Ensino Médio a adaptarem os conteúdos didáticos contidos na grade curricular, diante da grande gama de temas. No que aplica o tema de Sistemas Lineares, o Professor P2 evidencia estes reveses ainda na primeira questão do questionário.

Figura 7 - Questão 1 Professor P2

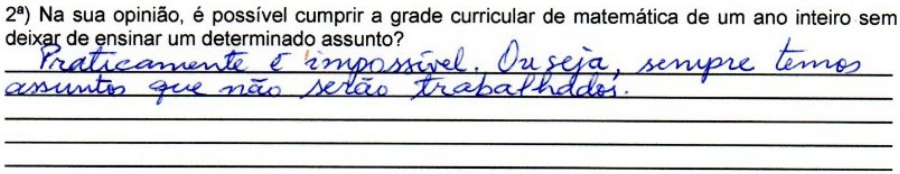

1ª) Quais os principais motivos que impedem o professor de ministrar o assunto de Sistemas lineares nas turmas do Ensino médio?

Creio que a falta de tempo é um dos principais motivos que impedem a ministração do conteúdo, diante da grande gama de temas a serem abordados, especialmente se tal assunto for estudado no final do ano letivo.

Fonte: Autores.

Diante deste cenário, segundo o Professor P2, há a possibilidade de ter o conteúdo explorado ao longo do período letivo, mas a grande dificuldade em matemática básica e a falta de tempo fazem que seja necessário a adaptação de certos assuntos, como o assunto de Sistemas Lineares. Ponderemos a resposta da 2ª questão do questionário respondido pelo Professor P2 (Figura 8):

Figura 8 - Questão 2 Professor P2


2ª) Na sua opinião, é possível cumprir a grade curricular de matemática de um ano inteiro sem deixar de ensinar um determinado assunto?

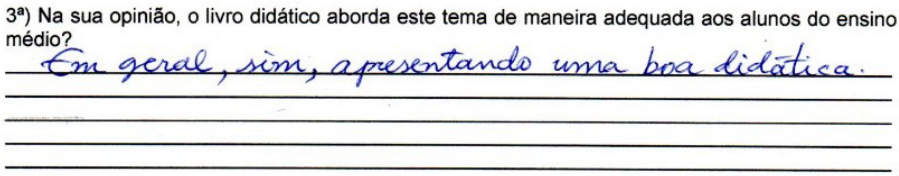
Praticamente é impossível. Ou seja, sempre temos assuntos que não serão trabalhados.

Fonte: Autores.

Ora, o Professor P2, afirma que é impossível cumprir com todo o conteúdo do livro didático. Pois a falta de tempo e as paralizações implicam diretamente nos assuntos selecionados e assim deixando alguns de fora. Nisto, vemos um dos motivos que levam muitos professores a deixar de ensinar Sistemas Lineares para suas turmas do Ensino Médio.

Desse jeito, ponderemos a resposta do professor P2, que remete a contextualização do tema abordando os quadros onde os alunos estão inseridos, conforme podemos observar na figura abaixo (Figura 9):

Figura 9 - Questão 3 Professor P2


3ª) Na sua opinião, o livro didático aborda este tema de maneira adequada aos alunos do ensino médio?

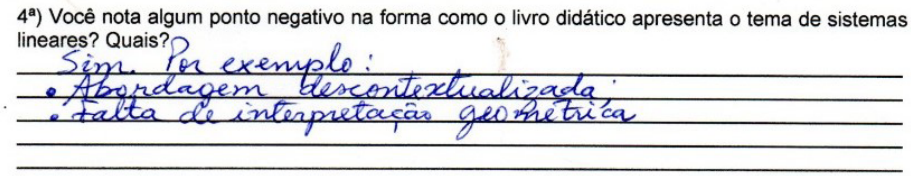
Em geral, sim, apresentando uma boa didática.

Fonte: Autores.

Além do que, o Professor P2, afirma que a linguagem posta no livro didático geralmente está bem explicada e facilitada para os alunos conseguirem desenvolver a leitura, além de uma boa didática. Araújo (1992), destaca a legibilidade e a inteligibilidade como elementos essenciais no livro didático de Matemática.

Continuando, percebe-se que o professor P2, analisou e observou que o livro traz alguns pontos negativos. Um destes pontos negativos é a descontextualização apresentada em alguns exemplos que o livro didático aborda que muitas vezes não está de acordo com a regionalidade de alguns alunos. Além disto, o Professor P2, afirma ainda que há a falta de interpretação geométrica. Vejamos:

Figura 10 - Questão 4 Professor P2

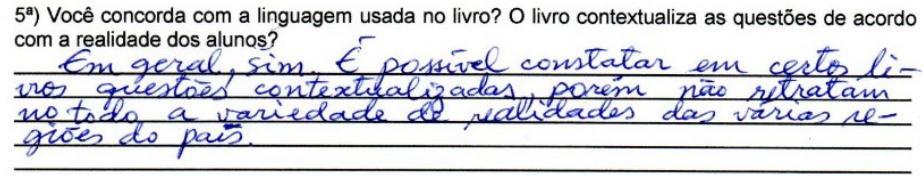

4ª) Você nota algum ponto negativo na forma como o livro didático apresenta o tema de sistemas lineares? Quais?

Sim. Por exemplo:
• Abordagem descontextualizada;
• Falta de interpretação geométrica

Fonte: Autores.

De acordo com o Professor P2, a linguagem que abrange os textos do livro didático atende as necessidades dos alunos leigos em linguagem matemática. Seguindo este raciocínio, reafirma o que fala na questão 04 (quatro), sobre a descontextualização, retomando que naulguns aspectos o livro não está de acordo com a realidade (regionalidade) de muitos alunos. Como podemos observar abaixo (Figura 11).

Figura 11 - Questão 5 Professor P2

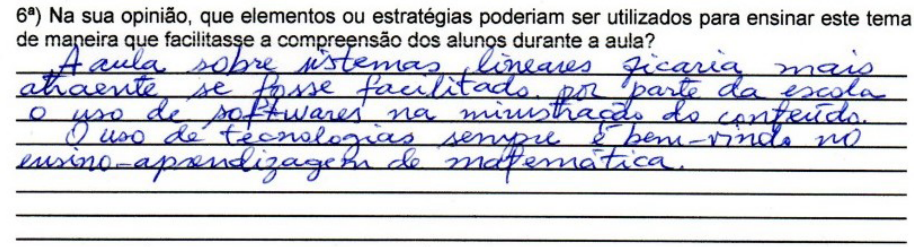

5ª) Você concorda com a linguagem usada no livro? O livro contextualiza as questões de acordo com a realidade dos alunos?

Em geral, sim. É possível constatar em certos livros questões contextualizadas porém não retratam no todo a variedade de realidades das várias regiões do país.

Fonte: Autores.

Desse modo, em suas últimas considerações sobre o questionário, o professor P2 enfatizou a importância de se utilizar a tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Uma vez utilizada, a inclusão de novos alunos por meio de softwares educacionais se torna maior. Vejamos na figura abaixo (Figura 12):

Figura 12 - Questão 6 Professor P2


6ª) Na sua opinião, que elementos ou estratégias poderiam ser utilizados para ensinar este tema de maneira que facilitasse a compreensão dos alunos durante a aula?

A aula sobre sistemas lineares ficaria mais atraente se fosse facilitado por parte da escola o uso de softwares na ministração do conteúdo. O uso de tecnologias sempre é bem-vindo no ensino-aprendizagem de matemática.

Fonte: Autores.

Ferreira (2020), destaca o rápido avanço e desenvolvimento da Matemática e das suas aplicações na atualidade, contudo o ensino da mesma nas escolas tem sido visto de maneira mecânica e limitada. De mais a mais, o uso de softwares educativos, de forma lúdica, é importante para a aprendizagem dos alunos, pois

tornam as aulas mais dinâmicas, favorecem a mediação entre professores e alunos, possibilitando a construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1984), na relação entre desenvolvimento e aprendizado, somente o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Seguindo essa perspectiva, o educador assume o papel de mediador, oferecendo suporte ao aluno. Dessa maneira, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são concebidas como um recurso pedagógico que necessita de uma mediação do professor, para que possam ser efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, observamos um pouco das ideias tratadas no questionário respondido pelo Professor P2. Pensando sobre os resultados construídos nas considerações referentes ao ensino de Sistemas Lineares no Ensino Médio.

3. Considerações finais

Notoriamente, o conteúdo de sistemas lineares é abordado no Ensino Médio, de maneira resumida e superficial. Podendo influenciar os alunos a acreditarem que o conteúdo é somente isso, sem campo a explorar, sem identificar quaisquer aplicações. As questões que são sugeridas, pelos livros didáticos, são de até três incógnitas e não se trabalham aplicações dos sistemas para enfatizá-las de sua importância científica e no ramo industrial.

Além disso, até a linguagem formal e a escrita genérica de um sistema linear, onde aparecem índices na representação, pode parecer confuso e incompreensível. O foco da questão é sempre com a manipulação algébrica e dessa maneira não se favorece a concepção de prosseguimento do conteúdo. Não se abordam aplicações mais sofisticadas, como por exemplo, o uso da tecnologia, e nem se aprimora os problemas propostos, impedindo uma visão mais generalista do tema.

Além do que, o aperfeiçoamento fica limitado pelas dificuldades de manipulação algébrica. As ferramentas computacionais podem ajudar a suprir essas carências, permitindo um estudo mais interessante aos alunos. Podem desmistificar um possível conceito de que a partir de sistemas 4x4 a resolução é tecnicamente inviável. A utilização de recursos tecnológicos é uma alternativa para o avanço a sistemas de maior porte. Transferindo a manipulação algébrica para os softwares específicos e reduzindo o tempo dedicado aos cálculos manuais, os conceitos e aplicações poderiam ser mais explorados.

Em geral, a pesquisa revelou baixa oferta do assunto sistema linear. Não apenas pelas dificuldades encontradas pelos alunos, mas também pelo tempo no período letivo. Foi investigado, por isso, os seus entendimentos sobre o que seria uma equação linear. As respostas do questionário declaradas pelos professores,

quando declarados, estiveram baseadas, principalmente, em fragmentos de aspectos analíticos vividos por eles em salas de aulas e de livros didáticos de Matemática.

Referências

ARAUJO, Antonio Pinheiro. **O Livro Didático de Matemática: utilização na percepção do aluno.** *Bolema, Rio Claro – SP, v. 7, n. 8, 1992.* Disponível em:<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10699/7082> Acesso em: 02/02/2023.

BASTOS, C. B. *et al*. **O USO DO GEOGEBRA PARA O ENSINO DE SISTEMAS LINEARES - UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.** Relato de Experiência. Jornada de Estudos em Matemática, 2., p. 148-158, 2016, Marabá. Disponível em:<https://jem.unifesspa.edu.br/images/2JEM/ANAIS/CC/O_USO_DO_GEOGEBRA_PARA_O_ENSINO_DE_SISTEMAS.pdf> Acesso em: 17/12/2022.

BASTOS, Marcelo Silva. **O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.** Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica GT 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática, p. 1-5, 2004. Disponível em:<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC01814219765.pdf> Acesso em: 02/02/2023.

FERREIRA, Raimundo José da Silva. **A modelagem matemática como recurso de ensino e aprendizagem de expressões algébricas equivalentes em uma turma de 8º ano.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 27, 21 de julho de 2020. Disponível em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/27/a-modelagem-matematica-como-recurso-de-ensino-e-aprendizagem-de-expressoes-algebricas-equivalentes-em-uma-turma-de-8-ano> Acesso em: 01/01/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOLLEMBECK, Neusa; MOCROSKY, Luciane Ferreira. **O ENSINO DE SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES: ENFOQUE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA.** OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Artigos, Paraná, v. 1, 2014. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_mat_artigo_neusa_jollembeck.pdf.> Acesso em: 16/12/2022.

JORDÃO, A. L. I. e BIANCHINI, B. L. **Um estudo sobre a resolução algébrica e gráfica de Sistemas Lineares 3x3 no 2º ano do Ensino Médio.** Rev. Prod. Disc. Educ. Matem., São Paulo, v.1, n.1, pp. 5-17, 2012. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/9219> Acesso em: 17/12/2022.

RAMOS, Taurino Costa. **A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Cairu em Revista. Jan/fev 2017, Ano 06, n° 09, p. 201-218. Disponível em:<https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20171/11_IMPORTANCIA_MATEMATICA.pdf> Acesso em: 20/12/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A EDUCAÇÃO SOCIAL E A ANTROPOLOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TERRITORIAIS

Aliziane Bandeira Kersting[1]

Introdução

Esse artigo insere-se no campo dos estudos sobre educação social. É um exercício de aproximação com uma discussão sobre Antropologia e sua atuação como uma prática pedagógica. Utilizo, para tanto, minha própria atuação como educadora social do Programa Ação Rua no território da Lomba do Pinheiro na cidade Porto Alegre de junho de 2019 a novembro de 2020. O Ação Rua é o programa especializado em Abordagem Social de crianças e adolescentes em rua-moradia ou rua- sobrevivência e da população adulta em situação de rua. Objetivo demonstrar os desafios e potências do olhar Antropológico para a educação social, mas de forma mais ramificada como um ofício de cuidado necessário na tradução sociocultural na assistência social. Objetivo fazer uma ponte entre dois campos, às vezes, vistos e vividos como distintos, a saber a Antropologia como Ciência e a educação como um ofício prático. Por tanto, devemos pensar o que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações como pedagógicas e qual a relação com a prática da antropológica?

No primeiro momento, situo o programa Ação Rua dentro do complexo de entidades e siglas da assistência social, sua história e dinâmicas de trabalho. Teço linhas de diálogo com autores que pensaram a assistência social a partir do prisma das tecnologias de governo e suas racionalidades, assim como uma bibliografia que discute a forma como a assistência social corporifica o Estado, ainda trabalhos que tem uma visão exterior a da assistência. O desafio é discutir desde dentro, dando destaque aos sentidos, atores, espaços e objetivos diversos que compõem o cenário dessa política. Por tanto, passo a compreender a assistência social a partir de dentro, dos dilemas dos atores envolvidos, das angústias, das taquicardias, dos cansaços, medos e desejos... Uma etnografia de "corpo e alma" (WACQUANT, 2002) em que o objetivo é destacar também o que mobiliza e tenciona os próprios agentes de governamentalidade (FOUCAULT, 2020). Dando destaque a contribuição da antropologia no cenário da assistência social como um saber-fazer necessário para a construção de novos caminhos de

1 Doutoranda em Antropologia Social (UFRGS), Mestre em Antropologia Social (UFRGS) licenciada e bacharela em Ciências Sociais (UFRGS). E-mail: lizi.kersting@gmail.com.

produção de cidadania. No segundo momento, trago alguns episódios de minha atuação como educadora social onde podemos visualizar pequenas demonstrações de uma prática propriamente pedagógica. É a vida e seus emaranhados que colocam nós marinheiros em nossas quase certezas.

Esse trabalho está motivado a pensar o trabalho antropológico e sua prática através da inserção da etnografia como instrumento de reflexão sobre as práticas de assistência social. Se, outros trabalhos da área já o fizeram (SCHUCH, 2005; URIARTE, 2005; CARDARELLO, 1996; CHAGAS, 2005; RIBEIRO, 1995; LANCELLOTTI, 2016), nesse trabalho a reflexão assume-se como "lugar de fala" a prática de assistência como algo de extrema afinidade com a escuta antropológica, configurando uma reflexão sobre os modos de inserção de um antropólogo em equipes multidisciplinares.

Desvendando o "Ação Rua" e a Educação social

Na cidade de Porto Alegre a política de assistência social é gestada pela FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania. Seguindo o SUAS - Sistema Único de Assistência Social(PNAS/2004), a assistência Social municipal está dividida em dois níveis, Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE).

A PSB objetiva a prevenção de situações de risco. As famílias e indivíduos acompanhados que apresentam quadros de vulnerabilidade decorrentes de fragilidade de vínculos comunitários, falta de renda, condições de habitação inadequadas e dificuldade ao acesso de serviços públicos. Esse programa é executado pelos CRAS - Centros de Referência de Assistência Social.[3]

O CRAS é um aparelho estatal que se constitui como principal porta de entrada no SUAS. O CRAS é procurado obrigatoriamente para a confecção do Cad. Ùnico - Cadastro único para Programas Sociais do Governo Federal que dá acesso ao bolsa família, logo é o serviço do SUAS mais conhecido e procurado pela população. Os principais serviços ofertados pelo CRAS são o PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e o SAF - Serviço de Atendimento à Família. O PAIF é um programa executado pelo CRAS enquanto o SAF é núcleo de apoio à família executado pela parceria público-privada. Os SAFs foram criados em 2011 em Porto Alegre como núcleos mais regionalizados, assim mais próximos das famílias acompanhadas tendo em vista a dimensão territorial da vulnerabilidade social na cidade. Ou seja, os CRAS correspondem às regiões do orçamento participativo e os SAFs são divididos dentro das microrregiões destas.

Os outros serviços ofertados pelo CRAS e que também são executados por parcerias público-privadas são os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). É um serviço organizado por faixas etárias organizados

por educadores sociais onde se desenvolvem atividades em grupos por turnos. As divisões são: Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, adolescentes e jovens de 15 a 17 anos, adultos de 18 a 59 anos, a partir de 60 pessoas idosas. Também há o SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com Ênfase na População em Situação de Rua que era desenvolvido no primeiro andar do restaurante popular.

A Proteção Social Especial- PSE- está organizada em Ações de média complexidade - e Ações de Alta complexidade. A média complexidade tem como objetivo acompanhar famílias e indivíduos que estejam em situações de violação de direitos, como abuso sexual, abandono, situação de rua, exploração/violência sexual, etc. O atendimento é de responsabilidade dos centros de Referências Especializados de Assistência Social (CREAS),Centros Dia do Idoso e dos três Centros Pop - para atendimento à população em situação de rua. Na cidade de Porto Alegre há 9 CREAS, 2 Centros Dia do Idoso e 3 Centros Pop.

No CREAS, temos o PAEFI (Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos), a Abordagem Social, Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) – PEMSE e Serviços de Atendimento a Pessoas com Deficiência. Os Centro Dia do Idoso que é o Serviço Especializado para Idosos e os Centros Pop - Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua são referenciados nos CREAS de suas regiões. As Ações de Alta Complexidade correspondem aos Serviços de Acolhimento Institucional cujos serviços são: serviço de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente, Casa Lar, Abrigo Residencial, Serviço de Acolhimento Institucional para Indivíduos e Famílias, Abrigos para Indivíduos, Abrigo para Famílias, Serviço de Acolhimento em República, Casa Lar para Idosos, Instituições de Longa Permanência – ILPI, Serviço de Acolhimento Institucional para PCD´S, Serviço de Albergue.

O Ação Rua é um programa especializado em abordagem social da cidade de Porto Alegre, por tanto, diretamente vinculado ao CREAS. O Programa é resultado de uma ampla discussão na cidade onde desde a década de 1990 a questão da população em situação de rua é uma pauta de mobilização política (DIAS, 2017). Em 1993 foi criado o programa Jovem cidadão, um projeto articulado com a saúde que visava o atendimento à população de crianças e jovens em situação de rua. Em 1994 as políticas de assistência social passam a ser organizadas pela FESC – Fundação de Educação Social e Comunitária (hoje FASC).

Já no final da década de 90, há a criação de uma equipe de educação social de rua que objetivava conhecer a realidade das crianças e adolescentes em situação de rua no centro da cidade, a equipe de Educação Social de Rua (ESR). Também foi criado o Programa de Atenção Integral a Crianças e

Adolescentes Usuários de Substâncias Psicoativas –PAICASUSPA que em 2001 passa a ser chamado como Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua/PAICA-RUA. Importante também é que no final dos anos 90 temos a criação de uma escola para atender a população em situação de rua, a Escola Porto Alegre- EPA. (LANCELOTTI, 2015).

O PAICA-RUA criou o Serviço de Educação Social de Rua (SESRUA) que era um projeto que já ganhava uma estrutura de trabalho mais consolidada e ampliava seu território de ação. Nesse momento, também é criado o SASE-travessia um projeto de autoria do CPCA – centro de promoção da criança e adolescente em parceria com a FASC que atuava nos territórios periférico da cidade que mais incidência de crianças e adolescentes em situação de rua: Leste; Glória/Cruzeiro/Cristal e Partenon/Lomba do Pinheiro.

Há uma preocupação na prevenção da situação de rua nesse projeto que encontra na atuação de equipes nas comunidades sua forma por excelência de trabalho. O Ação Rua nasceu em 2007 ao passo que o SESRUA tornou-se um de seus núcleos com atuação no centro da cidade. O Ação Rua abrange todo território municipal, com 13 equipes regionalizadas atuando a partir de noves entidades gestoras conveniadas a FASC.

As equipes do Ação Rua são compostas por um articulador institucional, 2 técnicos sociais (psicólogo e assistente social) e 4 educadores sociais. Em 2012, a equipe do SESRUA, núcleo gerido pela FASC é extinto passando esse território também a ser organizado por uma equipe do Ação Rua conveniada à FASC.

A organização e modo de trabalho do "Ação Rua"

As equipes do Ação Rua atuam principalmente através da abordagem que pode ser solicitada ou sistemática, tendo os educadores sociais como atores dessa prática. As abordagens sistemáticas ocorrem a partir dos percursos no território. Duplas de educadores caminham procurando identificar situações onde crianças e adolescentes estejam em trabalho infantil ou adultos em situação de rua. As categorias que o programa trabalha são rua-moradia e rua- sobrevivência para crianças e adolescentes e somente rua-moradia para adultos.

Identificada uma situação que se enquadre nas diretrizes do programa, o trabalho se organiza através da produção de vínculos entre os educadores e os sujeitos alvos do programa. É feita uma aproximação que busca a produção de uma relação de confiança onde os educadores utilizam-se da estratégia de ofertar serviços da rede de proteção à criança e o adolescente e também buscam identificar se há dificuldades tais como, confecção de documentação, inscrição no cadastro único, tramitação do BPC – Benefício de Prestação Continuada para o atendido ou algum membro da família. Como na região da Lomba do Pinheiro o Ação Rua

tem sede no CPCA[7] que é uma instituição muito conhecida pela população por conta dos cursos que são oferecidos às crianças e adolescentes da comunidade.[8] Logo, é bastante comum que os educadores da Lomba logo se identifiquem ou sejam identificados como "vocês são dos freis da 10[9]", onde muito frequentemente vão trazer sua história de vinculação a instituição ou de algum parente-conhecido. Tendo feito uma primeira abordagem, é preenchido um formulário de pedido de visita domiciliar se o indivíduo for domiciliado ou mesmo uma discussão de caso na equipe para que seja pensado um plano para aquele indivíduo.

A visita domiciliar é também uma forma de criação de vínculo com os profissionais da parte técnica da equipe e de onde surgirá o plano de acompanhamento familiar, assim fazendo com que o indivíduo ou família passe a integrar o PAEFI. Os trâmites dessa entrada no PAEFI, se dá a partir da produção desse diagnóstico inicial da abordagem, a análise da situação por parte dos técnicos e de uma reunião de equipe. Essa entrada em acompanhamento é materializada em um prontuário físico. Nesse prontuário consta o prontuário SUAS, que é um instrumento nacional de trabalho para os CRAS e CREAS, ou seja, através do PAIF e do PAEF.

Esse prontuário, passa a fazer parte então de um banco de dados físico que será acolhido em uma das 4 microrregiões do território ou na divisão "adultos" que é onde se colocam os prontuários dos adultos em situação de rua. O prontuário da família ou do indivíduo é constituído pelo caderno- modelo do ministério do desenvolvimento, cópias dos documentos da família/indivíduo, cópias de exames médicos, cópias de processos judiciais, relatórios do conselho tutelar, ofícios do juizado da infância e juventude e bem como qualquer outra documentação que seja relevante para o caso, até mesmo, desenhos feitos pelas crianças em momentos de atendimento da equipe. O caderno-modelo é um instrumento que inscreve a identificação da família ou do indivíduo e suas vulnerabilidades, assim como organiza um plano de superação do quadro de ingresso no PAEFI. No caderno há um espaço destinado ao registro de todas as ações da equipe junto da família/indivíduo ou ações e relação a esses, como reuniões de discussão de caso ou retirada de documentação em cartório, por exemplo. Esse instrumento tem além da função de registro, é um agente, por exemplo, que compõe com outros atores audiências da vara da infância e Juventude, em casos de abrigamento, guarda e tutela e reuniões da rede de atendimento. São levados muitas vezes para as reuniões de micro rede. Em alguns momentos, esse prontuário é o único portador da documentação de algumas famílias/indivíduos, principalmente, em caso de rua-moradia.

Um outro instrumento de registro das atividades da equipe é uma planilha de Excel que é enviada para uma reunião mensal chamada de "reunião de

gerenciamento". Essa planilha é alimentada a partir do registro em papel de uma planilha simplificada. Cada membro da equipe é responsável pelo registro de suas atividades.

O cotidiano do trabalho do Ação Rua é bastante dinâmico. Embora, haja a competência de estar percorrendo o território diariamente, o trabalho do acompanhamento das famílias toma bastante do tempo da equipe. Acompanha-se muitas vezes para a confecção de documentação pessoal, a ida até o INSS para dar entrada no pedido de BPB – benefício de prestação continuada, fazer o acompanhamento para alguma situação que envolva a saúde, etc.

Um importante processo que demanda das equipes é o ingresso dos atendidos em situação de rua em programas de moradia da prefeitura, que podem ser albergues, abrigos, residenciais ou auxílio aluguel. O programa Moradia Primeiro que compõe o Plano Municipal de Superação da Situação de Rua, oferece um auxílio moradia a ser pago diretamente ao proprietário (R$500,00) que se cadastrar no banco de dados da prefeitura e passar por uma vistoria do imóvel. Esse é um programa inspirado em experiências de outros países. Esse ingresso como beneficiário, é feito através da produção de Plano Comum de Cuidado, onde a assistência social se encontra com uma equipe da saúde e o atendido para desenhar um plano de ação para o período da moradia. Esse plano leva em consideração a história dos sujeitos, o que podem se comprometer naquele momento. De toda forma, como o programa é organizado a partir da assistência e da saúde, alguma atenção a saúde será o primeiro acordo a ser feito. O programa tem duração de 4 meses prorrogável por três vezes, totalizando um ano não prorrogável onde o beneficiário precisa cumprir com os acordos que firmou no plano comum de cuidado com a penalidade de ter o benefício cessado. Essas cláusulas podem conter a volta ao sistema escolar, a ida sistemática ao CAPS AD para o cuidado no uso de substância psicoativas, um tratamento clínico, a inscrição dos filhos na educação infantil e assim por diante. Indicando que os acordos indicam a produção de uma estratégia de superação da condição anterior ao ingresso no programa. É um registro de acompanhamento individualizado onde a equipe do Ação Rua e a saúde se comprometem a acompanhar o usuário do serviço dentro de um ideal emancipatório a ser alcançado.

Os outros espaços de moradia como abrigos necessitam da intermediação do núcleo de acolhimento da FASC. Os serviços como CAPS, Centro Pop, Ação Rua podem acionar o núcleo, mas é necessário que seja feito reuniões prévias às entradas. As equipes mobilizam uma série de justificativas para um novo ingresso, ao passo que o abrigo tenciona construir um plano que objetive a possibilidade da saída do sujeito no abrigo. Uma das condições de entrada nos abrigos é que os sujeitos sejam autônomos, consigam tomar banho, comer

e dar conta de seus compromissos, podendo permanecer nesses espaços por um período que vai até 8 meses.

A assistência social se organiza em torno da formulação de estratégias de superação do quadro de vulnerabilidade dos atendidos que poderão ser deslocados na hierarquia de necessidades compostas pela, da básica, média e alta complexidade. A ação em torno desse deslocamento do acompanhamento do sujeito é chamado de contrarreferência (termo que desloca o sujeito de um núcleo da assistência e passa a outro). Por tanto, quando um indivíduo está sendo atendido na média complexidade, pelo Ação Rua a partir de um PAIFE e as ações são exitosas e ele, por exemplo, passa a ter domicílio, ele pode ser contra referenciado para o núcleo do CRAS de seu novo domicílio. Essas contra referências acontecem a partir dos territórios nas reuniões de referência e contrarreferência. A contrarreferência é um ato administrativo-técnico de reposicionamento do atendido, transferindo seu atendimento para outro serviço. O interessante é que pode ser aceita ou não pelo pretendido serviço destino. Avalia-se a pertinência das questões apresentadas no histórico do sujeito quanto ao público alvo de cada serviço.

Essas reuniões são organizadas pela coordenação dos territórios. A coordenação (cargo exercido por um servidor público da FASC) é acionada quando uma equipe tem um caso para referenciar, a coordenação faz em contato com o serviço e marca-se uma reunião onde os técnicos dos serviços se reúnem e discutem. É discutido o caso a partir da história construída nos prontuários e se faz um documento de contra referência. Assim também quando um sujeito em situação de rua ingressa em um abrigo, é feito um documento de contra referência que é entregue diretamente para a direção do abrigo. Algumas vezes é pedido cópia do prontuário do sujeito para que seja anexado ao novo prontuário de tal serviço receptor. A questão que nos colocamos é acerca da possível produção de estigmas dessas apresentações de casos. Também quais os parâmetros que norteiam a aceitação ou não de um caso. Haveriam frentes discursivas distintas em disputa? Aqui novamente conseguimos identificar uma lógica de produção de atenção da rede a partir de questões privadas e não sobre contextos de relações que desencadeiam tais situações. Há também as reuniões mensais das micro redes do território do núcleo onde por um turno inteiro, escolas, postos de saúde, conselho tutelar, SAFs e Ação Rua sentam para discutir os casos de crianças e adolescentes atendidos por esses equipamentos. Eu participei de algumas reuniões de micro rede e desde o lugar incômodo em um primeiro momento de educadora social ainda iniciando na profissão de Antropóloga, tive a sensação que esses espaços se constituem como verdadeiras arenas de disputas silenciosas em torno das moralidades. Os encaminhamentos muitas vezes são muito poucos, há muitos desabafos e ao longo desses conseguimos perceber que a ideia

do bom e mau pobre, daquele que devemos ou não seguir colocando energia. Justamente nessa arena que o Ação Rua tende a pressionar os serviços em relação às desistências da rede. Atuando em uma perspectiva de não desistência do acompanhamento. O que me traz a ideia de que muito do trabalho do Ação Rua se constitui em uma educação continuada dos próprios agentes de governamentalidade. Há uma necessidade constante de sensibilizar a rede de atores a partir de casos concretos do cotidiano.

Não farei uma análise dessas reuniões por não ter demandado a necessária autorização dos sujeitos pesquisados. Porém, indico que muito das estratégias de superação de um quadro de vulnerabilidade se dá pela determinação da rede a partir da classificação dos sujeitos em merecedores ou não da assistência social, em contrapartida, o questionamento poderia ser outro, por exemplo temos condições de salvaguardar essa pessoa? Quais os limites institucionais para intervir nesse destino? A pergunta aponta para uma compreensão afinada com a ideia de sucesso dessas ações e tem um conteúdo progressista neoliberal.

FONSECA (1999) ao descrever as mudanças decorridas pós Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) nos programas de institucionalização na FEBEM-RS aponta para a necessidade de pensarmos os resultados inesperados da nova legislação. A autora demonstra que os dispositivos discursivos criados a partir do cenário do ECA contribuem com a exclusão de uma parcela da população de crianças e adolescentes. A distinção muito mais rígida das categorias de abandonado/ infrator, baixa e média periculosidade, acabou condenar alguns adolescentes que cometeram ato infracional a um contexto de extrema estigmatização e falta de proteção, deixando-os por muito mais tempo em reclusão em relação ao período anterior ao ECA. Se algumas crianças e adolescentes institucionalizadas como a autora descreve vivem cotidianos de classe média, outras tantas vivem sobre a lógica do cárcere. Por tanto, a visibilidade de uma categoria ocorre simultaneamente a invisibilidade de outras, ou como nos termos da própria autora, a dinâmica dos mais e menos humanos. Ou seja, não existiria correlação entre uma suposta gravidade e a atenção pública.

No Ação Rua, visualiza-se essa dinâmica, claramente, trabalhando simultaneamente com a população de crianças e adolescentes, mas também com a população adulta. A rede de atenção as crianças e adolescentes é mais ramificada, é possível uma maior sensibilização dos atores, mesmo quando os sujeitos já são conhecidos dos serviços. O que ocorre com a população adulta é uma atenção menos comunitária, não havendo o pensar coletivo sobre o caso.

A equipe em que atuo é composta por oito pessoas (as equipes da ação rua variam em muito em número de profissionais). Há quatro técnicos sociais, entre eles, uma assistente social, um psicólogo, um cientista social, uma coordenadora

(formada em pedagogia) e quatro educadores sociais. A formação exigida pelos educadores sociais é o ensino médio. Dois dos educadores eram motoristas do programa que por afinidade e traquejo foram convidados a fazer a seleção para educadores.

A equipe se reúne semanalmente para organização interna e discussão dos casos que atendemos. Todos os outros dias, nos dividimos entre acompanhamentos e sistemáticas. É o único serviço da assistência social "portas abertas" que recebe a qualquer momento para atendimento e de fato, sempre há alguém a bater na porta. Todos os outros serviços, CRAS, SAFS, CREAS e alta complexidade há um protocolo de horários e dias de atendimento ao público. Já o Ação Rua movimenta-se no ritmo do dia, de quem chega na sala, de quem se encontra na rua, de quem liga e solicita um vale transporte, uma informação, um pedido de acompanhamento, um lembrete. Há o compartilhamento do cotidiano das pessoas atendidas. Há mesmo quem ligue para conversar... e isso não cabe em relatórios ou planilhas, essa é a potência mesma desse programa, a relação de humanidade com quem nos dispomos a estar. Essa é uma percepção compartilhada por todos os membros da equipe e que me foi ensinada já nos primeiros dias. Há muitos afazeres burocráticos, no preenchimento das planilhas - física e virtual- relatórios, comparecimento a reuniões, etc. No entanto, o interessante é que o estar com as pessoas, seja no acompanhamento pela cidade ou nos atendimentos individuais é a o que justifica muito do nosso trabalho. Diferente de qualquer outro espaço da assistência, o Ação Rua se coloca como "portas abertas", quem chegar até nós é atendido não importa o que estejamos fazendo. A prioridade é o sujeito que chega, o sujeito que conosco quer partilhar sua história, um almoço ou um café.

Uma grande parte do trabalho é o acompanhamento das famílias com crianças e adolescentes em abrigos ou cumprindo medida socioeducativa na FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul). Essas famílias precisam previamente ao acolhimento ou da medida já estarem sendo acompanhadas pelo serviço que passe a objetivar produzir as condições para retorno desses sujeitos para a família. Nesses casos, a equipe faz visitas na FASE, nos abrigos, acompanha os pais e dá o suporte possível dentro da política para continuar e fortalecer os vínculos familiares. Somente com a destituição do poder parental é que as famílias com crianças e adolescentes abrigos passam a não ser mais acompanhados pelo Ação Rua por não caracterizarem público-alvo do programa.

Ou seja, as equipes do Ação Rua transitam por muitos espaços distintos da cidade e muitas vezes acompanhados dos próprios sujeitos alvo do programa. Alguns dos espaços mais frequentados são: Defensoria Pública, IGP, Tudo fácil, cartórios, CAPS, escolas, hospitais, creches, FASE, CRAS, CREAS, SAFs, ONGs, fóruns... É um trabalho que se produz em intensa circulação e na construção de redes.

O Ação Rua é um programa da FASC coordenado por ONGs. As equipes são formadas por trabalhos contratados em regime CLT, ou seja, não são contratos fechados, mas trabalhadores da instituição mantenedora. Os novos membros da equipe quando há demissões tanto voluntárias como involuntárias acontece no próprio cotidiano de trabalho, na prática. Como a instituição onde trabalho é a criadora do projeto, foi ela quem treinou deu muitas das diretrizes do programa, mas não há uma rotina de treinamento.

Entre caretas e palavrões: como ser dócil em um mundo tão hostil?

Um dos pontos mais potentes para discutir a possibilidade de a Antropologia vir a compor um ofício pedagógico é justamente o acompanhamento dos atendidos. Uma análise dos casos por mim vivenciados, como uma etnógrafa com novas atribuições pode ajudar a pensar em aspectos educativos, seus limites e alcances no exercício de uma função que têm rotinas institucionais. Em uma viagem de ônibus até o centro, em uma ida até o CRAS, uma conversa de rua, um lanche, almoço, um atendimento no CAPS, uma espera, frequentemente muita demora vão produzindo intimidade com as famílias e sujeitos em acompanhamento. Esse íntimo é entendido como possibilidade de falar, de dizer nossas impressões e sentimentos sem sentimentalismo, mas como capacidade de ser um encontro real entre subjetividades em construção.

O trabalho educativo como uma tradução talvez seja o caminho mais tranquilo de passar a entender a Antropologia como uma prática também pedagógica. Entendo tradução no sentido de uma prática de produção de diálogo de mundos e práticas postos à distância. Como GOHN "mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã" (GOHN Apud SANTOS pag. 40).

A história que desejo analisar é composta por dois casos. Desejo aproximar duas realidades, a princípio bastante distantes, mas que diante de uma lupa, nos informam sobre aspectos muito semelhantes das políticas de proteção social. Além de nos convidar a ver o trabalho pedagógico do Ação Rua a partir de uma dimensão antropológica e está como um ofício de cuidado.

Cena 1 – A docilidade de Camila

A primeira história foi um dos primeiros casos que acompanhei de perto no Ação Rua. É a situação de uma adolescente em exploração sexual. Vinda de uma família com um histórico de violência familiar bastante conhecido pela rede (escolas, CT, SCFV, posto de saúde). Violência não só entre a parentela, mas com os próprios atores da rede. Camila é uma adolescente que responde

muito pela negação e pelo confronto. Ela não demonstra docilidade, é como se Camila sempre estivesse desafiando o mundo. Talvez seja o traço de um cotidiano muito exposto à violência, ela não se permite baixar a guarda, afinal, nunca se sabe de onde surgirá a dor. Dona de histórias épicas de enfrentamento ativo a normalidade dos espaços, Camila vai desconsertando a todos com seus dedos do meio sempre preparados a mandar todos "se lascarem". Nada com ela é muito fácil, mas é sempre divertido

Camila já foi acolhida, mas pouco tempo depois evadiu do abrigo, voltando para a casa da mãe. Quando uma criança ou adolescente é abrigada, a guarda dela fica com a coordenadora do abrigo até a audiência de destituição ou retorno do sujeito para a família.

Quando começo a fazer uma escuta e estabelecer um vínculo. A situação dela, como a conselheira tutelar em algumas reuniões definiu "estava no ministério do ar". Com a evasão do espaço de proteção, ela fora desligada da instituição, mas passado alguns meses, não havia sido feita uma audiência de guarda. O histórico escolar dela estava na escola perto do abrigo que por sua vez era bastante distante do território de circulação da família. Ela havia perdido a RG e tinha muito receio de ao ir confeccioná-lo o sistema averiguasse que ela estava evadida do abrigo e fosse chamada a polícia.

O momento em que eu começo a acompanhar o caso, é o momento onde a equipe inteira se mobiliza para fazer com que a adolescente saia então do "ministério do ar". Diante do receio da adolescente e que possivelmente também fosse o receio dos genitores. É feito uma articulação com a coordenadora do abrigo para que ela sendo a guardiã legal autorize a menina a ir fazer documento de identidade. Então, eu vou até o abrigo e recebo uma procuração em nome da assistente social para que a menina consiga ir até o IGP (instituto geral de perícia).

Mesmo com a procuração, o momento de ir fazer o documento, é bastante tenso. Há um embate entre os servidores do órgão e aquele tipo de documentação de responsabilidade do adolescente. Logo após a apresentação da procuração, o estagiário não a reconhece e nos pede que passemos com a direção do IGP no segundo andar. Lá, eu e minha colega assistente social, somos recebidas com muita desconfiança pelo coordenador do serviço. Depois do confronto do primeiro momento, ele nos explica que o IGP tem um cuidado muito grande com crianças e adolescentes desacompanhados dos pais por conta do tráfico humano.

A coordenadora do abrigo também faz o movimento de tentar solucionar o impasse da matrícula escolar da menina. A equipe do Ação Rua, na tentativa de deslocar Camila do território onde ela é bastante conhecida e estereotipada por conta da situação de exploração, faz o trâmite de ofertar para ela a possibilidade de uma escola de EJA diurno fora da Lomba do Pinheiro. Em um par de semanas,

depois de muitas ligações e acompanhamento, Camila havia feito identidade, tinha no horizonte a volta à escola, também íamos construindo um caminho de afirmação. De lugares a ir, músicas a serem ouvidas, futuros e sonhos.

O episódio que me marca muito nesses acompanhamentos com Camila é o dia de sua entrevista na nova escola. Havíamos marcado um horário com Camila pela manhã no CPCA. A casa de Camila é bastante distante do CPCA (sede do Ação Rua-Lomba do Pinheiro) e ela não tinha dinheiro para a passagem, Camila andou cerca de 1 hora e meia no começo da manhã para encontrar a equipe.

Como os serviços da assistência tem uma disponibilidade de pouquíssimos vales-transportes para os sujeitos alvos da política é feito uma tentativa de fazer circular o recurso entre a maioria de nossas famílias atendida. Logo, muitas vezes, por mais importante que seja o caso, acaba que não conseguimos disponibilizar uma forma mais tranquila de efetuar uma ação. Por conta dessa dinâmica de escassez de recurso e distribuição mais ou menos equitativa Um detalhe, mas que nem por isso pequeno, é que ela calçava um sapato da mãe que a apertava o pé. Ela viera mancando de dor. Acompanhei Camila junto de meu colega - técnico da equipe. Depois de uma demorada viagem da Lomba até a região central da cidade, finalmente conseguiríamos ver Camila entrando na escola.

Somos recebidos por uma professora da escola que beija o rosto do técnico e o meu e direciona um bom dia caloroso e fraterno para Camila. A resposta de Camila é no seu estilo mais transgressor, combativo, vivo e feroz. Ela virou-se em direção a professora e respondeu rispidamente um bom dia e virou o rosto com uma cara de contrariada. A professora ao ser confrontada com essa adolescente que não fez questão de sorrir e ser gentil toma esse momento como uma declaração de insatisfação da garota. A professora vira-se para os dois membros da equipe e fala em tom de cumplicidade debochada "quanta vontade de estudar heim". Essa percepção de que a falta de sorriso e simpatia da menina significasse um não-interesse relaciona-se a concepção de que os sujeitos devem ser dóceis. Ainda mais estando acompanhados de um serviço da assistência, é como se ela deveria "querer se ajudar" no jargão popular. A expectativa é de uma postura mais colaborativa, de um agradecimento.

Seria possível, alguém que acordou quase com o sol para não se atrasar porque não tem relógio, celular ou alguém comprometido com a sua rotina, que andou com um calçado apertado por um longo caminho e que enfrenta diariamente a sociedade e seus estereótipos, sorrir de agradecimento por ter tanta dificuldade em situação que deveria nunca existir da forma como está dado? E essa primeira impressão produzirá outras formas de negação? Quanto dos sujeitos tornados invisíveis são sujeitos que se negam veementemente a agradecer pelo quadro de vulnerabilidade produzido pelo sistema?

Essa cena que aparentemente nos fala de uma adolescente um pouco rebelde, esconde uma forma de produção de sujeitos invisíveis. Que faz com que eu retome minhas anotações acerca das primeiras reuniões com a rede de atendimento do território. Muitas das falas dos atores da rede, vinham carregadas de um sentimento de não haver nada a fazer com o caso, mesmo sendo uma adolescente em vulnerabilidade social, sem documentos e fora da escola. Era quase como um caso de se encerrar o expediente e não pensar mais sobre. Vinda de uma família bastante agressiva com os serviços, parece que a falta de docilidade e o histórico de insucesso das intervenções colocava uma barreira.

A equipe do Ação Rua nesse caso, foi bastante insistente com o conselho tutelar para que fosse acionado o sistema judiciário para a produção de uma audiência de guarda. Foi quem acionou o abrigo para fazer com que ela conseguisse confeccionar a documentação e efetivar uma matrícula escolar. Todos esses movimentos que demandam deslocamentos por entre os serviços vão fazendo uma medicação entre atores da rede já exauridos do caso. Retomo uma reunião no conselho tutelar onde a questão da exploração sexual era quase uma motivo para a inércia da rede de proteção, onde passei algum tempo pensando sobre a problema e fiz uma fala acerca do abandono e infrequência escolar de meninas adolescentes. Trouxe a ideia de pobreza menstrual e como a falta de recursos para gerenciar esse período afeta as adolescentes. Meninas durante a adolescência não são admitidas nos espaços sem todo um aparato de cuidado do corpo e consequentemente produção deste. Foi uma fala bastante simples, mas que realoca o problema. É as condições de estar nos espaços de proteção é que tem que ser construídas. Tentei deslocar o foco do terreno das moralidades para a vida prática como forma de implicar os atores nas faltas objetivas dos serviços. Ou seja, se a escola, Conselho tutelar e serviços de convivência identificam a evasão escolar e o extremo da exploração sexual, talvez a luta deva ser sair dos indivíduos como casos isolados.

Cena 2 - Sara, o percurso da hipervisibilidade do abandono.

Sentada na parada de ônibus chorando e falando sozinha, é como encontramos Sara pela primeira vez. Um dos educadores da equipe, havia chego na sala e comentado que tentou abordar uma senhora ainda a pouco quando entrava na sede do serviço, mas ela estava um pouco fora da órbita dos diálogos mundanos, falava sem parar com uma pessoa que não se podia ver e não deu assunto para ele. Ele comentava que ela não lhe era estranha e que usava uma pulseira de identificação hospitalar. Ponderamos que talvez a figura masculina fosse um empecilho e as duas educadoras foram ter com a senhora.

Sara ainda chorando muito comentava que estava suja e que desejava tirar

a própria vida. O choro da senhora sensibilizou as duas educadoras e ainda sem saber ao certo de se tratava de uma pessoa em situação de rua. Ficamos a tentar acalmá-la e ouvir sua história.

Era uma idosa de 65 anos que vivia na rua fazia 20 anos e que acabava de sair de uma internação hospitalar breve. Ela havia ido até a Lomba do Pinheiro para comprar umas roupas no brechó da instituição com os 4 reais que havia ganho de uma enfermeira no hospital. Ela tinha certeza que as senhoras que coordenam o brechó lhe conseguiriam umas mudas de roupa pelo valor que havia consigo. Enquanto conversávamos com ela ainda na parada de ônibus na frente da instituição, eu avisava a equipe pelo grupo do *WhatsApp* que era mesmo público alvo do programa e pedia auxílio com a qualificação de informações dela.

Depois do choro, veio a calmaria, Sara é uma senhora muito doce, uma tagarela, mas muito gentil, usava palavras de carinho conosco e revelava uma postura muito positiva diante da vida. Com esse novo cenário, a convidamos para almoçar no refeitório da instituição. O aceite veio após algumas considerações sobre sua sujeira e o mau cheiro, mas ponderamos que a fome era maior e que não nos importávamos em absoluto, afinal todo mundo um dia fede.

Durante o almoço a coordenadora da equipe envia mensagem comentando que era uma pessoa conhecida pela rede de proteção. Ela havia já passado por todos os albergues da cidade, também residido nos abrigos, frequentado os Centros Pops. O que era também narrado por Sara no meio de sua narrativa de vida. Uma mulher que teve 19 filhos, mas que teve doou todos, distante de toda a rede familiar por conflitos de patrimônio. Assim como sua rede de padrinhos e madrinhas que a auxiliavam na vida como peregrina (forma como muitos dos sujeitos que acompanhamos denominam a situação de rua), os pertences roubados, os equipamentos que acessa, como o banho no marinha, a distribuição de comida nos diversos pontos da cidade, as muitas andanças sem destino… Foi ali na mesa partilhando um almoço que fomos nos encantando com a forma como aquela senhora que há pouco parecia sem pulsão de vida, ia aos poucos retomando seus passos e fazendo novas redes.

Já de barriga cheia, fomos descansar um pouco na sombra das árvores do pátio e a coordenadora vem ao nosso encontro. Diante da queixa da senhora quanto a dificuldade de fazer a higiene pessoal, a coordenadora propõe que senhora tome então um banho na instituição. Enquanto as educadoras acompanhavam o banho, a coordenadora arranjava no brechó e no bazar da instituição roupas que servissem em Sara. Ainda durante o tempo do banho, como Sara havia comentado que não possuía nenhum documento além do tri de idoso, um dos educadores foi fazer um boletim de ocorrência *online* enquanto a coordenadora se ocupava em articular com o albergue a entrada de Sara naquela noite.

Depois do banho de volta a nosso banco que fica bem perto de uma estátua de São Francisco de Assis a alimentar um cão, Sara pede que façamos uma foto todos juntos. Ela gostaria de registrar as novas parcerias construídas. Fizemos a foto com o moreno básico (forma como ela denomina homens bonitos), RH da instituição que estava a passar no exato momento do pedido de Sara.

De banho tomado e muito cansada, comentou que iria dormir no ônibus até a parada do albergue e que ficaria andando até o horário da entrada na instituição. Diante de uma senhora que visivelmente estava exausta, convidamos ela para dormir no sofá da sala de trabalho da equipe. Às 17h quando fôssemos embora, a acordaríamos e a coordenadora como mora perto do albergue iria no mesmo ônibus que ela. Mal encostou a cabeça na almofada do sofá, caiu em sono profundo. Naquela tarde eu e minha colega educadora, ficamos a trabalhar nas planilhas de *Excel*, mas meu pensamento insistia em acompanhar os sonhos de Sara.

Quais os caminhos que a levaram até aquele momento? Como poderia ter transitado por tantos espaços da assistência social com tanta doçura e ainda assim ter chego aos 65 anos em situação de rua? A história dela para mim só foi se completar a partir do trajeto de ônibus feito por minha coordenadora com ela. Sara contou que teve sua primeira institucionalização depois do nascimento de seu primeiro filho quando era ainda adolescente. Ela fora internada no hospital psiquiátrico depois de um surto. No São Pedro viveu por vários anos, negando-se a fugir como vários de seus amigos internos. Ali depois viveu em vários abrigos e que na última estada em um deles, a assistente social sugeriu que ela desse oportunidade para outras pessoas viverem lá. Ou seja, a lógica de trânsito constante. Assim, ela por bastante tempo, como muitas das pessoas que encontramos, fazia um revezamento entre albergues e abrigos. Como nos albergues a pessoa só pode ficar até 30 noites e precisa esperar 15 dias para retornar a ter acesso ao local, vai se fazendo um rodízio. Já os abrigos que acolhem até 8 meses, a lógica é o não regresso, uma vez que é necessário fazer um plano de emancipação do sujeito. Ou seja, quem teve a oportunidade e não conseguiu alcançar um lugar próprio é deixado à própria sorte nas filas dos abrigos noturnos. Não havendo nenhum programa de habitação definitivo.

Ademais, gostaria de destacar a forma como Sara se coloca diante da equipe. Diferente de Camila, Sara se assemelha a uma bondosa vovó, sem marcas de uso de SPA, com alguns momentos mais chorosos, mas de fato, uma pessoa bastante tranquila com uma boa interlocução. No entanto, o destino das duas se encontra no esgotamento das ações propostas pela rede de proteção. Sara seria uma projeção possível de Camila? Há o esgotamento semelhante de um repertório a ser seguido? Quais os próximos passos a serem dados com Sara tendo em vista a escassez de recursos a serem alcançados? Agora com Camila

portando documentos e matrícula escolar, é o começo de uma referência para o serviço da básica correndo-se o risco de perder todo o vínculo com a equipe? Será a dinâmica de superação uma dinâmica de fatiamento do sujeito?

Resguardo qualquer comparação entre as duas histórias, mas questiono a forma como algumas trajetórias, mesmo muito distintas, acabam caindo no mesmo "ministério do ar".

Saliento também que o programa Ação Rua não dispõe de recursos como alimentação, roupas, nem espaço para banho. As diversas vezes onde nos colocamos parceiros diante dessas demandas é resultado de uma lógica institucional do próprio instituto São Francisco de Assis, onde se tem uma orientação de fazer o que estiver ao nosso alcance para que se produza um encontro potente com os sujeitos encontrados. É uma orientação até a dimensão vivencial dos sujeitos, com tempo, calma e atenção ao que nos é partilhado em termos de histórias e desejos. No entanto, a qualidade do olhar e da escuta, a elaboração posterior da forma como chamaremos a atenção da rede é o ponto central vindo de uma contribuição muito significativa dos antropólogos da equipe, no caso, a educadora social e o técnico social.

Podemos pensar que de fato o caso de Sara poderia ser um exemplo prática dessa busca por capacidades e competências individuais em busca de autonomia e emancipação dos serviços de assistência. Ainda como SCHUCH (2013) propõe, se a lógica que domina na assistência social é de uma privatização das questões políticas, há um grande espaço de intervenção, a saber, a família. Família não somente como um valor, mas como um sujeito político de grande peso nas disputas por recursos, narrativas e posições sociais.

Essa questão também aparece no cotidiano da equipe com muita força quando pensamos os distintos encaminhamentos para a população adulta e para a população de crianças e adolescentes. Uma das diferenças é que os casos dos adultos em situação e rua não são levados para discussão nas reuniões de micro rede, mas são casos discutidos em reuniões dirigidas a certos serviços. Nessas reuniões, como relatado no capítulo 1, o foco central é o plano de intervenção para o conjunto da família. Ou seja, não há um comprometimento da rede de atendimento do território com aquele sujeito, além do mais muito do trabalho é em cima da reconstrução dos laços familiares, mas em casos onde não existam parentes a serem acionados ou mesmo com a recusa destes, os sujeitos são colocados no âmbito de suas próprias competências e capacidades. O Ação Rua também está sob essa racionalidade neoliberal de construção desse "sujeito de direito", porém enfatizo que há muitas práticas, interesses e formas de concepções que habitam os próprios atores da rede. Uma das narrativas que circulam que de fato faz visualizar a complexa vida social da prática das políticas de

proteção social, é a ênfase que o Ação Rua coloca na não desistência dos casos.

Não quero com isso me deixar cair na armadilha sempre presente de despolitizar questões estruturais colocando ênfase na intervenção mais ou menos engajada dos atores envolvidos. Desejo, contudo, aprontar que a própria forma de cuidado integral e criação de vínculo dos atores em tarefas como percorrer a cidade de ônibus, um almoço, uma consulta no posto, ouvir uma música ou até um filme escampam da lógica de segmentação do sujeito de uma visão mais tecnicista neoliberal. Com uma rotina de trabalho sempre aberta ao novo de quem chega ou quem é abordado, saímos da lógica puramente de promover competências e habilidades na busca por uma cidadania futura, mas muitas vezes sustentar modos de vida alternativos e compartilhar experiência de estar no mundo de forma estratégica.

Considerações finais

Uma das categorias mais frequentes tanto na assistência, como educação e saúde é a da aderência. As famílias comumente são categorizadas como aquelas que aderem ou não aos serviços. As que conseguem chegar até o fim no labirinto das exigências de chegar até uma consulta, fazer um exame, inscrever o filho na creche, fazer documentos. Assim o trabalho de acompanhamento dos educadores sociais do Ação Rua na maioria das situações passa a ser o de fazer com que as prioridades do atendimento sejam as tais famílias que eles justamente entendem como aquelas que não aderem ao serviço. Ou seja, recolocamos na pauta das prioridades de cuidado às famílias excluídas. Para isso, há um intenso trabalho de diálogo, onde os educadores e também a equipe técnica do programa passa a minar o próprio discurso hegemônico de imobilidade diante de tantas faltas dos indivíduos. No caso de Camila, o diálogo com os atores da rede era uma constante sem o qual pouco se faria. É uma espécie de educação dos atores a partir dos casos concretos que se apresentam.

Concluir é talvez a tarefa mais difícil de um trabalho, a introdução é sempre de uma esperança, os capítulos cheios de uma intensidade criadora, mas a conclusão é o balanço, o que fica de mais significativo. Como pensar um texto sem suas linhas de fuga? Aquilo que escapa aos objetivos da pesquisa? O que se faz visível diante mesmo da incompreensão dos pesquisadores? Concluir é necessário e um pouco amargo. Outros caminhos já se anunciam, mas por hora, façamos o desafio de colocar um ponto e nunca final na escrita.

Entre as muitas possibilidades de diálogo de um texto objetivei demonstrar a partir da minha experiência como etnógrafa atuando como educadora social produzir uma possibilidade de atuação da antropologia como um ofício necessário a desestabilização dos discursos neoliberais de responsabilização dos

indivíduo. Partindo desse ponto, o texto iluminou a negociação sobre inclusão e permanência de pessoas no sistema de atenção e proteção social não é uma tarefa que observa privilégios ou estratégias de busca de benefícios, mas um trabalho de leitura social dos agentes de Estado. Uma leitura muitas vezes marcada pela ideia de custo e benefício, tendo em vista o histórico dos sujeitos.

Coloquei lado a lado duas histórias aparentemente muito distantes tentando questionar algumas das justificativas centrais para a não atenção dos sujeitos, a categoria aderência. A etnografia como instrumento e orientação metodológica nesse trabalho demonstra como a Antropologia pode partir não mais da exterioridade das práticas institucionais, mas atua criticamente envolvida na percepção das tênues fronteiras entre inclusão/ exclusão praticadas nas políticas públicas de garantia de direitos.

A antropologia pode ser um ofício que dialoga com a Educação Social e de modo geral com a implementação de políticas de proteção social? Avalio que a grande potência da Antropologia nesses contextos é a sua condição paradoxal de estar dentro e fora dos contextos de atuação. Diante da implementação de políticas de direito visando a produção de cidadania, a Antropologia introduz permanentemente questões que contextualizam os sujeitos em seus contextos. Assim, a Antropologia como prática veem ao encontro da educação social a partir de sua dinâmica de conhecer as realidades, situar os discursos e produzir questões que necessitam um afastamento parcial das práticas cotidianas.

E o faz a partir da "escuta" da complexidade de histórias, do treinamento etnográfico que, diferente dos agentes que são treinados na assistência social, permite reconhecer que as classificações não conseguem conter a densidade de histórias a serem compreendidas e mais, que essas classificações entram nas negociações travadas na comunicação entre os diferentes agentes no trabalho de educação social e acabam dando os contornos ao modo como interagimos com os "casos" e o modo como conseguimos alcançar eficiência – e avaliar nossa eficiência - no trabalho de educação social.

Referências

DIAS, Santiago Pavani. Cadernos de Pesquisa : Pensa mento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p.143-162 jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>

MAGNI, Erica. Poérica, Editora Cousa, 44 p., 2019.

LANCELLOTTI, Helena Patini Tecnologias de governo, infância e rua: Um estudo sobre as categorias e as práticas dos serviços que acompanham crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre / Helena Patini Lancellotti. -- 2016. 155 f.

RIFIOTIS, F.C. "Egressas" de serviços de acolhimento e a invenção de novas possibilidades de vida. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2019, vol.34, n.99, e349914. Epub 10-Jan-2019. ISSN 0102- 6909. http://dx.doi.org/10.1590/349914/2019.

SCHUCH , Patrice 2009 Práticas de Justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-eca . Porto Alegre, Editora da Ufrgs.

JARDIM, Denise Fagundes. Imigrantes ou refugiados? Tecnologias de controle e as fronteiras. Jundiaí, Paco Editorial, 2017

JARDIM, D. F. "Um olho no gato e outro no peixe: dilemas éticos e os circuitos das ciências". In: promessas e Incertezas da ciência. Perspectivas antropológicas sobre saúde, cuidado e controle. Claudia Fonseca e Denise Jardim (orgs). Porto Alegre, Sulina, 2017. (p. 227-249).

JARDIM, D. F. Políticas de diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica / organizadoras Denise Jardim [e] Laura Cecília López. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, 100 p.

KERSTING, A. B. Descobrindo Madame Sara: Uma etnografia sobre os protagonismos e empreendimentos do mundo da migração haitiana na zona norte de Porto Alegre, Porto Alegre, 2016.

KERSTING, A. B. "Se eu ficar só pensando em voltar, eu não faço nada da minha vida": Uma etnografia das territorialidades e solidariedades da diáspora haitiana. Porto Alegre, 2019, 123 p.

FONSECA, C. 2004. Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares . 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

FONSECA, C. & SCHUCH, P. Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS. pp.171-196.

URIARTE, P. "Substitutindo Famílias: continuidades e rupturas na prática de acolhimento familiar intermediada pelo estado em Porto Alegre, 1946 - 2003". 2005. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Claudia Lee Williams Fonseca

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. "A inserção do Conselho Tutelar na construção do problema social da infância e adolescência". 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, . Orientador: Claudia Lee Williams Fonseca.

CARDARELLO , Andrea Llamas. "Implantando o Estatuto: um estudo sobre a criação de um sistema próximo ao familiar para crianças institucionalizadas na FEBEM-RS". 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, . Orientador: Claudia Lee Williams Fonseca.

SCHUCH, Patrice. "Práticas de justiça : uma etnografia do 'campo de atenção ao adolescente infrator' no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança

e do Adolescente". 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Claudia Lee Williams Fonseca.

CHAGAS, M. de F. "recohecimento de direitos face aos (des)dobramentos da história:. 2005. tese (doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, . Orientador: Claudia Lee Williams Fonseca.

FONSECA, C. L. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio 1999 Direitos dos mais e menos humanos http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000100005

SCHUCH, P. Como a família funciona em políticas de intervenção social? Civitas, Porto Alegre, v.13, n.2, p.309-325, maio-ago.2013.

WEBER, R. Relatos de quem colhe relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais. Dados. Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, 1996, p. 63-83.

DUPLAS PRODUTIVAS: UMA ESTRATÉGIA DOCENTE DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Sabrina Maria da Silva[1]
Bruna Maria Nascimento[2]
Joselma Silva[3]

1. Introdução

A aquisição da alfabetização trata-se de um processo multifacetado em que a criança desenvolve inúmeras concepções na construção e consolidação de saberes. Contudo, os adultos buscam moldar e controlar a forma de apreensão da leitura e escrita do sujeito, reduzindo-o ao conhecimento de um sistema abstrato, o que corrobora na limitação do processo individual de entendimento da cultura escrita. Assim, nota-se que a alfabetização tem se tornado um procedimento mecânico e desprovido de sentido e significado, no qual aqueles que não estão nos padrões desejados são, muitas vezes, submetidos à práticas que não propiciam o desenvolvimento de aprendizagens.

É perceptível que tal conjuntura não colabora para a promoção qualitativa da alfabetização de forma que pode prejudicar a relação entre criança e a escrita. É preciso considerar que, conforme Soares (2020), a alfabetização deve ser trabalhada junto do letramento, de modo que os subsídios necessários para elaboração de percepções acerca da função social da língua escrita sejam pontuais neste processo. Sendo assim, um dos principais questionamentos dos professores é em como condicionar as ações em sala de aula para fazer com que toda a turma avance no processo de aprendizagem. Todavia, o docente deve considerar que cada criança apresenta um ritmo de aprendizado particular, o que demanda do profissional o acompanhamento da escrita, de modo a planejar propostas condizentes com o avanço cognitivo de cada um.

Ademais, uma metodologia em sala de aula que contribui para oportunizar

1 Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Lavras. Pós-graduanda nos cursos de especialização em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Docência do Ensino Superior. E-mail sah.msilva24@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Lavras. Professora da Rede Privada de Lavras – E-mail bruna.nascimento2217@gmail.com.

3 Mestra em Educação - Universidade Federal de Lavras. Professora da Rede Municipal de Lavras. E-mail joselma.jc@hotmail.com.

avanços significativos é o trabalho com duplas produtivas, que se configura como uma importante proposta para o processo de alfabetização. Isso se dá pelo fato de que a construção de saberes se torna interativa, potencializando o conhecimento compartilhado. Em ocasiões de observação em contexto de sala de aula, possibilitadas pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tornou-se visível que o benefício da prática de elaboração de hipóteses pelas crianças, que se confirmam pela relação de estudos compartilhados entre as duplas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência realizado no contexto do PIBID, do curso de Pedagogia na modalidade Presencial da Universidade Federal de Lavras – UFLA – desenvolvida no ano de 2019, respaldado em estudos de caráter teórico e observações em sala de aula. Dessa forma, foi planejado uma regência para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, da Escola Estadual Cristiano de Souza, localizada no bairro Nova Lavras, na cidade de Lavras - MG. Os estudantes em questão, encontravam-se em fase de alfabetização e por este motivo, foi enfatizado o trabalho com duplas produtivas, para que os sujeitos, durante o desenvolvimento das atividades, pudessem se interagir, exercitar o pensamento reflexivo e construir a aprendizagem de forma conjunta.

Partindo da premissa do trabalho com duplas produtivas para promoção do processo de alfabetização, o texto discorre de elementos essenciais para justificar a utilização dessa prática. Dessa forma, é pertinente apontar que é abordada a relevância da mediação docente, com o intuito de expor a escrita "como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento" (LERNER, 2002, p. 28-29).

Para elaboração deste trabalho nos baseamos em alguns autores que abordam de forma relevante os temas de alfabetização, letramento, o trabalho com duplas produtivas e o planejamento docente. Dentre estes autores se encontram Emília Ferreiro (2004, 2010); Délia Lerner (2002); Telma Weisz (2004); Lev Vygotsky (1991); Magda Soares (2003) e Paulo Freire (2005).

2. A alfabetização e o letramento

A aquisição da alfabetização é um processo que consiste na elaboração e organização de práticas que visam o aprendizado da leitura e escrita, sendo necessário que ações sejam desenvolvidas com o proprósito de compreensão da função social do ato de ler e escrever. Vale ressaltar que o processo de alfabetização juntamente ao processo de letramento, tornam o aprendizado significativo e efetivo, visto que são instâncias que se complementam. Contudo, o letramento não se restringe ao aprendizado das palavras, mas sim em compreender a função

social da escrita e desempenhar práticas sociais no que se refere à leitura e escrita (SOARES, 2003). É comum nos depararmos com metodologias mecânicas aplicadas para memorizar códigos, letras, sílabas, porém trabalhar a leitura e a escrita está além desta visão. As práticas que apresentam construção de sentido, com base no entendimento do aprendizado, em junção com o letramento são elementos dinâmicos que tornam o processo de ensino e aprendizado inovador.

Sabe-se que desde pequenas, as crianças são inseridas em um mundo no qual existem letras e palavras por toda parte. Coforme Ferreiro (2010):

> Imersa em um mundo onde há a presença dos sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais [...] vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo. (FERREIRO, 2010, p. 44)

Neste contexto, ao longo de seu desenvolvimento, as crianças criam suas próprias maneiras de perceber a leitura e a escrita e a agir sobre elas. É possível afirmar que esse aprendizado não se limita ao espaço físico. Ferreiro (2010) aponta que as crianças não pedem permissão para aprender visto que as produções escritas devem ser valorizadas e consideradas um importante documento para análise do desenvolvimento da alfabetização. Sendo assim, no âmbito escolar, o professor deve considerar como ponto de partida os conhecimentos adquiridos previamente pela criança e incorporar essa realidade em suas práticas com o objetivo de tornar o período da alfabetização significativo.

Ao adentrar na escola, o conhecimento da criança é, por vezes, ignorado. No entanto, é necessário promover o contato entre a criança e ambientes que favoreçam o desenvolvimento cognitivo de consolidação de conhecimento, de modo que exista uma junção entre o conhecimento prévio com o conhecimento ensinado na escola. Considerar a realidade da criança no ato de planejar supõe potencializar as práticas de letramento. Partindo desta visão, Freire (2005) afirma que:

> Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2005, p.08).

Para tanto, o professor precisa despertar na criança a consciência da função social da leitura e da escrita e, como alfabetizador "abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar" (LERNER, 2002, p. 28). Sendo assim, é possível transformar as concepções prontas e padronizadas acerca da alfabetização em perspectivas de construção de sentido e significado, em um processo crítico que demanda reflexão.

Portanto, nota-se que aprender a ler e a escrever não se resume em

aquisição de uma técnica, mas sim em ações que possuem funções específicas que serão utilizadas no contexto social em que o sujeito está inserido. Ferreiro (2010) chama atenção para o fato de que a criança antes de entender o sistema alfabético, já constrói diferentes hipóteses para formulação do conhecimento. A autora apresenta que as crianças passam por diferentes fases de hipóteses de escrita, denominadas de Garatujas, Pré-silábica, Silábica e Alfabética. É de extrema relevância pensar acerca das hipóteses de escrita, visto que é com base nelas que se constroem atividades significativas que potencializam a alfabetização.

3. As hipóteses de escrita

A paritr das ideias de Ferreiro (2010), foi superada a concepção de alfabetização pautada em métodos, que perpetuou por anos no âmbito educacional. A autora não elaborou um método de ensino, mas trouxe reflexões que levaram os educadores a compreenderem o processo de ensino e aprendizagem tomando as crianças como objetos centrais deste processo. Assim, considera-se a maneira como a criança aprende, e compreende que o processo de escrita emerge por meio da interação dos sujeitos aos estímulos externos.

Conforme Ferreiro (2010), a criança tem sua própria concepção acerca do que pensam, escrevem e assim, esforçam-se intelectualmente para se expressarem por meio de hipóteses. Nestes casos, o intuito é apenas representar o que supõe ser a escrita, e não reproduzir uma mera cópia de escritas. Logo, é possível pressupor que a criança não aprende apenas de forma sistematizada, mas sim, de forma espontânea, pois antes mesmo de adentrar no âmbito escolar, já adquiriu técnicas de assimilação da escrita.

Nesta perspectiva, a criança compreende a escrita por meio do desenvolvimento cognitivo, no qual o contexto social torna-se relevante antes mesmo do início da alfabetização. Dessa forma, a aprendizagem ocorre à medida que o sujeito desenvolve o raciocínio lógico e, gradualmente evolui, passando por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses. É necessário se atentar ao fato de que as fases de escrita variam de uma criança para outra, por isso, é comum em uma turma observar várias hipóteses.

Primeiramente, a criança passa pela fase da descoberta, intitulada por Ferreiro (2010) como Garatuja. Neste momento, as primeiras tentativas de escrever se configuram em rabiscos. Estas tentativas são muito importantes, pois, auxiliam a criança a interpretar o mundo à sua volta e contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo e expressivo. Entretanto, neste momento o sujeito ainda não faz associação ao sistema de escrita alfabética.

Ao avançar para a segunda fase, denominada de Pré-silábica, a criança adquire a percepção de que as palavras são compostas apenas por letras. É válido

mencionar que esta fase compreende dois níveis, o quantitativo e o qualitativo. No primeiro, costuma acontecer uma vinculação figurativa, como por exemplo, usa-se poucas letras para escrever a palavra formiga (animal pequeno), e muitas letras para o elefante (animal grande). Já no segundo nível, a criança reflete sobre a palavra em si, entende que não pode utilizar sempre as mesmas letras, ou de forma sequencial. Ademais, a criança também pode utilizar-se de letras próximas do seu repertório, como por exemplo as letras do seu nome.

No que tange a terceira fase, descrita como Silábica, a criança compreende que as palavras são divididas em "pedaços", os quais denominam-se sílabas, relacionando cada letra a cada um destes pedaços. Esta fase ainda pode ser subdividida em dois momentos: silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro. No primeiro, o sujeito tem a compreensão da estrutura, mas não necessariamente usa uma letra com o som correto. Posteriormente, no segundo momento, ele já se torna capaz de relacionar a estrutura com o som.

Mediante seus avanços, a criança passa para a fase silábica-alfabética, que pode ser considerada como uma transição. Nesta fase há a compreensão de que uma sílaba é composta por mais de uma letra. Contudo, esta relação não é feita em todas as sílabas. Por fim, a criança adentra a fase alfabética, entendendo que cada letra tem um som, ou seja, não basta uma letra por sílaba, a sílaba é feita de mais de um som, e assim, pode ser representada corretamente. A criança demonstra segurança e uma escrita quase convencional, porém, provavelmente cometerá enganos ortográficos entre "x" e "ch", "s" e "z", por exemplo.

Portanto, é primordial permitir que as crianças vivenciem ações que as levem a aprender, pois cada etapa da escrita conduz a um salto cognitivo, onde serão capazes de se expressarem e comunicarem de forma cada vez mais concreta, ganhando novas habilidades. Entendendo que cada fase constitui seus próprios desafios, é indispensável respeitar, mediar e incentivar os processos de aprendizagem.

4. As duplas produtivas e o planejamento docente

O professor que atua nas salas de aulas de ensino regular enfrenta muitos desafios, tais como o número excessivo de alunos, turmas heterogêneas e com necessidades individuais. Tendo em vista esta realidade, há estratégias didáticas que auxiliam na obtenção de bons resultados nos processos de alfabetização e letramento, como o trabalho com duplas produtivas. Considerando que uma turma comporta alunos em vários níveis de conhecimento, Vygostky (2010) e Ferreiro (2004), apontam que a prática com as duplas produtivas permite que os educandos reflitam, e assim possam aprender um com o outro, e não somente com o docente.

No entanto, para um desenvolvimento eficaz das duplas produtivas, é primordial que seja realizada uma sondagem, para que o docente compreenda as

hipóteses de escrita que presentes em sua turma. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Módulo I, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), menciona como realizar essa avaliação diagnóstica:

> A ideia é ditar uma pequena lista de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repitam as mesmas vogais (BRASIL, 2007, p. 2).

No momento da execução da sondagem, é essencial que o professor tenha feito a escolha por palavras que constituem o mesmo campo semântico e não possuam várias vogais. Além disso, é preciso atentar-se para não pronunciá-las pausadamente. Após o aluno ter escrito a palavra, deve-se solicitar que o mesmo leia o que escreveu, pois é através da leitura que o docente identificará a sua capacidade de fazer correspondência entre o grafema e o fonema, podendo assim certificar-se em que hipótese de escrita a criança se encontra.

Com base nos resultados da sondagem, o professor deve estruturar as duplas produtivas por alunos que apresentem hipóteses próximas, como por exemplo "hipótese pré-silábica com hipótese silábica sem valor sonoro", "hipótese silábica com valor sonoro com hipótese silábico-alfabética". Neste momento, o planejamento docente tem influência direta na aprendizagem, porque enquanto a proximidade das hipóteses contribui nas trocas de experiências, reflexão das produções escritas e construção do conhecimento, o distanciamento das hipóteses, pode fazer com que o aluno mais avançado nas hipóteses de escrita apenas transmita o conhecimento ao outro.

O planejamento docente também tem que considerar a convivência e interação das crianças, dado que algumas características podem dificultar a execução das atividades de maneira conjunta, interativa e produtiva. Ademais, cabe ao professor mediar o trabalho, facilitar a compreensão do papel de cada integrante da dupla e elaborar atividades com um nível de desafio que ambos sejam capazes de solucionar. Conforme Weisz (2004), as boas aprendizagens ocorrem de forma significativa e quando os sujeitos conseguem utilizar seus conhecimentos prévios para direcionar a resolução do problema

Portanto, nota-se a relevância do trabalho com as duplas produtivas no processo de alfabetização, sendo que o docente exerce um papel de grande responsábilidade, principalmente, no momento do planejamento e intervenções pedagógicas. Em suma, é necessário que o professor otimize o tempo conforme as necessidades e características individuais de cada um, viabilizando o acesso da criança à aprendizagem.

5. Discussão dos Resultados

O trabalho com duplas produtivas consiste na união de sujeitos que detêm conhecimentos distintos acerca de um mesmo tema, o que propicia o aprendizado em conjunto. Partindo dessa premissa, o presente relato refere-se à experiências de ações pedagógicas durante uma regência em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização em uma escola pública. O relato em questão trata-se de uma prática desenvolvida no âmbito de uma sequência didática, que visa a construção coletiva de um livro denominado "Bichodário", em que foram realizadas atividades de diferentes naturezas para a constituição do produto final. Contudo, o texto irá se restringir somente às práticas que exploraram as duplas produtivas.

A princípio, é relevante considerar que a formação das duplas foi influenciada pelos resultados da sondagem de escrita, de modo que as crianças fossem agrupadas umas com as outras de acordo com os níveis próximos de leitura e escrita, ou seja, aquelas que apresentassem a hipótese pré-silábica seriam colocadas junto de outra que estivessem na fase silábica. Entende-se que é um equívoco colocar duas crianças com hipóteses distantes juntas, pois, ao invés de se apoiarem no processo de aprendizagem, não encontrarão formas de interação eficientes para a realização da proposta da atividade. Tal questão demonstra a importância da sondagem no processo, pois assim o professor adquire subsídios que contribuem na elaboração de ações pedagógicas no que diz respeito ao avanço da aprendizagem das crianças.

Vygotsky (2010) criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que são considerados os aspectos referentes ao que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode vir a desenvolver, caso tenha contato com as provocações e estímulos corretos. A avaliação diagnóstica é realizada com o objetivo de verificar a escrita de cada criança, isto é, observa-se aquilo que a criança já sabe, e com base nisto, o professor possui condições de promover situações que desenvolvam o aprendizado. Sendo assim, o docente estará agindo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito. Neste ponto, as duplas produtivas proporcionam momentos de interações e consolidação de saberes, em um movimento contínuo e conjunto.

A ideia da atividade em parceria equivale a colocar duas crianças em hipóteses próximas para fazer a leitura de um texto científico e informativo sobre animais. Elas, deveriam preencher uma ficha técnica cujas informações são específicas no texto. Observando as ações das duplas, foi notório que as crianças ajudavam entre si a encontrarem as informações necessárias, a compreender o texto, teciam questionamentos e argumentos sobre o conteúdo e as estratégias utilizadas para encontrar as respostas.

Na ficha técnica haviam duas informações a serem preenchidas que causaram nas duplas um conflito cognitivo, visto que se tratavam da altura do animal e seu peso. As duplas, cada uma a seu modo, criaram mecanismos para

diferenciar tais informações, já que ambas possuíam numerais. Aquelas compostas por crianças que estavam mais avançadas no processo de alfabetização, apresentaram mais facilidade, contudo, aquelas que ainda não tinham a leitura consolidada, distinguiam as informações com base em letras e sílabas das palavras "metros e quilogramas". No momento da escrita, também discutiam a maneira de registrar as respostas, pensavam em que letra usar, os sons das palavras e sua relação com o que se escrevia.

Nesse sentido, Weisz (2004) afirma que:

> Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível. O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEISZ, 2004, p. 66).

A criança precisa pensar e refletir sobre aquilo que escreve e lê, de forma a agir sobre o objeto de ensino. Contudo, o professor deve estimular este exercício de reflexão. Para tal, é fundamental evidenciar a intencionalidade das práticas docentes, visto que não é suficiente apenas colocar duas crianças para sentarem juntas, mas sim, promover saltos qualitativos no processo de alfabetização. Portanto, o planejamento é essencial para estabelecer objetivos, levando em consideração as características de cada criança. Deste modo, é essencial, sobretudo, pensar em atividades que representem desafios possíveis de serem realizados (WEISZ, 2004).

Foi visível que todas as crianças avançaram significativamente na compreensão e interpretação do texto, independente da hipótese de escrita. Pode-se concluir que a Zona de Desenvolvimento Proximal de todos os envolvidos foram estimuladas. As crianças criaram suas próprias estratégias de coleta de informações, desenvolvendo leituras compartilhadas e trocas de conhecimentos. Além disso, a proposta deixa de lado a lógica que menciona o professor como o único detentor do saber e transmissor dos conteúdos e elenca uma concepção de que as crianças possuem um papel de agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta visão, "acontece que toda aprendizagem é uma construção social, isto é, aprende-se entre todos, em contato com algo ou com alguém" (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 87).

6. Considerações Finais

Em virtude dos assuntos apresentados no decorrer do trabalho, é possível observar que a prática com duplas produtivas possibilita o aprendizado interativo, propicia ocasiões de reflexão, além de se configurar como uma importante aliada para a promoção da leitura e escrita. Para tanto, é preciso que o

planejamento ocorra de forma consciente, considerando a intenção da proposta, como concretizá-la, o perfil da turma e o objeto de ensino.

A criança deve se tornar o sujeito ativo no processo de alfabetização e construtora do seu conhecimento. Nesta visão, as duplas produtivas colaboram para desenvolver esses aspectos, pois com base na intervenção docente e na interação com os colegas, o aprendizado cria sentido e significado. Como visto ao longo do texto, as crianças passam por fases de escrita e o docente precisa conhecê-las e considerá-las no momento de formação das duplas, visando constituir boas provocações que promovam saltos qualitativos na aquisição da leitura e escrita.

Assim, nota-se que a prática pedagógica deve estar ancorada no pensamento crítico e reflexivo, de forma que conduza, tanto o professor quanto a criança, a refletir sobre as ações no espaço escolar. Neste sentido, pensar em duplas produtivas requer considerar o caráter interativo das relações estabelecidas em sala de aula, as quais produzem a aprendizagem do professor com seus alunos, do mesmo modo que as crianças constroem seus conhecimentos e elaboram suas hipóteses cognitivas, mediadas pelo docente e por outros profissionais da educação, tornando a sala de aula como um espaço de construção de saberes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. São Paulo, 2007.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato da ler.** São Paulo: 46ª edição. Editora Cortez, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA ECONÔMICA: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS BIÓLOGOS NA AMAZÔNIA

Raquel Moura Machado[1]
Pryscilla Denise Almeida[2]
Giulia Melilli Serbin[3]
Mizalene Silva da Silva[4]

Considerações iniciais

A botânica é uma subárea da biologia que diligencia o estudo da diversidade vegetal, e tem sua relevância ampliada ao considerarmos a biodiversidade vegetal existente no país (REFLORA, 2020). A despeito da importância da botânica no cotidiano, é perceptível as deficiências notórias no ensino dessa disciplina nos cursos de ciências da natureza, com estratégias didáticas pouco estimulantes e escassez de temas botânicos, inclusive nos cursos de biologia (URSI e SALATINO, 2022).

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Oeste do Pará – *campus* Oriximiná (UFOPA–CORI) observamos que são apresentadas 39 disciplinas obrigatórias, destas, apenas cinco englobam a área de botânica e entre as 14 optativas obrigatórias apenas duas são desse tema. A disciplina optativa Botânica econômica, até o ano letivo de 2022, ainda não havia sido ofertada para os discentes. Indicando a real necessidade de aprofundar o ensino botânico para compreender os processos biológicos, ecológicos e as complexas interações entre o meio e os seres vivos e, dessa forma, auxiliar os estudantes na tomada de decisões mais conscientes na região amazônica.

1 Doutora em Biologia Vegetal (Unicamp), Bolsista do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA/AM), raquelmouramachado@gmail.com.

2 Doutora em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente (IBt/SP), pryalmeida@gmail.com.

3 Mestre em botânica pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA/AM), Bolsista técnica no Laboratório de Citogenômica na Universidade Federal do Amazonas (UFAM/AM). E-mail: giuliamelilli63@gmail.com.

4 Graduanda em Ciências Biológicas (UEMA/MA). E-mail: mizalenesilva20@gmail.com.

A botânica econômica é uma área científica multidisciplinar e, portanto, abrangente contemplando as áreas de sistemática, ecologia, etimologia, arqueologia e antropologia (SCHERY, 1972). É importante enfatizar que ao nos referirmos à disciplina "Botânica Econômica" estamos tratando do sentido utilitário das plantas e não apenas na geração de dividendos financeiros (PRANCE, 1988).

Por se tratar de uma disciplina de cunho teórico, nem sempre os conteúdos são repassados de forma contextualizada ou aplicada, o que pode acarretar um distanciamento do que é estudado com a vivência dos discente (DOS SANTOS et al., 2022), o que acaba por gerar desmotivação e aumenta a dificuldade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, no presente artigo demonstramos o resultado da implementação da disciplina botânica econômica utilizando uma mescla de metodologias desde as ditas "tradicionais" como aulas expositivas e participação em palestras virtuais, metodologias centralizadas no docente, como aquelas baseada no aprendizado ativo, resolução de problemas e metodologias centralizadas no discente, como a seção de pôsteres.

O estudo se caracterizou por uma abordagem de pesquisa qualitativa, a partir das observações da participação e interação dos alunos durante o desenvolvimento da proposta pedagógica. Conforme Prodanov e Freitas (2013) durante as pesquisas descritivas os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, na ausência de intervenção direta do pesquisador, possibilitando analisar relações entre variáveis.

A proposta foi realizada em duas etapas: aulas teóricas em ambiente virtual e aulas de campo com o desenvolvimento de um projeto sobre cadeias produtivas amazônicas. Visando comparar a eficácia dos métodos de ensino, foram considerados os seguintes meios avaliativos: número de participação, questionamentos, percepção e interesse dos alunos em cada uma das etapas.

Desenvolvimento

Nas últimas décadas, os estudos em botânica econômica têm ficado em segundo plano, perdendo espaço para estudos em outras áreas, como a etnobotânica (SIVIERO et al., 2016). É absolutamente seguro afirmar que a importância do estudo da botânica econômica nunca foi tão grande, em um curso para biólogos, como o é nos dias atuais (PRATA, 2010).

Dentro do contexto amazônico, a botânica econômica oferece ideias oriundas das florestas e sua população diversa, tendo voltado à cena nos últimos anos, diante do desafio de construir uma economia baseada na floresta em pé (SIVIERO et al., 2016). O aprendizado de botânica, incluindo a subárea botânica econômica, pode ampliar o repertório conceitual e cultural dos estudantes auxiliando na

análise crítica de situações reais e na tomada de decisões, formando cidadãos mais conscientes que sejam capazes encontrar o equilíbrio entre conservação e utilização da floresta (URSI et al., 2021; SIVIERO et al., 2016; PRANCE, 1988).

Por ser uma disciplina que envolve não apenas as disciplinas puramente botânicas, como a taxonomia, ecologia, fisiologia, citologia, bioquímica, patologia, mas também outras que envolvem aspectos sociais e históricos, como arqueologia e paleoarqueologia, antropologia, sociologia, história econômica, geografia econômica e conservação (WICKENS, 2012), os discentes devem ter um bom conhecimento prévio desses conteúdos, dos mais simples aos mais complexos, o que pode ocasionar dificuldade no ensino dessa disciplina.

O ensino de botânica econômica, por vezes, pode ser considerado de difícil compreensão, enfadonho, desconectado da realidade do discente e ultrapassado (DOS SANTOS et al., 2022; SALATINO e BUCKERIDGE, 2016; WICKENS, 2012). Por isso, o método dito "tradicional", apesar de ter sua importância para o processo de aprendizado, com explanação de teorias, não deve ser o único a ser aplicado em sala de aula (DOS SANTOS et al., 2022). A aplicação de uma metodologia de ensino dinâmico, com foco local e contextualizado leva a uma boa formação de jovens biólogos e futuros professores (CAMPOS et al., 2023).

Para a disciplina de Botânica Econômica ser bem-sucedida deve estar elaborada de forma interdisciplinar. Salatino e Buckeridge (2016) sugerem a introdução de temas interdisciplinares, adoção de atividades didáticas de campo e laboratório, citação de plantas com relevante papel na história e na economia para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Abordar temas, como alimentos funcionais, plantas tóxicas e medicinais despertam o interesse dos discentes, constituindo temas convenientes para serem explorados em aulas (SALATINO e BUCKERIDGE, 2016).

No atual contexto, a Amazônia ocupa um papel central na viabilização de um novo modelo econômico que busque a redução, reutilização, recuperação e reciclagem de materiais e energia, sendo denominada economia circular (NOBRE e NOBRE, 2019). Dessa forma, é essencial que os futuros biólogos estejam cientes de que, o uso sustentável dos recursos biológicos, incluindo a valorização dos conhecimentos tradicionais, estejam alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ONU, 2015).

A implementação da disciplina botânica econômica na UFOPA–CORI fundamentou-se em criar condições para que os alunos pudessem desenvolver o conhecimento específico na área, além de formular e colocar em prática estratégias para desenvolver produtos, processos e serviços com potencial significativo para o desenvolvimento de soluções baseada em novos conhecimentos para a região.

Um grande desafio encontrado foi desenvolver aulas teóricas dos

conteúdos especificados na ementa (Quadro 1), sem apresentar o conteúdo de forma fragmentada e compartimentalizada. Entretanto, trabalhar o conteúdo mesclando diferentes metodologias de ensino de forma a sensibilizar, motivar e despertar o interesse dos estudantes para os desafios sérios que a humanidade enfrenta hoje, como a perda da acelerada a biodiversidade.

Quadro 1. Conteúdo da Ementa retirado do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – *campus* Oriximiná.

Ementa
Extrativismo e manejo tradicional dos recursos vegetais; Domesticação de plantas; Conservação dos recursos naturais; Morfologia externa, interna e taxonomia de plantas de interesse econômico: têxteis, aromáticas, oleaginosas, taníferas, medicinais, tóxicas, apícolas, madeireiras, produtoras de celulose e de látex, entre outras; Origem, distribuição geográfica, principais áreas de ocorrência e/ou cultivo; Utilização popular e processos de comercialização das principais espécies.

Sabe-se que o professor deve agir como um mediador do conhecimento, estimulando os alunos a pensarem, investigarem, criando suas ideias e construindo seus conhecimentos de forma ativa, fazendo uma relação entre o que é aprendido na sala de aula com aquilo que o aluno vivência em seu dia a dia (DOS SANTOS et al., 2022; TOWATA, URSI e SANTOS, 2010). A região Amazônica dispõe de recursos e conhecimentos tradicionais que servem de subsídios para o desenvolvimento de processos eficazes de aprendizagem no ensino de botânica econômica (VILAS BOAS, 2015).

Na primeira etapa da disciplina, iniciada em 25 de março de 2022, foram ministradas aulas teóricas em ambiente virtual (Google Meet e Google Classroom), estimulando a participação discente através de perguntas durante as aulas. Com as medidas de distanciamento social impostas pela pandemia da Covid-19, as aulas teóricas e práticas migraram para o chamado "ensino remoto de emergência" (CAMPOS et al., 2023). Foi possível notar que embora acostumados com o ambiente de estudo o mesmo não era analisado como uma potencialidade para o desenvolvimento de conhecimento e tecnologias inovadoras. Assim, os discentes foram desafiados a atuar na valorização da botânica econômica na Amazônia.

Para tornar a apresentação do conteúdo mais dinâmica e apresentar estudos de casos práticos, convidamos diversos palestrantes e especialistas em diferentes áreas da botânica econômica de diferentes regiões do país. Apesar do panorama não favorável, imposto pela pandemia houve uma alta frequência de presença e participação na realização das aulas teóricas remotas.

A segunda etapa teve início em maio e seguiu até o fim do semestre letivo

sendo marcada pela flexibilização das restrições, e a consequente migração para as atividades presenciais, onde conseguimos aplicar metodologias de ensino ativas. De acordo com Piffero et al. (2020), essas metodologias servem como elemento norteador do ensino, sendo de extrema importância, principalmente aquelas que buscam promover uma participação ativa do aluno, aprendizagem significativa, colaboração e autonomia.

Realizamos uma saída de campo, onde os discentes puderam explorar uma área em regeneração secundária localizada na zona rural do município de Oriximiná – PA e, como atividade, foram encorajados a elaborar um projeto para a implementação de um Sistema Agroflorestal (SAF's). Dentre as modalidades didáticas existentes, as aulas práticas e projetos, como aulas de campo, são ferramentas adequadas que, além de aproximar o conteúdo ministrado à realidade dos alunos, despertam o interesse dos discentes e estimulam a aplicação prática dos conteúdos vistos nas aulas teóricas (CAMPOS et al., 2023; DOS SANTOS et al., 2022; TOWATA, URSI e SANTOS, 2010).

Os alunos foram divididos em equipes de trabalho com no mínimo oito participantes para que as diferentes áreas envolvidas na elaboração das SAF's pudessem ser abordadas. Os alunos foram incentivados a recorrer ao conhecimento tradicional de suas famílias, uma vez que o público dessa disciplina estava constituído de alunos quilombolas, indígenas e ribeirinhos, em sua maioria.

Com a interiorização das universidades aumentou-se o grau de diversidade social no contexto local e, por consequência, acelerou-se um movimento de formação de capital humano que passa a atuar e aplicar novos conhecimentos regionalmente (INEP, 2018). Apesar desse movimento, existem diferenças culturais que impactam na forma como o conhecimento é assimilado em sala de aula, tanto por barreiras linguísticas, discrepâncias sociais, e também pela dificuldade de percepção dos mesmos como futuros cientistas da Amazônia. Essa carência de referências profissionais associada às dificuldades do ensino é um dos desafios a serem ultrapassados quando da proposição de novas disciplinas ao currículo.

A terceira atividade desenvolvida com os alunos utilizou como base os indicadores e as informações disponibilizadas pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa) do relatório "Pará em Números". Esse documento, apresenta as características do estado do Pará, para subsidiar o planejamento de políticas públicas e do desenvolvimento econômico, social e ambiental do Pará (FAPESPA, 2021). Deste relatório, onde são apresentados os indicadores econômicos de agricultura e extração vegetal, os alunos selecionaram um dos produtos e elaboraram um projeto visando o desenvolvimento e a melhoria na cadeia produtiva daquele selecionado. O desenvolvimento dessa terceira atividade, foi uma forma de incentivarmos os alunos a refletirem sobre o paradigma de conciliar

desenvolvimento econômico, intelectual e social da Amazônia, com a valoração e consequente proteção da floresta tropical ao seu redor.

Essa abordagem está alinhada com os fundamentos da Amazônia 4.0 para o desenvolvimento e estabelecimento da bioeconomia brasileira. Segundo Nobre e Nobre (2019) é essencial e necessário sair do paradigma atual que apenas vê a região como produtora de insumos primários para bioindústrias externas, para uma visão inovadora, movida pela biodiversidade da Amazônia, para gerar empreendimentos locais, diversificados e com valor agregado em todos os elos da cadeia, gerando empregos e inclusão social (AMAZONIA 4.0, 2019).

Os resultados observados ao decorrer do desenvolvimento da proposta colaboraram com a eficiência das ferramentas alternativas de ensino, tendo como produto final a elaboração e apresentação de um resumo científico, elaborado dentro das regras de eventos científicos nacionais, além de apresentação oral das propostas desenvolvidas para a implementação das cadeias produtivas para produtos amazônicos.

Observamos uma dificuldade nos alunos de redigir os resumos, assim optamos por ministrar uma aula que não estava prevista na ementa da disciplina, mas que era fundamental para dar o suporte necessário para a conclusão da terceira atividade. A aula extra intitulada "*Como escrever um resumo*?" foi ministrada na forma expositiva e, ao final, realizamos uma oficina de escrita de resumos, onde os discentes tinham um tempo para escrever o texto e depois cada professora foi dando os direcionamentos para cada equipe.

Diante da alta qualidade dos resumos recebidos, estimulamos os discentes a submeterem suas propostas para o 2º Congresso Brasileiro de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia (2º CBBBA). As docentes, através de contato com a comissão organizadora do evento conseguiram a isenção para os alunos interessados na participação no evento. O congresso, que ocorreu em Belém- Pará no dia 22 a 26 de agosto de 2022, contou então com a participação de duas equipes de alunos da UFOPA-CORI, sendo uma equipe no local e outra com participação remota. A participação em eventos científicos como no 2° CBBBA, se configura como uma oportunidade singular na formação dos jovens biólogos, pois através desses eventos podem vivenciar as etapas do método científico, o ambiente de contato e comunicação científica entre seus pares.

Considerações finais

O desafio para formar profissionais que consigam aplicar suas vivências e seus conhecimentos empíricos em tecnologias inovadoras na Amazônia, sobretudo na área de desenvolvimento sustentável, depende de uma formação acadêmica que seja multidisciplinar e também contextualizada a sua realidade.

As disciplinas e o conhecimento aplicado devem refletir as peculiaridades da região, estimulando o compromisso com a qualidade de vida da sociedade. Para que isso ocorra, há necessidade de que as áreas de ciências da natureza como a botânica envolvam os aspectos teóricos, como também o conhecimento acumulado pelas populações originárias para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se reconheçam dentro da biodiversidade Amazônica.

As atípicas condições de ensino impostas pela pandemia da Covid-19, fizeram com que o ensino nas universidades fosse adaptado o que foi, ao mesmo tempo, desafiador e gratificantes. As participações dos diferentes pesquisadores como palestrantes na disciplina só puderam ser efetivadas diante da possibilidade dos encontros virtuais, bem como a apresentação do trabalho em evento científico na modalidade híbrida (remota) permitiu que alunos pudessem participar sem custos financeiros de deslocamento.

O desenvolvimento da segunda atividade possibilitou que os alunos pudessem desenvolver a habilidade de compreender o conhecimento intrínseco da floresta com pesquisa aplicada e estudos inovadores para gerar novas formas de suprir as necessidades da população. Com o convite para repensar as cadeias produtivas de forma racional e sustentável, os envolvidos puderam perceber as infinitas possibilidades de produção de bens e serviços a partir da biodiversidade, transformando insumos e resíduos em produtos valorizados e, a partir disso, a possibilidade de gerar renda mantendo o conhecimento tradicional.

A disciplina botânica econômica, de cunho exclusivo teórico, pode e deve ser pensada e desenvolvida considerando as necessidades atuais e as demandas da região Amazônica. Sem se afastar da ementa do curso, deve ser contextualizada com a realidade de ameaças importantes, seja do ponto de vista econômico e geopolítico, ou mesmo do desmatamento que está no limite de disparar um desequilíbrio. As deficiências enfrentadas para o desenvolvimento da botânica econômica, vão desde a ausência do aluno se reconhecer como agente de articulação do desenvolvimento de novas tecnologias para a manutenção da floresta amazônica até a dificuldade de redação científica. Apontamos aqui, a necessidade de investimentos em cursos de letramento científico e valorização do indivíduo enquanto parte da biodiversidade local e não apenas extrativista dos recursos ambientais.

Para que experiências como esta da disciplina botânica econômica possam ser profícuas e gerem conhecimento e oportunidades na região é necessária a ação conjunta de ferramentas educacionais que associem pesquisa e conhecimento teórico com o conhecimento indígena e dos povos amazônicos tradicionais para formar uma geração de profissionais articulados e capacitados para atuarem na manutenção da biodiversidade local.

Referências

Amazônia 4.0, "Terceira via Amazônica," 2019. Disponível em: http://amazoniaquatropontozero.org.br/terceira-via-amazonica/. Acesso: 14 de fev. de 2023.

CAMPOS, C. D. P. R. S.; SANTOS FILHO, F. S.; DE ARAÚJO SOARES, S. M. N. Botânica na pandemia: uso de pranchas no ensino de Sistemática de Fanerógamas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática,** v. 14, n. 1, p. 1-21, 2023.

DOS SANTOS, E. M.; DE SOUZA, D. F.; GOMES, W. R.; DE LIMA YAMAGUCHI, K. K. O ensino de botânica e a importância de atividades teórico-práticas em espaços não formais para a aprendizagem em ciências. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 14, p. 464-479, 2022.

FAPESPA. **Pará em Números**, 2021. Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/node/81. Acesso: 14 de fev. de 2023.

Flora e Funga do Brasil. Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Disponível em: http://floradobrasil.jbrj.gov.br/. Acesso: 14 de fev. de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **"Censo da Educação Superior — Inep"** 2018. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao--superior/resultados. Acesso: 14 de fev. de 2023.

NOBRE, I.; NOBRE, C. Projeto 'Amazônia 4.0': Definindo uma Terceira Via para a Amazônia. **Futuribles**, v. 2, p. 7-20, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas – ONU. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/. Acesso em: 13/02/2023.

PIFFERO, E. D. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e719108465-e719108465, 2020.

PRANCE, G. T. Botânica econômica, uma ciência importante para a região amazônica. **Acta Botanica Brasilica**, v. 2, p. 279-286, 1988.

PRATA, A. P. N. **Botânica Sistemática e Econômica**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Editora Feevale, 2013.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. Mas de que te serve saber botânica?. **Estudos Avançados**, v. 30, p. 177-196, 2016.

SCHERY, R. W. **Plants for Man**. 2nd edn. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

SIVIERO, A.; LIN, C. M.; SILVEIRA, M.; DALY, D. C.; WALLACE, R. H. **Etnobotânica e Botânica Econômica do Acre.** Rio Branco: Edufac, 2016.

TOWATA, N.; URSI, S; SANTOS, D. Y. A. C. Análise da percepção de licenciandos sobre o "Ensino de Botânica na Educação Básica". **Revista da SBenBio**, v. 3, n. 1, p. 1603-1612, 2010.

URSI, S.; FREITAS, K. C.; VASQUES, D. T. Cegueira Botânica e sua mitigação: um objetivo central para o processo de ensino-aprendizagem de Biologia. **Aprendizado Ativo no Ensino de Botânica**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

URSI, S.; SALATINO, A. Nota Científica - É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: impercepção botânica como alternativa para" cegueira botânica". **Boletim de Botânica**, v. 39, p. 1-4, 2022.

VILAS BOAS, T. J. R. **Ensino de botânica: um guia didático como contribuição à formação da concepção ambiental para licenciandos de ciências biológicas.** 2015. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFAM. Manaus, 2015

WICKENS, Gerald E. **Economic botany: principles and practices**. Springer Science & Business Media, 2012.

A APLICABILIDADE DOS STORIES DO INSTAGRAM: UMA FERRAMENTA A SERVIÇO DO LETRAMENTO

Francisco José Pinheiro Xavier[1]
Luís Gustavo Moreira Soares[2]
Maria da Conceição Pereira Ramos Silva[3]
Maria de Fátima Oliveira Viana[4]
Maria José da Silva Santos Borba[5]

1. Introdução

Pensando a utilização do *stories* do Instagram na prática pedagógica, buscamos analisar essa ferramenta tecnológica a serviço do letramento e das demais áreas do conhecimento. As sociedades culturais contemporâneas exigem proficiência ou habilidades de leitura e escrita, e as escolas devem introduzir novos olhares e buscar mudanças de atitudes em relação às práticas pedagógicas estabelecidas.

Soares (2017) defende continuamente e os atributos da alfabetização, e simultaneamente tira uma conclusão que liga os dois processos. A tela funciona como um novo espaço de escrita, trazendo grande mudança de abordagem na interação entre escritores e leitores, entre escritores e texto, entre leitor e texto, e mais amplamente, entre as pessoas e o conhecimento. Supondo que a mudança tem consequências sociais, cognitiva e discursiva e, portanto, configura alfabetização digital, ou seja, um estado ou condição adequado para as novas tecnologias digitais e praticar a leitura e a escrita na tela, exceto *status* ou condição de Alfabetização aqueles que praticam o ler e escrever no papel. Para Kato (2003)

1 Graduado em Geografia, Licenciatura Plena – UPE. Especialista em Ensino de Geografia – FAINTVISA. Email:francisco.passira@hotmail.com.

2 Graduado em História - Universidade de Pernambuco – UPE. Especialista em Gestão Escolar (FACOL). Email: gustavopassira01@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acarau (UVA). Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Escritor Osmar da Costa Lins (FACOL). Email: maria-conceicao77777@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração e Gestão Escolar - Universidade de Pernambuco – (FESP – UPE). Email: fatimaoliveira109@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acarau (UVA). Especialista em Gestão Escolar e planejamento educacional, pela Faculdade Escritor Osmar da Costa Lins (FACOL). E-mail: mjsilvasantos@outlook.com.br.

Os leitores usam várias estratégias durante o processo de leitura.

Os educadores sabem que as escolas precisam incorporar o uso de novas tecnologias em seus currículos para facilitar o aprendizado e que não há 'concorrência desleal' entre a escola e a sociedade. Professores com experiência visando usar essas ferramentas de forma correta e em doses serão bem-sucedidos, pois os alunos terão aulas mais envolventes e desafiadoras.

Dentre as redes sociais, o Instagram é atualmente uma das redes sociais mais ativas do Brasil, alcançando milhões de usuários e fornecendo muitas ferramentas que facilitam aperfeiçoar e tornar o uso do aplicativo uma experiência de comunicação inigualável dentro do que se espera no mundo digital de hoje.

Após essa introdução, este texto está organizado em seções. Inicialmente, buscamos fundamentar teoricamente o estudo, apresentando ideias essenciais ligadas aos conceitos de letramento, de escrita e do papel da escola no processo de ensino e aprendizagem; na seção adiante fazemos o paralelo do letramento com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação - TDIC, buscando analisá-los; também indicando algumas contribuições do estudo para a utilização da ferramenta stories do Instagram a serviço do letramento e finalmente falaremos sobre a importância da formação inicial ou mesmo em serviço dos docentes para a melhoria da prática pedagógica e consequente adequação do fazer docente na construção do mundo contemporâneo.

2. Letramento e Multiletramento

O mundo atual está cheio do possibilidades de comunicação, o ser humano nunca esteve tão imerso em informações como está hoje. Variados são os instrumentos que possibilitam essa imersão, mas o principal deles é a internet, com suas redes sociais, aplicativos de comunicação e compartilhamento de áudios, vídeos e textos. Mais interessante ainda é o fato de que este fenômeno perpassa todas as faixas etárias, atingindo aqueles na mais tenra idade e chegando aos mais maduros.

Viver nesse universo da informação não é tão simples, requer a construção de habilidades que possibilitarão um melhor aproveitamento das múltiplas possibilidades que esse novo mundo traz. Nesse contexto, os processos de alfabetização e letramento são fundamentais, pois instrumentalizam os indivíduos para uma melhor vivência da prática social, possibilitando uma melhor imersão no universo do conhecimento e da informação.

As propriedades da alfabetização e do letramento são continuamente defendidas por Soares (2017), que, ao mesmo tempo, chega a uma conclusão que conecta os dois processos:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e

> escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES, 2017, p. 44).

Essa interdependência entre esses dois processos é importante porque nos permitirá aprofundar nosso conhecimento nos mais diversos e complexos conteúdos, após ambos terem se consolidado em nossa trajetória de aprendizagem. Uma vez alfabetizados e letrados, ganhamos as bases para fazer e interpretar textos, tornando-nos cada vez mais fluentes e aprimorando mais ainda nossa vivência. Até este tempo a respeito da correlação entre a alfabetização e o letramento, no texto A reinvenção da alfabetização, Soares (2017), desvenda em que consiste 'alfabetizar letrando':

> Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de práticas* de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, p. 45).

As consequências de uma educação que desconhece as condições para um efetivo ensino e aprendizagem da escrita e da leitura desde a educação infantil podem ser observadas para além da educação básica, pois os alunos com lacunas no processo de alfabetização ao ingressar no ensino superior terão dificuldade em participar da redação e interpretação de provas compostas de texto; as escolas não conseguirão levar seus graduados à média dos vestibulares mais concorridos, então algumas instituições serão estigmatizadas como pobres ou fracas, afastando os alunos qualificados e deixando os alunos com apenas um escolha.

Todavia, as definições de letrado e iletrado apresentadas pela UNESCO com o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação, são uma tentativa de fazer tal distinção:

> É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua viela cotidiana. (UNESCO, 1958, p.4, apud SOARES, 2017, p.71,)

O foco na função como atributo essencial das habilidades de leitura e escrita influenciou grandemente a já mencionada definição de alfabetização da UNESCO, que visa alcançar a padronização internacional das estatísticas educacionais. A Conferência Geral da UNESCO revisou a Recomendação de 1958 em 1978 e considerou necessário introduzir um novo nível de alfabetização:

> uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, anteriormente citada, introduz o conceito de "pessoa funcionalmente letrada", fundamentado nos usos sociais da leitura e escrita: Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978a, p.1, apud SOARES, 2017, p.74)

Portanto, a alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento pleno do cidadão e para o próprio funcionamento da sociedade, sem tal perspectiva são criadas ilhas de conhecimento dentro da sociedade e as mesmas se desenvolvem independentes umas outras desintegrando ao invés de integrar a sociedade.

Para Kato (2003, p.75) é necessário fazer "uma distinção entre ler com o objetivo geral de compreender o texto (fazer sentido do texto) e ler com objetivo específico de busca de informações". Esses diferentes objetivos buscados ao efetuar uma leitura, é que vão designar a maturidade do leitor. Mas isso só ocorre de forma gradativa, contando com um subconjunto diferente a cada estágio de desenvolvimento e cada leitor traz em si um estilo individual para desempenhar o ato da leitura:

> Há leitores que são mais adivinhadores do que outros. São os que fazem largo uso de processamento descendente. Há outros que preferem se ater às informações estritamente textuais; são os leitores que dão preferência à leitura ascendente. Há leitores que gostam de ler vocalizando; há outros que têm dificuldade de entender quando lêem em voz alta; há outros, ainda que usam completamente ambos os processos. (KATO, 2003, p. 76)

O processo de fala inclui duas atividades: planejamento e execução. Planeje o que você quer dizer e como dizê-lo. A execução é simplesmente o processo de implementação pretendido. O planejamento e a efetivação envolvem vários níveis: discussão; da sentença; do ingrediente; do programa de articulação. Às vezes acontece que o orador não planeja bem.

Segundo Kato (2003), um ato de comunicação verbal, seja ele oral ou escrito é caracterizado por transmitir intenções e conteúdos; por ter uma forma adequada à sua função; por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor.

Ainda para Kato (2003), há várias estratégias que os leitores utilizam no ato da leitura. Elas funcionam como suporte para auxiliar na compreensão de um texto. Para que esse processo ocorra, ele irá depender de algumas condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor, b) do nível de complexidade do texto, c) do objetivo da leitura, d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado, e) do estilo individual do leitor.

Ampliando o nosso panorama e considerando o já mencionado contexto atual de desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação e o

generalizado usa das mesmas na sociedade contemporânea, Lima; Figueiredo-Gomes; Souza (2019) afirma que:

> No intuito de atender às novas demandas da sociedade, sobretudo com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), a concepção de letramentos é ampliada e ressignificada para a noção de multiletramentos, tendo em vista a preparação dos alunos para as diversas leituras que os cercam, não apenas no sentido de deixá-los aptos a compreenderem os diferentes modos semióticos que as constituem, mas também para possibilitar-lhes o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico diante das diversas situações socioculturais de disseminação de ideologias e valores. (LIMA, FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2019, p. 255)

O novo mundo tecnológico e digital nos coloca em um universo de meios de comunicação. São variadas ferramentas e possibilidades que exigem um certo grau de compreensão para que possam ser utilizadas com qualidade e consequentemente para que gerem efeitos significativos para quem as utiliza. Usar tais ferramentas de forma dissociada da compreensão crítica de suas funcionalidades, acarreta uma situação de alienação, onde o indivíduo está alheio aos propósitos e consequências de suas ações e interações.

É fundamental compreender os processos e meios comunicativos e seus propósitos primordiais, saber que a emissão e recepção de informações e conceitos geram consequências positivas e negativas. Estar inserido nesse contexto nos faz protagonistas ou apenas peças de manobra dentro da sociedade, dependendo da maneira como processamos e destinamos as informações recepcionadas e/ou encaminhadas.

Portanto, o multiletramento é um processo onde podemos adquirir os meios necessários para atuar nessa nova sociedade, com criticidade e autonomia, sendo protagonistas e desempenhando a nossa função social.

3. Aprendizagem Escolar e TDIC

Dentre as redes sociais atuais o Instagram é uma das mais usadas no Brasil, atingindo muitos milhões de usuários e proporcionando várias ferramentas que facilitam, agilizam e tornam a usabilidade do aplicativo uma experiência de comunicação sem igual dentro do que se espera no mundo digitalizado contemporâneo.

Uma das ferramentas mais utilizadas do Instagram é o *stories,* tendo um alcance muito maior e uma taxa de visualização superior ao próprio conteúdo do Instagram. Além disso, os ***stories*** exigem uma abordagem mais simples de processamento de conteúdo, onde as edições diárias são publicadas com mais frequência, de forma mais imediata e que criam uma melhor conexão com seus seguidores. Outra vantagem dos *stories* é que eles não requerem muito processamento gráfico. A chave é publicar conteúdo relevante, seja esse conteúdo editado

ou não, o que é ótimo para quem pode produzir um bom conteúdo, mas não tem meios técnicos para manipular esse conteúdo graficamente, por exemplo.

É uma ótima ferramenta de comunicação que permite criar uma conexão mais próxima e emocional com seus seguidores. Normalmente, os *Stories* são muito usados para mostrar coisas do dia a dia, os bastidores do seu negócio e/ou para tirar dúvidas, fazer piadas e publicar conteúdos que normalmente não são publicados no *feed* do Instagram, mas que pode ter muito interesse por parte de seu público. "*stories*" são para postagens diárias que permitem ao usuário criar vídeos e entregar mensagens de até 15 segundos e duração de até 24 horas, para vídeos mais longos é usado o 'IGTV', que suporta vídeos de até 10 minutos.

> O Instagram *stories* traz consigo vários recursos que podem enriquecer fotos e vídeos, como a utilização de texto verbal*, stickers* (figuras adesivas) e *gifs* (imagens animadas), além da criação de desenhos livres. Há também recursos que permitem a participação dos seguidores, como a criação de enquetes e caixas de pergunta. Recentemente, os usuários aderiram à criação e compartilhamento de *templates,* imagens que solicitam informações que são preenchidas através de recursos dos *stories.* Ademais, é possível marcar pessoas nos stories publicados, repostar os stories de outros perfis no seu próprio *storie* e ainda, selecionar o público para aquele conteúdo por meio do grupo de amigos previamente cadastrado pelo usuário no Instagram. **(**DEHAENE; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.220)

Ou seja, a ferramenta *stories* do Instagram é um meio altamente multimodal, onde várias possibilidades de linguagem são utilizadas para se atingir o objetivo desejado. Seja através de textos, imagens, imagens animadas, pequenos vídeos e passando pela possibilidade da interação instantânea com os receptores das mensagens.

É imprescindível o entendimento de que o meio digital trouxe vários novos elementos para a comunicação, sons, palavras escritas, imagens, códigos, abreviações, demonstrando que representa uma linguagem instantânea, sem regras predefinidas, usual e casual. A ferramenta stories possibilita toda essa gama de recursos para os usuários usarem e abusarem desses elementos da linguagem digital, de forma fácil e sem a necessidade de muito conhecimento técnico de programação, diagramação ou mesmo edição de imagens e vídeos.

Outra característica importante é o fato de que com essa ferramenta a comunicação de ideais se torna mais rápida, atendendo ao que a sociedade da urgência em que hoje vivemos exige. Fazer-se entender de forma instantânea e sem rodeios, esse é o foco principal dos usuários das redes sociais. Por isso os recursos visuais são tão explorados, para dar mais intensidade na comunicação e contar a história que se pretende da forma mais inteligível possível.

Diante do exposto, considerando que a sala de aula se torna o ambiente onde mais se necessita desse processo de interação, comunicação de ideais e construção

de conhecimentos, a utilização dessas ferramentas digitais se torna imprescindível por parte dos docentes e da própria instituição, proporcionando um universo de possibilidades para que a aprendizagem aconteça de forma mais efetiva.

Utilizar a ferramenta preferida de comunicação dos jovens para a aquisição de habilidades de escrita e leitura, bem como para a construção de saberes múltiplos, torna quase que obrigatória a utilização dos *stories* do instagram nas mais diversas atividades da sala de aula. Em um primeiro momento essa afirmação pode desesperar os professores, pois as tecnologias digitais assustam muitos ainda, mas ao percebermos que essas novidades não passam de novas ferramentas para a comunicação e que as mesmas são de fácil utilização, intuitivas e que não requerem grandes habilidades gráficas, então tudo parece um pouco mais descomplicado.

Como já mencionado no presente texto, a ferramenta *stories* tem um leque muito grande de possibilidades de construção da comunicação de forma multimodal, ou seja, oferece uma gama de opções como texto, áudio, figuras, *templates,* vídeos, mas que podem ser operados sem a necessidade de grandes conhecimentos tecnológicos e com um grande poder de engajamento entre os jovens.

Outra característica importantíssima do uso dessas tecnologias na sala de aula é o fato de que elas tiram os estudantes da passividade maçante a que são submetidos quando do uso das metodologias tradicionais. A possibilidade de criar, agir, expor, interagir, faz com que o estudante esteja motivado e querendo participar cada vez mais daquele processo. Definitivamente, a passividade e a sua consequente desmotivação são os principais entraves para o desenvolvimento da aprendizagem no mundo atual. Sair desse modo de ação é o segredo para uma aula significativa. Para Dehaene (2022):

> Estar ativo e envolvido não significa que o corpo tenha que se movimentar. O envolvimento ativo acontece em nossos cérebros, não em nossos pés. O cérebro só aprende eficientemente se estiver atento, focado e ativo na geração de modelos mentais. Para assimilar conceitos novos, os estudantes ativos os reformulam constantemente com suas próprias palavras ou pensamentos. Estudantes passivos ou, pior, distraídos não tirarão proveito de qualquer lição, porque seus cérebros não atualizarão seus modelos mentais do mundo. Isso não tem nada a ver com movimento físico. Dois estudantes poderiam estar igualmente paradinhos, e ainda assim diferir radicalmente no movimento interior de seus pensamentos: um deles seguindo ativamente a aula, o outro desligado, ficando passivo ou distraído. (DEHAENE, 2022, p. 245)

Nesse contexto, os *stories* funcionam perfeitamente, pois possibilitam a ação e a interação entre o emissor da mensagem e o receptor, proporcionando um ambiente favorável a aprendizagem de forma colaborativa, envolvendo vários agentes e possibilidades de linguagem.

> Atualmente, os conceitos restritivos que categorizam e segregam os tipos de linguagem são bastante contestados. Afinal, a vida contemporânea é uma explosão de linguagem, impossível de separar o que seria exclusivamente verbal ou não-verbal. Rojo e Barbosa afirmam, até, que nenhum texto ou enunciado é unimodal, ou seja, os gêneros da contemporaneidade estão cada vez mais multimodais. De acordo com estas autoras, texto multimodal 'é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição'. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 108 *apud* LIMA, FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2019, p. 35)

No mundo da aprendizagem o uso das tecnologias digitais traz uma vantagem muito larga em relação aos outros métodos. Chamar a atenção dos estudantes para algo é atualmente o maior desafio de qualquer docente ou sistema de ensino, sem esta atenção não pode existir aprendizado. Segundo Dehaene (2022):

> O segundo sistema de atenção no cérebro determina quais deveriam ser nossos objetivos de atenção. Esse sistema de orientação age como um foco de luz voltado para o mundo exterior. Dentre os milhões de estímulos que nos bombardeiam, seleciona aqueles aos quais deveríamos dedicar nossos recursos mentais, por serem urgentes, perigosos, atraentes... ou meramente relevantes para nossos objetivos circunstanciais. (DEHAENE, 2022, p. 213)

Quantas tentativas de entrada nessa atenção dos estudantes os professores empreendem diariamente, desde os mais autoritários até os mais sutis, mas o poder que as redes sociais tem na população jovem é um fator determinante na escolha de ferramentas de aprendizagem mais adequadas atualmente. Visualizar, curtir ou interagir com um *storie* é uma ação fundamental do dia a dia de qualquer ser humano atualmente. O conteúdo do que foi postado é o que menos importa, na maioria das vezes, mas a ferramenta em si já chama a atenção e está na moda.

Esse poder de engajamento é o que faz dos *stories* essa ferramenta capaz de atrair a atenção dos estudantes para os propósitos dos professores. Com essa intenção, observar a ação dos *influencers* do Instagram pode ser uma ação valiosa para termos a percepção de como agir nesse mundo novo que se descortina em nossa frente. Pois, chamar a atenção dos estudantes em um primeiro momento é fundamental para nossos propósitos pedagógicos, mas é insuficiente para a construção do conhecimento que tanto almejamos.

Precisamos de algo mais do que simplesmente chamar a atenção dos estudantes, pois os mesmos podem muito rapidamente desviarem sua valiosa atenção para algo logo a diante. Portanto, mais do que chamar a atenção é preciso fazer com que os estudantes prestem atenção no que se pretende ensinar. Prestar atenção é manter o foco no objeto de estudo, permanecer atento, sem desviar seus desejos para outro objeto.

Nesse ponto os *influencers* do Instagram são bastante efetivos, são capazes de

manter a atenção, ou seja, fazer com que seu público preste atenção na sua história sem que sintam nem sequer vontade de piscar. Essas habilidades precisam ser aprendidas pelos professores e aplicadas na sala de aula, fazendo com que haja engajamento nas suas aulas. Assim, as habilidades dos professores são fundamentais, o domínio da disciplina e seus conteúdos, necessariamente devem ser acompanhados dos conhecimentos do uso das ferramentas digitais. É da perfeita união desses conhecimentos e habilidades que depende a efetividade das aulas ministradas.

Dessa forma, o professor deixa de ser um explanador de ideias e conceitos e passa a ser um mentor, orientando o percurso formativo dos seus estudantes, prestando atenção na aprendizagem e não só nas suas exposições e nos resultados delas expressas nas avaliações do final do bimestre ou ano letivo.

O grande problema dessas novas exigências que recaem sobre os ombros dos docentes é o fato de que a sua formação profissional está bastante distante da realidade que encontramos hoje nas salas de aula. Desde sua formação inicial, indo até os programas de formação continuada, os professores pouco ou nada veem sobre os usos dessas novas tecnologias na sala de aula. Na realidade algumas ações esporádicas são realizadas, mas não surtem um efeito exponencial, na medida em que não fazem com que o docente entenda profundamente que o uso de tais ferramentas trará um benefício considerável ao seu trabalho. É uma questão de visão, mostrar ao professor que as ferramentas digitais serão um valioso auxílio para suas aulas, fazer um verdadeiro processo de imersão dos mesmos tanto na teoria como na prática do contexto tecnológico em sala de aula. Mas, para tanto, vários paradigmas precisam ser superados, principalmente o fato de que:

A forma de pensar e agir na educação, essa é a grande questão do uso de novas tecnologias no fazer pedagógico em sala de aula. Os métodos tradicionais, com suas ferramentas tradicionais, não surtem mais efeito nos jovens da atualidade. Um conhecimento estático, repassado de maneira estática, para um amontoado de indivíduos estáticos, não surte efeito em nossa sociedade imersa em tecnologias da comunicação e da informação. São incompatíveis e se estranham, causando um resultado catastrófico em nossas escolas.

Portanto, faz-se urgente um processo de revisão nos cursos universitários de formação de professores, não só para incluir o uso das TDIC'S, mas principalmente para discutir o pensamento pedagógico e suas consequências sobre o fazer pedagógico, a introdução de uma visão da educação como algo que deve ser construído a partir do indivíduo que aprende, com a participação ativa do mesmo, sob uma ótica dinâmica, propositiva e que o torne protagonista do processo.

Para os que já exercem a função docente, as formações em serviço devem buscar a mesma discussão e implementação dessas ferramentas. Não é suficiente ensinar as ferramentas, sem antes de mais nada discutir a relevância

do protagonismo do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, sem despertar no professor o seu papel de mentor de todo esse caminho que os estudantes precisam percorrer.

4. Considerações Finais

A sociedade está mudando em um ritmo cada vez mais acelerado e de forma global. Seja nas grandes cidades ou no mais recôndito interior, os indivíduos vivem conectados com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDCI'S, em um processo contínuo, sem volta, mergulhando a sociedade em um mar de incertezas, principalmente quando o assunto é aprendizagem escolar.

A figura da escola e do professor como repositórios do saber foi superada. Hoje, as ferramentas de busca de informações, com seus gráficos, imagens, vídeos e diversas outras possibilidades, atraem muito mais que o professor e seu lápis para quadro branco e o livro didático. O próprio formato das aulas, sejam expositivas ou com alguma outra variação não surte o efeito de outrora.

Lutando contra tudo isto está o professor, disputando a atenção dos seus estudantes com os *smartphones*, tendo seu lugar usurpado pelos *influencers* digitais. Remando contra a maré, sem ao menos ter um remo. Insistindo, de forma saudosa, em pensamentos e práticas que não surtem mais efeitos positivos no seu trabalho diário.

No meio de tudo isso está o estudante, que já nasceu no meio digital, bombardeado por informações de todos os lados, acostumado a buscar por informações nos sites de buscas da internet, vislumbrado com as possibilidades reunidas no smartphone que leva na mão. Nativo em um mundo onde não precisa esperar por programação nenhuma, ele próprio pode escolher o que quer ver ou assistir com apenas alguns toques. Que quando chega na escola, parece que está em um outro planeta, onde tudo é programada para acontecer em determinados momentos, sem opções de escolha, sem movimento, sem sua interação. Ou seja, um mundo que não é o seu.

No bojo de tantas transformações a escola e o professor precisam prestar atenção no estudante, no mundo em que ele vive, no seu modo de viver, nas suas expectativas e realidades. Buscando sempre atualizar seu modo de pensar e agir para atingir seu objetivo primordial, a construção de uma sociedade cada vez mais preparada para o futuro. Para tanto, precisa-se sempre buscar as ferramentas adequadas para os tempos em que se vive, ou seja, para uma sociedade cada vez mais ligada nas TDCI'S é preciso uma educação cada vez mais tecnológica, ágil, desafiadora, que promova o protagonismo dos estudantes e garante a eles os espaços que tanto eles buscam.

O uso da ferramenta *stories* da rede social Instagram nas salas de aula dá

a possibilidade de promover aprendizagens utilizando um espaço digital onde, atualmente, a juventude se encontra, onde existe a possibilidade de se expressar multimodalmente. Nada mais propício para a aprendizagem do que um ambiente como esse, onde existe a possibilidade de interação, basta que a ferramenta seja compreendida como tal e utilizada de forma coerente com os objetivos destacados claramente e com propósitos bem definidos.

Vários recursos digitais já foram e são utilizados nas aulas, mas apenas como apêndice ou como uma forma diferente de ministrar uma aula tradicional, como ocorre com a utilização dos projetores multimídias, dos laboratórios de informática, dos *tablets* educacionais. É fundamental, antes de mais nada, compreender que o uso das TDCI'S nas salas de aula precisa partir de um pensamento diferente de como a aula deve acontecer, tirando o estudante da passividade e levando o mesmo até ações sobre sua aprendizagem, construindo-a com a ajuda do professor, sob sua orientação.

Referências

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda…)**. São Paulo: Contexto, 2022.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. Letramentos digitais 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, A. M. P; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA; J. M. R. (Org.). **Gêneros multimodais, multiletramento e ensino**. São Carlos: Pedro, João Editores, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OS MEIOS TECNOLÓGICOS E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE À INSERÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Jeferson Miguel Almeida Lopes[1]

Introdução

A educação vem passando por algumas transformações ao longo dos anos, porém ainda não está no nível que poderia chegar de acordo com a sociedade atual. A tecnologia está inserida na sociedade e é algo permanente que vai evoluindo cada vez mais, porém se for olhar para o lado educacional, o ensino permanece praticamente o mesmo que algumas décadas atrás, sem uma evolução notável.

O meio tecnológico teve um grande avanço em poucos anos, hoje cotidianamente estamos usando vários aparelhos conectados à rede wi-fi. Até a alguns anos atrás nos anos 90, tínhamos grandes computadores de sala, telefones celulares que faziam apenas ligações, carros simples, e relógios que marcavam apenas as horas, nos dias atuais a realidade é completamente diferente, hoje os celulares são como computadores portáteis, cabem em seu bolso, e você pode acessar quaisquer tipos de informações por comando de voz, os carros possuem computadores de bordo com gps que te guiam até seu local de desejo, e relógios que captam informações sobre quantos passos você deu, batimentos cardíacos, etc. Com a inserção da tecnologia em várias áreas, melhorando e agilizando processos, é de se imaginar que a escola também possa melhorar a qualidade de ensino e agilizar os processos com ajuda tecnológica, porém muitos professores ainda têm receio de estar utilizando essas tecnologias por terem dificuldades de lidar, o que acaba se tornando um empecilho no dia a dia do profissional que quer se destacar no mercado de trabalho.

Maior usabilidade

Os dispositivos são frequentemente usados, muitas pessoas os vêem como uma forma de facilitar os processos e dinamizar tarefas.

1 Pós-graduando em neuropsicopedagogia.Pós-graduando em pedagogia empresarial. Pós-graduando em MBA em gestão de pessoas e desenvolvimento gerencial. E-mail: jefersonmiguelalmeidalopes@gmail.com.

> O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2010, p. 16).

A educação em sua essência continua a mesma, mudou-se apenas as informações e matérias que são mediadas aos alunos, por exemplo, se fosse possível uma viagem no tempo, e visitasse uma escola nos anos 80, veríamos os professores à frente da sala passando informações, sem questionamentos, ou qualquer tipo de interação, e alunos sentados em fileiras um atrás do outro, atualmente, não se vê muita diferença, os alunos têm a liberdade de questionamento, de interação, porém não o fazem, pois a aula não tem metodologias ativas que os fazem querer interagir com o professor, ou com o restante da turma.

Quando os alunos estão em casa, na maioria do tempo estão conectados a internet, quando querem aprender algo, apenas com alguns cliques fazem uma pesquisa, e pronto, o modo como fazer está em uma lista simplificada e de modo interativo, mas quando chegam na escola, o aprendizado que é feito no ambiente educacional, não condiz com a realidade tecnológica que estamos vivendo no presente. Gama (2012) aponta que os alunos de hoje são multitarefas e, possivelmente, não gostam de aulas presenciais, em que o professor faz apenas explanações. Oliveira, H. (2013, 2017), por exemplo, relata que nos programas de formação de professores, há relatos que as tecnologias são vistas com reservas e resistência pelos docentes. Muitos professores dizem que a tecnologia atrapalha quando se quer passar algum conteúdo, que a tecnologia não é aliada com a educação, porém, muitos professores não perceberam que apenas não houve, e não tem uma interação, ou sintonia entre os dois, e muitos profissionais têm receio da tecnologia ser introduzida no ambiente educacional por acharem que a tecnologia algum dia poderá substituí-los, quando na verdade, mesmo com a integração da tecnologia, será preciso de alguém para mediar os assuntos, e para promover interação do aluno com o assunto abordado.

Contextualização da tecnologia no ambiente educacional

A tecnologia sendo usada de forma mais adequada pelos profissionais da educação poderia fornecer melhores conhecimentos, e aulas mais interessante

fazendo com que o ensino se torne mais proporcional com o ambiente externo do escolar, pois o aluno já tendo um acesso interativo com a aprendizagem através da tecnologia fora da escola, quando chega em sala de aula, o aluno vê o ensino desinteressante, ou seja, o trabalho harmonioso da educação em conjunto com a tecnologia, pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa e voltada a sua realidade, e a realidade do nível tecnológico que a sociedade se encontra atualmente. Então, segundo Gama (2012, p. 27),

> Cabe à Escola contextualizar seu ensino à atualidade, levar também em conta as alterações culturais advindas da utilização diária das TDICs fora do âmbito escolar e inseri-las, planejadamente em termos materiais (laboratórios de informática, computadores com internet etc.) e humanos (formação de professores, conscientização de alunos), em seu universo de ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e base 9.394/96 em seu Art. 22, diz que: ''A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores'' Tendo isso como base, a escola ajuda o aluno a desenvolver sua percepção e formar cidadãos para a sociedade, e a sociedade que está se formando por causa da tecnologia, não corresponde com as metodologias que estão sendo passadas nas escolas, porém, a realidade que a Educação se encontra, é inviável a inserção da tecnologia em grande parte das escolas, pois muitas vezes faltam materiais básicos, e professores sem uma boa condição de trabalho.

Durante alguns anos houve alguns programas governamentais promovendo a inserção da tecnologia em ambiente educacional, uma das tentativas foi a Lei Nº 12.249, de 10 de junho de 2010, que criou o Programa um computador por aluno (PROUCA), que era regulamentado por um ato normativo. Junto com o PROUCA, iniciou também o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE) que determinava os modos de adquirir, pelo Governo Federal, os laptops educacionais.

Em 2010, teve continuidade com a fase 2 do projeto, o chamando de Piloto, e teve participação de aproximadamente 300 escolas públicas em todo País, distribuídas em 26 estados e no Distrito Federal. O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), SEED/MEC e Presidência da República (Brasil, 2012) estabeleceu alguns critérios para seleção das escolas, dentre eles, dois se destacaram por serem considerados essenciais: "infraestrutura capaz de dar suporte ao laptop educacional e o compromisso de uma efetiva política de formação dos gestores e professores para dinamizar os vários processos desta fase do projeto" (Brasil, 2009, p. 2). 150 mil computadores portáteis foram

distribuídos em todo o País para alunos, professores e gestores das escolas que se encaixaram nos requisitos.

O Governo Federal anunciou em Fevereiro de 2012, que no 4o trimestre de 2011, havia feito uma licitação para a compra de quase 600 mil tablets com objetivo de serem distribuídos em aproximadamente 58 mil escolas da Educação Básica. No início a ideia era oferecer a alunos e professores, porém os planos foram mudados, e inicialmente foram contemplados apenas docentes do ensino médio que já tivessem internet banda larga (alta velocidade). A mudança ocorreu, pois o ministério compreendeu que os professores deveriam ser os primeiros a se familiarizarem com os recursos tecnológicos na prática pedagógica. O passo seguinte seria distribuir os tablets aos docentes do Ensino Fundamental, para que então os alunos sejam contemplados (Pimentel, 2012). É importante destacar que de início, não estava prevista nem sequer uma formação para os professores contemplados com o projeto, presumia-se que os profissionais aprenderiam a desenvolver pedagogicamente os recursos tecnológicos em suas práticas nas salas de aula, depois foram incluídas formações presenciais e a distância.

Como observa Valente (2011, p. 22) "os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno". Sette (2005, p.02) explica:

> A inserção das TIC no cotidiano escolar deve ser tratada com atenção, requerendo apropriação dos instrumentos, conhecimento de seu potencial,clareza de seu papel, responsabilidade na proposição, participação da comunidade interna e externa à escola e compromisso, de todos os envolvidos no processo, na busca de uma educação com qualidade social.

O letramento digital

Como dito anteriormente, a sociedade hoje está mais conectada, as crianças não conhecem uma sociedade sem internet, e a expectativa é que a usem cada vez mais, desse modo, é de grande importância haver um letramento digital para todos. O letramento digital se dá por saber se comunicar, interpretar, e ler em diferentes meios tecnológicos, por exemplo, e-mails, whatsapp, chats, tanto para fins pessoais quanto profissionais. Bandeira (2010, p. 123) acrescenta mais alguns enfoques ao afirmar que,

> Ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo, além de interagir com o visual (mais constitutivo do digital do que do escrito, pois todos nós certamente conhecemos crianças que ainda não sabem ler e que são capazes de localizar os ícones que as interessam ao interagirem com o computador).

Theisen (2015) também considera que o letramento digital vai além dos aspectos gráficos do texto:

> Ao considerar que o letramento digital vai além de manusear as ferramentas, ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital. O letramento digital proporciona a inserção das pessoas em práticas sociais por meio das ferramentas tecnológicas, colaborando para desenvolver um posicionamento crítico sobre o uso das mesmas e a sua atuação na sociedade. (THEISEN, 2015, p. 42)

Hoje uma das principais fontes de informações é a internet, onde qualquer pessoa pode fazer um post compartilhando conteúdo, e expressando sua opinião, sendo assim, se vê uma relevância no letramento digital, fazendo com que o aluno se torne cada vez mais consciente tendo uma interpretação mais ampla, um discernimento, e uma percepção melhor da real situação e da informação lida. Cruz (2009) aponta três conjuntos de fundamentos para a integração curricular das tecnologias:

> - Do ponto de vista da aprendizagem: considerando as principais teorias da aprendizagem que têm vindo a influenciar a utilização educativa das tecnologias em contexto educativo; - Do ponto de vista da sociedade: considerando os dados que criam exigências ao nível da selecção de conteúdos adequados aos interesses dos cidadãos; - Do ponto de vista da investigação: perspectivando os dados que nos permitam clarificar as perspectivas teóricas subjacentes à utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ao serviço da aprendizagem escolar, bem como os benefícios decorrentes dessa utilização.

Benefícios da tecnologia inserida no ambiente educacional

A tecnologia como auxiliadora no processo educacional pode trazer diversos benefícios ao profissional, por exemplo, agilizar processos, melhorar metodologias, auxilia no acompanhamento das dificuldades dos alunos, mas os profissionais que atuam como mediadores não têm muito conhecimento desses benefícios, ou tem, e não tem interesse em aderir por encontrar dificuldades na sua utilização.

Por meio da tecnologia os alunos também podem ter contato com outras culturas, tornando o ambiente educacional multicultural, uma forma de trabalhar a inclusão social, e conhecer outras pessoas, que muitas vezes eles não têm consciência da realidade, e pode ser feito com algum software de encontros virtuais.

Para Moran (2007, p.164),

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas,

> combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

O uso da tecnologia traz diversos benefícios também aos alunos com deficiência, por meio dela, a inclusão se torna mais fácil, pois a tecnologia proporciona a esses alunos um ensino de qualidade, tornando a escola inclusiva. No ponto de vista de Bergamo (2009, p.45) uma escola é inclusiva, quando:

> Respeita as peculiaridades e/ ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania. (CARVALHO, 2000, p.2 apud BERGAMO 2009)

Nessa perspectiva, Pretto (1996) destaca que:

> As novas tecnologias da comunicação e informação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma nova razão [...] A razão moderna não está mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação. A utilização de Tecnologia Assistiva pode promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão do usuário (PRETTO, 1996, p.218).

Dessa forma, a implementação da tecnologia na educação ajudaria a comunidade escolar como um todo, se usada de forma correta.

Adaptação dos professores

O profissional consciente e tendo conhecimento sobre a utilização e os benefícios da tecnologia o auxiliando, pode estar aderindo ao processo melhorando a dinâmica de suas aulas, e suas práticas, mas o profissional encontra obstáculos quando procura tais informações por se tratar de um assunto que teve visibilidade no início de 2020 com o avanço da pandemia do COVID-19, e a partir disso, a tecnologia educacional começou a ter destaque, porém não há muitas referências de qualidade onde possa estar estudando para se atualizar. A importância de se falar sobre tecnologia educacional é evidente, vendo o avanço do uso e se vê que a população procura sempre está conectada, e o ambiente educacional não é diferente, é necessário estar ciente das dificuldades que podem encontrar para resolver o problema antes mesmo que aconteça, e também está ciente dos benefícios que a escola pode proporcionar aos seus alunos e corpo docente.

Charles Darwin dizia em sua teoria da evolução que não é o mais rápido ou o mais forte que sobrevive, e sim aquele que melhor se adapta. Fagundes (1992), considera o desenvolvimento de novas tecnologias como organizadoras

das ações e significados humanos, caracterizando um tempo pós-moderno. Todos os meios estão passando por um processo de evolução, e a globalização contribuiu nesse processo de disseminação de informações com ajuda da tecnologia, onde o mundo está se tornando cada vez mais tecnológico, e todos os profissionais precisam estar se adaptando às novas realidades que estão surgindo através de um processo de aperfeiçoamento constante.

Muitos professores ainda encontram diversos impasses em lidar com a tecnologia, a maioria por vir de uma geração onde os aparatos tecnológicos ainda não existiam, e depois que foi se desenvolvendo, não sentiram a necessidade de estar se atualizando de acordo. Durante o ápice da pandemia do COVID-19, as aulas passaram a ser remotas, ou seja, os professores passaram a fazer vídeo aulas, e as atividades foram através de ambientes virtuais, onde muitos professores sentiram grande dificuldade, e alunos também tiveram que se adaptar às novas formas de ensino. A pandemia mostrou a importância da formação continuada por parte dos professores, e antecipou a possível forma do ensino futuro. O avanço da pandemia expôs ao professor a necessidade de saber usar a tecnologia para dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem através de aulas remotas, porém muitos professores encontraram dificuldades em passar e explicar os conteúdos pertinentes à matéria através ou com ajuda tecnológica, principalmente aqueles que moram no interior, pois não tinham recursos e conhecimento suficiente na prática. A pandemia pegou todos de surpresa, os obrigou a lecionar dessa forma onde muitos não tinham quaisquer práticas ou habilidades tecnológicas.

Por não ser algo que estava inserido no cotidiano escolar, havia muitas dúvidas de como seria usada, quais métodos seriam melhores e se realmente funcionaria. Por não ter, até então, nenhum método conhecido e de referência, professores usaram métodos diferentes a seu modo com os recursos que tinham.

Alguns professores recorreram a filhos, sobrinhos, netos para estarem o ajudando nessa fase por não terem familiaridade com meios tecnológicos, e assim puderam ter a experiência das tecnologias educacionais, mas com o conhecimento adquirido muitos preferiram não dar continuidade no uso tecnológico na volta às aulas presenciais por encontrarem dificuldades na inserção em sala de aula, ou simplesmente por acharem que seria algo complicado de estar lidando. Métodos novos são necessários, e a tecnologia pode auxiliar o (a) professor (a) a estar se atualizando suas metodologias. Para Ponte e Serrazina (1998),

> Os professores devem possuir, ao nível das tecnologias, as seguintes competências: - O conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC; - A capacidade de uso de software utilitário; - A capacidade de uso e avaliação de software educativo; - A capacidade de uso de TIC em situações de ensino e aprendizagem.

E para Jordão (2009, p.12),

> O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Diversos professores relatam diversos problemas, muitos tem interesse em estar se atualizando, porém não encontram respostas e soluções por não terem conhecimento de artigos, sites, ou livros de referências no assunto, por outro lado, por se tratar de um assunto relativamente novo, onde pandemia mostrou que é necessário estar atualizado sobre diversos assuntos, não tem tantas referências onde os profissionais possam estar buscando se atualizar em novos métodos e práticas educacionais com o auxílio tecnológico.

O professor encontra várias dificuldades, uma delas na formação continuada, que estão apresentando baixa eficácia, os cursos ou treinamentos oferecidos geralmente são de poucas horas de duração para os diversos softwares e vastos conhecimentos necessários, ficando a critério do profissional a exploração e desenvolvimentos das habilidades práticas, segundo Almeida (1998, 2000a, 2000b, 2000c). A formação do professor não pode estar separada de sua ação, nem limitar-se a uma reunião de teorias e técnicas, ou seja, o professor não deve se limitar a teorias, a prática deve ser constante na formação dos professores, cabendo a eles irem além do que foi aprendido, mas ainda existe a dificuldade do estímulo, onde o profissional não tem confiança própria de estar iniciando a prática individualmente, consequentemente o processo de ensino evolui constantemente, e o que foi aprendido, fica obsoleto ao longo do tempo, cabendo aos professores procurarem se capacitarem da melhor forma, e ter iniciativa de ser constante no processo de aperfeiçoamento.

Diante das diversas formas que a tecnologia possibilita o profissional aprender, dentre elas, celulares, computadores, tablets, etc. as pessoas procuraram novas formas de ensinar, umas delas a midiatização do conhecimento. Hack e Negri, dizem que para o profissional se adaptar à comunicação midiatizada do conhecimento, o docente precisa reconhecer o papel da tecnologia como um recurso de aprendizagem, porém os obstáculos encontrados pelos professores que não tem afinidade com meios tecnológicos, acabam por desestimular os profissionais que estão atrás de conhecimento. Mercado (1998) vem dizendo que:

> A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilita a

> aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico.

O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece a importância da capacitação profissional, em 2015 em parceria com Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA) promoveu a capacitação para gestores e professores em uma rede pública municipal em novas tecnologias com objetivo de prepará-los fornecendo domínio das tecnologias digitais e ajudando a desenvolver metodologias inovadoras com o uso das tecnologias. O amplo acervo de ferramentas tecnológicas amplia as possibilidades do educador potencializar suas metodologias e melhorar a qualidade do ensino na instituição, e o reconhecimento do seu potencial em sala de aula deixam os professores menos resistentes a usarem, e procurarem a aderir contribuindo no processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante de forma mais contextualizada e significativa.

O aluno já chega com uma grande bagagem de conhecimento em sala de aula, principalmente nos dias atuais, onde muitos acreditam que as crianças já nascem mexendo em algum aparelho tecnológico por terem grande facilidade com as novas tecnologias, mas ele apenas nasceram em um ambiente mais preparado para lidar com certas tecnologias, diferentemente dos professores, que nasceram em um ambiente menos tecnológicos, e não procuraram se atualizar nas inovações que aconteceram ao longo dos anos, sendo assim, encontra um nível de dificuldade maior que os alunos. A capacitação constante dos professores e seu vínculo, é de suma importância para que o educador alcance seu papel, que é o de ser formador de cidadãos através de sua história, adquirindo habilidades a partir da busca pelo conhecimento, onde a consciência crítica se torna o elo entre o saber e a prática.

Educação 5.0

A Educação 5.0 é vista como uma evolução da educação 4.0, que é a modalidade atual na sociedade, ela é caracterizada por inserir os meios tecnológicos na educação, e um protagonismo maior do aluno em sala de aula. A chegada da Educação 5.0, têm uma proposta de usar a tecnologia a favor de um ensino mais humano focando no desenvolvimento sócio emocional do estudante, onde ela vai além do Ensino a distância (Ead), sendo assim, ele não foca somente no uso tecnológico, mas também, nas habilidades cognitivas, e o lado emocional do aluno. Ainda não há um consenso de quando ela vai ser usada, ou se já começou, porém já se vê em escolas algumas características, e de pouco a pouco vai se transformando. Ela vem com intuito de revolucionar o ensino, segundo Garcia e outros (2013, p. 32), "permite e instiga o aluno a compreender (ao invés de memorizar), a debater (ao invés de aceitar passivamente),

a problematizar e posicionar-se diante dos conhecimentos, a engajar-se e manter os níveis motivacionais elevados para ampliar seus repertórios internos".

Conclusão

Dentre de tudo que foi exposto, percebe-se que a educação está passando por um processo de resistência quanto a mudança de inserir meios tecnológicos dentro do ambiente educacional, não só por parte dos professores, mas também de infraestrutura de inseri-los, e não se vê algo evidente quanto a formação continuada por parte dos professores, e nem sobre a mudança de infraestrutura para a inserção no ambiente escolar. Muitas instituições privadas estão procurando se inserir, um exemplo é o ensino a distância (Ead), ou o ensino híbrido, e essa nova geração de profissionais que está se formando, precisa se capacitar cada vez mais, para se manter no mercado de trabalho, especialmente no setor privado. Hoje já existem diversas Inteligências artificiais (IA) que estão chegando, e muito se fala em usar nas salas de aula, um exemplo é o Chat Gpt, do Elon Musk.

Se realmente a inserção da tecnologia em sala de aula começar a crescer, os profissionais não podem ser pegos de surpresa, é preciso que estejam por dentro das tecnologias atuais, e principalmente de metodologias que estejam adequadas ao ambiente, e proporcione um ensino de qualidade aos estudantes.

A tecnologia sendo bem usada, pode trazer diversos benefícios a toda comunidade escolar, sendo que traz mais benefícios do que malefícios, por isso, é importante refletir sobre, cabendo ao professor criar essa consciência, e se render a estar aberto a formação continuada.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. Educação. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: Política Social. Brasília, DF, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 3, p.153-63, 2000a.

___. O Serviço social na educação. Inscrita, n.6. Brasília, DF: Cefess, p.19-22, 2000a.

___. Desafios contemporâneos para a formação profissional em serviço social. Social em Questão, Rio de Janeiro: PUC, Dep. de Serviço Social, v.5, p.7-24, sem, 2000b.

___. Serviço Social na educação: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na área de educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. Disponibilizado pelo. Acesso: 08 de junho de 2022.

___. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação. Publicado no Caderno Especial n.26, 2004, em http://. Acesso: 08 de junho de 2022

BANDEIRA, Daniela Perri. Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital. In: In: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 116-125

BERGAMO, R. Pesquisa e Prática profissional: Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2009

Brasil. (2009). Secretaria de Educação a Distância. Um computador por aluno: formação Brasil – projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília: MEC/SEED, 31p

CRUZ, E. Análise da Integração das TIC no Currículo Nacional do Ensino Básico. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educativas) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2009.

DINIZ, Melissa. Formação para trabalhar com tecnologia: o grande desafio de quem ensina. Publicado em dezembro de 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/o-grande-desafio-de-quem-ensina-519559.shtml. Acesso em 13 de junho de 2022.

Educação básica. Portal MEC, 2015. Disponivel em:<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32011-parceria-para-capacitar-professores-em-novas-tecnologias-e-caminho-a-seguir-diz-ministro> Acesso em 13 de junho de 2022

EDUCAÇÃO. 3., 1992. Anais... Rio de Janeiro: [s. n.], [1994?].

Educação 5.0: o que significa e como aplicar?, 2023. Disponivel em:<https://www.sydle.com/br/blog/educacao=5-0-61-71e99aed3f9259714b25ea/#:~:text-Educa%C3%A7%C3%A3o%205.0%20%C3%A9%20o%20uso,melhorem%20a%20vida%20em%20sociedade.>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Escolas estaduais sem professor e sem material, Folha de Embu, 2019. Disponível em:< http://www.folhadeembu.com.br/noticias/588/> Acesso em: 02 fev 2023

FAGUNDES, L. Comunicação via rede telemática: a construção do saber partilhado com vista às mudanças na prática educativa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA

GARCIA, Sandra, ABED, Anita, SOARES, Tufi & RAMOS, Mozart. O prazer de ensinar e de aprender: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: www.mindlab.com.br

GAMA, Agleice Marque. O letramento digital e a escola como sua principal agência. Memento (Três Corações), v. 3, p. 20-32, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798989.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

Hack, Josias Ricardo e Negri, Fernanda. Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. Ciência & Cognição, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/271/164>. Acesso em 13 de junho de 2022

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In:Salto para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Nov - dez. 2009.

Lange, C. Helena, 2022. Qual é o papel da escola na sociedade?, disponivel em:<https://www.sponte.com.br/papel-da-escola-na-sociedade/#:~:text=Segundo%20o%20artigo%2022%3A,trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores.%E2%80%9D>. Acesso em: 03 fev. 2023

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO, 1996, disponivel em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 02 fev 2023

O docente e novas tecnologias. Educacional, 1998. Disponvel em <http://www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/71170001/5275731/FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_E_NOVAS_TECNOLOGIAS.pdf> Acesso em 10 de junho de 2022

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345. Acesso em: 05 fev. 2023.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Esculpindo a profissão docente. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

PONTE, J.; SERRAZINA, L. As novas tecnologias na formação inicial de professores. Lisboa: DAPP-ME, 1998.

Maia, D. L. & Barreto, M. C. (2012). Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. Educação, Formação & Tecnologias, 5 (1), 47-61 [Online], disponível a partir de http://eft.educom.pt. Acesso em: 06 fev. 2023

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: IV Congresso RIBE. Ed. 3. 1998. Brasília. Anais do IV Congresso RIBES. Brasília. UFA.1998. 57-65. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf>. Acesso em: 07 mar 2023.

MORAN, José Manuel. Desafios na Comunicação Pessoal, 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162 - 166.

Pimentel, C. (2012). Professores do ensino médio serão os primeiros a usar o tablet nas escolas públicas. In: Agência Brasil. Disponível em: . Acesso em: 08/02/2023.

PRETTO, N. L. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

Saiba o que é Educação 5.0 e como aplicá-lo na sua escola, 2022. Disponível em:< https://blog.plataformaaz.com.br/educacao-5-0/> . Acesso em: 05 fev. 2023.

SETTE, S.S. A Tecnologia contribuindo para uma escola cidadã - Por uma nova cultura de participação e democracia das relações na escola - Série Retra-

tos da Escola. Brasília: MEC/Salto para o Futuro, 2005, p. 1-5;

THEISEN, Jossemar de Matos. O letramento digital e a leitura online no contexto universitário. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/O-Letramento-Digital-e-aLeitura-Online-no-Contexto-Universitario-Jossemar-de-Matos-Theisen.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

Valente, J. A. (2011). Um laptop para cada aluno: promessas e resultados. In: Almeida, M. E. B. de & Valente, J. A. O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de aprendizagem. São Paulo: Avercamp.

XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Giovanna Martinez Ursulino[1]

1. Introdução

A globalização e a criação de novos nichos de mercado sob o qual a linguagem tem grande importância levam a grande demanda por cursos de idiomas (DUCHÊNE; HELLER, 2012), em especial o inglês visto que é uma língua internacional. Pensando nisso verifica-se que cada vez mais os estudantes de Inglês como LE (língua estrangeira) precisam desenvolver características que levem em conta a capacidade de lidar com tecnologias e mídias sociais e desenvolverem uma autonomia de seus processos de aprendizagem (OXFORD, 1990). Com base nos autores que pensam o ensino de línguas como um trabalho de duas vias, em que o professor atua como mediador do processo de ensino, que é potencializado pelo trabalho estratégico dos aprendizes para além da sala de aula, verifica-se um aumento da capacidade dos alunos em assumirem o controle de sua aprendizagem, cujas necessidades são especificas a cada aluno e contexto (cf. RAMOS; URSULINO; MARTINS, 2017). Assim o conceito de autonomia passa a ser essencial para a potencialização da aprendizagem dos aprendizes de línguas (OXFORD, 1990; PAIVA, 2007; PERRADEAU, 2006). Segundo Ramos, Ursulino e Martins (2017),

> os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem vão desde a qualificação do professor e a adequação do material didático até à capacidade cognitiva e à disposição para a aprendizagem por parte do aluno. Dentre os fatores envolvidos no processo de aprendizagem, o uso de estratégias de aprendizagem adequadas faz com que os aprendizes autônomos se destaquem daqueles que não desenvolveram essa habilidade. (Ramos, Ursulino e Martins, 2017, p. 10).

Além disso, o aumento do uso de tecnologias e das mídias sociais leva a uma necessidade de se desenvolver alunos capazes de lidarem com essas mídias de forma eficiente, sendo essa proposta, inclusive, presente na nova Base Nacional Comum

1 Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pós-graduanda em Ensino-Aprendizagem de Línguas, área de Estudos linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente desenvolve pesquisas voltadas ao reconhecimento dos repertórios linguísticos dos imigrantes estudantes de português como língua de acolhimento. E-mail: giovannam.ursulino@gmail.com.

Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017). Trazer as tecnologias para a sala de aula, não apenas segue uma tendência proposta pelos documentos oficiais como garante um ensino mais dinâmico e divertido que segue contribuindo para o desenvolvimento dos letramentos digitais e da criação de estratégias de aprendizagem voltadas ao ensino no século XXI, internacionalizado e globalizado. Sobretudo, também contribui para a autonomia dos alunos, que passam a encontrar em atividades criativas e pouco tradicionais contextos de aprendizagem e aplicação de seus conhecimentos.

Considerando a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras nas sociedades globalizadas atuais, novas demandas surgem no sentido de possibilitar aos alunos melhor desempenho em sua aprendizagem. Nos contextos de sala de aula, é preciso pensar o ensino de LE tendo em vista a dinamicidade e as tecnologias digitais disponíveis nos dias de hoje, é preciso também ensinar os alunos a serem autônomos e responsáveis por seu processo de aprendizagem, haja vista que ele continua depois do fim da aula (PAIVA, 2007). Pensando nisso, o capítulo propõe uma atividade extracurricular que não apenas fuja dos moldes de trabalhos tradicionais, como também encoraje os alunos a fazerem uso das mídias digitais, aplicando o conhecimento da língua inglesa de uma forma mais autônoma, que os permita tomar rédea de sua aprendizagem, que os leve a aprender enquanto fazem outras atividades do cotidiano. Nesse sentido, considera os trabalhos de Oxford (1990) para apresentar a importância da criação de estratégias de aprendizagem que levem a autonomia. A proposta traz duas opções de mídias digitais (Instagram, Twitter) que permitem a criação de conteúdos de resenhas e reviews de alguns tópicos de interesse dos alunos em inglês. A proposta permite o engajamento de todos e garante aos alunos maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, a expansão do vocabulário dos alunos em diferentes áreas, o emprego e uso dos gêneros resenha e review e o conhecimento de estruturas gramaticais previamente trabalhadas em sala.

O objetivo é mostrar como empregar as estratégias de aprendizagem em uma atividade de uso de mídias digitais que permitam o engajamento dos alunos aprendizes de inglês com gêneros digitais e que, ao mesmo tempo, estejam trabalhando para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Para isso, trago uma contextualização da noção de autonomia dos aprendizes de línguas e de estratégias de aprendizagem. Em seguida, apresento a proposta de aplicação das estratégias no uso de dois tipos de mídias digitais que permitam o engajamento dos alunos na criação de reviews e resenhas de filmes e séries em inglês.

2. O aluno autônomo

O conceito de autonomia surgiu inicialmente no trabalho de Oxford, em 1990, que se dedicou a listar e discutir formas de incentivar e melhorar a aprendizagem

de línguas estrangeiras, especialmente por acreditar que a aprendizagem tem um potencial ainda maior quando o aluno assume o controle desse processo. Em seu livro, "*Language learning strategies: what every teacher should know*", Oxford (1990) apresenta estratégias que os professores podem ensinar aos alunos, como forma de encorajá-los a monitorar seu processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades pelo processo e, assim, permitindo-lhes celebrar as conquistas e traçar novas rotas quando percebem que há necessidades a serem supridas. Oxford (1990) foi pioneira nessas discussões a respeito da aplicação de estratégias de aprendizagem, na área de linguística aplicada, em seus trabalhos ela discute a necessidade de capacitar os alunos para serem autônomos em seus estudos, pois isso os deixariam mais confortáveis para estudar sozinhos e para avaliar sua evolução.

Nessa mesma direção, Micolli (2007) defende que os alunos precisam desenvolver autonomia, pois se trata de um trabalho em equipe, em que professores e alunos atuam em prol de uma aprendizagem efetiva e que, por isso, o aluno não pode esperar que o professor faça todo o esforço, especialmente quando a maior parte da aprendizagem ocorre fora da sala de aula.

Segundo ela,

> O desenvolvimento de alunos autônomos deve ser incentivado pelo professor para que o aluno possa direcionar sua aprendizagem de forma a que este, gradativamente, deixe de precisar do professor para resolver tarefas, sejam elas dentro ou fora de sala de aula. (MICCOLI, 2007, p. 34)

Para Perradeau (2006), as estratégias de aprendizagem são divididas em atividades relacionadas ao aprender que envolvem automatismos, memorização e aplicação de procedimentos simples e também de atividades relacionadas a compreender, que englobam reflexam e criatividade. Sabendo utilizar essas estratégias, os alunos são capazes de desenvolverem sua proficiência em uma LE, uma vez que são capazes de identificar falhas de ordem linguística e também de ordem afetiva, especialmente no que diz respeito a timidez e a bloqueios. Além disso são capazes de aplicar suas inteligências, de forma criativa (PAIVA, 2007).

Ramos, Ursulino, Martins (2017) defendem que a falta de autonomia dos alunos e o desconhecimento de estratégias de aprendizagem limitam a forma como empregam a LE e pode resultar em desistência. Eles argumentam que

> é fundamental que o professor respeite a autonomia do educando (FREIRE, 2015) e ajude-o a desenvolvê-la. Saber usar uma língua não se restringe apenas a dominar a gramática e o vocabulário, mas também significa utiliza-la adequadamente de acordo com as necessidades do falante frente à sociedade (MICCOLI, 2007). Entretanto, muitos professores de língua inglesa focam as atividades em sala de aula e deixam de desenvolver a autonomia dos seus alunos. (RAMOS, URSULINO, MARTINS, 2017, p. 8)

Assim, é essencial que se defina o aluno autônomo para que, a seguir, se

entenda a proposta do trabalho. De acordo com Miccoli (2007), o aluno autônomo é aquele que entende que é responsável pelo primeiro passo na obtenção de sua autonomia e que, sem ela, é mais difícil atingir um desenvolvimento pleno de suas habilidades e um aprofundamento de seus conhecimentos.

Desse modo, a proposta desse capítulo é mostrar como os alunos podem ser encorajados a assumirem uma atitude autônoma de sua aprendizagem, por meio do emprego do inglês em uma proposta digital, potencializando o aprendizado da LE em um contexto de uso de gêneros digitais, fortalecendo o letramento digital dos alunos e permitindo q tomem controle de sua aprendizagem enquanto lidam com veículos de produção que condizem com seu dia a dia e que sejam dinâmicos em comparação com atividades da sala de aula tradicional.

3. Uma proposta digital de ensino de línguas

A prática proposta nesse capítulo leva em conta o desenvolvimento da internet e das mídias sociais, superando as fronteiras de tempo e física (MOITA LOPES, 2015). Além disso, entende-se que atualmente a velocidade com que as noticias se espalham tornam os assuntos mais efêmeros e levam a criação de conteúdos rápidos e de fácil engajamento.

Por isso, é preciso pensar em conteúdos que reflitam essa nova realidade contemporânea, tecnológica e globalizada e façam uso de um novo suporte e canal para o compartilhamento dos novos gêneros que consequentemente surgem. De acordo com Magnabosco (2009),

> essa era, marcada pelo advento de novas formas midiáticas (computador coletivo, microinformática, internet), acabou por transformar conceitualmente o tempo [...] e o espaço [...]. Proporciona, ainda, uma mudança no suporte de leitura e escrita (tela do computador, monitor). (MAGNABOSCO, 2009, p. 50)

Além disso, pensando nos alunos autônomos é essencial pensarmos em atividades que abandonem o antigo estilo normativo e tradicional das escolas e também da figura do professor. Por isso, a atividade proposta nesse artigo lida diretamente com uma grande característica da sociedade atual: o uso das mídias sociais e, consequentemente, das tecnologias digitais.

Essa prática foi elaborada pensando nos desafios dos alunos quando precisam lidar com uma língua estrangeira, especialmente no que diz respeito a encontrar uma atividade que os motivem e os engajem. Assim, espera-se que essa proposta possa fugir dos moldes escolares padrões e seja uma forma de incentivá-los, na criação de conteúdos digitais e do emprego das tecnologias. Assim, como é proposto na própria BNCC,

> concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.' (BRASIL, 2017, p. 242)

Por isso, se defende a importância do uso de novas tecnologias durante a prática da língua inglesa. Segundo Magnabosco (2017)

> o uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital. (MAGNABOSCO, 2017, p. 56)

Sendo essencial, sobretudo, se considerarmos que vivemos em uma sociedade em que a maior parte do dia é vivido online e depende da tecnologia para funcionar. É necessário que novas tecnologias sejam usadas em salas de aulas como suporte metodológico, mas que também sejam formas de potencializar a aprendizagem da LE (MAGNABOSCO, 2017). Por isso, a proposta a seguir, prevê que os alunos façam uso de uma mídia social para empregar seu conhecimento da língua inglesa, com base em suas preferências, podendo ser aplicadas resenhas e comentários sobre cinema, música, livros, qualquer tópico de interesse dos alunos. Assim o único requisito é que sejam discutidos em inglês aquilo que se propuserem a discutir. A seguir, apresento a proposta.

4. Conciliando as estratégias de aprendizagem com a proposta de uso mídia

Pensando em encorajar os alunos a criarem autonomia sobre seus estudos, é preciso que os alunos tenham primeiramente a oportunidade de conhecerem as estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990), pois assim serão capazes de avaliarem seu desempenho e traçarem metas para atingi-las sem depender exclusivamente do professor.

Desse modo, uma primeira etapa, ainda em sala de aula, envolveria a explicação dos benefícios da proposta de uso de mídias digitais e dos gêneros resenhas e comentários. A melhor forma de fazer isso seria dando autonomia para que os alunos possam falar suas opiniões e darem sugestões também, pois assim assumem as rédeas de seu processo de aprendizagem (RAMOS, URSULINO, MARTINS, 2017).

Uma vez que as estratégias de aprendizagem são ações tomadas pelos aprendizes para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e agradável, elas também devem ser facilmente transferíveis a outras situações, por isso são divididas

em estratégias diretas e indiretas, as quais podem ser aplicadas pelos alunos quando sentirem que há a necessidade em sua aprendizagem[2].

Seguindo a proposta de Oxford (1990), é preciso apresentar nessa primeira etapa as estratégias que lhes podem ser úteis.

Estratégias Diretas (*Direct Strategies*): Estratégias diretamente relacionadas à aprendizagem.

- Estratégias Cognitivas: Proporcionam a compreensão do aprendiz e a produção de novos enunciados. Exemplos: resumir o conteúdo recém-aprendido como forma de fixar melhor e localizar possíveis dúvidas para saná-las. Escrever novas frases com o intuito de praticar a utilização de uma nova forma verbal, vocabulário, etc.
- Estratégias de Compensação: Permite que o aprendiz preencha lacunas na comunicação, a valer-se de adivinhações, gestos e sinônimos.
- Estratégias de Memória: Tem a função de ajudar os aprendizes a armazenarem novos conhecimentos, além de permitir que eles tenham acesso às informações retidas. O uso de notas adesivas no caderno, sublinhados com canetas coloridas, etc. são exemplos de estratégias de memórias.

Estratégias Indiretas (Indirect Strategies): Estratégias diretamente relacionadas ao planejamento da aprendizagem.

- Estratégias Metacognitivas: Permitem que os aprendizes controlem seus próprios conhecimentos por meio de autoavaliação e planejamento. Por exemplo: o aprendiz pode criar o hábito de fazer um levantamento a respeito do seu nível de inglês, revelando os pontos negativos que podem ser melhorados e listando suas conquistas, avaliando seu processo de aprendizagem.
- Estratégias Afetivas: Atuam na regulação das emoções, atitudes e motivação do aprendiz. Muitas vezes os aprendizes deixam de participar de discussões orais e tirar dúvidas por medo de se exporem, quando o melhor seria dizer a si mesmo 'vou conseguir' e se autocompensar após cada tentativa de superar suas limitações. A relação individual dos aprendizes com sua aprendizagem é um fator determinante para o uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos.
- Estratégias Sociais: Ajudam os aprendizes a aprenderem por meio da interação com os outros. Por exemplo tirando dúvidas com um amigo, ouvindo os colegas mais experientes, etc.

(RAMOS; URSULINO; MARTINS, 2017, p. 16)

Após a discussão das estratégias, os alunos podem ser convidados a elaborar seus planos de aprendizagem, com suas metas e pontos a melhorar, fazendo

2 As estratégias diretas caracterizam-se por, normalmente, requererem um processo mental para o uso da língua. Já as estratégias indiretas, por controlar o processo de aprendizagem em si (RAMOS; URSULINO; MARTINS, 2017).

uso das estratégias metacognitivas e afetivas. Ao fazerem uso das mídias sociais, já fora da sala de aula, podem empregar as estratégias sociais.

5. A proposta

A proposta de uso de mídias sociais tem como intuito permitir que os alunos façam uso de mídias que estejam inseridas na sua rotina, pois, sendo nativos digitais, são muito mais aptos a lidarem com essas temáticas do que se costuma imaginar dentro das salas de aulas. Por isso, não é preciso sugerir novas mídias para o desenvolvimento da proposta, a não ser que seja um consenso entre os alunos, e sim trabalhar com as redes mais comuns, como o Twitter e o Instagram.

Nessas redes, é possível criar conteúdos em páginas especificamente voltadas para a discussão dos temas escolhidos. Assim, sugere-se que os alunos façam grupos de afinidades na sala de aulas, com até 3 pessoas, e passem a criar conteúdos em uma página em uma das dessas mídias, buscando expandir seu engajamento, primeiramente entre os colegas e amigos, mas eventualmente podendo atingir outros grupos.

Para um melhor aproveitamento dessa proposta, sugere-se que sejam aplicados em uma turma de ensino médio, para os alunos entre 15 e 17 anos, pois além de garantir maior autonomia no uso das redes, também garante que os alunos sejam mais maduros para lidar com a tarefa de gerenciar uma página e lidar com diferentes conteúdos, sem o perigo de se exporem a temas contraindicados a eles.

Com isso a proposta é que os alunos escolham o tema de seu interesse, entre as opções: Música; Literatura; Séries e filmes. Para que criem conteúdos de resenhas, reviews ou threads[3] desses temas, podendo abrir o debate para os seguidores em forma de comentários aos posts e respostas no Twitter e também Instagram.

Dentro da rede do Instagram, os alunos que optarem por esta mídia, podem ainda expandir o uso sugerindo votações e reações aos Stories, permitindo que o engajamento seja ainda maior. Além disso, também podem fazer uso das threads, marcando a sequencia de posts com uma discussão. No Instagram, o número máximo de imagens é de 9 em um post e também lançar hashtags ligados a esses posts que permitam o engajamento dos seguidores; já o número de *stories* é ilimitado nessa rede, embora o recomendado seja no máximo 7 por dia. Além disso, os alunos podem criar destaques para as discussões e salvá-los como Stories que podem ser vistos após as 24 horas padrões, ficando salvas como destaques no perfil da página.

3 O termo "thread" (em português, "fio") consiste na criação de uma linha de pensamento conectada e lida em postagens contínuas, com o objetivo de estabelecer uma narrativa para além dos caracteres permitidos em um único tuíte. Quando foi criado, o limite inicial do Twitter era de 140 caracteres por tuíte. O Twitter aumento o limite de caracteres para 280 em 2017, permitindo que os usuários apresentassem suas ideias de uma forma mais completa.

Já no Twitter, os conteúdos podem ser compartilhados através das threads e os administradores da conta podem apresentar na *bio* e no tuíte fixado da página o tema da mesma, por exemplo: '*Thriller movies fanpage'*, sendo possível lançar hashtags que criem engajamento entre os seguidores.

É preciso que os alunos tenham em mente que o professor terá acesso a essas páginas, mas que elas visam a dinamicidade e a modernidade da criação de conteúdos que não tenham em si um fim pedagógico, mas que permitam os alunos a aprenderem algo novo da língua e também do próprio letramento digital, sem que a atividade tenha em si uma 'cara de escola'.

Assim, enquanto o aluno trabalha na sua autoavaliação por meio da aplicação de estratégias metacognitivas, ele também é avaliado continuamente pelo professor. A avaliação é contínua,

> como o próprio termo diz, é algo que ocorre continuamente, e não um fato estanque. Pode-se dizer que é um processo de desenvolvimento incessante de observação e interação pedagógico-social que ocorre entre o professor e o aluno. Assim o professor observa o aluno nos aspectos: social, cultural, interacional, moral, etc. desde o primeiro dia na sala de aula, para constatar em que grau de desenvolvimento encontra-se o aluno, e com isto planejar ações futuras, objetivando atingir ou melhorar aspectos frágeis no processo ensino-aprendizagem. (MENDES, 2010, p. 6).

Pensando na necessidade de se criar um ensino mais dinâmico, com o uso de metodologias ativas, que levem de fato a criticidade e expansão do letramento digital dos alunos bem como sua autonomia, o método de avaliação também deve ser repensado. Mendes (2010) aponta que, embora seja discutido com frequência a questão das diferentes formas de avaliação, esse tema ainda é polêmico, pois

> apesar da avaliação contínua estar clara em alguns documentos da educação, como o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular e a LDB o que se constata na prática pedagógica dos professores da rede pública de ensino é uma concepção tradicional do processo de avaliação do aproveitamento escolar. (MENDES, 2010, p. 6).

Segundo a autora, o objetivo de avaliar é pensar na evolução do aluno, assim a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem,

> e não apenas uma coisa que se faz ao final. Deve ser permanente, acontecer em todas as áreas e momentos, tanto de maneira formal quanto informal, partindo-se do princípio de que todo conhecimento teórico adquirido pelo aluno deve retornar à prática social, com um entendimento mais crítico, elaborado e consistente, é que se propõe a abordagem da avaliação numa perspectiva diferente da que vem sendo posta em prática nas escolas públicas e ao mesmo tempo, possibilitar ao professor, refletir sobre sua prática pedagógica (MENDES, 2010, p. 6).

Por isso, a proposta de uso das tecnologias pressupõe que, embora o aluno

siga autônomo, o professor esteja acompanhando tudo de perto, como um mediador do processo, que esteja pronto para auxiliar quando solicitado e que não os abandona na caminhada, que embora seja autônoma, não precisa ser solitária. O professor, tendo contribuído para a primeira etapa do processo em que os alunos listaram suas metas e usaram as estratégias metacognitivas, são capazes de acompanhar as evoluções e também perceber as dificuldades dos alunos, para que na segunda etapa, possa assisti-los e também celebrar suas conquistas na LE.

A proposta não tem um momento específico para finalizar, podendo ser levado adiante se for do interesse dos alunos, como um hobby. Em termos da prática pedagógica, o professor pode dar como encerrado o período avaliativo, ao fim do ano. Visto que encerrar ao fim do ano, permite um balanço final tanto do trabalho do professor quando dos alunos.

6. Considerações finais

A proposta traz duas opções de mídias digitais (Instagram, Twitter) que permitem a criação de conteúdos de resenhas e reviews de alguns tópicos de interesse dos alunos em inglês. A proposta permite o engajamento de todos e garante aos alunos maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, a expansão do vocabulário dos alunos em diferentes áreas, o emprego e uso dos gêneros resenha e review e o conhecimento de estruturas gramaticais previamente trabalhadas em sala.

Além disso, o aumento do uso de tecnologias e das mídias sociais leva a uma necessidade de se desenvolver alunos capazes de lidarem com essas mídias de forma eficiente, sendo essa proposta, inclusive, presente na nova Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017). Trazer as tecnologias para a sala de aula, não apenas segue uma tendência proposta pelos documentos oficiais como garante um ensino mais dinâmico e divertido que segue contribuindo para o desenvolvimento dos letramentos digitais e da criação de estratégias de aprendizagem voltadas ao ensino no século XXI, internacionalizado e globalizado. Sobretudo, também contribui para a autonomia dos alunos, que passam a encontrar em atividades criativas e pouco tradicionais contextos de aprendizagem e aplicação de seus conhecimentos

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: jan. 2023.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: A. DUCHÊNE; M. HELLER (Orgs.), **Language in late capitalism: Pride and profit.** Nova Iorque: Routledge, p. 1-21, 2012.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Revista Conjectura**, v. 4, n. 2, p. 49-63, 2009.

MENDES, M. L. F. **Avaliação contínua: a avaliação contínua e a prática pedagógica.** PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE, PARANÁ, 2010.

MICCOLI, L. Autonomia de aprendizagem na língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 31-50.

MICCOLI, L. Introdução. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.***).*** **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia.** 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 7-10

MOITA LOPES, L. P. (Ed.) **Global Portuguese: Linguistic Ideologies in Late Modernity**. Routledge: New York, 1. Ed. 2015.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle and Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. *In*: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia.** 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 11-30

PERRAUDEAU, M. **As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos.** Tradução de Luís Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

RAMOS, W. C.; URSULINO, G. M.; MARTIM, J. C. G. O uso de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa. In: CONALI – Congresso nacional de linguagens em interação múltiplos olhares, 5, 2017, Maringá. **Anais**... Maringá: online, p. 757-765.

BULLYING E CYBERBULLYING: BUSCANDO CAMINHOS PARA SE DESVENDAR UM NOVO HORIZONTE, FRENTE AO LADO OBSCURO DA TECNOLOGIA

Waleska S. da Silva[1]

Introdução

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. (SANTOS, 2003).

Nos últimos anos, com o advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC e da internet, em fins do século XX e início do século XXI, nota-se a ampliação da comunicação entre as pessoas. Permeada, sobretudo, pela redução das noções de espaço e tempo. Surgem artefatos que potencializam a interação e a troca de informações entre os sujeitos: Computadores, notebooks, tablets, smartphones, iPhone, iPad etc. O mundo mudou e com isto a geografia mundial, antes "estática", cede lugar ao convívio e às diversas formas de contatos e acessos virtuais dinâmicos. Na internet as pessoas conversam, ouvem músicas, trocam informações, se associam em grupos por afinidades, fazem compras, estudam, fazem cursos, buscam experiências diversas e etc. Atrelado a todo este movimento da Cibercultura[2], observa-se o surgimento de inúmeros problemas acoplados às diversas formas de se comunicar em meio ao ambiente virtual.

É interessante elucidar, que em conjunto aos limites e desafios relativos à Cibercultura, se despontam questões como: O ódio na internet (ofensas comuns x discursos de ódio); problemas ao compartilhar imagens de forma segura; insegurança e riscos com a questão da intimidade e sexualidade na internet; superexposição da imagem, dentre outros. Assim como surge o cyberbullying e suas particularidades. Ressaltando-se, dessa forma, a relevância da proteção dos dados na internet, para uma boa convivência em rede.

1 Mestranda em Educação – UNESA, MBA em Gestão Pública – UNOPAR, Especialista em Gestão Escolar – UNOPAR, Especialista em Alfabetização e Letramento _ UNESA, Especialista em Gênero e Sexualidade – UERJ, Psicopedagoga – UNESA, Pedagoga – UERJ/FEBF.

2 Segundo Lévy (1999, p.260), a Cibercultura consiste em todos os acontecimentos relativos às ações e práticas desenvolvidas entre as pessoas na rede mundial de computadores.

O desafio da educação atual recai, sobretudo, na questão da Cybersecurity[3]. Evitando explorações das pessoas, ameaças e superexposição de dados. A fim de se preservar a saúde física e emocional de todos.

As relações permeadas pelas novas tecnologias, no mundo contemporâneo

"Trocava toda a minha tecnologia por uma tarde com Sócrates". Steve Jobs

Nos últimos anos a tecnologia passou a ser um dos temas mais estudados. Buscar compreender como as tecnologias auxiliam o homem, em sua vida, constituem um dos objetos desses estudos. Por entender que "a tecnologia é uma das características que definem a natureza humana: Sua história se estende por todo o decorrer da evolução do ser humano." (CAPRA, 2002, p.97). Desde os primeiros utensílios criados para auxiliar o homem até os cabos de fibra ótica, tudo é tecnologia, que acirra a relação do homem com a sociedade. Frente a essa "nova compreensão da vida [...]" (p.97), acredita-se que as novas tecnologias acabam potencializando uma nova estrutura social, pois através delas se estabelece uma dinâmica de rede em âmbito mundial, uma vez que as barreiras do tempo e do espaço deixam de existir simbolicamente (SERPA, 2004). As novas tecnologias criam cada vez mais possibilidades e alternativas para que todos os pontos do mundo conectem-se, instituindo, assim, a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2005). A internet engendra redes sociais, contribuindo para o estreitamento e fortalecimento das próprias relações sociais. Na contemporaneidade, considera-se que "[...] a internet é – e será ainda mais – o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que já vivemos" (CASTELLS, 2005, p.256), aquela que o autor chama de sociedade em rede. Para Castells (2005, p.287), a internet constitui a base material e tecnológica da sociedade em rede, é a infra-estrutura e o meio organizativo que permite o desenvolvimento de uma série de novas formas de relações sociais, que embora não tenham origem na Internet, uma vez que são frutos de uma série de mudanças históricas, jamais poderiam se desenvolver sem a rede mundial de computadores. Frente a essa dimensão instituída pela cibercultura, ou seja, pela cultura modificada pelo advento das novas tecnologias (LEMOS, 2003), acredita-se que a prática pedagógica contemporânea pode ser potencializada a partir do diálogo e do estabelecimento de relações com as novas tecnologias. Tendo em vista o surgimento de uma nova configuração social a partir da instituição do ciberespaço como ambiente comunicacional, é preciso também

3 Cybersecurity ou segurança da informação, são todas as ações com o objetivo de tornar os ambientes virtuais seguros.

pensar em uma ressignificação dos processos educacionais a partir do potencial das novas tecnologias. [...] o ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e "midiaticamente" difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação (ALAVA, 2002, p.14).

Este trabalho tem o intuito de discorrer sobre o lado obscuro da tecnologia, nos meios escolares, consubstanciado pelo bullying e seu desdobramento, cyberbullying.

Bullying e Cyberbullying: Conceitos

> *[...] a qualidade da educação é um conceito em evolução e como tal varia no tempo e no espaço, dependendo fortemente do local de onde se fala e principalmente de quem são seus defensores, nesses casos os educadores, onde com suas reflexões podem contribuir para um ensino com qualidade [...] (ARROYO, 2005).*

O termo "bullying" consiste em um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e sistemático de uma ou mais pessoas, cuja intenção é atingir ou enfraquecer uma terceira pessoa. Sua investigação inicial, data da década de 70, com os estudos de Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega, onde este publicou os resultados de sua pesquisa inicial no livro: *Aggression in the Schools: Bulliesand Whipping Boys* (1978).

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade, o bullying se transforma e cede lugar ao cyberbullying, sendo conceituado por Slonje e Smith (2008) como uma forma de assédio ou agressão, que ocorre por meio de recursos provenientes da tecnologia, como smartphones ou internet.

De acordo com Souza, Simão e Caetano (2014) as investigações sobre esse tema ainda se encontram numa fase inicial, onde este fenômeno ganhou maior repercussão nos últimos anos com o surgimento das novas tecnologias de comunicação e interação. Tal fato é mencionado por Amado, Matos e Pessoa (2009) sugerindo que as investigações sobre o cyberbullying, embora muito incipientes, se relevam, principalmente, na questão de se intervir diretamente ao problema.

Os primeiros registros dos estudos sobre *Bullying*, tiveram origem em 1970, com Dan Olweus, na Universidade de Burgen, na Noruega. Os quais contribuíram para o desenvolvimento de uma campanha *antibullying*, em escolas norueguesas, em 1983. Após a ocorrência de 3 casos, deste gênero.

O programa *antibullying* de Dan Olweus, a partir de 1990, foi adaptado e serviu de modelo para escolas de vários países, como os USA. Seu paradigma se tornou referência, principalmente, na contribuição à construção de um

ambiente escolar mais seguro e propício à aprendizagem. Para Dan Olewus, a eficiência de um programa *antibullying*, no espaço escolar, está na parceria entre toda comunidade escolar, no monitoramento e acompanhamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula. E, também na importância da intervenção particular, no caso dos agressores.

De acordo com Santana (2013, p. 15)

> A palavra *bullying*, da língua inglesa, é derivada do substantivo *bully*, que significa, nesse contexto, agressor, e do verbo *to bully*, que significa maltratar alguém, principalmente quem é mais fraco. Em português, a palavra que mais se aproxima dessas é o verbo "bulir", que significa aborrecer, incomodar. Portanto, por não haver uma tradução precisa, usa-se o termo *bullying* no Brasil, bem como em quase todos os outros países preocupados com este tipo de violência.

Nesse sentido, o *bullying* consiste em uma agressão repetitiva, que ocorre em várias faixas etárias, em escolas particulares e públicas, caracterizadas por intimidações, agressões físicas, ameaças, roubo, difamações, exclusão social...

As pessoas alvo do *bullying,* são os que estão além dos padrões aceitos pela maioria da sociedade, como: Pessoas "baixas", "altas", "magricelas", "gordas" e etc. Ou ainda, aqueles que se destacam pela beleza ou inteligência, sendo hostilizados por despertarem inveja. (Maldonado, 2011, p .8)

O *Cyberbullying*, constitui a ameaça, que surge através da internet. Onde os perfis de vítima e agressor, são mais propensos de serem alternados e modificados. E, há, ainda, o quesito rapidez e velocidade na propagação da mensagem e troca de informação. Que contribui para o aumento, da intensidade e gravidade do problema.

De acordo com Maldonado (2011, p.62)

> O *Cyberbullying* caracteriza-se por ataques usando mensagens de texto de celular, câmeras, ou o computador por meio de redes sociais, *sites* de vídeo, e-mails com o objetivo de depreciar, humilhar, difamar, fazer ameaças e aterrorizar uma pessoa ou um grupo escolhido como alvo.

Ainda sobre o perfil do agressor, a questão do anonimato, também, merece ser enfatizada, onde, segundo Maldonado (2011, p.63):

> "No ataque presencial, o autor é conhecido; no *Cyberbullying*, pode acontecer que o agressor nunca esteja no mesmo espaço físico que sua vítima e consiga permanecer anônimo por muito tempo, atacando em momentos inesperados."

Assim, a violência, nos casos de *Cyberbullying* é muito mais cruel e drástica. Onde sua abrangência é mais ampla e desesperadora. Principalmente, em virtude de sua propagação rápida e anonimato. Como características do *Cyberbullying,* predominam as ações e "brincadeiras" de mau gosto, referentes à

etnia, orientação sexual, gênero, condições financeiras, origem geográfica e etc, por meio da internet.

Sobre esta perspectiva, Maldonado (2011, p. 66) nos alerta que:

> Educadores e pais precisam se unir para transmitir a crianças e adolescentes os fundamentos do uso saudável e responsável dos crescentes recursos da tecnologia, bem como alertá-los claramente sobre os perigos que rondam os sites de relacionamento e os jogos interativos. Expor fotos, exibir-se pela webcam, fornecer dados e detalhes da vida pessoal aumenta significativamente o risco de ser trapaceado...Muitos que fingem ser "amigos virtuais" são criminosos que sabem seduzir, envolver e encantar as vítimas.

Nessa ótica, convém esclarecer que muitas crianças/jovens, não sabem que *cyberbullying* é crime. Frisa-se que, a punição para o agressor, de crimes cibernéticos, é a mesma, caso fosse crime presencial.

Considerações finais

Enquanto educadora, a intenção que se põe é, buscar pontes que alicercem a construção de uma sociedade mais justa, que minimize preconceitos e esteja, a favor, do bem comum e da vida.

Sabe-se que a escola, por si só, não constitui a redentora de todos os males sociais. No entanto, ela não pode se eximir, da parte que lhe cabe. Que é a transformação de indivíduos, a partir do estímulo, ao diálogo e conhecimento dos valores socialmente, arquitetados e acumulados.

> A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar, em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois (...)indivíduos, grupos e redes presentes na escola, também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p.76).

Torna-se conveniente enfatizar que, os alunos dessa contemporaneidade, requerem novas maneiras de adquirir conhecimento. Já que estão imersos, em um mundo cada vez mais, tecnológico, dinâmico e flexível. Como vemos, em Nóvoa (2014), no século XXI:

> A aprendizagem é o grande desafio. O filósofo francês Michel Serres chama os novos alunos de geração do pequeno polegar. Ele explica que é uma geração que não se comunica, não pensa e não aprende da mesma maneira que as anteriores. Os novos alunos têm outras maneiras de estar na vida, de aprender, de trabalhar com o cérebro, e nós ainda não

> nos adaptamos a isso, mas é preciso que essa adaptação se faça. Se não compreendermos isso, podemos criar um fosso geracional que dificultará encontrar as melhores maneiras de conduzir esses jovens à aprendizagem. No passado, aprendíamos uma coisa e depois comunicávamos essa coisa. Havia dois momentos: o de aprender e o de comunicar o que aprendíamos. Hoje, esses dois momentos não existem, porque é no próprio processo de comunicação que se gera aprendizagem e conhecimento. Por isso, a comunicação tem valor diferente do que tinha no passado, valor que, muitas vezes, não compreendemos ainda e não estamos suficientemente atentos a ele. Olhamos muitas vezes para a comunicação como indisciplina, incapacidade ou para o aluno que está disperso a fazer coisas que não as que pedimos para fazer, ao invés de conseguirmos utilizar a nosso favor esse potencial de comunicação que existe nas novas gerações.

Sendo assim, o professor, do século XXI, deve estimular, a criação do conhecimento. Não sendo mais, um transferidor deste, como se via na educação bancária, de Paulo Freire. Nesta contemporaneidade, o docente aparece como um mediador, um facilitador da aprendizagem. Que deve ser estimulada, sobretudo, a partir da interação, entre os pares.

> [É preciso] perceber a importância das redes, pois não se aprende por meio de um ensino transmissivo, mas a partir de pequenas redes, de pequenos grupos que podem ser de proximidade física ou de internet. Esse potencial que está nas redes é imenso e se aprende por meio de um exercício de capacidade de ligar e sistematizar conhecimentos, muito mais do que a partir da ideia de que é preciso se apropriar do conhecimento e ter um ensino transmissível etc. Hoje, o desafio da aprendizagem não é o da aquisição do conhecimento. O nosso problema é fazer com que o aluno seja capaz de dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las. (Nóvoa, 2014).

Dessa forma, a escola do século XXI, deve está atrelada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, voltadas para o diálogo. Sobretudo, em detrimento dos perigos e ameaças que as novas tecnologias apresentam como riscos, aos seus usuários. Nesse sentido, urge que a escola e os educadores, desta contemporaneidade, sejam mediadores de um saber que oriente os educandos, sobre o lado sombrio da internet. Buscando assim, pontes e caminhos para o engendramento de uma educação voltada para a cultura da paz, e que seja essenciais para se reduzir as práticas de Bullying e Cyberbullying, nas escolas e, consequentemente, no mundo contemporâneo. Se relevando na interpretação do impacto, destas práticas na vida dos estudantes, principalmente na orientação de seus projetos de vida, nas suas respectivas construções de identidades e na contribuição à formação de uma sociedade, mais igualitária, harmônica, digna e justa, para todos.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, J. R. de - **Educação Emocional e Social**: Um diálogo sobre arte, violência e paz. 2ª ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Inteligência Relacional, 2015.

AVILÉS, J. M. **CyberBullying**: Diferencias entre elalumnado de secundaria. Boletin de Psicologia, n.96, p.79-96, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual, Trad. Plínio Dentzien, Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização:** As conseqüências humanas, Trad. Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ, Vozes, l997.

BOFF, Leonaardo. Virtudes para um outro mundo possivel. 3 vols. vozes, 2005-2006.

BRUYNE, P. de et alii. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN. Pedro Alcino. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN. Pedro Alcino. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica:** Guia para eficiência nos estudos. São Paulo,Atlas, 1982.

CANDAU, Vera Maria. & MOREIRA, A.F. B. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos (in) **Revista Brasileira de Educação**. p. 156-168. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da *tecnologia***: um convite. 3. ed. Florianopolis: UFSC, 2017.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6ª ed. Campinas SP: Verus Editora, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) (2000). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Unesp.

Freire, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

Freire, Paulo. "Prefácio" (in) POSTER, Cyril & ZIMMER, Jürgen (org). Educação Comunitária no terceiro mundo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Freire, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, Paulo. **Aprendendo com a própria história** Vol. 2. 2ª ed. São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MALDONADO, Maria Teresa. **A face oculta**: Uma história de Bullying e Cyberbullying. 1 ªed. SP:Saraiva, 2009.

MALDONADO, Maria Teresa. **Bullying e Cyberbullying**. O que fazemos com o que fazemos conosco? 1ª ed. –SP:Moderna, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec--Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

NÓVOA, Antônio. O professor na educação do século XXI. (in) **Revista gestão educacional**. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29982/o-professor-na-educacao-do-seculo-21. Acesso em 18/08/2022 19:54h.

ORTIZ, Renato, (1994). **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense.

SANTANA, E. T. **Bullying e Cyberbullying:** Aprender dentro fora das escolas. Teoria e prática que educadores e pais devem conhecer. SP: Paulus, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 26, nº 1, p. 13-32., (2003).

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SPOSITO, Marilia Pontes. A Instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

UM OLHAR SOBRE AS DIFICULDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL PEDRO GOMES DE S OUZA EM MACAÍBA – RIO GRANDE DO NORTE

Aldenira Teixeira da Silva Torres[1]
Adelma Teixeira da Silva[2]
Ademar Texeira da Silva Júnior[3]
Érika Patrícia Emídio da Silva[4]
Susyane Rodrigues Bezerra Silva[5]

1. **Introdução**

A presente pesquisa, objetiva promover e validar um cenário para construção do ensino aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Finais, no Centro de Educação Municipal Pedro Gomes de Souza em Macaíba – Rio Grande do Norte.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como são chamadas essas tecnologias, auxiliam o processo de ensino aprendizagem tornando o estudo mais fácil e prático para o aluno, contribuindo para o acesso ao conhecimento de forma mais estruturada e dinâmica. Estudar fazendo uso das TICs é uma maneira de transformar a metodologia tradicional em uma

1 Graduada em Pedagogia Universidade Vale do Acaraú (UVA). Pós graduada em Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) , pós graduada em Educação do Campo (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

2 Graduada em Pedagogia Universidade Vale do Acaraú. Pós graduada em Educação do Campo - IFRN e pós graduada em LIBRAS, saúde, educação especial e inclusiva - UNINASSAU. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

3 Graduado em Letras-Licenciatura- Universidade Potiguar-UnP. Pós-graduado em Linguística - Universidade Potiguar-UnP; e Educação do Campo-Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN. Mestrando em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

4 Graduada em Pedagogia - Universidade Vale do Acaraú. Pós graduada em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Potiguar - UNP e pós graduada em Psicóloga pela Universidade Vale do Acaraú. . Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

atividade prazerosa, onde os alunos se sentem estimulados a participar do processo educativo.

As TICs estão sendo utilizadas nos espaços escolares, sejam por meio de laboratórios de informática, ferramentas de multimídias como: computadores retroprojetores, *slides*, *notebooks*, celulares e *SmartPhones*, dentre outros

Diante disto, o uso do computador, da internet e de equipamentos tecnológicos têm mudado a rotina de inúmeras pessoas, por ser na atualidade um recurso indissociável à vida cotidiana das pessoas. Muitas das decisões tomadas pelo indivíduo perpassam o uso desses utilitários que dinamizam os processos sociais e de trabalho, atuam na resolução de problemas, ampliam a difusão de informação e reduzem as barreiras geográficas entre seus usuários.

Por conseguinte, a aquisição e adaptação às novas tecnologias além de facilitar a obtenção de conhecimento estimula a criatividade e atua no aumento da autoestima dos usuários, permitindo que adquiram novos valores e modifiquem as atividades desenvolvidas, transformando as tarefas árduas, negativas, em algo dinâmico, positivo.

As reformulações da educação no mundo globalizado em que a informação se dissipa rapidamente propõem a busca por ações pedagógicas eficazes que acompanhem essas mudanças. É, nesta perspectiva, que o uso de computadores e *softwares* educacionais em sala de aula abre caminhos para uma mudança cultural no processo de educar, desenvolvendo estratégias pedagógicas para que a aprendizagem acompanhe as inovações tecnológicas da contemporaneidade.

Diante disto, a inserção das TICs na educação surge como uma experiência inovadora que necessita de um aparato de mudanças e adaptações para se materializar. É preciso realizar flexibilizações no currículo escolar a fim de explorar de forma coerente a utilização das ferramentas tecnológicas, bem como, equipar a escola com dispositivos digitais além de capacitar os educadores para o uso das TICs de forma a intervirem como mediadores destas aprendizagens, onde se constitui como desafio maior, a inserção e inclusão digital desses educadores.

Para que o uso das TICs seja aliado à aprendizagem de forma eficaz é preciso utilizar os múltiplos recursos disponíveis de forma a integrar a prática do professor com sua vivência e experiência sobre o assunto tratado, ou seja, para o educador requer uma preparação teórica sobre diversos conteúdos, inclusive aqueles não são da área de atuação, pois assim estará apto a transmitir de forma categórica, eficiente e técnica aquilo a que se propõe fazer.

Diante desse contexto surgiu a motivação para a construção do presente estudo que apresenta como tema o uso das TICs como ferramentas facilitadoras do ensino aprendizagem e como as mesmas contribuem para a construção de novos conhecimentos de forma criativa e motivadora. Para atingir tal feito

partimos da problemática de: Quais as dificuldades na implementação do uso das TICs no processo de ensino aprendizagem do ensino fundamental, anos finais, no Centro de Educação Municipal Pedro Gomes de Souza, uma escola da rede pública regular de ensino no município de Macaíba/RN.

Isto posto, discorreremos acerca das concepções dos docentes e discentes quanto à importância das TICs como eixo norteador de aprendizagem que pode propiciar a ampliação de saberes, bem como, analisamos como o computador e outros recursos tecnológicos podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, observando as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes na utilização dos recursos tecnológicos na escola analisada para constatar de que maneira o aluno utiliza as TICs no cotidiano escolar, ressaltando quais as dificuldades enfrentadas.

2. Tecnologia e educação

O acesso à internet abre para essas comunidades a possibilidade de criação de uma identidade própria nesse mundo virtual. Além de consumir conteúdos, os alunos passam a ter a possibilidade de produzir conteúdos sobre sua realidade e cultura. A tecnologia não é apenas para ter acesso à cultura da cidade. Ela tem que ser vista e recebida também, pelas pessoas, para que possam se colocar como produtores culturais, em suas próprias percepções, o que irá fortalecer e valorizar a cultura da etnicidade.

Nesta perspectiva apresentamos neste trabalho a fundamentação teórica enfatizando o Ensino do uso das tecnologias no espaço escolar à luz de autores que discorrem sobre o assunto entre os quais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Quando se fala em tecnologia é preciso entender o seu conceito, como "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade." (KENSKI, 2003, p.24).

A tecnologia, também pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos práticos ou técnicos, que podem ser do tipo mecânico ou industrial, estas ferramentas dão ao ser humano a possibilidade de fazer modificações nas condições de ordem natural para que a vida seja mais cômoda por meio do acesso à comunicação e informação de forma mais rápida.

O avanço tecnológico no Brasil consolidou-se com a chegada em 1957 do computador aliado à internet consolidada em 1988 e nesse contexto a educação pegou carona no mundo digital, usando a tecnologia ao seu favor, aperfeiçoando e aplicando os recursos e ferramentas em busca da melhoria de qualidade no ensino, servindo-se dessa estrutura para facilitar o estudo e o aprofundamento

das pesquisas na construção do conhecimento.

Antes da utilização da tecnologia nas salas de aula e mais precisamente do uso do computador, as aulas expositivas e tradicionais se limitavam ao quadro e o giz. No panorama atual, o uso de revistas eletrônicas, lousas digitais, *e-books,* salas multimídias, redes sociais, bibliotecas virtuais, dentre outros, são os meios que são postos à disposição dos alunos. Esses recursos são fundamentais, pois facilitam a vida acadêmica, na medida em que os alunos passam a utilizar tais instrumentos suas mentes se abrem para a absorção dos novos conceitos, agora em amplitude maior do que a comunidade em que vivem.

> A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. (PERRENOUD, 2000, p.125).

Nesse sentido, é de suma importância que além dos docentes, os gestores de instituições de ensino públicas e privadas, bem como, os próprios governantes tratem como agenda para a política de educação o uso das tecnologias em sala de aula na tentativa de potencializar as práticas educativas. Segundo Valente (1998), a incorporação do uso do computador no ambiente escolar é uma oportunidade para atualizar as ferramentas e estratégias pedagógicas em busca do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, em especial, nesse momento de globalização onde o acesso a informação instantânea proporcionado pela internet é um processo irreversível para a sociedade.

Entretanto, afirmar que o uso da tecnologia por si só irá resolver os percalços da educação é menosprezar tanto o papel das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, quanto o papel do educador no processo de ensino. Assim, a tecnologia sozinha não traz respectivamente o melhoramento no desempenho dos alunos, e sim, aliada às práticas pedagógicas adequadas e com orientação do professor acerca de como utilizá-las, tende a potencializar o estudo de forma produtiva.

Ademais, após a revolução tecnológica ficou praticamente impossível se desvencilhar o uso das inovações tecnológicas do cotidiano do indivíduo, seja no âmbito pessoal ou profissional de sua vida e em consonância com esse avanço temos a introdução das tecnologias no âmbito educacional e para tal é necessário um conjunto de ações para alcançar esse avanço nas escolas.

Dentre elas, é de especial importância a capacitação dos educadores que irão utilizar esse tipo de tecnologia, necessitando ter um domínio prévio acerca da utilização adequada de forma que incentive o aluno a participar ativamente do processo educativo, extrapolando a imagem de ter no professor a única fonte de conhecimento. Para isso, o professor deve identificar estratégias para fazer do equipamento tecnológico uma ferramenta educacional:

> O computador pode ser várias tecnologias educacionais, mas também uma tecnologia não educacional. É uma tecnologia educacional quando for parte de um conjunto de ações (práxis) na escola, no lar ou noutro local com o objetivo de ensinar ou aprender (digitar um texto de aula, usar um software educacional ou acessar um site na Internet), envolvendo uma relação com alguém que ensina ou com um aprendiz. (CYSNEIROS, 1998, p. 31).

Para entender o significado de tecnologia, enfatizado por Carvalho; Ivanoff (2010, p. 03), que "pode ser definida como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana". Isso significa que a tecnologia pode ser usada de diversas maneiras e em várias áreas do conhecimento, algumas maneiras de utilizar essas ferramentas são praticadas no curso de graduação de Matemática, com o intuito de formar docentes capacitados.

De acordo com Blasis (2007, p.8) "Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a informação e o conhecimento estão cada vez mais acessíveis no mundo digital''. O computador e a Internet fazem parte do cotidiano, escolar e acadêmico e a cada dia que passa se tornam mais indispensáveis nas atividades educativas.

Neste contexto é importante observar que os desafios trazidos por essas inovações tecnológicas favorecem o desenvolvimento de novas situações de aprendizagem e ampliam a oportunidade de alunos e professores terem acesso à informação. Além disso, estabelece-se uma dinâmica em sala de aula ou no laboratório de informática, que oferece a realização de atividades simultâneas, o diálogo e a interação entre educador e educando.

> Nesse cenário, permeado de múltiplas linguagens e tecnologias, cabe ao professor selecionar fontes de pesquisa, refletir criticamente sobre as informações encontradas, atribuir-lhes significado, contribuir para que os alunos identifiquem o que é relevante, orientar a publicação de trabalhos e qualificar a comunicação digital entre alunos. (BLASIS, 2007, p.8).

O papel do professor é muito importante quando se trata das TICs pois ele é o ponto central nas propostas de desafios ao aluno, equilibrando o uso do computador nas tarefas de modo que não se torne cansativo e faça a diferença. Quanto ao aluno, seu papel é de ser ativo, no que diz respeito às atividades propostas pelo professor, de forma que aproveite as oportunidades que o acesso à internet e outros meios possam lhe proporcionar.

Segundo Netto (2005, p.24 *apud* MEC, 2000, p.11) o educando deve aprender a "relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades". É neste sentido que se repensa a atuação de educador e educando, na busca de mudanças e interação com as TICs.

Por conseguinte, o uso do computador ou até mesmo do *smartphone* poderá possibilitar ao aluno manipular, criar estratégias de resolução das situações problemas nas diversas áreas de conhecimento e a partir destas pesquisas, tirar suas próprias conclusões relacionadas ao conteúdo em estudo. Sobre esse assunto, Papert (1994, p.64) afirma que, "o computador possui grandes competências em relação ao ensino e aprendizagem de matemática, pois através deste é possível obter mudanças entre o concreto e o formal".

Por isso, docentes, mediadores da aprendizagem dos alunos, devem estar em permanente atualização e em busca de métodos consistentes, eficazes e capazes de possibilitar aos alunos o constante desafio de relacionar a matemática ao uso das novas tecnologias no seu cotidiano. "A participação em projetos de formação continuada e a melhoria das condições profissionais e institucionais podem contribuir para a produção e (re) elaboração dos saberes docentes necessários à mudança curricular" (FIORENTINI 2005, p.38).

Complementando esta ideia, Costa (2004, p. 49) diz que, "o computador fornece novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizado que não estão presentes em uma sala de aula tradicional, tornando assim o ensino mais prazeroso".

A internet trouxe a possibilidade de amplo acesso aos mais diversos meios de informação e nesse sentido a política de educação em consonância com seu objeto de formar cidadãos para atuar na sociedade tem um papel fundamental na inclusão dessa pauta em sua estrutura. "A indústria da informação torna-se importante no contexto contemporâneo. Através dela, a opinião pública se guia e, em muitos países, ela absorve significativo percentual de trabalhadores" Brasil (2000, p.60). A sociedade trouxe com o avanço tecnológico uma reformulação de modelo societário fundamentado na informação.

Assim, de acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> O objetivo da inclusão da informática como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias é permitir o acesso a todos os que desejam torná-la um elemento de sua cultura, assim como aqueles para os quais a abordagem puramente técnica parece insuficiente para o entendimento de seus mecanismos profundos. (BRASIL, 1999, p. 184).

Inicialmente os educadores temiam ser substituídos pelas máquinas no processo educacional, no entanto essa ideia já foi desmistificada, pois é essencial a presença dos professores no processo de ensino, a diferença é que esses educadores necessitam se adequar às transformações evolutivas da sociedade na qual estão inseridos e para tal, é preciso ações que visem uma qualificação ao uso dessas tecnologias em sala de aula. Conforme cita Toro (2000, p.147), "há um grande número de professores, para falar apenas de nós mesmos, que demonstram, ou muita dificuldade, ou muita resistência para lidar com as novas tecnologias".

Dentro dessa perspectiva, o educador deve se mostrar aberto às mudanças e buscar colaborar com o processo de agregação de novas habilidades, pois ao perceber o uso de tecnologias como uma ferramenta facilitadora ao invés de um obstáculo seu uso se concretiza de maneira fluida e desejável, sendo um aliado do próprio educador ao amplificar suas fontes de pesquisa para transmissão de conhecimento, pois ao professor cabe o papel de transmissor, mediador e orientador na busca de conhecimento do aluno, promovendo sua autonomia, criatividade e criticidade acerca do mundo ao seu redor.

"Didaticamente, o professor pode optar entre dois perfis diante do uso do computador no ensino: usá-lo como máquina transmissora dos conhecimentos para o aluno, ou como um auxiliar na construção desses conhecimentos pelo aluno" (CLAUDIO; CUNHA, 2001, p.174). Assim, de acordo com os autores, o modo como o professor utiliza as tecnologias em sua sala de aula vai guiar qual será o impacto no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Cabe ao professor se munir de conhecimento acerca de quais métodos ou programas tecnológicos irá utilizar para atingir as finalidades requeridas.

Para o alcance de tais objetivos é necessário que a comunidade escolar debata, reflita e repense como desenvolver estratégias e implantá-las na busca de integrar a tecnologia no cotidiano das instituições escolares. É preciso o enfrentamento de barreiras que extrapolam o domínio dos próprios professores e que estão nas lacunas da estrutura da política de educação, como verbas insuficientes para estruturar o maquinário tecnológico das escolas, ausência de adequações curriculares e práticas pedagógicas voltadas ao aproveitamento das potencialidades da tecnologia em sala de aula, ausência de capacitação da comunidade escolar, e em especial, dos professores, problemas estes, muitas vezes também enfrentados por escolas da rede privada.

No intuito de combater esse entraves e dar espaço a uma educação de qualidade e alinhada à sociedade da informação e comunicação é necessário um esforço conjunto entre comunidade escolar e governo, buscando promover e materializar o que já vem sendo preconizado por diversas leis e documentos oficiais como demonstra os PCN ao sugerir habilidades e competências que envolvem o uso de aparato tecnológico nos programas de educação nacional,

- Reconhecer o papel da Informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, ligados ao cotidiano do estudante, seja no mundo do trabalho, no mundo da educação ou na vida privada;
- Construir, mediante experiências práticas, protótipos de sistemas automatizados em diferentes áreas, ligadas a realidade do estudante, utilizando-se, para isso, de conhecimentos interdisciplinares.

- Reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas. [...]
- Dominar as funções básicas dos principais produtos de automação da micro-informática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação. [...]
- Dominar conceitos computacionais, que facilitam a incorporação de ferramentas específicas nas atividades profissionais. (BRASIL, 1999, p. 186)

Em suma, a utilização da tecnologia em sala de aula é algo incontestável tendo em vista que nossa sociedade está imersa na globalização com o advento da internet. Devemos adequar as salas de aula com o cotidiano do aluno e da sociedade que utiliza em todas as atividades diárias e todos os ramos da economia aparatos que facilitam o trabalho duro do indivíduo dando a ele a oportunidade de aprofundar outras áreas, dando ênfase em sua autonomia. Com esforços conjuntos e contínuos por parte da comunidade escolar e do governo é possível transformar o ambiente escolar num espaço de protagonismo do aluno com a utilização da tecnologia ampliando o acesso a uma infinidade de conhecimento nunca antes possível e alcançável.

Com o objetivo de fazer um diagnóstico sobre as tecnologias na Educação, foi realizada uma investigação com vistas a identificar a forma como está sendo utilizado o computador no processo de mediação pedagógica, estabelecendo a conexão entre a necessidade do aluno e o domínio das ferramentas tecnológicas entre as quais estão o computador e a internet.

Procurou-se, para isso, efetuar um levantamento de aspectos importantes, dos pressupostos sobre o papel do computador no âmbito escolar, em especial, na sala de aula. Tendo por meio de se alcançar as respostas para tal, a utilização da pesquisa científica, que é um sustentáculo para o desenvolvimento de atividades no âmbito acadêmico, tendo em vista seu caráter de agregação de conhecimento para a comunidade científica.

O foco desta pesquisa foi o uso da tecnologia como ferramenta na melhoria do aprendizado em sala de aula dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, para tanto o instrumento de coleta de dados ocorreu através da aplicação de um questionário contendo perguntas fechadas evidenciando importância e uso de ferramentas tecnológicas tais como: o uso de celular, calculadora, aulas expositivas no laboratório de informática, que incentivam a pesquisa nos trabalhos escolares utilizando a internet.

Foram entrevistados 20 (vinte) alunos numa turma de 9° ANO , todos afirmaram possuir celular, mas apenas 14 destes alunos afirmaram ter acesso a internet, e fazer parte de alguma rede social (*facebook*).

Ao serem questionados se utilizam a internet para pesquisas escolares, 60% (sessenta por cento) dos entrevistados afirmaram que não, pois é notória a falta de computadores na escola ou até mesmo um laboratório de informática. Quando foi perguntado se os professores utilizam recursos tecnológicos tais como *notebooks* e aulas expositivas com apresentação de vídeo ou data show, as respostas foram unânimes em afirmar que não.

Quanto ao uso de celulares em algumas situações problemas que envolvem cálculos aritméticos, também responderam que não, embora no seu dia-a-dia às vezes utilizam a calculadora para fazer alguma operação. Com relação à pergunta sobre como seriam as aulas se pudessem utilizar os recursos tecnológicos todos afirmaram que as aulas seriam mais atrativas, prazerosas e motivadoras.

Alunos foram unânimes em dizer que se utilizassem as TICs no auxílio da aprendizagem, as aulas seriam mais proveitosas levando-os a uma melhor compreensão dos conteúdos aplicados.

É lamentável que nos dias atuais, boa parte das escolas ainda não utiliza recursos tecnológicos, insistindo em uma prática ultrapassada, deixando de lado diversas ferramentas disponíveis nas instituições de ensino que poderiam ser úteis no desenvolvimento do ensino aprendizagem, embora a tecnologia esteja presente em toda parte do nosso cotidiano e se renovando a cada dia.

3. Resultados

Ficou evidenciado, nesta pesquisa, que o desenvolvimento tecnológico tem colocado o computador como instrumento de auxílio no processo de ensinar e aprender no ambiente escolar. Esse instrumento, segundo os autores pesquisados e as respostas mensuradas no instrumento de coleta, demonstra que cada vez mais o uso do computador é uma realidade no cotidiano das famílias, com isso não poderá ser o ambiente escolar diferente da realidade já vivenciada pelos educandos e educadores, pois nada adianta o professor planejar sua aula em casa utilizando seu próprio computador e chegar à escola e não ter a mesma ferramenta à sua disposição para aplicar seu plano de aula utilizando os recursos que melhor ilustra o conteúdo planejado.

Da mesma forma, se o aluno tem o acesso apenas fora do ambiente escolar, é provável que possua informações além daquelas que estão sendo repassadas pelo professor, o que pode tornar as aulas pouco atrativas.

Os aspectos positivos deste estudo foram a constatação quanto ao domínio do computador por parte dos alunos.

A pesquisa nos mostrou que mesmo sem utilizarem as ferramentas tecnológicas existente na escola, ou seja, uma *lan house*, são plenamente inteirados sobre a importância do computador e do uso da internet, tanto para comunicação

quanto para as pesquisas escolares; foi ainda mensurado, também, que o computador pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos educandos, mas para que isso ocorra efetivamente há a necessidade de ampliação do acesso; é também notório que os docentes utilizam computador e entendem ser muito relevante o seu uso para desempenhar sua atividades.

Como aspecto negativo ficou registrado a inexistência de TICs na referida escola, os alunos ainda não têm acesso pleno ao uso do computador, tendo que recorrer a *Lan house* para realizarem pesquisas ou mesmo acessarem a internet; denota-se também a falta de uma capacitação específica para os professores utilizarem melhor o computador no processo de ensino-aprendizagem; e, por último, mesmo nas escolas que possuem computadores o número de máquinas são insuficientes para atender o alunado.

Diante disso, convém lembrar que no final da década de 1970, quando deram início a discussão sobre o uso da tecnologia no meio educacional, comentava-se que existiria muito desemprego por parte dos professores,mas foi constatado que esta inquietação em nada valeria, pois a participação dos educadores é fundamental para a aprendizagem, e sem a capacitação e o compromisso dos profissionais da educação de nada vale o uso de tão grandioso recurso tecnológico.

4. Considerações finais

Diante dos resultados, concluímos que, na busca da melhoria na educação é necessário o empenho de todos, pais, alunos, professores, gestores, governantes e políticas públicas que viabilizem a inclusão digital de forma eficaz nas escolas.

Aos professores, ousamos enfatizar de forma crítica que há carência de uma formação continuada para os educadores que atuam nas escolas, para que possam acompanhar a acelerada evolução tecnológica e utilizar as TICs disponíveis nas escolas (se houver), com vistas a uma prática pedagógica inovadora e adequada ao dia-a-dia dos alunos que perfazem a Educação.

Aos gestores e profissionais cabe desenvolver um projeto político pedagógico consistente e democrático com a participação de todos, que levem em consideração o contexto cultural da inovação tecnológica. Aos governantes que punam com maior rigor a corrupção e se lembrem de gerir políticas públicas de inclusão e acesso digital, afinal o dinheiro é do povo.

Com o advento do surgimento e da evolução dos computadores e outros meios informativos a aprendizagem foi facilitada nas diversas áreas de conhecimento o que veio ocasionar novas formas de estudos e métodos pedagógicos.

Porém, por motivos adversos, a maioria dos professores e alunos da educação, pelo menos na instituição onde realizamos esta pesquisa, não conta com o auxílio da tecnologia como método de ensino na sala de aula, pela inexistência

ou indisponibilidade dos recursos tecnológicos na escola, pela relutância em renovarem suas práticas pedagógicas através da inclusão digital ou até mesmo pela falta de interesse desta inclusão.

Diante disso, esperamos que as reflexões aqui abordadas contribuam de forma positiva na utilização das TICs na educação, trilhando novos caminhos para uma educação digital inclusiva de qualidade.

No entanto, estabelecer uma relação que ajude a romper as barreiras da convencionalidade das práticas educativas, num esforço comum ao uso das Tecnologias viabiliza um meio transformador e atrativo para os alunos, que dependem prioritariamente de políticas públicas e mais ainda, de mudanças de posturas e concepções, pois o mundo mudou, a tecnologia transformou o mundo. Certamente, os desafios são muitos, pois utilizar novas tecnologias em sala de aula, também requer do professor uma reestruturação de suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir de forma significativa para a reflexão sobre a importância do uso e inclusão das tecnologias na Educação do Ensino Fundamental Anos Finais.

Referências

BLASIS, E. Internet na escola**. Caderno Capacitador**. v.2, n.7, 2007. Disponível em:http://www.educared.org/educa/img_conteudo/Caderno_ capacitador_final.pdf. Acessado em: 29 set 2022.

TORO, Bernardo.Transformações na educação e códigos da modernidade. **Dois Pontos**: Teoria E Prática Em Educação v.27, 2000. pp.115-121.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**: Matemática**.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

BRASIL. Ministério da Educaçao. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G B. **Tecnologias que educam:** Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson, 2010.

CLAUDIO, D.; CUNHA, M. L. As novas tecnologias na formação de professores de Matemática**.** In: CURY, H.N. (org.) **Formação de Professores de Matemática**: uma visão multifacetada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. pp. 167-190.

COSTA, C. **O belo, a percepção estética e o fazer artístico.** São Paulo: Moderna , 2004.

CYSNEIROS, P. G. **Novas Tecnologias na Sala de Aula:** Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? In: ENDIPE. 9. Águas de Lindóia, São Paulo, maio

de 1998. **Anais II**, vol. 1/1. Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998. pp. 199-216.

COTTA, Alceu Júnior. **Novas Tecnologias Educacionais No Ensino de Matemática**: estudo de caso - Logo e do Cabri-Géomètre. Dissertação de Mestrado. Florianópolis 2002.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação**, n. 18. Campinas, PUC, jun. 2005. p. 107-115.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

NETTO, A. A. de Oliveira. **Novas Tecnologias e Universidade:** da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças:** Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estados. 4. ed. São Paulo: Atlas; 1996.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1998.

A IDEALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA EM PRODUÇÕES MIDIÁTICAS: O PROFESSOR COMO "HERÓI" DO PROCESSO EDUCACIONAL

Francisco Fernandes Ladeira[1]
Samara Mirelly da Silva[2]
Vicente de Paula Leão[3]

Introdução

Um dos principais sensos comuns pedagógicos – reforçado a partir de leituras distorcidas de Paulo Freire (1988), Henry Giroux (1986) e François Dubet (2008), entre outros autores – aponta que a educação, por si só, seria capaz de transformar a sociedade. Ou seja, de acordo com essa linha de pensamento (conhecida como "pedagogismo") bastaria promover mudanças positivas no campo educacional para, automaticamente, termos uma realidade melhor. Nesse sentido, recorrendo a um vocábulo do léxico marxista, a educação constituiria uma espécie de infraestrutura da sociedade, determinando o funcionamento de todas as outras instâncias. Nessa lógica, o professor, como protagonista do processo de ensino, torna-se o único responsável pelos possíveis fracassos e sucessos do sistema educacional (a despeito de toda complexidade que envolve esta questão e seus condicionantes pedagógicos, cognitivos, políticos, econômicos, sociais e contextuais).

Esta personalização dos aspectos positivos e negativos da educação na figura do professor também está presente nos discursos midiáticos, tanto em textos jornalísticos quanto nas produções da chamada indústria do entretenimento. É comum encontrarmos na mídia artigos de opinião, reportagens e matérias que culpabilizam o professor pelo fracasso escolar. Desse modo, em tais narrativas, a maioria dos docentes (supostamente) não possui domínio de turma, tem péssima didática, desconhece os fundamentos teórico-metodológicos de sua disciplina de referência e atua no magistério por "falta de opção". Nessas simplificações editoriais, a educação é ruim porque os professores "não se esforçam o suficiente".

Conforme constataram Figueiredo e Bonini (2017), o jornalismo

1 Mestre em Geografia pela UFSJ. Doutorando em Geografia pela Unicamp.
2 Mestre em Geografia pela UFSJ. Professora da UEMG – Campus Divinópolis.
3 Doutor em Geografia pela UFMG. Professor da UFSJ.

hegemônico, de maneira geral, apresenta para o público uma representação negativa da docência e da escola, que vai sendo sedimentada ao longo de uma cadeia de recontextualizações em diversas mídias e gêneros: a representação do professor perdedor, coitado, pobre, com baixo status social, um profissional que exerce seu ofício geralmente sempre em condições precárias de trabalho (em escolas representadas como "zonas de guerra" e de abandono). Trata-se, assim, de uma visão do professor como "vilão" do processo educativo.

Em contrapartida, há produções midiáticas da indústria cultural em que o professor é considerado e idealizado como o "salvador" e "herói" da educação, como o filme britânico "To Sir With Love", os longas-metragens estadunidenses "Dead Poets Society" e "Beyond the Blackboard" e a série de televisão brasileira "Segunda Chamada". Apesar de distantes no tempo e no espaço, essas obras apresentam enredos similares: um professor (ou professora) começa a lecionar numa determinada escola (em algumas oportunidades, com estudantes indisciplinados ou com problemas de aprendizagem); a princípio, ele/a encontra resistência por parte do corpo discente (e dos demais sujeitos escolares); mas, no decorrer do ano letivo, recorre a algum procedimento didático e resolve, peremptoriamente, todos os problemas daquela realidade de ensino. Fabris (2010) lembra que a pedagogia desenvolvida nessas narrativas midiáticas possui um padrão próprio, centrado na figura docente. O "professor herói" não é acomodado; procura romper com o instituído, com as metodologias tradicionais de ensino e com tudo aquilo que possa se constituir em empecilho para atingir seus objetivos. Geralmente, estes objetivos são alcançados após o professor colocar em prática seu programa de "salvamento", quer por meio do envolvimento pessoal, do bom humor, da força e da autoridade; quer por intermédio de exigências quanto aos estudos dos alunos, ao empenho e à realização de suas atividades escolares.

Preliminarmente, esta visão do professor como "herói" pode aparentar ser positiva, pois demonstra o poder transformador da educação e da ação docente. No entanto, uma observação mais acurada nos leva a concluir que essa representação idealizada do docente tem o mesmo sentido dos discursos jornalísticos sobre o "professor vilão", mencionados anteriormente. Nesse caso, a educação é "boa" porque o "professor se esforçou o suficiente".

Sendo assim, o presente trabalho analisa as representações midiáticas que idealizam o professor como "herói" do processo educacional. Para tanto, utilizamos como objetos de estudo as quatro produções da indústria cultural anteriormente mencionadas: "To Sir With Love", "Dead Poets Society", "Beyond the Blackboard" e "Segunda Chamada"[4].

4 A escolha das obras em questão justifica-se por apresentarem professores como protagonistas e, apesar de suas diferenças espaço-temporais, possuírem roteiros que reforçam o

Imagens e autoimagem do professor

Na sociedade contemporânea, os diferentes tipos de veículos midiáticos (cinema, televisão, internet, jornais, revistas, rádio etc.) produzem e difundem determinadas informações, conteúdos, valores e discursos que podem influenciar as diferentes maneiras como as pessoas se percebem enquanto sujeitos sociais e também como percebem os outros e compreendem o mundo. Nesse sentido, é plausível inferir que o modo (negativo ou positivo) como o professor é representado na mídia também impactará o próprio processo de construção da identidade docente. Segundo Ficher e Baladeli (2017), filmes dos variados gêneros que incluem a escola como cenário e têm professores como protagonistas tendem a representar a figura docente como uma espécie de herói ou missionário. De forma positiva ou negativa, essas narrativas, ao representar professores em diferentes momentos históricos, contam jornadas de dedicação por parte de educadores que, mesmo diante de desafios homéricos, por meio de dedicação e talento, alcançaram a glória. Desse modo, "a indústria cinematográfica contribui historicamente para que diferentes sentidos sobre o que é ser professor sejam propagados e difundidos" (FICHER; BALADELI, 2017, p. 260).

> As imagens da docência nas lentes do cinema evidenciam a naturalização de professores heróis em meio a instituições problemáticas, carentes de perspectivas, desprovidas de inovação e compostas por alunos estigmatizados e com dificuldades de aprendizagem. Em recorrentes enredos, o cinema tem tratado a docência como uma dimensão central na promoção de transformação, quer seja no nível de aprendizagem dos alunos, quer seja na criação de novas perspectivas de vida de toda uma comunidade (*idem*, p. 270).

Como dito nos parágrafos antecedentes, as representações idealizadas pelas narrativas midiáticas que apontam o professor como "herói" do processo educacional tendem a influenciar as diferentes formas como o próprio docente se percebe enquanto profissional (ou seja, a imagem que ele possui sobre o que significa "ser professor"). Além disso, também influenciarão as expectativas da sociedade, de maneira geral, e o alunado, em especial, em relação à atuação docente. Tais fatores, consequentemente, impactarão as práticas e a identidade desse profissional.

> Dói a imagem de professor que carregamos; a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. E nossa auto-imagem é menos doída? Sabemos bastante o que pensam sobre os professores (as) seus governantes, as políticas de renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E a nossa auto-imagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho? (ARROYO, 2008, p.13)

estereótipo do professor como "herói" do processo educativo.

Sendo assim, feitas as devidas reflexões a respeito da temática "imagens e autoimagens do professor", partirmos para as análises de conteúdo das obras trabalhadas neste artigo: "To Sir With Love", "Dead Poets Society", "Beyond the Blackboard" e "Segunda Chamada".

Análises sobre as representações midiáticas do professor como "herói" da educação

Neste tópico realizamos um procedimento de análise de conteúdo sobre quatro produções midiáticas que apresentam a visão do professor como "herói" do processo educacional. Para tanto, selecionamos o filme britânico "To Sir With Love", o longa-metragem estadunidense "Dead Poets Society", o filme "Beyond the Blackboard" (também dos Estados Unidos) e a série de televisão brasileira "Segunda Chamada". A escolha das obras em questão justifica-se por apresentarem professores como protagonistas e, apesar de suas diferenças espaço-temporais, possuírem roteiros que reforçam o estereótipo do professor como "herói" do processo educativo. Por conseguinte, há de se reforçar a ideia de que os filmes (e demais produções cinematográficas) não podem ser compreendidos como um fim em si mesmos, isto é, não se pode perder de vista o fato de que são produtos do trabalho humano. Suas imagens são localizáveis no tempo e no espaço, e seus significados podem ser encontrados de forma explícita ou implícita (BRASIL, 1997). Nesse sentido, Caparrós-Lera e Rosa (2013) afirmam que um filme é uma obra coletiva, portanto, fruto de escolhas relacionadas à produção e montagem, ou seja, discorrem tanto do tema tratado quanto da sociedade que o produziu. Assim, além de fatores artísticos, técnicos e estéticos, é importante refletirmos sobre a linguagem apresentada por estas produções. Entre essas linguagens encontra-se a ideário de final feliz como fim da jornada. Para Morin, (93-94, 1990):

> A introdução em massa do *happy end* limita o universo da tragédia ao interior do imaginário contemporâneo. [...] O *happy end* rompe com uma tradição não só ocidental, mas universal [...]. Na universal e milenar tradição, o herói, redentor ou mártir, ou ainda redentor e mártir, fica sobre si, às vezes até a morte, a infelicidade e o sofrimento. Ele expia as faltas do outro, o pecado original de sua família, e apazigua, com seu sacrifício, a maldição ou a cólera do destino. A grande tradição precisa não só de castigo dos maus, mas do sacrifício dos inocentes, dos puros, dos generosos [...]. O *happy end* introduz o fim providencial dos contos de fadas no realismo moderno, mas concentrado num momento de êxito ou finalização. (MORIN, 1990, p. 93-94).

Nos filmes a transição entre o "antes" e o "depois" devem ser demarcados pela transformação redentora, só assim demarca-se o papel do herói que rompeu com o passado e fez nascer o novo. Contudo na vida real as transformações são lentas e incompletas. Assim, uma sala de aula indisciplinada não deixará de ser

por um passe de mágica. O "foram felizes para sempre" presentes nos filmes pode criar a falsa ideia de fracasso do professor uma vez que, em suas experiências cotidianas, os problemas sempre retornam e exigem novos enfrentamentos

"To Sir With Love" ("Ao mestre com carinho")

Ambientado na década de 1960, "Ao mestre com carinho" se baseia no livro homônimo de E.R. Braithwaite e aborda a experiência do engenheiro Mark Thackeray (Sidney Poitier) como professor numa escola da periferia de Londres (Inglaterra), cujos alunos são conhecidos por serem "rejeitados" em outras instituições de ensino (segundo palavras do próprio diretor). Em suas primeiras semanas como professor, Thackeray, conforme fora alertado por seus colegas, se depara como uma turma do último ano do ensino secundário formada, em sua maioria, por estudantes hostis, indisciplinados, desestimulados e com sérios problemas relacionados à leitura. Assim, formou-se um ambiente de extrema animosidade entre docente e discentes (que já haviam pressionado o professor anterior até que ele desistisse das aulas). Também se destacam nas cenas iniciais, as diferenças étnicas e educacionais entre Thackeray e as pessoas da comunidade onde ele atua.

> O personagem principal aparece, tomando o ônibus. É negro, alto, bem vestido e simpático. Saberemos que nasceu na Guiana Inglesa, viveu e estudou nos Estados Unidos, trabalhando para pagar os seus estudos em todo tipo de serviço, como os de servir mesas, lavar pratos, lavar carros, ser zelador de prédios. Até a adolescência, no local onde nasceu, falava o patuá, um dialeto, mas construiu suas oportunidades com estudo e trabalho na América do Norte. Este é o relato do professor para seus alunos, na sala de aula de East End Dock, quando explica como chegou a "falar bem" e a ser engenheiro formado. Cuidadosamente, o diretor do filme enfatiza as qualidades e a superioridade do professor negro, representado por Sidney Poitier, em contraste com os adolescentes da região portuária de Londres (FERREIRA, 2003, p. 104).

Com a convivência em sala de aula se tornando cada vez mais hostil, Thackeray decide modificar a forma como se relaciona com os estudantes, passando a tratá-los como "adultos responsáveis" (e não mais como "garotos" e "garotas"), exigindo que se dirigissem entre eles e ao professor como "senhor" ou "senhorita". Concomitantemente, Thackeray também opta por mudar as temáticas abordadas durante suas aulas, substituindo os conteúdos curriculares (que se mostravam desinteressantes para o corpo discente) por questões levantadas pelos próprios jovens. Nesse contexto, compreende, conforme Freire (1996), "A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...] faz parte do fenômeno vital". Posteriormente, os livros didáticos, os textos lidos monotonamente e com dificuldades, foram, num primeiro momento, jogados no lixo:

> Como em tantos outros filmes sobre professores, a relação de Thackeray com os alunos apresenta algum tipo de "quebra de regras" e nesse caso, os exemplos são os de usar formalidades e criar nos jovens o desenvolvimento de uma autodisciplina, antes mesmo das tentativas de transmitir qualquer conteúdo. [...] Nesse sentido, o filme nega a generalização quanto à idéia de o currículo ser assumido em todos os filmes como bom e estável. Na verdade, nos roteiros do cinema, a preocupação em estabelecer um canal de comunicação favorável com os alunos, antecede qualquer consideração curricular. Para trabalhar a responsabilidade social e possivelmente abrir horizontes, o professor decide, depois de alguns impactos negativos iniciais de tentativas de envolver e interessar os alunos pelos conteúdos curriculares sob sua responsabilidade, tirar os alunos da escola para visitar outros ambientes culturais. A primeira visita organizada pelo professor é a ida ao museu. Tal iniciativa apresenta-se como inovadora na escola e os professores mais tradicionais ou acomodados mostram-se temerosos (FERREIRA, 2003, p. 113).

Conforme percebemos no restante do filme, apesar de alguns desentendimentos pontuais, a estratégia pedagógica adotada foi bem-sucedida. A sala de aula, antes um espaço de constante conflito, caracterizado pelo mau comportamento da turma, se constituiu em um lugar agradável e acolhedor para professor e alunos. Já nos últimos momentos de "Ao mestre com carinho", dois pontos nos chamaram a atenção e trazem reflexões importantes para o escopo deste trabalho. Durante o evento de formatura dos estudantes, um professor experiente, que a princípio se mostrou amargurado, preconceituoso e reticente com a presença de Thackeray, lhe diz: "qualquer um pode ser engenheiro, mas lecionar... queria ter o seu Dom!". Em sequência, na cena final, o protagonista rasga uma carta de convite para um novo emprego (em sua área de formação) e decide continuar trabalhando na escola da periferia londrina.

Ambos os pontos destacados no parágrafo anterior vão ao encontro da idealização do exercício da docência como uma espécie de "talento inato", uma vocação e/ou "ato de amor", fatores que, a nosso ver, podem ser utilizados para justificar determinadas condições adversas de trabalho do professor, como baixos salários, ausência de planos de carreira atrativos ou cobranças excessivas de superintendências de ensino. Considerar que a prática docente é um "dom" retira a importância no processo de formação dos professores. Os saberes e as práticas docentes compõem as matrizes curriculares que possuem como objetivo a formação do professor, assim, conforme Freire esse profissional deve se formar na prática e na reflexão sobre essa pratica. Tal reflexão se dá apoiada no vasto arcabouço teórico acumulado ao longo de vários anos de estudo sobre essa temática. No campo político, essa formação exige luta em defesa dos direitos dos educadores, para qual os professores devem se organizar enquanto classe trabalhadora.

"Dead Poets Society" ("Sociedade dos Poetas Mortos")

O filme "Sociedade dos Poetas Mortos", lançado em 1989, se passa no final da década dos anos 1950, em um colégio interno para rapazes localizado nos Estados Unidos: a Academia Welton. Trata-se de uma instituição tradicional entre as famílias pertencentes à elite econômica da região e se apoia principalmente em quatro pilares: "tradição", "honra", "disciplina" e "mérito" (destacados inicialmente no discurso de abertura do ano letivo pelo diretor Nolan). Assim, pais e direção buscavam determinar a vida profissional dos estudantes, que começaria com a aprovação em cursos superiores de Direito, Medicina, Administração etc., em renomadas Universidades. Destarte, uma sequência de imagens mostra os alunos em silêncio, sentados, enfileirados, em que os professores ministravam aulas verbosas e autoritárias, que privilegiavam a repetição mecânica e antidialógica. Somente eles falam e ditam rigorosamente as regras, critérios e tarefas, numa postura pedagógica que remete à chamada "educação bancária", em que o professor é "transmissor" de saberes e o aluno, por seu turno, simples reprodutor das ideias emanadas de seu mestre (FREIRE, 1988). Desse modo, o filme nos convida a refletir sobre a importância do dialogo na construção do conhecimento:

> O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educa-dor-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que êste conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com êle, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. A problematização, dialógica supera o velho magister dixit, em que pretendem esconder-se os que se julgam "proprietários", "administradores" ou "portadores" do saber. Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à "domesticação" dos homens e instrumentaliza a invasão cultural (FREIRE, 1979, p. 55).

Por outro lado, o novo professor de Inglês e Literatura, ex-aluno da Academia, Mr. John Keating (Robin Williams), demonstra espontaneidade e alegria. O docente se apresenta em sala assobiando e convida os alunos a saírem da sala de aula: "Vamos?". Ao ocuparem outros espaços escolares, os estudantes são interrogados e suas visões de mundo podem ser expressadas e a expressão "Carpe Diem" é explorada. Ao longo do filme, as aulas de Mr. Keating são apontadas como momentos que prezavam pela autonomia, liberdade, criticidade e diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Em um diálogo bastante relevante durante o filme, são classificadas como "desencaminhantes" pelo colega de trabalho, McAllister. Os jovens revivem a "Sociedade dos Poetas Mortos" – espaço e tempo em que seus laços de amizade, lazer e descobertas podem ser compartilhados.

Desse modo, podemos afirmar que o professor John Keating, ao buscar superar as tradicionais metodologias de ensino, se encaixa no estereótipo do docente que transgride as regras vigentes. No entanto, após o suicídio de um dos internos (em função de conflitos entre as aspirações particulares do jovem e a expectativa familiar), o ambiente escolar se transforma. Keating, acusado de influenciar negativamente seus alunos, é punido e obrigado a deixar o Colégio. Em uma das últimas cenas do longa-metragem, enquanto o Sr. Nolan tenta lecionar na classe, os alunos sobem nas carteiras para se despedirem de Mr. Keating.

Apesar da qualidade artística (e se tratar de uma produção bem-recebida por crítica especializada e público, sobretudo educadores), "Sociedade dos Poetas Mortos" - tal como as outras obras aqui analisadas - corrobora o estereótipo do "professor herói". O longa-metragem nos passa a impressão de que a adoção de um senso crítico acurado por parte dos alunos é um tipo de postura que está ligado "exclusivamente" à atuação do professor. Ou seja, seu conteúdo indica que, para o despertar de uma postura reflexiva frente à realidade pelos jovens, basta a intervenção positiva do educador, independentemente de condicionantes externos à própria instituição escolar, como a família, a religião ou os meios de comunicação de massa.

"Beyond the Blackboard" ("Além da Sala de Aula")

Lançado em 2011, ambientado no final da década de 1980 e com direção de Jeff Bleckner, "Beyond the Blackboard" (cujo título no Brasil é "Além da Sala de Aula") baseia-se em fatos reais e relata a experiência da professora recém-formada Stacey Bess, interpretada por Emily VanCamp. A turma, multisseriada, composta por estudantes do 1º ao 5º ano, faz parte de um projeto social para crianças pertencentes a famílias sem-teto que moravam em um abrigo localizado em Salt Lake City, capital e cidade mais populosa do estado norte-americano do Utah. O primeiro contato de Stacey com a turma em questão é marcado por pontos negativos, com alunos desmotivados e um espaço físico de sala de aula (um depósito improvisado) extremamente adverso e insalubre: carteiras velhas, quadro negro sujo, sucatas espalhadas no ambiente, paredes sem pintura e presença de ratos. Também não havia livros didáticos ou outros materiais de apoio disponíveis para os estudantes. Diante disso, Stacey resolveu buscar recursos para tornar o espaço escolar mais agradável. Após recusa dos responsáveis pelo projeto social, a professora, com seus próprios recursos e trabalho, comprou materiais escolares, jarros de flores e painéis coloridos para usar como mural, limpou a sala, pintou as paredes e distribuiu comida para as crianças se alimentarem e conseguirem, minimamente, prestar atenção durante as aulas. A professora também se envolvia em questões/problemas pessoais dos estudantes:

alfabetizou a mãe de duas discentes e hospedou em sua casa uma aluna cujo pai teve que abandonar temporariamente o abrigo onde viviam.

Percebe-se, ao longo do filme, que foram construídos sólidos laços entre docente, alunos e comunidade escolar, exemplificados pelo grande número de presentes recebidos por Stacey, pelo comprometimento dos pais com as atividades escolares, pela melhoria do processo de aprendizagem e pela visita feita pelos estudantes a professora quando ela estava hospitalizada após o nascimento de seu terceiro filho. Também é possível constatar que a personagem principal desempenhava determinadas funções e cumpria cargas horárias que estavam muito além do estipulado para seu cargo. Mesmo em seu "tempo livre" ela estava ocupada com questões relacionadas à escola. Esta "autoexploração" é apresentada em "Além da sala de aula" a partir da premissa de que Stacey exercia o magistério por vocação, dom e "amor" ao ato de ensinar, fatores que justificavam qualquer tipo de esforço por parte da docente, mesmo que isso comprometesse sua vida privada, recursos financeiros e saúde (física e mental).

Nesse aspecto é importante separar a identidade do profissional com a docência da abdicação de sua vida pessoal e de uma doação messiânica ao magistério. A identidade pressupõe compromisso com o ato de ensinar e com a aprendizagem dos alunos. A falta identidade de vários professores com a licenciatura reflete uma formação bacharelesca em que o conteúdo se coloca como central em um processo que desconsidera a relação entre o professor e o aluno. Conforme a parábola:

> O Rei Leão, nobre cavalheiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículos: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. [...] Começaram as aulas, de clareza mediana. Todo o mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. [...] E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso em fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: A educação vai muito mal […] Uma idéia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-de-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação (ALVES, 1995, p. 70-74).

A parábola de Rubem Alves (1995) reflete um modelo de educação bacharelesca que desconsidera o encontro entre sujeitos na construção do conhecimento. Nesse sentido o filme levanta reflexões pertinentes sobre como o contexto escolar pode ser importante na construção da identidade docente e em suas práticas pedagógicas. O compromisso do professor com a docência e com o ato de ensinar e o respeito que este deve ter no encontro amoroso com seus alunos não deve ser confundido com dedicação sacerdotal ao magistério, dedicação esta muitas vezes entendida como condição para o sucesso dos alunos.

"Segunda Chamada"

A série brasileira "Segunda Chamada", produzida pela O2 Filmes e Rede Globo de Televisão, entre os anos de 2019 e 2021, é composta por duas temporadas, com total de 17 episódios veiculados. Apresenta o cotidiano das protagonistas Lúcia Helena M. Rocha, Jacinto Queiroz Araújo, Eliete Sabá (Débora Bloch, Paulo Gorgulho, Thalita Carauta, consecutivamente), professores/as que lecionam no período noturno de uma escola pública localizada na região metropolitana de São Paulo. O enredo tangencia situações adversas de trabalho e os dilemas que perpassam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo docente da escola retratado em "Segunda Chamada", apesar de enfrentarem inúmeros problemas particulares, não se limitam a ver a instituição de ensino onde lecionam em situação precária. Para tanto, não medem esforços para que os alunos permaneçam matriculados, ou seja, não abandonem seus estudos. Tais atitudes não visam apenas evitar o fechamento da "Escola Estadual Carolina Maria de Jesus", mas porque consideram o estudo como caminho para mudanças positivas na vida de cada discente. Desse modo, a cada episódio um novo dilema que desponta das vivências dos alunos é explorado e demonstra a intervenção direta dos professores para sua elucidação, como transfobia, maternidade na adolescência, violência doméstica, sequestro, prostituição, criminalidade, aborto e exploração do trabalho.

Na segunda temporada da série, apenas os personagens do núcleo docente são mantidos, dando a ideia de continuidade/ agravamento dos problemas dos jovens e adultos que frequentam a escola. De acordo com Martins (2021) despeito da qualidade do texto, da cenografia e da performance do elenco, "Segunda Chamada" ajuda a reiterar a imagem do professor "sofrido", que vende produtos aos colegas durante os intervalos das aulas para aumentar o orçamento e usa recursos próprios para suprir as necessidades da escola. Esta idealização da figura do professor contribui para perpetuar certos mitos, prejudiciais para a atuação docente.

Nesse sentido, consideramos que, quando são enaltecidas as condições adversas de trabalho que os professores enfrentam, como atravessar consideráveis distâncias a nado para lecionar para populações ribeirinhas ou que leva

comida de sua própria casa para alimentar seus alunos famintos, focalizam-se nas iniciativas individuais dos professores, deixando de enfatizar os aspectos estruturais que envolvem o campo educacional. Desse modo, ressaltar o heroísmo individual de um professor corrobora a ideia de que lidar com a precariedade é um elemento básico na docência.

> No nosso imaginário é comum entendermos que a docência é uma das profissões mais importantes que existem e que o professor é alguém agraciado com uma espécie de sacerdócio, com uma vocação para fazer aquilo que faz. Em suma, nós acreditamos que a docência é um ofício que exige sempre um excesso de doação daquele que o exerce. Quanto mais precárias as condições que um professor tem para fazer o seu trabalho, mais admirado ele será. [Sendo assim] chamar o professor de "herói" talvez não seja a melhor forma de reconhecer o trabalho dele (MARTINS, 2021).

Além do mais, o cotidiano escolar é muito mais complexo e controverso do que nos é apresentado nas obras de ficção. Os professores de "To Sir With Love", "Dead Poets Society", e "Segunda Chamada" dificilmente obteriam o mesmo sucesso pedagógico na vida real. Já o caso da professora de "Beyond the Blackboard" constitui uma *exceção*, não uma *regra* nas experiências docentes em situação adversas. Diante disso, o professor, ao perceber que não vai transformar a educação e seu contexto escolar como imaginava, tende a ser acometido por um sentimento de impotência; não raro se culpando pelo fracasso escolar, sem analisar todo o contexto em que está inserido.

> É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, [pois] essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza (CAMPELO, 2001, p. 49).

Para Ficher e Baladeli (2017), as histórias cinematográficas e televisivas de professores bem-sucedidos, indubitavelmente, inspiram os profissionais da educação. Assistir a cenas de superação e reconhecimento podem contribuir para renovar as esperanças docentes na recompensa por seu trabalho. No entanto, cumpre destacar o efeito idealizador que tais narrativas podem ter sobre as imagens que professores em formação inicial ou continuada têm de si e da profissão professor. Conforme pontuou Charlot (2000), as possibilidades de fracasso e/ou sucesso são inerentes ao próprio processo de aprendizagem, haja vista que nós, seres humanos, não vivemos sem aprender e, quando aprendemos, ocasionalmente, fracassamos. No entanto, é importante frisar que a aprendizagem não está relacionada apenas ao campo pedagógico, pois também se constitui em um problema social e econômico.

À essa discussão, Freire (1996) acrescenta que a própria natureza da prática

educativa como prática formadora não permite que neguemos os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos expostos. Antes disso, por meio da leitura crítica e ética do mundo, considerando tais condicionamentos, nos percebemos como sujeitos históricos. "Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável" (FREIRE, 1996, p.11), que exige "rebeldia em face às injustiças" e defesa dos direitos de todos os educadores.

> Investir na garantia desses direitos, no trabalho de seus profissionais, na qualificação dos tempos e espaços de sua ação e da materialidade e das condições de intervenção é mais caro, mais lento e politicamente menos manipulável e rentável do que campanhas e mobilizações para angariar amigos da escola. (ARROYO, 2008, p.20)

Portanto, no contexto das análises que buscamos sublinhar neste artigo, poderíamos acrescentar que investir em melhores condições de trabalho (humanas e materiais) conforme pontua Arroyo, "é mais caro, mais lento e politicamente menos manipulável e rentável" que reforçar a imagem do professor como herói do processo educacional.

Conclusão

Neste trabalho procuramos demonstrar como a representação midiática romantizada do professor como "herói" da educação é prejudicial ao docente, pois o responsabiliza, exclusivamente, pelo êxito do (complexo) processo de ensino-aprendizagem, a despeito de condicionantes estruturais. Reconhecemos que o professor também é responsável pelo êxito ou insucesso escolar do alunado; mas não somente ele, conforme apontam algumas das ideias pedagogistas aqui apresentadas.

A função docente é atuar como mediador no processo de construção do conhecimento, o que significa ocupar um papel de intermediário entre os alunos e o conteúdo didático. Outros fatores que influenciam nesse processo (como as desigualdades sociais e o descaso/falta de investimento público) fogem da alçada de atuação docente. As condições para que tenhamos bons profissionais do magistério e um sistema educacional de qualidade estão muito além do plano individual; ou seja, das ações que os professores podem realizar sozinhos. Também é importante frisar que a educação não deve ser vista a partir uma perspectiva ingênua e, segunda a qual ela seria a chave de todas as questões e "redentora da sociedade" (FREIRE, 1988). Portanto, um melhor sistema educacional somente será possível na medida em que também seja colocado em prática um projeto efetivo de transformação global da sociedade, pois, lembrando Freire e Faundez (1985), não é mudando as partes que se muda o todo, mas é mudando o todo que se mudam as partes.

Referências

ALVES, Rubem. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica/Speculum, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. V. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças** – um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2001.

CHARLOT, Bernard. Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In:___. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.232-245, Jan/Jun 2010.

FERREIRA, Susana da Costa. **O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)**. Tese (Doutorado em História), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FICHER, Cleyton Leite; BALADELI, Ana Paula Domingos. O professor no cinema: reflexões sobre a imagem do professor herói no filme O Triunfo. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 2, p. 259–273, 2017. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16203. Acesso em: 15 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

___. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **Delta:** Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, jul-set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445099800747799785>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

LERA, Josep María Caparrós; ROSA, Cristina Souza da. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, jul. / out. 2013.

MARTINS, Maura. O professor segundo a mídia. **Meteoro Brasil**, 9 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2T5U_sHBPVQ>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no Século XX:** o espírito do tempo. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

JUVENTUDE, GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE, BRASIL

Lana Claudia Macedo da Silva[1]
João Luiz da Silva Lopes[2]
Camila Claíde Souza do Vale[3]
Ana da Conceição Oliveira[4]

Introdução

A temática do acesso à educação superior brasileira pressupõe breve incursão histórica, uma vez que o modelo de universidade implantado no Brasil esteve sempre atrelado aos países centrais europeus ou estadunidenses. No período colonial os jovens, do sexo masculino, eram enviados às universidades europeias para estudar. No Brasil, a primeira instituição de ensino superior surge na Bahia com a chegada da família real, em 1808. Contudo, essa modalidade de ensino estava restrita a um grupo privilegiado pertencente à elite social e econômica brasileira.

As mulheres, por sua vez, somente tiveram acesso ao ensino superior em 1879, isto é, 71 anos após a implementação da primeira Universidade brasileira. O pioneirismo feminino à universidade coube a uma médica, formada pela

1 Doutora em Ciências Sociais. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, feminismos e Sexualidades-GEFES. Coordenadora Geral do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão "Empodera Marajoaras: Educação popular, saúde, cidadania e formação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade": E-mail: lanamacedo@uepa.br.

2 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Secretaria Municipal de Educação do município de Belém (SEMEC). E-mail: joaolslopes54@gmail.com.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Auxiliar da Universidade do Estado do Pará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gênero, feminismos e Sexualidades-GEFES. Coordenadora do Campus de Parauapebas. Assessoria técnica do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão "Empodera Marajoaras: Educação popular, saúde, cidadania e formação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade". E-mail: camilaclaide@uepa.br.

4 Mestra em Educação. Professora da Universidade do Estado do Pará. Vice coordenadora do Campus de Parauapebas. Coordenadora Adjunta do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão "Empodera Marajoaras: Educação popular, saúde, cidadania e formação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade". E-mail: anaconceicao13@yahoo.com.br.

Faculdade de Medicina da Bahia em 1887 (QUEIROZ, 2001).

Passou-se quase cinco séculos para o Brasil implementar o princípio da universalização do ensino em todos os níveis educacionais que aparece, pela primeira vez, na Constituição de 1988, fruto da articulação do Fórum da Educação na Constituinte que apresentou emendas populares à Assembleia Constituinte respaldadas por mais de 270 mil assinaturas (CNE, 2013).

A Constituição cidadã, como é popularmente conhecida, consolidou seu sistema de educação superior em dois segmentos bem definidos e distintos: o público (federais, estaduais e municipais) e o privado (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). No que diz respeito às características administrativas, os três primeiros tipos de Instituição de Ensino Superior (IES) pública, objeto de análise deste estudo, referem-se a instituições sem fins lucrativos e são mantidas pelo poder público, isto é, estão submetidas às leis e regulamentações desse segmento com relação à criação, autorização e reconhecimento de cursos e o credenciamento e recredenciamento de IES. As Universidades federais encontram-se vinculadas ao poder público federal. As Universidades estaduais e municipais têm vínculo aos respectivos sistemas estaduais e municipais (CNE, 2013).

Não obstante a conquista da CF, no limiar do século XXI a Universidade Pública brasileira ainda reproduz o cenário de desigualdade social estabelecido desde a colonização portuguesa. O peso da escravidão permanece como uma mácula/ferida aberta na sociedade excluindo o/a jovem negro(a) do acesso à educação superior e, consequentemente, condenando-o ao mercado de trabalho informal, sem garantias trabalhistas. O maior desafio para a sociedade é, sem dúvida, a superação das desigualdades históricas, pois as variáveis classe social, raça e gênero do(a) estudante demarcam obstáculos não somente no acesso, mas sobretudo para a permanência na Universidade.

Para efeito desta investigação, procedeu-se a pesquisa estatística dos dados fornecidos pela Diretoria de Acesso e Avaliação /DAA da Universidade do Estado do Pará referente ao questionário sócio econômico de candidatos matriculados no Processo Seletivo 2019 na IES, assim como, a pesquisa em documentos oficiais da Instituição para fins de subsidiar o estudo, como por exemplo: o Plano de Desenvolvimento Institucional e, por fim, a pesquisa bibliográfica em artigos, textos acadêmicos sobre a temática em tela (PDI). Para esse estudo abordamos as seguintes questões: *Quem são, na perspectiva de gênero, raça e classe os(as) jovens que tiveram acesso ao ensino superior na universidade do Estado do Pará no ano de 2019?*

Para facilitar a compreensão do texto o mesmo encontra-se dividido em três secções: na primeira, discutir-se-á as peculiaridades da educação em contexto regional face ao nacional; em seguida, a interseccionalidade de gênero, raça e

classe tendo como eixo estruturante a juventude universitária da UEPA no ano corrente; e, no terceiro e último será analisado o contexto educacional e social do grupo familiar dos jovens universitários.

Os desafios do Ensino Superior na Amazônia frente as assimetrias Regionais

No que concerne à educação superior, embora tenha havido avanços nas últimas décadas, a Região Norte continua apresentando considerável desigualdade regional em comparação às demais regiões, apresentando-se como um dos grandes desafios da educação superior no Brasil.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2012, o país conta com 12,6% de IES públicas e 87,4% privadas. A região Sudeste possui quase a metade (48,6%) das IES do País. A região Norte conta com o menor número de IES, com 154 IES, seguida pela região Centro-Oeste com 236 instituições. Em conjunto, as duas regiões representam 16,1% do total de IES do Brasil. Analisando especificamente a rede pública, 47,0% das IES estão localizadas na região Sudeste; 21,4%na região Nordeste; 16,1% na região Sul; 9,2% na região Norte; e 6,3% na região Centro-Oeste.

A Universidade do Estado do Pará nasceu em 1993 e constitui uma instituição organizada como autarquia de regime especial que funciona com uma estrutura multi-campi. Em termos estruturais, possui três Centros Acadêmicos: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE e Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT. Além dos Centros, a UEPA possui 05 (cinco) campi na capital e mais 15 (quinze) Campi Universitários, unidades descentralizadas situadas no interior do Estado, destinados a manter atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão (PDI, 2007). Esse cenário faz da UEPA a segunda instituição mais interiorizada do Norte do Brasil, presente em todas as seis mesorregiões do estado (Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Marajó, Baixo Amazonas e Sudoeste Paraense). Ressalte-se, porém, que o Estado do Pará possui dimensões continentais, sendo o segundo maior em extensão territorial do Brasil, contabilizando 144 municípios.

O processo de interiorização da UEPA iniciou-se com seu nascimento e mantém cursos em regime regular e/ou modular em caráter permanente ou temporário, de acordo com as necessidades locais e os interesses sociais e institucionais. Os campi garantem a presença da UEPA no interior do Estado, de forma significativa, a fim de atender às demandas formativas da população, mormente em nível de graduação.

Para se ter uma ideia da movimentação de vagas na IES, no ano de 2015, foram oferecidas 3.646 vagas nos 25 cursos de graduação na capital e interior do estado. Em 2019, quatro anos depois, foram ofertadas 3.654 vagas representando a

segunda maior oferta institucional, atrás somente de 2017 que ofertou 3.954 vagas.

No ano corrente, a IES possui 35 cursos de graduação, considerando os Projetos Pedagógicos de Cursos, implementados nos 20 campi.

Ressalte-se ainda que estudo realizado em 2016 chama atenção para o fato de que, nacionalmente, o estado do Pará encontra-se em último lugar (24º) no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano de renda, longevidade (MAIA, SILVA, MELO, 2016). É, portanto, nesse cenário abissal de desigualdades sociais, históricas, econômicas, culturais e educacionais que se encontra imersa a IES objeto desta análise.

Juventude Universitária: articulando Gênero, Raça e Classe na Amazônia

Segundo Dayrell et al (2012), até a década de 1990 os estudos sobre juventude e educação estavam centralizados na instituição escolar, analisando os jovens em sua condição de alunos, não se levava em consideração as "múltiplas dimensões da experiência escolar", nem tão pouco a experiência dos jovens fora da escola. Nos últimos anos, entretanto, novas temáticas florescem contribuindo para uma relação mais profícua da juventude com a escola e a educação, valorizando o protagonismo juvenil, enquanto produtores e transformadores da realidade social em que se encontram inseridos.

No Brasil as pesquisas sobre juventude e diversidade após os anos 1990 organizam-se em torno das seguintes temáticas: "jovens negros e culturas juvenis; jovens mulheres e culturas juvenis; juventude e relações de gênero no ensino médio; juventude, sexualidade e homofobia" (WELLER, 2012, p. 423).

O debate sociológico sobre determinadas categorias precisa levar em consideração o caráter dinâmico e complexo das mesmas. Nesse sentido, compreende-se que o recorte etário para a categoria juventude está imbuído de limitações provenientes da abordagem funcionalista, de matriz positivista, que atribui à juventude uma "natural predisposição à transgressão e à delinquência". Contrariando essa abordagem, concordamos com a concepção de Silva, Pelissari & SteimbachI (2013, p. 406) que partem do pressuposto de que a "juventude é uma categoria que não tem sentido se não analisada como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade". Nesse sentido, a juventude não é uma categoria dada e estática, mas sim, construída socialmente na relação com as demais categorias, conforme Dayrell:

> A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no

> seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Para efeito deste estudo foram tabulados e analisados dados do questionário socioeconômico do Processo Seletivo 2019 de candidatos matriculados com idade entre 14 a 29 anos, corresponde ao percentual de 93,95% (2.934) dos alunos matriculados no ano corrente 3.123.

No que tange ao sexo, a maioria (54,50%) pertencem ao sexo feminino, enquanto 45,5% são do masculino. Pesquisa realizada em 2016 nesta IES revelou que entre os anos de 2010 a 2012 o percentual de matrículas por gênero representou 58% feminino e 42% masculino; nos anos seguintes, 2013 e 2014, houve pequeno acréscimo no percentual feminino 59% em detrimento do masculino 41%. Analisando especificamente o ano de 2014, nota-se que o Centro de Ciências Sociais e Educação/CCSE, Campus I, totalizou 64% de matriculas femininas. O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde/CCBS, Campus II agregou 60% do público feminino. E, o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia/CCNT, Campus V, possuía 52% das matriculas femininas. Para os autores:

> No que tange à educação, o Brasil constitui um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero, eliminando o déficit educacional feminino em comparação ao masculino, embora seja necessário a criação de políticas públicas e estratégias para reverter o nível e a qualidade da educação brasileira. Contudo, desde a segunda metade do século pretérito, há um investimento feminino na educação como via de transformação da realidade social, trazendo à tona temas considerados invisíveis socialmente (SILVA, LOPES & OLIVEIRA, 2016, p. 09).

Para Dubet (2001), o maior ingresso de mulheres no ensino superior escamoteia a educação diferenciada e, a consequente sexualização das carreiras, mantendo a educação superior como nicho reprodutor das desigualdades de gênero, uma vez que os cursos com maior número de mulheres são ligados à área da educação e da saúde, isto é, associados ao cuidado com o outro, e, por conseguinte, áreas de menor prestigio social, a exceção do curso de Medicina. Os homens, por sua vez, estão mais presentes na área tecnológica e da ciência. Nesse sentido, o maior acesso à educação superior não garante às mulheres profissões mais rentáveis e de maior prestigio social, nem tão pouco, acesso a cargos de direção.

Cabe notar que, assim como em outras instituições, o questionário em tela adota o padrão binário feminino e masculino, não permitindo a visualização de outras sexualidades presentes na instituição e na sociedade.

No quesito raça, a maioria (59,50%) dos candidatos matriculados neste

ano se declararam pardos**;** 18, 94% brancos; 12, 59% negros; 2,37% amarelos e 0,70% indígenas. Os percentuais coadunam com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2017 onde a Região Norte apresentou 71,2% da população parda; 20,1%, branca; e 7,1%, preta (PNAD, 2018). Nesta Região está a maior concentração de pessoas autodeclaradas pardas (definição oriunda do IBGE) em comparação às demais Regiões brasileiras: Nordeste (64,1%); Centro Oeste (54,4%); Sudeste (38,4%) e Sul (19,6%).

Em 2017, a população brasileira declarada branca era de 90,4 milhões de pessoas, uma redução de 2,4% quando comparada com a de 2012 (92,6 milhões). Em contrapartida, as populações preta e parda cresceram 21,8% e 7,7%, respectivamente, no período. Nesse mesmo ano, a Região Norte apresentou 71,2% da população parda; 20,1%, branca; e 7,1%, preta (PNAD, 2018, p. 08).

Estudo realizado em 2004 sobre o *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior* apontou que as IFES eram compostas majoritariamente por estudantes de cor de pele branca 59,4%, os pardos perfaziam 28,3%, pretos 5,9%, amarelo 4,5% e indígena 2,0%. Sendo que na Região Norte o maior percentual era de pardos (51,6%), seguido por brancos (33,0%), pretos (6,8%), amarelos (5,3%) e indígena (3,3%).

Ressalte-se que historicamente, a Região Norte apresenta a segunda menor participação na população total brasileira (8,5%), atrás apenas da Região Centro Oeste que detém 7,6% da população residente no ano de 2017, ou seja, os dados da Região Norte não interferem quantitativamente no contexto macro nacional.

Contudo, a ampliação de alunos auto declarados pardos ou pretos e, a consequente redução do número de brancos é um elemento significativo para pensar a valorização e resgate da identidade amazônica, tendo em vista a formação regional desse grupo formado predominantemente por negros e índios, povos subjugados pelo nefasto processo de colonização europeia.

Salienta-se que o presente estudo compartilha da visão de que a percepção de uma determinada cor a um indivíduo é feita de maneira relacional, não constituindo uma característica natural ao mesmo. Para Lopes (2008), a maioria da população brasileira concebe a raça como uma categoria fluida e maleável, ou seja, essa categoria auto declarada recebe influências sociais, econômicas, históricas, políticas e religiosas, de acordo com o contexto onde o indivíduo encontra-se inserido.

No que diz respeito a atividade remunerada, dos alunos matriculados em 2019 na IES, 68,66% não exercem nenhuma; 8,43% pertencem ao grupo de diarista, empregada doméstica, babá, cuidador de idosos, motorista, faxineiro, jardineiro, cozinheiro, vigilante, porteiro, carteiro, caixa, atendente de loja, servente, vendedor e office boy; 6, 57% informa não pertencer a nenhum dos grupos indicados; 4,04% estão no grupo de professor, técnico, policial, militar de

baixa patente, pastor, microempresário, trabalhador autônomo, pequeno comerciante; 4,04% estão na categoria de lavradores, agricultores, criador de animais, pescador, extrativista, seringueiro, lenhador; 1,70% pertencem ao grupo de padeiro, cozinheiro industrial, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, soldador, operador de fábrica e de maquinários; 0,58% pertencem ao grupo de médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, delegado, tenente, político, diretor ou proprietário de empresas.

O estado civil deles aponta a quase totalidade de solteiros (91,48%), seguida pelos casados (1,57%), união estável (0,03%) e separado legalmente (separação judicial ou divórcio) (0,35%).

Outro elemento revelador diz respeito a conclusão do ensino médio, onde 62,07% cursaram integralmente o ensino público; 29,69% integralmente a rede particular de ensino; 3,75% parte rede pública e particular com conclusão no público; 3% rede pública e particular com conclusão no particular e 1,50% concluiu o ensino médio por meio de certificação.

Objetivando informações a respeito do estilo de vida do alunado, inqueriu-se sobre os meios que utiliza para se manter atualizado. Para 73,42% a internet é o principal canal de atualização; 20,08% a televisão aberta; 4,84% jornal: 0,90% rádio; 0,58% tv por assinatura; 0,19% revistas.

Também foi indagado acerca da atividade que se dedica no tempo livre. Para 26,31% ocupa-se de leitura; 23,90% se refere ao acesso à internet; 18,07% esportes; 8,72% música; 7,37% televisão; 3,91% cinema; 1,95% artes; 1,95% dança; 1,47% lazer em clubes e festas; 0,35% teatro. Cabe frisar que não é possível identificar o tipo de leitura desses estudantes (livros, revistas, artigos acadêmicos, etc...) para fins de qualificar melhor a informação.

Juventude Universitária: contexto educacional e social do grupo familiar

para fins deste estudo, compreende-se que a articulação de dados sobre a atividade remunerada e o nível educacional do grupo familiar dos universitários constitui importante elemento para pensar a classe social em que o mesmo encontra-se inserido, sem a pretensão de esgotar a teoria subjacente ao tema. Dessa forma, compreender o processo educacional enquanto trajetória de ascensão social consiste em analisar o nível de educação dos genitores dos alunos enquanto elemento revelador da condição socioeconômica dos mesmos.

A maioria (29,51%) dos pais possui o ensino médio completo; 29,22% possui o ensino fundamental incompleto; 11, 02% ensino superior completo; 9,00% ensino médio incompleto; 7,88% ensino fundamental; 3,84% possui pós-graduação; 2,79% ensino superior incompleto e 0,74% ensino de pós-graduação incompleto.

A escolaridade das mães encontra-se assim distribuída: 35,95% possui

ensino médio completo; 16,63% ensino fundamental incompleto; 13,91% ensino superior completo; 8,81% ensino médio incompleto; 7,82% ensino de pós-graduação completo; 5,06% ensino superior incompleto; 4,74% ensino fundamental completo e 1,09% pós-graduação incompleto.

A relação entre as duas variáveis acima ratifica dados nacionais sobre a maior escolaridade das mulheres em relação aos homens. Diferentes estudos (BELTRÃO & ALVES, 2009; CENSO, 2014; SILVA, LOPES, OLIVEIRA, 2016) apontam que desde a segunda metade do século pretérito, há um investimento feminino na educação como via de transformação da realidade social, trazendo à tona temas considerados invisíveis socialmente. Nesse sentido, o Brasil constitui um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero, eliminando o déficit educacional feminino em comparação ao masculino.

As categorias de nível fundamental e médio somadas alcançam índices significativos de genitores que não possuem ensino superior completo ou incompleto. Para os pais esse percentual chega a 75,61%. Para as mães 66,13%. Se considerarmos que no Brasil, a escolaridade está diretamente relacionada a melhoria na condição de vida e redução das desigualdades sociais, esse aspecto incide diretamente sobre maiores e melhores oportunidades de emprego do grupo familiar.

Ratificando o dado acima, a faixa de renda salarial do grupo familiar apresenta-se maioria (45,75%) entre 1 a 2 salários mínimos; seguida de 2 a 5 salários (25,73%); menos de 1 salário mínimo (13,81%); de 6 a 10 salários (6,25%); de 11 a 15 SM (0,99%); de 16 a 20 SM (0,61%); mora sozinho e não exerce atividade remunerada (0,45%); mais de 20 SM (0,42%). Note-se que somadas as três maiores classificações de menos de 1 até 5 salários mínimos juntos alcançam 85,29% do percentual de renda do grupo. E, somados os que recebem menos de 1 SM e de 1 a 2 SM totalizam 59, 56%. Esse dado revela a condição de extrema vulnerabilidade social do grupo familiar dos jovens universitários, ao mesmo tempo em que ratifica o índice elevado de inscrições isentas (85%) no Exame do Ensino Médio (ENEM) deste ano.

Considerações finais

A primeira década do século XXI foi de intensa transformação no ensino superior brasileiro no que tange ao comprometimento da sociedade civil para com um dos principais instrumentos de acesso à cidadania: a educação. E, analisar as desigualdades sociais a partir dos reflexos que ela incide na educação é, sem dúvida, avançar no que diz respeito à busca de melhores condições de vida da população.

Nesse sentido, a condição socioeconômica do estado do Pará, lócus desta pesquisa, reafirma sua posição de subalternidade apresentando baixos níveis de qualificação do trabalhador, baixos salários e, sobretudo, precária proteção

social aguçando as diferenças sociais abissais. Portanto, é nesse contexto de assimetria socioeconômica que a IES se encontra inserida, esbarrando em desafios históricos e estruturais. Não obstante os desafios colocados, o aumento gradativo de vagas à educação superior em todas as mesorregiões do estado é um indicativo da relevância regional e nacional da instituição, cumprindo com a missão elencada no Plano de Desenvolvimento Institucional "Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia" (PDI, ANO, 2017).

Sintetizando o perfil dos estudantes matriculados na UEPA em 2019, aponta para a maioria do sexo feminino (54,5%), de cor parda (59,50%), solteira (91,48%), oriunda do ensino médio regular (87,79%), concluído no ano de 2018 (36,46%), cursado integralmente na rede pública (62,07%), não exercendo atividade remunerada (68,66%), usuário do transporte coletivo (70,01%), residente de grupo familiar composto por 4 pessoas (29,61%), na faixa de renda salarial de 01 a 02 salários mínimos (45,75%), tem a internet como principal meio de informação (69,50%) e mais de ¼ dos matriculados dedicam seu tempo livre à leitura (26,31%).

Em resposta às questões pontuadas neste artigo, o hiato de gênero na educação superior foi superado nas últimas décadas, após investimentos femininos na educação como via de transformação social. Contudo, ainda se faz necessário o fomento de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Ressalte-se ainda que o maior ingresso de mulheres no ensino superior escamoteia a educação diferenciada e, a consequente sexualização das carreiras não garantindo às mulheres profissões mais rentáveis e de maior prestigio social. Outrossim, as conquistas educacionais femininas não reverberam em outros setores da sociedade, uma vez que a igualdade conquistada na educação se reveste em novas formas de desigualdade, a exemplo do aumento da violência de gênero, do feminicídio crescente, tripla jornada de trabalho, ampliação da feminização da pobreza.

No que tange ao elemento raça, a ampliação de alunos auto declarados pardos ou pretos e, a consequente redução do número de brancos é um dado significativo para pensar a valorização e resgate da identidade amazônica, tendo em vista a formação regional desse grupo formado predominantemente por negros e índios, povos colonizados e subalternizados pelo nefasto processo de colonização europeia.

Para finalizar, a democratização do acesso de jovens oriundos de camadas populares à Universidade não pode ser pensada somente como uma política compensatória para distribuição de recursos, mas sim uma política de investimento no capital humano, um caminho possível para a redução das desigualdades sociais brasileiras.

Ao mesmo tempo, o acesso necessita vim acompanhado de políticas

sociais de permanência do estudante em situação em vulnerabilidade social. Portanto, assinala-se algumas propostas para contribuir ao debate: i) A ampliação das bolsas de assistência estudantil; ii) aumento das bolsas de ensino, pesquisa e extensão; iii) casa do estudante para os alunos oriundos de outros municípios ou estados; iv) creche para que as mães universitárias possam deixar seus filhos em segurança enquanto estudam, ao mesmo tempo em que os mesmos recebam orientação pedagógica; v) restaurante universitário fornecendo alimentação de qualidade a baixo custo; vi) bibliotecas com acervo amplo e atualizado; vii) auditórios para a promoção de eventos acadêmicos. Por fim, para a garantia dessas políticas o investimento educacional deve estar na pauta de prioridade governamental, concebendo a educação como instrumento de promoção de cidadania e melhoria da qualidade de vida da população.

Referências:

BELTRÃO, Kaizô Iwakami & ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

CENSO da educação superior 2012: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003

DAYRELL, Juarez et al. **Família, Escola e Juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de janeiro, n 17, p. 5-19, maio/ago 2001.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 34**. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro, 2014. Site: file:///C:/Users/positivo/Desktop/PNAD%202014.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2019.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores 2017. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio Continua, 2018**. Site: file:///C:/Users/positivo/Desktop/PNAD%20CONTINUA%202018.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2019.

LOPES, Vania Penha. Universitários Cotistas: de alunos à bacharéis. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

MAIA, Anderson Madson Oliveira; SILVA, Fernando Monteiro; MELO, Katia Maria dos Santos. ENSINO SUPERIOR NA AMAZONIA BRASILEIRA:

limites e possibilidades da docência na Universidade Estadual do Pará.**10º Congresso Internacional de Educação Superior**. Havana, Cuba, 2016.

PARÁ. **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2005-2014.** Belém, 2017, 135 P.

SANTOS, Jócélio Teles dos Santos (org.). **Cotas nas Universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SILVA, Lana Claudia Macedo; LOPES, João Luiz; OLIVEIRA, Ana Conceição. GÊNERO E EDUCAÇÃO: O acesso à universidade do Estado do Pará, Brasil. In: **10º Congresso Internacional de Educação Superior**. Havana, Cuba, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa e STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: **Revista Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

WELLER, Wivian. Juventude E Diversidade: Articulando gênero, raça e sexualidade. In: DAYRELL, Juarez et al. **Família, Escola e Juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CULTURA NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE A UNVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE- (UNICENTRO-PR)

Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira[1]

1. Introdução

"Cultura é igual a feijão com arroz. É necessidade básica.
Tem que está na mesa, tem que está na cesta básica
de todo mundo" (Gilberto Gil)

A Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro, é uma universidade multicampi nos municípios de Guarapuava e Irati. A extensão universitária da Unicentro é o principal mecanismo de integração entre a universidade e a sociedade e, dentro desse contexto extensionista, são realizadas as atividades culturais que têm como um de seus principais objetivos figurar a universidade como um espaço de valorização da cultura para estreitar relacionamento com a comunidade.

A Unicentro está situada, conforme dados do IBGE, na região de mais baixo IDH do Estado do Paraná. A universidade revela-se como uma importante referência cultural regional, tendo em vista que a comunidade dessa região tem poucas possibilidades de acesso à cultura. Alinhados ao Art. 3 da Lei 8313/91, os eventos culturais promovidos pela Unicentro são gratuitos como estímulo ao conhecimento dos bens e valores culturais e tornam-se importantes ao promoverem a aproximação e a integração entre a comunidade universitária e a comunidade regional.

Nesse contexto, as Atividades Culturais da UNICENTRO vislumbram a possibilidade de realizar os eventos que promovam a cultura, visando a transformação social por meio da sensibilização artístico-culturais do público em relação aos significados sensoriais e emocionais. De acordo com o Art. 1 da Lei

1 Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pós-doutorado em Ciência da Literatura pela UFRJ. Professora Associada da Universidade Estadual do Centro Oeste e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Coordenadora do Laboratório de Estudos Culturais ,identidades e representação (LABECIR-UNICENTRO). Diretora de Cultura da UNICENTRO e Membro do Conselho Municipal de Cultura de Guarapuava-PR.

8313/91, procura contribuir para o livre acesso à cultura, estimular e valorizar a regionalização das tradições folclóricas e das expressões artísticas e culturais, assim favorecendo a consolidação do fortalecimento da integração universidade e comunidade pela democratização do acesso à arte e à cultura.

Em que pese a significativa presença da comunidade nas diversas apresentações de espetáculos realizadas pela Unicentro, a participação do público extrapola o consumo passivo na recepção das apresentações, pois as atividades oportunizam a interação entre artistas e espectadores. Os eventos, priorizam, apresentações de grupos locais, novos talentos e a diversidade de linguagem artística e cultural.

Assim, para sua efetivação, a aprovação é de fundamental importância para a realização dos eventos programados e com os quais há a possibilidade de concretizar o objetivo de aproximar a comunidade da sociedade e de consolidar a promoção da cultura em suas diversas formas de manifestação.

2. Cultura na universidade

Para Renato Janine Ribeiro "O papel da Cultura é promover mudanças que ampliem a liberdade do indivíduo. Abrir novos mundos imaginários, porém possíveis", dessa forma, a experiência cultural tem a capacidade de expandir o conhecimento humano.

As universidades para Rubim:

> A atuação cultural da universidade ocorre em múltiplas dimensões. Em um sentido amplo, a formação de todos seus estudantes implica na transmissão da herança cultural e no acionamento de culturas humanísticas e técnicas, quaisquer que sejam suas áreas de conhecimento. Em um horizonte mais delimitado, a cultura está presente em determinados espaços acadêmicos da universidade, sob a modalidade de: artes, patrimônio, museus, estudos culturais, políticas e gestão culturais, culturas populares, culturas digitais, bibliotecas, gastronomia, moda e em áreas temáticas específicas dedicadas à cultura em diferentes disciplinas, tais como: administração, antropologia, arquitetura, ciências da informação, computação, comunicação, direito, economia, educação, filosofia, geografia, história, letras, psicologia, sociologia, dentre outras.(2007, p.140)

As atividades culturais desenvolvidas pelas universidades devem abranger pesquisas, seminários, palestras. É importante a formação de agentes culturais e de público, não somente vindos da comunidade universitária, com também da sociedade em geral. De acordo com Oderih e Baldi As possibilidades culturais como expressão e exercício da alteridade em relação a diversos grupos, lugares e realidades são importantes espaços de criação, produção e fruição. Na fronteira, os ambientes e eventos no campo da cultura também representam oportunidades de encontro para ratificações e/ou transformações, tendo em vista

a ampliação da dignidade humana. Infere-se, assim, que a região de fronteira constitui um espaço de limites e permeabilidade para conjuminar arte, políticas culturais e diversidade.

As atividades propostas estão inseridas no calendário de eventos culturais da Universidade, dada a importância enquanto contribuição e dinamização de ações artístico-culturais desta natureza. A arte tem apresenta-se de diferentes formas e maneiras de expressar uma cultura, diferentes modos de ver e de sentir. "Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda a determinação científica é abstrata, representativa e dependente, com a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 464) A atualidade requer a valorização, tendo em vista o fato de que hoje se constata que existem mais verdades possíveis, aliadas a determinado contexto, do que uma única verdade universal. Logo, as interpretações diante de um fato, um objeto, um fenômeno são, independentemente da vontade humana, influenciadas pela vivência cultural dos sujeitos.

A cultura, assim, adquire importância fundamental perante o conhecimento. Devido à constituição do Brasil enquanto nação, pode-se dizer que durante muito tempo prevaleceu a ideia de supervalorização da cultura europeia, em detrimento daquela cultura local, pela ideia de "civilidade" atrelada. Na condição de colônia portuguesa, não só havia a influência desta cultura como também do modelo francês, que era o ideal para a corte, o que pode ser percebido pela importância da Missão Artística Francesa no sentido da constituição de instituições ligadas à arte no país. (ARSLAN, 2006).

Mesmo este quadro tendo evoluído durante o século XX, ainda persiste uma postura de preconceito acerca da arte popular, inclusive dentro de instituições de ensino, seja em escolas de ensino especializado ou dentro de instituições de nível superior.

A extensão, enquanto responsável por este diálogo entre saberes comunidade e universidade, tem importante função neste sentido. O desafio, para as instituições educacionais, se encontra em partir desta escuta para sua ampliação, que pode seguir para diferentes caminhos: desde a cultura popular em geral, o folclore, as manifestações artísticas regionais, a multiplicidade de manifestações artísticas pelo mundo, em diferentes contextos históricos, além da arte erudita como um todo. Desta forma, a Diretoria de Cultura pretende abrir diferentes caminhos para a compreensão artística não só dentro da universidade, mas em relação à produção cultural da comunidade na qual está inserida.

O calendário cultural da Unicentro tem objetivo de envolver as comunidades do entorno regional da Unicentro, trazendo à tona as manifestações culturais

em suas múltiplas formas como as artes visuais, a literatura, a música, o teatro, entre outras expressões artísticas. Além disso, têm intuito de compartilhar experiências artísticas e culturais regionais, pois onde há troca cultural, elementos diversos se misturam, originando um novo fenômeno cultural híbrido em que coexistem novas formas de pensar e fazer arte. Em que pese a significativa presença da comunidade nas diversas apresentações de espetáculos realizadas pela Unicentro, a participação do público extrapola o consumo passivo na recepção das apresentações, pois oportunizam a interação entre artistas e espectadores.

As diferentes atividades culturais realizadas na universidade convergem para a sensibilização das expressões artístico-culturais do público em relação aos significados sensoriais e emocionais, divulgação e incentivo à criatividade para o desenvolvimento cultural da região, promoção do intercâmbio cultural, consolidação do fortalecimento da integração universidade e comunidade pela democratização do acesso à arte e à cultura. Partindo dessa visão, esta proposta foi elaborada considerando a demanda da comunidade acadêmica e da comunidade em geral, bem como considerando a necessidade regional de promoção de eventos culturais de livre acesso.

Assim, a cena cultural produzida na Unicentro promove um espaço de valorização da cultura, integrando a comunidade universitária e a sociedade através da promoção de eventos culturais de divulgação e de promoção de novos talentos, bem como promover para a sociedade acesso à arte e à cultura. Além de revelar, valorizar e oportunizar a divulgação de novos talentos; - promover o intercâmbio cultural; - valorizar a cultura local e regional do Centro-Sul do Estado do Paraná; - democratizar o acesso à arte e à cultura; - fortalecer o relacionamento entre a universidade e a sociedade.

Com o rápido crescimento das possibilidades de acesso à cultura a distância, facilitadas pela expansão dos meios de comunicação e tecnologias digitais, vivenciamos uma fase de esclarecer e desmistificar sobre a produção e a valorização dos aspectos culturais na formação integral de todos os cidadãos. Nesse sentido, o ambiente acadêmico de uma universidade pública é espaço privilegiado para aproximar a comunidade, refletir e debater criticamente, com o compromisso de estabelecer caminhos para desenvolver olhares, escutas e a apreciação sensibilidade artístico-cultural para a formação de cidadãos.

Tendo em vista que as atividades culturais promovidas pela Unicentro envolvem diferentes linguagens artísticas, a proposta de ação de ação educativa prevê a oferta de oficinas, minicursos e aulas abertas no período do evento e/ou continuamente ao longo do ano, com objetivo de promover o evento e para envolver o público, de forma virtual, no contexto das atividades vindouras. Para isso, serão convidados professores e estudantes da própria comunidade acadêmica, bem

como serão convidados professores e alunos da rede pública da educação básica da região. Algumas atividades de ação educativa poderão ser realizadas em escolas públicas do município. Além da gratuidade que atende ao disposto de ampliação de acesso, todas as ações preveem atividades paralelas e/ou contínuas de ação educativa, com oficinas, workshops, assim como todos os eventos têm assessoria, publicidade e cobertura de imprensa da universidade por meio de site, televisão, rádio, Facebook, Instagram e, também, dos meios de comunicação da região.

Os eventos promovidos incluem cuidados relacionados a acessibilidade, que tem objetivo de incentivar e garantir acesso a idosos, pessoas com algum tipo de deficiência e/ou pessoas com mobilidade reduzida. Para isso, a organização tem preocupação de garantir a mobilidade e o livre acesso para todos os públicos, assim como assegurar a delimitação de áreas específicas nos locais de apresentação.

Além disso, disponibiliza tradução de audiodescrição durante os eventos visuais, intérprete da linguagem de sinais para deficientes auditivos, que serão realizados com recursos próprios com o apoio de um setor da universidade que tem equipe de profissionais instruídos e preparados, possibilitando, assim, a garantia de acesso aos bens culturais e a segurança dos espectadores.

Com o mesmo cuidado, aos artistas que necessitem atendimento especial em quaisquer eventos, serão garantidos espaço e adequações necessárias para que o trabalho ocorra da melhor forma possível, pois a expressão artística e cultural é um direito de todos. Além disso, a Unicentro assegura a gratuidade dos eventos com amplo convite a escolas públicas e divulgação para a comunidade acadêmica e comunidade em geral.

A seguir são apresentadas as descrições das atividades realizadas:

- Encontro da Arte Folclórica O Encontro da Arte Folclórica é um evento tradicional no município de Guarapuava e de Irati e é realizado nos dois municípios, no mês de agosto em comemoração à data alusiva do dia do Folclore. O objetivo do evento é preservar e valorizar as expressões populares, com apresentações de danças e músicas típicas, exposição de artes e de gastronomia étnica. O evento será por meio de plataformas virtuais.

- Festival de Teatro – FETECO O Festival do Teatro da Unicentro tem objetivo de contribuir para a democratização do acesso ao teatro e promover as discussões sobre o papel social das Artes Cênicas. O evento tem o propósito de articular junto às apresentações dos espetáculos de diversos grupos teatrais, um momento de diálogo e troca de experiências.

- Eventos de diversas linguagens artísticas- Os eventos são realizados conforme demanda da comunidade e têm objetivo de integrar a universidade e a sociedade pelo intercâmbio de conhecimentos a partir da troca

de experiências e das discussões sobre o papel social, artístico e cultural da dança, música, teatro, arte de rua, artes visuais, literatura, fotografia, cinema, cultura popular e outras manifestações artísticas, promovendo oficinas técnicas, palestras e apresentações com convidados externos e valorizando os artistas da região.

- Centro de Exposições de Artes O Centro de Exposições de Artes Visuais considera o compromisso da universidade de estabelecer caminhos para acesso à cultura visual, num mundo estimulado por visualidades. O objetivo é promover um espaço para a expressão artístico-cultural para o estímulo da vivência estica, com enfoque para as artes visuais de diferentes categorias. As obras das exposições são atualizadas mensalmente com artistas e há edições de exposição coletiva, por meio de chamada pública. A atividade prevê visitação monitorada e ações educativas, que são realizadas nos dois campi universitários de Guarapuava.

3. Considerações finais

O papel das universidades é garantir espaços para a expressão e a existência da cultura, ao ampliar possibilidades de produção artística e cultural. A cultura no ambiente universitário pode ser, ainda, um espaço de resistência, por pressupor histórias coletivas e ser representações de experiências cotidianas que enfocam vários aspectos: social, religioso e político é, em si mesma, um sinal de novos horizontes, sobre o qual é possível atuar.

A Unicentro, ao desenvolver projetos de abrangência cultural, constitui-se num espaço que possibilita um movimento de integração de alunos, professores pesquisadores, comunidade, propiciando experiências coletivas num espaço que integra diferentes conhecimentos e saberes.

Referências bibliográficas

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R**. Ensino de arte.** 1 ed. São Paulo: Thomson Learning, 20016.

ODERICH, Cecília Leão; BALDI, Mariana. **Transformando o território**: a importância da universidade de integração latino-americana para a cultura na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27563097054/movil/. Acesso em: 8 de fevereiro de 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1991.

ODERICH, C. L. **Organização processual de um novo cinema?** Estudos de caso da construção de trajetórias de grupos produtores independentes da Tríplice

Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. 2019. 243f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais entre o possível e o impossível. In: NUSSBAUMER, Gisele (org.). **Teorias e políticas de cultura**. Salvador, EDUFBA, 2007, p.139-158

SOUZA, Jussmara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: ABEM, v. 18, 2007. Disponível em: http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo2.pdf. Acesso em: 7 de dezembro de 2022

.

O IMPACTO DO CONTINGENCIAMENTO DE GASTOS NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS[1]

Brenda Ariel de Oliveira Alves[2]

Walkiria Franca Vieira Teixeira[3]

1. Introdução

No início de 2019 o governo federal anunciou um corte de R$ 2,2 bilhões no orçamento das Universidades brasileiras, o que representou cerca de 30% do valor anual destinado a essas instituições. De acordo com a ANDIFES (Associação dos Reitores das Universidades Federais), desde o ano de 2014, este representou o maior contingenciamento de gastos, trazendo a previsão de impactar profundamente o funcionamento de tais instituições. (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019)

Esta pesquisa buscou analisar como o contingenciamento dos gastos das Universidades Federais Brasileiras impactou negativamente o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no país. Esse tipo de análise se faz necessária, tendo em vista que o corte orçamentário e o controle das despesas nas Universidades Federais brasileiras impacta não apenas na educação, mas também na saúde, na economia, no agronegócio e no desenvolvimento social como um todo.

A importância das pesquisas desenvolvidas pelas universidades se reflete no dia-a-dia das pessoas constantemente, como exemplo, podemos citar o estudo divulgado em 2016, que comprovou a relação entre a microcefalia e o Zika vírus. A doença se tornou epidemia no Brasil entre os anos de 2015 e 2016, com 3.037 casos confirmados entre 8 de novembro de 2015 e 2 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2018, p. 1) Apesar de à época já existirem estudos que mostravam "que o vírus se escondia no sistema neurológico dos infectados, (...) não conseguiram estabelecer relação de causa e efeito entre o Zika e a

1 Texto gerado a partir de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior, FAE/UFMG.

2 Pós-graduada em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior, pela FAE/UFMG. e-mail: brenda.ariel@hotmail.com.

3 Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP. Professora orientadora de TCC no curso de Especialização em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior, pela FAE/UFMG. Professora visitante na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, BA. e-mail: wfveteixeira@uesc.br.

microcefalia". (ALENCAR, 2016) Até que uma pesquisa conduzida "pelos cientistas Patrícia Beltrão Braga e Jean Pierre Peron, da Universidade de São Paulo (USP) e Alysson Muotri, da Universidade da Califórnia" comprovou, por meio de testes, sua correspondência. (ALENCAR, 2016) Em estudo realizado no ano de 2018 pelo Instituto de Física da USP (Universidade de São Paulo), demonstrou que o Brasil se encontrava em 13º lugar em produção científica, e que as áreas mais pesquisadas eram meio-ambiente, medicina clínica, agricultura e tecnologia industrial. (DUDZIAK, 2018).

Por fim, cabe destacar que a educação é fundamental para a evolução humana, a pesquisa vinculada a ela é que proporciona a descoberta de doenças e seus respectivos tratamentos, melhora a qualidade de vida do ser humano, desenvolve mecanismos que facilitam a vida e o trabalho das pessoas. Mesmo conhecendo a importância que o trabalho das universidades públicas traz para o país e para a população, em 2019, com o advento do governo do presidente Bolsonaro, mudanças passaram a ser feitas, trazendo acentuados e recorrentes cortes nas verbas destinadas ao Ensino Superior. Neste sentido, torna-se fundamental observar os impactos causados durante esses 4 anos do governo e como esses contingenciamentos de gastos nas universidades públicas brasileiras poderá refletir e/ou servir de parâmetro para uma análise do futuro do país.

2. Da pouca autonomia universitária

A autonomia universitária pode ser verificada através de quatro vertentes: "a) autonomia organizacional; b) autonomia financeira; c) autonomia de equipe (*staffing*); e, d) autonomia acadêmica". (MEYER; BUSTAMANTE; BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 281) A primeira se define em critérios constitutivos da organização, como procedimento e critérios de seleção, demissão e mandato da chefia executiva; "membros externos nos órgãos governamentais da universidade; capacidade de decidir sobre as estruturas acadêmicas; e, capacidade de criar pessoas jurídicas". (MEYER; BUSTAMANTE; BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 281)

A autonomia financeira se refere ao ciclo financeiro da instituição, a sua duração; "tipo de financiamento público; capacidade para realizar empréstimos; capacidade para manter excedentes; capacidade de ter imóveis próprios". (MEYER; BUSTAMANTE; BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 281)

Com relação à autonomia de equipe (*staffing*), responde pelos quesitos administrativos, que abrangem procedimentos de seleção para acadêmicos sêniores e servidores administrativos sêniores; remuneração para acadêmicos sêniores e servidores administrativos sêniores; e procedimentos de promoção para acadêmicos e servidores administrativos sêniores. (MEYER; BUSTAMANTE; BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 282)

Por fim, a autonomia acadêmica envolve

> [...] definição do total de estudantes; procedimentos de admissão; definição de programas em todos os níveis; capacidade de decidir pelo encerramento de programas; definição da língua de formação; seleção de mecanismos para asseguramento de qualidade; capacidade de definição do conteúdo dos programas. (MEYER; BUSTAMANTE; BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 282)

Dessa forma, percebe-se que para haver autonomia universitária é necessário a ausência de ingerência estatal, desde a seleção da chefia e dos demais servidores, até o orçamento e os programas a serem desenvolvidos. Entretanto, um aspecto relevante a destacar é que, na prática, o governo Bolsonaro não reduziu despesas na área da educação devido à falta de recursos, mas como restou demonstrado, houve perseguição sistemática ao pensamento crítico, revestido em uma suposta difusão de determinada ideologia.

3. Do orçamento para a Educação Superior Pública no Brasil

O artigo 165 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz em seu bojo todos os instrumentos de planejamento governamental relativo ao orçamento público, estabelecendo a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei do Orçamento Anual (LOA) como peças orçamentárias definidoras dos parâmetros e da execução da previsão financeira. (SILVA, 2018, p. 981)

O PPA e a LDO são as leis que traçam as metas e diretrizes para a elaboração da LOA que deverá ser executada no ano seguinte à sua aprovação. Silva (2018, p. 982) explica que

> a LOA materializa as diretrizes do direcionamento dos investimentos públicos, indicando qual será o volume de recursos públicos disponível para o próximo ano, por área de atuação do governo. A quantidade e a qualidade dos investimentos evidenciam qual o nível de prioridade do governante. O estudo do orçamento público transformou-se uma preocupação recorrente de pesquisadores. A partir dos orçamentos pode-se identificar, entre outras informações, o processo de tomada de decisão e as políticas públicas priorizadas para o atendimento das demandas do cidadão e da sociedade em geral. (SILVA, 2018, p. 982)

Assim, para a execução orçamentária é fundamental o planejamento da previsão de receitas e despesas, definindo objetivamente as metas e prioridades do governo. (SILVA, 2018, p. 982) Tal planejamento tem início no primeiro ano de governo, quando se elabora o PPA e a LDO para os três anos seguintes do mandato, incluindo o primeiro ano do mandato subsequente.

Dessa forma, quando o presidente Bolsonaro assumiu o governo, as previsões para a execução orçamentária de 2019 já haviam sido realizadas, com

vistas na regularidade dos serviços de duração continuada, o que inclui a educação superior. Tendo isso em vista, as instituições se organizaram esperando o recebimento dos valores previstos, contudo, logo após assumir a presidência da república, deu-se início ao contingenciamento de gastos para diversos setores, e a área da Educação foi uma das que foi mais afetada pelos cortes.

4. Do contingenciamento para as Universidades Brasileiras

Em fevereiro de 2019, o Governo Federal iniciou o contingenciamento de gastos, por meio do Decreto nº 9.711/2019 (BRASIL, 2019), que culminou em uma limitação de movimentação e empenho de todos os Ministérios, incluindo o da Educação e Cultura. O Decreto foi justificado pela necessidade de redução de despesas para adequação à Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei nº 101/2000, afirmando ser uma situação temporária, até que as contas do governo se normalizassem. (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019)

A Educação como um todo sofreu com o bloqueio dos valores, contudo, pela objetividade, nesta pesquisa, iremos observar apenas as consequências sobre as universidades federais.

De acordo com Tenente e Figueiredo (2019), o contingenciamento se deu sobre a parte discricionária do orçamento, que são as chamadas despesas não obrigatórias, as quais são divididas em duas categorias, que são

> o primeiro tipo é o gasto com custeio (ou despesas correntes), utilizado para manter o funcionamento das universidades: são as contas de luz, de água, as bolsas acadêmicas, insumos de pesquisa, compra de equipamentos básicos para laboratórios e pagamento de funcionários terceirizados. O segundo tipo são as chamadas despesas de investimento (ou de capital). Basicamente são as obras das universidades e a compra de equipamentos. (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019)

As despesas obrigatórias, por sua vez, incluem os salários dos servidores e as aposentadorias, e representam, em algumas universidades, cerca de 80% da verba. (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019)

Inicialmente, o Ministro da Educação anunciou que o corte se aplicaria apenas à "UnB (Universidade de Brasília), UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UFF (Universidade Federal Fluminense), por que elas estariam promovendo 'balbúrdia' nos seus campus". (BEZERRA, 2019) Nesse aspecto, desde o início do seu mandato, o presidente Jair Messias Bolsonaro se viu envolvido em polêmicas relativas ao campo da educação, afirmando, por diversas vezes, que as universidades promoveriam e cultivariam determinada ideologia. (FERRARI, 2019, p. 71)

O então presidente deu uma entrevista à revista Época, e explicou sobre o tema,

> [...] menos investimentos em ciências humanas; punição a 'balbúrdia' das universidades federais; corte orçamentário em todas as federais; cortes de bolsas da Capes; varrer a 'ideologia' no Enem; punir alunos agressores; filmar alunos cantando hino, e por fim mudar livros didáticos. (FERRARI, 2019, p. 71)

Tais declarações tiveram grande repercussão e mobilizaram cerca de 11 mil acadêmicos universitários, fazendo com que o governo voltasse atrás em sua decisão (FERRARI, 2019, p. 71), e em seguida anunciasse que os cortes seriam "de forma isonômica para todas as universidades", podendo o mesmo ser revisto no segundo semestre de 2019. (BEZERRA, 2019)

Como esclarecimento importante, há despesas que são obrigatórias dentro da universidade, como a verba destinada a pagamento de pessoal, e qualquer limitação desta já seria ilegal. Quanto à despesa discricionária, aquela que é destinada a investimento e ao custeio das atividades da instituição, como as contas de água, luz, telefone, internet, material de consumo, dentre outros, representa uma pequena parcela da verba, mas com ampla destinação. Ao contrário da despesa vinculada, em que sua maior parte custeia o salário dos servidores.

Assim, apesar de aparentemente menor a porcentagem, por não poder sofrer alteração, a quota parte vinculada do orçamento, em algumas universidades, o bloqueio acabou representando índices ainda maiores que os anunciados, conforme relata Saldaña (2019)

> (...) apesar de a definição do MEC (Ministério da Educação) indicar um corte linear de 30%. Para 37 das 68 federais, o congelamento supera esse percentual. Há federais em que o corte atinge metade dos recursos discricionários autorizados, como ocorre nas universidades do Sul da Bahia (54%), Mato Grosso do Sul (52%) e Grande Dourados (49%). Os dados são do SIOP (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo) [...]. Os recursos discricionários excluem salários, por exemplo. Levando em conta essa comparação, o impacto é de 30% em 11 federais e menor do que isso nas outras 20. O menor bloqueio ocorreu na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), que perdeu, até agora, 12% do orçamento autorizado. Isso representa R$ 28 milhões. (SALDAÑA, 2019, s/p.)

Dessa forma, os valores bloqueados representam 30% dos gastos discricionários, não havendo o que se falar em corte ou contingenciamento dos gastos vinculados. Ainda assim, os números são altos e as consequências maiores ainda.

Além desses, até setembro de 2019, o governo já anunciou o corte de 11.811 bolsas ofertadas pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o que é reflexo da redução orçamentária que vêm ocorrendo desde março do mesmo ano. (FORMENTI, 2019) Essas bolsas se destinam ao mestrado, doutorado e pós-doutorado e a medida representa uma redução de R$ 37,8 milhões em investimentos nesses cursos. (FORMENTI, 2019)

A expectativa para 2020 é de ainda mais redução nessa área, podendo cair para R$ 2,2 bilhões, o que equivale a 51% do orçamento previsto em 2019. (FORMENTI, 2019) De acordo com a Nota Técnica nº 48 publicada pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em agosto de 2019, fica clara a preocupação da comunidade científica brasileira. De acordo com o Instituto,

> no mês de julho de 2019, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) anunciou a suspensão de edital para bolsas de pós-graduação no segundo semestre [...] depois de já ter anunciado, em abril deste ano, que milhares de pesquisadores poderiam ficar sem o pagamento de suas bolsas a partir de outubro [...]. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 7)

Assim, além das Capes, o CNPq e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT também sofreram com o corte de gastos. Sobre a importância dessas instituições para a ciência e a tecnologia nacional, Negri e Koeller (2019, p. 9) comentam que

> tradicionalmente, as principais fontes de recursos para suporte à pesquisa no país são o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que são unidades orçamentárias do MCTIC (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações). O primeiro financia principalmente bolsas de estudos para estudantes de graduação, pós-graduação e bolsas de produtividade para pesquisadores, além de apoio a projetos de pesquisa nas universidades e instituições de pesquisa brasileiras. O segundo é a principal fonte de recursos disponível no país para o suporte a projetos de pesquisa e inovação realizados por pesquisadores brasileiros tanto em universidades e instituições de pesquisa quanto em empresas. O Fundo apoia, entre outras coisas, compra de material, insumos, equipamentos, além de pagamento de bolsas para estudantes e pesquisadores envolvidos nos projetos aprovados. Juntas, essas duas unidades, CNPq e FNDCT, responderam por mais da metade do orçamento do antigo MCTI no período de 2000 a 2016 (antes da junção com as comunicações). Ou seja, são as unidades mais importantes no total do investimento em ciência e tecnologia do MCTIC. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 9)

Como mostrado pelas autoras, o CNPq e o FNDCT são responsáveis pelos mais importantes investimentos brasileiros na pesquisa em ciência e tecnologia e a redução de seu orçamento impactaria diretamente no desenvolvimento nacional. Ainda de acordo com as autoras, o orçamento do CNPq já vinha sendo reduzido desde o ano de 2013, conforme demonstram,

> O valor previsto no projeto de lei para o órgão, embora tenha crescido em 2015 e 2016, passou de R$ 2,3 bilhões, em 2013, para R$ 1,2 bilhão, em 2019. O valor liquidado sofreu uma redução de mais de 50%: de R$ 2,6 bilhões em 2013 para R$ 1,3 bilhão em 2018. Em 2019, o CNPq já liquidou R$ 850 milhões, ou 70% do valor orçado no PL. Isso sugere que o CNPq pode consumir todo o orçamento previsto antes mesmo de o ano chegar ao fim, o que explica

> o alerta feito pela instituição sobre a falta de recursos, nos últimos meses do ano, para pagar as bolsas já concedidas. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 9)

No caso do FNDCT, Negri e Koeller (2019, p. 9) constatam que, apesar de aparentemente ter previsão de valores superiores aos valores dos anos anteriores, o valor efetivamente executado foi muito inferior.

> No caso do FNDCT, a redução do orçamento não ficou aparente no PL, que previu mais de R$ 4 bilhões para 2019, mas fica evidente nos valores disponíveis para execução. O orçamento efetivamente aplicado pelo Fundo caiu de R$ 2,5 bilhões em 2013 para R$ 766 milhões em 2018: uma redução de cerca de 70% no período. Em 2019, o valor executado pelo FNDCT está em apenas 7% do valor previsto pelo PL, ou cerca de R$ 300 milhões. Se o ritmo de execução se mantiver, o desembolso do principal fundo de apoio à pesquisa e inovação no Brasil será, em termos reais, menor do que no início dos anos 2000, quando os fundos ainda estavam se estruturando. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 9)

Com isso, apesar de as universidades terem cerca de 30% dos seus recursos discricionários contingenciados, na prática, a pesquisa e a extensão sofreram muito mais que o anunciado, que tiveram efetivamente executados cerca de apenas 30% dos valores que seriam destinados ao CNPq e 80% dos valores previstos para o FNDCT. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 10)

Um exemplo apresentado por Lana (2019) é o orçamento da UFMG para este ano, que foi definido em dezembro de 2018 por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), aprovada pelo Congresso Nacional, que garantiu a manutenção do orçamento da área de educação. Embora a instituição não tenha recebido comunicação oficial do MEC, o bloqueio anunciado pelo governo federal, e disponibilizado por meio do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI), representa redução orçamentária da ordem de R$ 64,5 milhões para 2019. (LANA, 2019)

Dessa redução, diversas consequências poderão surgir nos próximos anos, entretanto, cabe destacar que durante a realização desta pesquisa, o MEC – Ministério da Educação e Cultura anunciou o desbloqueio de parte dos valores, que se deu pelo Decreto nº 10.028/2019 (BRASIL, 2019), destinando R$ 1,156 bilhão para as Universidades. (MENEZES, 2019) Outros R$ 834 milhões foram desbloqueados com o intuito de "atender a educação básica, a concessão de bolsas de pós-graduação e a realização de exames educacionais" (MENEZES, 2019), tendo em vista que os cursos de graduação e pós-graduação são a maior fonte de pesquisa do país.

Com a continuidade dos bloqueios, a justificativa para o congelamento dos valores segundo o governo Bolsonaro se baseia na regra do teto de gastos. Com isso, o valor que deveria ir para os institutos é realocado pela União para suprir custos de outras áreas mais prioritárias, segundo a visão federal. (CARTA CAPITAL, 2022)

4.1 Do impacto do contingeciamento

O Brasil demorou a se desenvolver na área educacional, no entanto, após período de evolução, há alguns anos tem havido drástica redução, atualmente, não são apenas as universidades públicas que tem sofrido, as particulares também, ocorrendo indiretamente um desestímulo pelo ingresso ou permanência no ensino superior. Em relação às particulares, vemos que, a partir de 2017/2018, houve grande retenção na concessão de bolsas pelo PROUNI ou pelo FIES, já tratados anteriormente. (CISLAGHI, 2019, p. 143)

Quanto às universidades públicas, o atual contingenciamento e o corte de gastos terão impacto não apenas na redução de alunos, mas também no desenvolvimento social do país. Poderá se tornar difícil a permanência de vários alunos que dependem do Programa Nacional de Assistência Estudantil das universidades, esse prospecto é fundamental para os universitários carentes, estando "diretamente ligado às transformações sociais, econômicas e políticas do país". (SOUZA, 2019, p. 63)

Em relação aos cortes para a pesquisa, ciência e tecnologia, mais especificamente para o FNDCT, ficará o fundo impossibilitado de custear inclusive os projetos já contratados, de acordo com Negri e Koeller (2019, p. 11)

> O plano de investimentos para o FNDCT em 2018 faz uma estimativa das necessidades orçamentárias do Fundo para 2019. Nesse plano, estima-se que, para custear os projetos já aprovados em anos anteriores, seria necessário R$ 1,1 bilhão em 2019. Ora, retirando-se a reserva de contingência (que não pode ser gasta), o orçamento do FNDCT é de pouco mais de R$ 850 milhões neste ano, o que significa que o Fundo não será capaz de custear nem mesmo os investimentos já contratados. Em outras palavras, nenhum projeto novo poderá ser financiado, o que provavelmente se refletirá na queda da produção científica e tecnológica do país nos próximos anos. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 11)

O impacto do contingenciamento sobre a Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, é severo. Segundo a reitora Sandra Regina Goulart Almeida (2019):

> É com essa verba que a UFMG paga contas de água, energia elétrica, serviços terceirizados, bolsas de graduação, de extensão e toda a manutenção dos laboratórios (de graduação e pesquisa) e das unidades acadêmicas. Se efetivado, o corte atingirá o funcionamento da instituição e prejudicará diversos serviços que a UFMG oferece à sociedade, como os prestados pelas ações de extensão, pelas clínicas odontológicas, da Faculdade de Odontologia, e pelo Hospital Veterinário, da Escola de Veterinária. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 11)

A situação dos investimentos do CNPq não é diferente, podendo haver

suspensão ou cancelamento de bolsas já ofertadas:

> O orçamento disponível para este ano provavelmente não será suficiente nem mesmo para pagar as bolsas já concedidas pela instituição no passado. Isso significa que o país está deixando de formar novos cientistas e pesquisadores. O Brasil já é um país com poucos cientistas e pesquisadores: estimativas recentes apontam que são 888 (2014) para cada milhão de habitantes. Em vários países desenvolvidos, esse número é próximo a 4 mil; na Espanha e na Rússia, perto de 3 mil; e na Argentina, são mais de 1 mil pesquisadores por milhão de habitantes. Formar capital humano é essencial para produzir ciência e tecnologia e requer políticas de estado continuadas, previsíveis e transparentes. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 11)

Contudo, de setembro de 2019 até outubro do mesmo ano foram liberadas quantidades menores de recursos. O Ministério da Educação anunciou em 18 de outubro de 2019 um descontingenciamento de cerca de R$ 1,1 bilhão para as universidades e institutos federais. Ainda segundo a reportagem anunciada no portal do MEC, "as despesas de custeio para pagamento de luz, água, telefone e limpeza, por exemplo, estão liberadas para o ano de 2020" tendo em vista que em maio de 2019 foram necessários cortes dentro da UFMG, por exemplo, tais como:

> Foram cancelados editais internos de fomento e melhoria de equipamentos e da infraestrutura, intensificada campanha para racionalização do uso de água e energia, interrompido o uso de ar-condicionado de conforto, reduzidos gastos com viagens e diárias e renegociados contratos de serviços terceirizados. A Administração Central e as unidades acadêmicas têm tentado ainda reduzir os custos gerais de manutenção e infraestrutura. Desde o início do mês, a Linha 4 do serviço interno gratuito de transporte deixou de circular. A linha operava como reforço, nos horários de pico, às demais que atendem ao campus Pampulha. (NEGRI; KOELLER, 2019, p. 11)

Na UFU, Universidade Federal de Uberlândia, o resultado dos cortes afetou diretamente a suspensão da circulação dos ônibus intercampi, que transportava os estudantes de um *campus* ao outro da universidade para assistir as aulas, quando elas ocorrem em um *campus* diferente, como em cursos que têm aulas teóricas em um *campus* e aulas práticas no *campus* fazenda, por exemplo.

Os efeitos dos bloqueios são incalculáveis, a longo prazo, pois não afetam apenas a produção cientifica, a redução de recursos destinados à formação superior de capital humano também poderá impactar na competitividade do país em relação a outras nações que investem em ciência e tecnologia.

5. Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar como o contingenciamento dos recursos das Universidades Federais Brasileiras impactou no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no país, tendo em vista que o corte orçamentário e o controle

das despesas nas Universidades Federais brasileiras impacta não apenas na educação, mas em toda a sociedade e no desenvolvimento social como um todo.

O estudo apresentou como se organiza a distribuição orçamentária pelas leis brasileiras, e como as universidades lidam com o planejamento do orçamento para o ano letivo, como se dividem os tipos de despesas nas universidades: as despesas não obrigatórias - gastos com custeio (ou despesas correntes), e as despesas obrigatórias - despesas de investimento (ou de capital). Além de apresentar como as despesas são realizadas, trouxemos também como os cortes de recursos foram realizados, por meio da apresentação dos Decretos baixados pelo governo Bolsonaro, e quais os impactos esses cortes causaram no ensino, na pesquisa e na extensão das universidades.

De acordo com o estudo, os principais impactos dos cortes se refletiram não apenas na educação, além do comprometimento de pagamento das bolsas de pesquisa, mas indiretamente comprometeram o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da saúde, da economia, da agricultura, do agronegócio e no desenvolvimento social como um todo, que afetam diretamente a vida da população.

A educação brasileira ainda se encontra em processo evolutivo, nos últimos anos, após grande investimento e atualizações legislativas, houve grande aumento dos cursos e de estudantes matriculados nas universidades país afora. Mesmo com todas as dificuldades, no ano de 2018, o Brasil alcançou o 13º lugar em produção científica no mundo, o que demonstra a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e o empenho das universidades em pesquisa.

Conforme restou demonstrado, os impactos do contingenciamento de recursos na educação como um todo, principalmente nas áreas ciência e tecnologia e pesquisa, trarão ao futuro do país poderão ser incalculáveis, porque a pesquisa é muito mais que o pesquisador, ela auxilia no desenvolvimento social do país. Assim, contingenciar valores que já são escassos, sem sombra de dúvidas, causará grandes prejuízos ao país. Principalmente quando percebemos que não é apenas por dificuldades na arrecadação de receitas pelo governo federal, mas principalmente por vontade política.

O que o governo de Jair Bolsonaro ainda não percebeu é que a educação transforma a sociedade, é ela que proporciona a mudança de vida para a maioria dos brasileiros, garantindo melhores empregos e salários. Também não notou que a pesquisa é fundamental para o progresso e o desenvolvimento social, apresentando sempre novos caminhos e descobertas que permitem a evolução do país. Portanto, não apenas a educação poderá ficar prejudicada com o contingenciamento de recursos, mas toda a coletividade.

6. Referências

ALENCAR, Lucas. Cientistas brasileiros provam relação entre zika e microcefalia. **Revista Galileu**, Ciência, mai-2016. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/05/cientistas-brasileiros-provam-relacao-entre-zika-e--microcefalia.html. Acesso em: 15 set. 2019.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. **Com as despesas de agosto executadas, UFMG trabalha pelo desbloqueio orçamentário**: corte no orçamento anunciado em maio, quando já haviam sido decorridos cinco meses, afeta o planejamento e pode ter consequências. Site UFMG, Comunicação, Notícias, Institucional, 2019. 4 de setembro 2019. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/com--as-despesas-de-agosto-executadas-ufmg-trabalha-pelo-desbloqueio-orcamentario. Acesso em: 18/01/2020.

BEZERRA, Mirthyani. 30% ou 3,5%: Quanto Bolsonaro cortará nas universidades federais? Entenda. **UOL Educação**, mai-2019. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/11/governo-muda-discurso-e-corte-na- educacao-passa-de-30-para-35-entenda.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019. Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9711.htm**. Acesso em: 15 set.2019.**

BRASIL, Ministério da Saúde**. Boletim Epidemiológico**. 2018. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/janeiro/30/2018-002.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.028**, **de 26 de setembro de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira e estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10028.htm. Acesso em 15 set.2019.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **A trajetória histórica do ensino superior no Brasil**: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. SER Social, v. 21, n. 44, p. 134-151, 10 mar. 2019.

GOVERNO Bolsonaro zera novamente verbas de universidades e institutos. **Carta Capital**, Educação**,** dez-2022. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-zera-novamente-verbas-de-universidades--e-institutos/amp/. Acesso em: 03 de fev. 2022.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Panorama da produção científica do Brasil** (2011- 2016). USP – Universidade de São Paulo, Instituto de Física, 2018. Dis-

ponível em: https://portal.if.usp.br/ifusp/pt-br/not%C3%ADcia/panorama--da-produ%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-do-brasil-2011-2016. Acesso em: 15 set. 2019.

FERRARI, Julie Fernanda. O processo de Bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. **Ensaios Pedagógicos**. UFSCar/Campus Sorocaba, v. 3, n, 2, p. 69-77, ago. 2019. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/135. Acesso em: 15 set.2019.

FORMENTI, Lígia. **MEC bloqueia mais verbas e corte já afeta 11,8 mil bolsas de pós-graduação.** Estadão, set-2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-bloqueia-mais-verbas-e-corte-ja-afeta-11-8-mil-bolsas--de-pos-graduacao,70002993596>. Acesso em: 30 set. 2019.

LANA, Marcilio. **UFMG atua para reverter bloqueio orçamentário**. mai-2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/nai/ufmg-atua-para-reverter-bloqueio-orcamentario/. Acesso em: 13 de fev. 2020.

MENEZES, Dyelle. **Universidades e institutos federais vão receber quase 60% da verba descontingenciada pelo MEC.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=80801>. Acesso em: 30 set. 2019.

MEYER, Emilio; BUSTAMANTE, Thomas da Rosa de; BATISTA JÚNIOR, Onofre Alves. Autonomia Universitária, Democracia e Federalismo. Rio de Janeiro: **Revista Culturas Jurídicas**, v. 6, n. 13, p. 279-307, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/45225. Acesso em: 30 set, 2019.

NEGRI, Fernanda de; KOELLER, Priscila. **O declínio do investimento público em ciência e tecnologia:** uma análise do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações até o primeiro semestre de 2019. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/todas-as-publicacoes/publicacoes/162-o-declinio-do-investimento-publico-em-ciencia-e-tecnologia--uma-analise-do-orcamento-do-ministerio-da-ciencia-tecnologia-inovacoes-e-comunicacoes-ate-o-primeiro-semestre-de-2019. Acesso em: 30 set.2019.

SALDAÑA, Paulo. **Corte é maior do que 30% do orçamento livre em mais da metade das federais.** Folha de São Paulo, mai-2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/corte-e-maior-do-que-30-do-orcamento-livre--em-mais-da-metade-das-federais.shtml. Acesso em: 30 set. 2019.

SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida Miranda. Investimentos públicos em educação superior na Bahia: o orçamento das Universidades Estaduais Baianas. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 2, p. 979-999, 28 dez. 2018. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1046. Acesso em: 15 set.2019.

SOUZA, Adnna Raquel Araújo de. **Educação em tempos de contrarreforma:** identificando as implicações da política de ajuste fiscal no ensino superior brasilei-

ro e os seus rebatimentos na assistência estudantil. 2019. 89 fl. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TENENTE, Luiza; FIGUEIREDO, Patrícia. **Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores.** mai-2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml. Acesso em: 15 set. 2019.

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: A SÍNDROME DE KABUKI E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ailton Batista de Albuquerque Junior[1]

Maria das Dores Pereira de Sousa[2]

Edite Batista de Albuquerque[3]

Jackeline Cardoso Lemos[4]

Maria Aparecida Barbosa de Melo[5]

Roberta Nery da Silva Miranda[6]

---

1 Doutorando em Educação (UFU/MG). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC). Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). Atua na Educação Básica como docente na EJA e Educação Infantil. assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

2 Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI). Especialista em Educação Infantil (UECE), AEE e Neuropsicopedagogia. Atua na SEDUC/PI como técnica de Educação Especial Inclusiva. Mestranda em Ciências da Educação (Absoulute Christian *University)*: assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

3 Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos (FAK). Especialista em Direito Administrativo e Econômico (INTERVALE/MG) e Direito Público (LEGALE). Graduanda em Direito (UNIFIC). Atua como Policial Penal nos espaços penais sob crivo da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do Estado do Ceará: assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

4 Graduação em Ciências Biológicas (UFPI). Especialização em Vigilância em Saúde - Ambiental, Epidemiológica e Sanitária (UESPI). Mestranda em Ciências da Educação (Absoulute Christian *University):* assessoria.academica.1988@gmail.com.

5 Licenciatura em Pedagogia (UECE) e Letras/Português (UFC). Especialista em Linguística aplicada à educação – (FAVENI) e Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (VIASAPIENS). Atua como professora da rede municipal de ensino de Itapipoca: assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

6 Licenciada em Pedagogia (UVA). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC) e Gestão Pública (Unilab). Professora e formadora do 5º ano, na rede municipal de Maracanaú/CE: assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

1. Introdução

O presente artigo traz como temática a Síndrome de Kabuki (SK), também conhecida como Síndrome de Niikawa-Kuroki ou Síndrome da Maquiagem de Kabuki. Por conseguinte, o estudo tem como objetivo descrever características de um indivíduo diagnosticado com SK, a partir de suas singularidades comportamentais, cognitivas e sociais com suas respectivas implicações no processo escolar.

A realidade do sujeito investigado trata-se de uma criança diagnosticada com Síndrome de Kabuki. Estudante de escola pública com 12 anos, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Quanto às dificuldades de comunicação é perceptível a falta de articulação das palavras corretamente.

No tocante aos aspectos cognitivos e à alfabetização, o indivíduo encontra-se na fase pré-silábica, visto que conhece as vogais, algumas letras e os números cardinais. Contudo, não forma silabadas, palavras e estruturas lógicas. Dessarte, verificou-se também o comprometimento das relações sociais advindas talvez do atual isolamento social provocado pela pandemia de convid-19.

É firme que durante nossa formação no curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, surgiram inquietações sobre a síndrome de Kabuki (SK). Dessarte, no transcurso dessa formação acadêmica, muitas indagações emergiram acerca do presente objeto de investigação, a partir do tema de um estudo de caso psicopedagógico frente ao sujeito com SK.

No tocante à questão norteadora, interpelamo-nos sobre os avanços da ciência e da tecnologia para os processos de ensino-aprendizagem de um educando diagnosticado com a SK.

O presente estudo justifica-se porque os indivíduos que nascem com a síndrome de Kabuki podem ter um prolongamento da vida além de certo limite, desde que não apresentem manifestações clínicas fatais como patologias renais; cardiovasculares graves ou hepáticas e doenças infectocontagiosas. Logo, quem tiver este diagnóstico terá o direito à educação de qualidade, mediante atendimento educacional especializado.

Para a elaboração desse ensaio levantamos a hipótese de que a raridade dessa doença reside no fato do desconhecimento da Síndrome de Kabuki, haja vista a inexistência de exames laboratoriais sendo necessária avaliação clínica em virtude da incerteza da alteração genética, apresentando um leque de variabilidade de sinais e sintomas.

Quanto à metodologia, com fulcro nos objetivos da empreitada acadêmico-científica, recorremos à pesquisa exploratória por acreditar que essa seja uma maneira de expor o objeto de investigação a diversas variáveis desde a perspectiva genética até a cromossômica. Portanto, acerca dos procedimentos técnicos, servimo-nos da pesquisa bibliográfica para constituição do arsenal teórico desta

produção; bebemos da pesquisa documental, visto a necessidade de adentrar aos dispositivos legais; criamos um estudo de caso, uma vez que procuramos construir conhecimentos mediante a análise de um sujeito em seu contexto familiar e educacional. Outrossim, a presente pesquisa também se caracteriza como um estudo de campo, visto haver a necessidade de interação social entre pesquisador e pesquisado em um mesmo cenário.

Além disso, servimo-nos de um estudo de caso, em virtude da inserção em um caso específico de um aluno de 12 anos de uma escola pública de Itapipoca/CE. Para os procedimentos técnicos, usufruímos de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo com aplicação de observação e entrevista semiestruturada à mãe do sujeito pesquisado.

À rigor, optamos pela abordagem qualitativa, visto ser aquela que mais nos auxilia na compreensão dos fenômenos materialista histórico-dialético, cogitando em uma análise, por via da perspectiva de totalidade do estado da arte.

O presente artigo está subdividido em quatro partes, a saber: o estado da arte que tece conhecimentos teóricos sobre a Síndrome de Kabuki (SK), caracterizada como uma anomalia congênita múltipla, mediante fenótipos singulares além de disfunções esqueléticas, défice intelectual e atraso de crescimento pós-natal. A segunda parte está composta pela investigação de campo que aborda o contexto de inserção da criança com SK, por meio do contexto familiar e mediante as estratégias de uma Psicopedagoga. O terceiro segmento, composto pela metodologia, traz o *modus operandi* científico para realizar a presente pesquisa. Enfim, as considerações finais deixam claro que aquela criança apresentava um quadro clínico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, inclusive, atrasos no desenvolvimento da fala, além de movimentos corporais lentos, reverberando em dificuldades no aprendizado regular. Entretanto, a partir do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar a família e a escola notaram profícuos avanços na coordenação motora fina e grossa, articulação de leque de palavras, inclusive, diminuindo a dislalia.

2. Síndrome de Kabuki (SK) e o Estado da Arte

A síndrome de Kabuki (SK) também denominada Síndrome de Niikawa-Kuroki ou Síndrome da Maquiagem de Kabuki é uma síndrome congênita e rara, descrita pela primeira vez no Japão em 1989 (VIEIRA, 2015). Em síntese, percebe-se que essa síndrome como uma doença genética, caracterizada por expressões faciais atípicas, inclusive, com anomalias do esqueleto e com atraso mental de ligeiro a moderado. Nesses termos, haja vista ser uma doença com baixa prevalência, inexistindo exames clínicos para confirmar o diagnóstico de Síndrome de Kabuki. Portanto, o diagnóstico é baseado nas características

clínicas, por meio de faces típicas.

A Síndrome de Kabuki, denominada de Q87 - Outras síndromes com malformações congênitas que acometem múltiplos sistemas, pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), é um distúrbio raro, apresentando múltiplas anomalias congênitas. Por conseguinte, o estudo tem como objetivo geral descrever características de um indivíduo diagnosticado com SK, a partir de suas singularidades comportamentais, cognitivas e sociais com suas respectivas implicações no processo escolar. Logo, a partir dessa pretensão emergem dois objetivos específicos, quais sejam: observar comportamentos e dificuldades cognitivas do educando e traçar perspectivas para superação daquelas condições dos sujeitos.

Pelas vias analíticas de Adam, Banka e Bjornsson (2019), esta síndrome foi assim designada por causa da semelhança das expressões faciais provocadas pela síndrome com a maquiagem usada no teatro tradicional japonês, o teatro de Kabuki. Logo, essa patologia pode ser causada por mutações em dois genes, KMT2D e KDM6A, ambos envolvidos na regulação epigenética da cromatina.

A cromatina é uma estrutura proteica que mantém o DNA compactado, mas que permite a ativação de genes no genoma através de alterações epigenéticas. Apesar da redundância na função desses dois genes Kabuki, acredita-se que exista um desequilíbrio crônico na regulação gênica nuclear, justamente controlada pela acessibilidade à cromatina. A dificuldade de diagnóstico deve-se ao fato de ainda não haver exames para identificar definitivamente esta doença muito rara e da sensibilização pública em relação à Síndrome de Kabuki ainda ser muito escassa (ARNAUD; BARAT-HOUARI; GATINOIS, 2015).

No tocante às características associadas, os indivíduos podem apresentar uma pluralidade de manifestações, quais sejam: hipotonia (tônus muscular enfraquecido); transtornos alimentares; convulsões; microcefalia (cabeça significativamente menor do que esperado) e anomalias visuais como o estrabismo (quando os olhos não olham simultaneamente na mesma direção, isto é, desalinhamento do globo ocular). Com efeito, estudar essa síndrome trará conhecimentos sobre implicações similares a outras formas de atrasos mentais e tipos de autismos.

Dentre outras singularidades da pessoa com SK, prevalece também a frouxidão ligamentar e retardo do crescimento; quando ainda bebês há uma demora no ganho de peso já outras crianças terão uma grande probabilidade em de obesidade, haja vista as compulsões alimentares. Acerca das variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem merecem destaque a dificuldade de atenção; a pronúncia e a linguagem, além de problemas auditivos. Nessa perspectiva, mesmo quando adulto poderá apresentar um vocabulário resumido (OLIVEIRA, 2000).

3. Apontamentos da pesquisa de campo

Contemporaneamente, percebemos uma pluralidade de documentos legais e propostas de uma educação inclusiva, em que os educandos com necessidades educacionais especiais possam estar inseridos nas escolas em turnos em regulares com todos os demais discentes. Isto é, o ordenamento jurídico brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Nº 9.394/9, propõe:

> Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p.2)

À face do exposto, é perceptível a bandeira da inclusão, propondo à sociedade ofereça condições para a inserção dos pupilos em diversas instâncias sociais, reconhecendo a valorização da diversidade como um Direito Humano inalienável, imprescritível e irrenunciável.

É verdade que muitas ações têm sido realizadas por parte do Poder Público para essa empreitada. Contudo, o desafio permanece latente, visto que uma epopeica lacuna entre aquilo que está na lei e a realidade das salas de aulas no Brasil. É emblemática a ausência de capacitação dos docentes para atender pedagógica e psicologicamente esse segmento educacional.

A partir dessas premissas, é que realizamos o presente estudo durante o mês de novembro de 2021, haja vista que em um primeiro momento foi feita uma coleta de informações com a Psicopedagoga da escola de Ensino Fundamental, João Idálio Teixeira, localizada na zona urbana de Itapipoca/CE, lócus que criança está matriculada. Isto posto, a profissional forneceu informações sobre a criança e sobre a família, fazendo contato com a mãe e marcando um encontro com a família. Nesse prelúdio, identificamos um profissional com propriedade sobre seu objeto de intervenção, pois segundo Corrêa, Cely e Cuadros, (2018) a intervenção psicopedagógica visa à compreensão dos processos mentais com fulcro na perspectiva biopsicossocial, percebendo a Neurociência como um campo profícuo e fértil para a realização do processo de ensino-aprendizagem mediante um cérebro complexo em sua fisiologia, sob forte influência social atravessada pela relação com o meio.

Vislumbramos a urgência do reconhecimento profissional dos Psicopedagogos e Neuropsicopedagogos, mediante a criação de políticas públicas de valorização da carreira e ocorrência de vagas no serviço público, pois exercem prerrogativas essenciais aos processos de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, haja vista possuir saberes teórico-metodológicas, técnico-operacionais e ético-políticas que quando colocados em prática podem despertar saberes conceituais,

atitudinais e procedimentais aos educandos.

Sobre a segunda fase, composta pela anamnese, realizamos o procedimento na residência do educando, uma vez que devido à pandemia de covid-19, as aulas estavam ocorrendo de forma remota com auxílios de tecnologias. Nessa acepção, a mãe do discente (que não será identificado, visando a ética na pesquisa), respondeu a todas as perguntas sobre a criança. À face do exposto, o aluno estava na sala assistindo televisão e não quis falar, demonstrando timidez e/ou desinteresse no assunto tratado.

No tocante ao comportamento da mãe, demonstrou bastante emoção ao falar sobre as limitações e demandas do seu filho, proferindo um fala calcada na esperança que ele se desenvolva e aprenda a ler e escrever.

Quanto a participação do pai, inexistiu qualquer manifestação, pois ele ficou sentado na sala e apenas nos observou, não interagindo durante a conversa.

O sujeito investigado academicamente é uma criança diagnosticada com Síndrome de Kabuki. Sobre sua identidade, podemos citar que ele tem 12 anos, estudante de uma escola pública, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Ele é o segundo filho de uma família de três irmãos, convivendo em um núcleo familiar com a mãe e o pai, um irmão de 16 anos e um outro de 3 anos. A mãe não trabalha fora, pois quer investir o seu tempo na educação e nos cuidados ao filho especial. O seu marido trabalha como motorista de uma empresa de cosméticos.

A entrevistada relata que teve uma gravidez tranquila e parto normal. Assim, apenas aos 4 meses o pupilo teve pequenos espasmos e dificuldades para firmar o pescoço. Também naquele período não engatinhou, começando a andar somente com 1 ano e 4 meses. A interlocutora frisou que a criança frequentemente adquire alguma patologia. Isso fica evidente no estudo de Kuroki *et al* (1981), porque confirmou uma predisposição das pessoas com SK a aumentar a vulnerabilidade a infecções, acometendo 60% dos pacientes.

A entrevistada prolatou que o menino fazia fisioterapia para firmeza muscular e sessões de fonoaudiologia para o desenvolvimento da fala e consequentemente da comunicação. Nesse cenário, Niikawa (1988) reconhece que a disfunção auditiva emerge como uma manifestação frequentemente associada a pacientes com SK, perfilando 24% em um estudo com amostra de 62 pacientes

Verificamos que o paciente anda normalmente e pronuncia as palavras de maneira compreensiva, embora tenha a fala um pouco arrastada. Aliás, faz uso diariamente da medicação *Espiridon 1 g,* antes de dormir.

Além disso, segundo a mãe, o menino faz terapia ocupacional no NASF e atendimento com a Psicopedagoga da escola em que estudava, deixando de fazer estes acompanhamentos quando iniciou o *lockdown* como medida de restrições em março de 2020.

Naquele contexto de pandemia, as instituições de ensino de forma emergencial tiveram que se adaptar rapidamente à Educação a Distância, ou simplesmente à transposição de um ensino tradicional, mediante o mínimo de tecnologia existente. Se para as turmas em geral houve sérios prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, para o garoto não foi diferente, visto que ele não consegue acompanhar as aulas virtuais com a professora da sua turma. Portanto, além das limitações que a doença provoca no indivíduo, aferíamos a precariedade do sistema escolar brasileiro que não deu de conta de suprir os mínimos recursos para inserção na socialização de saberes.

Relatou que a Psicopedagoga da escola disponibilizou uma apostila impressa, mas a criança não está fazendo as atividades. Entretanto, quando alguém o auxilia, pegando em sua mão, ele realiza as atividades, aliás constantemente não demonstra interesse, rasgando a maioria das atividades.

Em um terceiro estivemos na residência para realizar uma anamnese com a criança, pronto algumas atividades de desenho e pintura, buscando realizar um breve diagnóstico de leitura e escrita. Nessa acepção, foi visível a desmotivação na realização das atividades procurando terminar logo para voltar a assistir televisão. Foi possível observar que consegue mudar os canais de TV, gosta de música e de usar o celular.

De fato, avaliar um educando nessas condições de isolamento social, fora do contexto prático escolar, trouxe limitações. Contudo, segundo os dados socializados pela profissional de Psicopedagogia, o discente chegou na escola com extremas dificuldades escolares, sendo que educando só iniciou a formação de algumas sílabas no quarto ano.

Não é novidade para ninguém a desmotivação para estudar fora de um contexto inclusivo com professores e colegas, matérias pedagógicos e com conteúdos significativos. Talvez, a ausência dessa estrutura tenha influenciado na desmotivação do pupilo.

4. Percurso metodológico

Quantos aos procedimentos técnicos, perscrutamos à pesquisa bibliográfica para constituição do arsenal teórico desta produção, pois em consonância com Gil (2019) esse tipo de averiguação, configura-se como *conditio sine qua non* para a expansão de outras possiblidades e itinerários investigativo-acadêmicos. Isto posto, Sousa, Oliveira e Alves (2021), vislumbram que a pesquisa bibliográfica tem como mola propulsora, auxiliar o pesquisador no tocante à delimitação do tema e na contextualização do estado da arte.

Ademais, em relação aos procedimentos técnicos, também foi indeclinável o uso da pesquisa documental, circunscrita por intermédio de consultas

às leis, aos decretos, às resoluções, às portarias e pela análise de notícias, haja vista que em conformidade com Severino (2018) essa modalidade de investigação acadêmico-científica traz uma multiplicidade de documentações. Portanto, para elaborar este trabalho, realizou-se uma análise documental dos dados do prontuário do aluno, disponível na documentação da escola citada. Isto posto, na pasta dele havia a anamnese e intervenções de caráter psicopedagógico, expressando que aquela profissional utilizou jogos que estimulam a concentração e raciocínio lógico, visando ao paulatino processo de alfabetização e letramento.

Na pasta, havia uma histórico de atendimentos do aluno, mediante avaliações fonoaudiológicas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), permitindo a obtenção de dados acerca do desenvolvimento neuropsicomotor e fala. Acerca das considerações do serviço de Psicologia constavam relatos sobre o comprometimento da comunicação e da cognição do aluno, inclusive, a respeito das dinâmicas familiares e escolares da criança. Assim, percebe-se que o educando recebeu até então a atenção de profissionais que intervieram no tratamento da doença, mediante técnicas e estratégias conforme o protocolo de cada profissão. Quanto aos processos terapêuticos, anualmente eram elaborados relatórios concernentes às sessões de terapia, possibilitando verificar as evoluções nos quadros.

O presente estudo pretende verificar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo e a partir dos resultados propor uma intervenção Neuropsicopedagogia. Assim, o trabalho consiste na exploração e interpretação do contexto social, educacional e familiar que envolve o sujeito, buscando conhecer e propor uma ação que possibilite novas formas de aprendizagem e estratégias para mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos instrumentos para coleta da pesquisa, utilizamos a técnica da entrevista com a família e a com criança, posto que nesse formato o pesquisador tem a possibilidade de manter um contato mais direto com os sujeitos. Além disso, para compor este artigo também recorremos às observações e conversas informais com a criança e a Psicopedagoga da instituição educacional em que realizado o estudo.

Quanto aos objetivos esta empreitada acadêmico-científica, recorreu à pesquisa exploratória, tendo em vista proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo (GIL, 2019). Assim, trazendo elementos para a compreensão do fenômeno patológico que diz respeito à Síndrome de Kabuki (SK). À face do exposto, para adentrarmos no presente objeto de estudo, buscamos dialogar com o consubstanciamento entre teoria, método e criatividade (MINAYO, 2016).

Por essas vias analíticas, Oliveira (2018) aduz que a pesquisa exploratória é uma modalidade de estudo que se configura como um rascunho para posterior aprofundamento na temática. Com efeito, Andrade (2017) ratifica as premissas

proferidas pelo aludido autor, expondo que esse tipo de pesquisa tem características preliminares para consubstanciamento para o estado da arte.

Leão (2017), consubstancia essas premissas, alegando que essa modalidade de pesquisa é ideal para formular um problema mais delimitado. Na concepção de Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa exploratória tem como fundamento, estabelecer hipóteses, aumentando o vínculo e deslindando conceitos e categorias basilares para a compreensão do estado da arte.

À rigor, optamos pela abordagem qualitativa, visto ser aquela que mais nos auxilia na compreensão dos fenômenos sociais (CRESWELL; CRESWELL, 2021). Assim, no tocante à visão do objeto estudo, vislumbramos o método materialista histórico-dialético, cogitando em uma análise, por via da perspectiva de totalidade do estado da arte (FOSS, 2018).

À rigor, no presente estudo construímos um itinerário que desse conta da origem das alterações genéticas e da herança autossômica dominante desde 1989 até os dias atuais. Portanto, considerando a indivisibilidade e inalienabilidade do fenômeno, com embasamento em constatações dialéticas que se configuram a partir da interpretação da realidade, compreendo que todos os fenômenos são em sua essência, contraditórios e organicamente unidos e indissolúveis (PRADANOV; FREITAS, 2013). À face do exposto, assimilamos que a dialética enfatiza as vicissitudes qualitativas dos fenômenos sociais, em detrimento da superioridade e defesa da abordagem quantitativa como norma (Ibid.). Nesse ínterim, nossa abordagem não está engendrada unicamente na perspectiva positivista, que se reduz a procedimentos quantitativos. Contudo, parte do pressuposto da interrelação e contradição das dinâmicas societárias inerentes a cada fenômeno.

Consoante às premissas supracitadas, a pesquisa desenvolve-se engendrada na dialética marxista, permitindo-nos partir do geral para o específico, para possibilitar uma visão ampla do fenômeno, calcados em uma pluralidade de enfoques, interpretando as realidades *sui generis.* Ainda sobre as presentes abordagens, anuímos com Chizzotti (2010), ao conceber o objeto de estudo como um fenômeno imbuído de significados e de relações histórico-sociais, em detrimento de uma concepção inerte e neutra.

O estudo delineia-se como um estudo de caso, mediante a análise de um fenômeno específico, permitindo amplo e detalhado conhecimento acerca do objeto de estudo (GIL, 2019), inclusive, é uma pesquisa de campo porque para recolher dados, o pesquisador teve que adentrar nos locais em que os indivíduos desempenham seus papeis sociais.

Sumariamente, considerando a defesa dos direitos humanos e a eliminação de condutas arbitrárias e autoritárias nas relações do processo de pesquisa de campo (BRASIL, 2016), todos os participantes assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo em vista que todas as investigações com seres humanos têm que ter os seus alicerces na ética, todos os participantes da pesquisa.

5. À guisa de síntese e considerações finais

Acerca das perspectivas para superação daquelas condições patológicas, com fulcro na literatura apresentada, sustemos a necessidade de criação de políticas públicas para assegurar que o Sistema Único de Saúde (SUS), possibilite aos pacientes um tratamento multidisciplinar conforme as demandas de cada doença rara, incluindo a síndrome de Kabuki (SK). Além disso, cabe a implementação de readequação de políticas públicas educacionais que considerem a inclusão de fato das pessoas com SK, no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a avaliação e acompanhamento do educando, ficou evidenciada a dificuldade de interação, mediante a comunicação social comprometida. Também apresentou momentos de dispersão e irritabilidade ao ser contrariado. Estas dificuldades podem ser explicadas pelo diagnóstico de Síndrome de Kabuki. De forma resumida, vimos a necessidade de mais sessões para investigação e aprofundamento do caso, com o objetivo do bem-estar da criança e desenvolvimento de suas potencialidades. A partir disto, vimos a necessidade de sugerir uma intervenção psicoterapêutica.

Com o intuito de melhorar as relações sociais, emocionais e o aprendizado apresentamos como sugestão o acompanhamento psicopedagógico ou neuropsicopedagógico para que indivíduo pesquisado possa desenvolver atividades extracurriculares atraentes que possam mantê-lo no ambiente escolar incentivando sua integração social respeitando suas limitações e o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

À rigor, a despeito da SK ser uma morbidade significativa, há muitas possibilidades de qualidade e aumento da expectativa de vida porque o prognóstico é bastante favorável, dependendo das singularidades cardíacas e imunológicas que podem acometer cada indivíduo.

É importante citar que o diagnóstico da doença tem a função de proporcionar maiores expectativa de vida, mediante o tratamento, visto que cada indivíduo tem suas peculiaridades. Ou seja, quando citamos as características físicas é uma forma de detectar a ocorrência dessa patologia, uma vez que ainda não existem exames laboratoriais para detectar essa enfermidade. Daí, para se fechar um reconhecimento dessa condição, seria ideal que a pessoa fosse investigada e acompanhada por uma equipe multidisciplinar, por meio de profissionais do Serviço Social, Psicologia Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Psiquiatria, Neurologia ou quaisquer outros que o caso demandar.

A principais dificuldades emergiram devido estarmos na pandemia, havendo resistência para a participação dos sujeitos, por medo de possíveis contaminação pela COVID-19. Contudo, realizamos a investigação de acordo com as orientações de distanciamento social de pelo menos 2 metros, com uso de máscara e álcool-gel.

Nesse estudo, confirmamos a hipótese inicial, constatando que devido a ausência de conhecimentos sobre a SK, muitos sujeitos ainda não foram diagnosticados em virtude da inexistência de exames laboratoriais, sendo necessária avaliação clínica em virtude da incerteza da alteração genética, apresentando um leque de variabilidade de sinais e sintomas.

O estudo teve seus limites, devido a uma pequena amostra para a tabulação de dados. A despeito disso, a investigação nos fez pensar sobre esse campo fértil e profícuo a ser desbravado, sugerindo que outros assuntos sejam aprofundados, principalmente, sobre pesquisas outros casos específicos de pessoas com SK no Brasil.

Constamos, que o indivíduo possui fenótipos tipos da SK como face dismórfica (defeito na aparência) com escassez de pelos nas sobrancelhas; diferenças no tamanho do globo ocular, mediante fissura palpebral; cílios longos e curvados; implantação da orelha em um plano mais baixo que o comum; fenda oropalatina, telarca precoce, além de comprometimento no desenvolvimento neurológico e no crescimento. Na entrevista a mãe proferiu que o educando tem frouxidão articular e encurtamento dos metacarpos, escoliose e distúrbios da deglutição, com ocorrências regulares de infecções.

Referências

ADAM, M. P.; BANKA, S.; BJORNSSON, H. T. Kabuki Syndrome Medical Advisory Board. Kabuki syndrome: international consensus diagnostic criteria. **J Med Genet**. 2019 Feb;56(2):89-95. doi: 10.1136/jmedgenet-2018-105625. Epub 2018 Dec 4. Disponível em: encurtador.com.br/hlGQ1. Acesso em 8 maio 2022.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

ARNAUD M, BARAT-HOUARI M, GATINOIS V. Kabuki syndrome: Update and review. **Arch Pediatr.** 2015 Jun;22(6):653-60. Disponível em: doi: 10.1016/j.arcped.2015.03.020. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: encurtador.com.br/kX236. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: encurtador.com.br/

dlnK5. Acesso em: 08 maio 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORRÊA, T.H. B.; CELY, C. P. M.; CUADROS, N. E.P. Reflexiones sobre el desarrollo del aprendizaje y la complejidad neurocognitiva. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 2, 30 ago. 2018. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3194. Acesso em: 08 jan. 2022

CRESWELL, J. W. ; CRESWELL, J. D. **Penso, projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. Ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2021.

FOSS, M.N. As contribuições do materialismo histórico dialético para a pesquisa sobre o programa ensino médio inovador. *In*: III Encontro dos Mestrados Profissionais e Letras, **Anais [...]** UEMS, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/nwyCV. Acesso em: 14 set. 2021

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KUROKI, Y., SUZUKI, Y., CHYO, H., HATA, A., MATSUI, I.: A new malformation syndrome of long palpebral fissures, large ears, depressed nasal tip, and skeletal anomalies associated with postnatal dwarfism and mental retardation. **J Pediatr** 99: 570-573,1981.

LEÃO, L.M. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida de estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCONI, M.A.; LAKTOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MATSUMOTO, N., NIIKAWA N. Kabuki make-up syndrome: A review. **American Journal of Medical Genetics, Hoboken**, NJ, v. 117, n. 1, p. 57-65, feb. 2003.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NIIKAWA, N. *et al*. Kabuki make-up syndrome (Niika-wa-Kuroki) syndrome: a study of 62 patients. **Am J Med Ge-net** 31:565-589,1988.

OLIVEIRA, C.C. Como fazer pesquisa qualitativa. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, G. S. **Estudo genético-clinico de indivíduos com caracteristicas da Sindrome Kabuki**, 109p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas,SP, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: encurtador.com.br/ikIX5Acesso em: 14 set.2021

VIEIRA, K. S. **Síndrome de Kabuki: características e diagnóstico molecular**. Monografia de Graduação em Biomedicina do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Faculdade de Ciências da Saúde e Educação (FACES), 23 fls., Brasília, DF, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/jBLY8. Acesso em: 05 maio 2022.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisadora responsável:
Fone e E-mail do participante _____

A senhora está sendo convidada a participar voluntariamente de uma pesquisa denominada Síndrome de Kabuki e processo de ensino-aprendizagem: apontamentos e realidade de um estudo de caso em Itapipoca/CE.

O presente estudo justifica-se porque os indivíduos que nascem com a síndrome de Kabuki podem ter um prolongamento da vida além de certo limite, desde que não apresentem manifestações clínicas fatais como patologias renais; cardiovasculares graves ou hepáticas e doenças infectocontagiosas. Logo, quem tiver este diagnóstico terá o direito à educação de qualidade, mediante atendimento educacional especializado.

Para a elaboração desse ensaio levantamos a hipótese de que a raridade dessa doença reside no fato do desconhecimento da Síndrome de Kabuki, haja vista a inexistência de exames laboratoriais sendo necessária avaliação clínica em virtude da incerteza da alteração genética, apresentando um leque de variabilidade de sinais e sintomas. Por conseguinte, justifica-se essa investigação, à face de minha constante experiência docente e tenho contato profissional com uma pluralidade de alunos com diversidades funcionais. Por esse ângulo, a motivação para a execução desta investigação acadêmico-científica eclodiu pela minha curiosidade e anseio em mostrar a importância de conhecer essa SK, sobretudo para que os professores pudessem se apropriar de conhecimentos acerca dessas ocorrências em nossos aprendizes.

Sobre os possíveis desconfortos e riscos serão tomadas cautela e providências para evitar as situações que possam causar dano. Portanto, a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Você poderá recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como após é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação.

A senhora está sendo orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma de ajuda de custo quando houver, por exemplo, fornecimento de passes para transporte, alimentação, material, ou quando for o caso depósito em conta corrente mediante a apresentação dos respectivos comprovantes).

Eu, _____, fui informada dos objetivos do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

ASSINATURA DO PESQUISADOR _____
ASSINATURA DO SUJEITO DE PESQUISA _____

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: ENSINO, INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS, PESQUISA E EXTENSÃO

Simone Helen Drumond Ischkanian[1]

Rafael Jacson da Silva Carneiro[2]

Tatiana Coelho[3]

Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva[4]

Vinicius Guiraldelli Barbosa[5]

Silvana Nascimento de Carvalho[6]

Wanessa Delgado da Silva Ronque[7]

Tereza Cristina Cardoso Alves[8]

---

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros. E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Licenciado em Pedagogia - Autor de artigos e livros pela Editora Schreiben. Faculdade São Marcos – Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep (C.U. ETEP). Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos (ITL) Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.

3 Autora de artigos pela Editora Schreiben. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Fonoaudiologia Educacional e ABA.Professora efetiva da rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS, lotada na sala de AEE. E-mail: tatianaacoelho@gmail.com.

4 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Graduado em Educação Física, Graduado em Pedagogia, Esp. Em Metodologia da Educação Física. Professor Efetivo do Município de Reriutaba/Ceará hitallo1428@hotmail.com.

5 Autor de artigos e livros, é citação e referência em artigos de livros pela Editora Schreiben. Graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário de Votuporanga) UNIFEV e Administração Pública (Universidade Federal de Uberlândia) UFU. Especialista em Gestão Contábil. E-mail: vinicius.barbosa@faculdadefutura.com.br.

6 Autora de artigos e livros pela Editora Schreiben. Professora concursada pela SEMED - AMA. Formada em Pedagogia pela UEA. Pós-Graduação em Educação. Atualmente trabalha com tecnologias pela SEMED-AM.

7 Autora de artigos e livros. Mestranda em Educação Matemática (UNIR) Graduada em Pedagogia (UNIR). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ji-Paraná /RO. Autora de artigos e livros pela Editora Schreiben. E-mail: wanessadelgado@hotmail.com.

8 Licenciada em Letras pela Faculdade JK-DF, Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade FAIARA, Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, pela UNIFESP. Professora de Língua Portuguesa no Município do Novo Gama-GO. Professora de Língua Portuguesa no

1. Introdução

O trabalho docente e as várias nuances da educação evidenciam que a formação básica e continuada dos professores é o primeiro passo para superar os desafios da educação moderna e é necessário ver a necessidade de mudar o paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição passiva de conhecimento para um modelo baseado no desenvolvimento de habilidades e projeção de competências. Deve projeta-se como um mediador, facilitador e articulador do conhecimento, atuando como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos.

É oportuno ressaltarmos que educador e educando integram sistematicamente um mesmo processo, pois participam da mesma natureza histórica e social. Na relação educativa, dentro da práxis pedagógica, o educando é o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, habilidades e modos de agir.

O papel do professor é o de um grande mediador entre o individual e o social, entre aluno e a cultura social historicamente acumulada, garantindo o seu acesso ao saber escolar. A individualização do ensino deve ajustar a qualidade e a quantidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento.

2. Desenvolvimento

2.1 O trabalho docente e as várias nuances da educação

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos interativos do desenvolvimento individual, também é contextual e pode ser modificado por muitos eventos.

A pedagoga e fonoaudióloga Tatiana Coelho evidencia que o "reconhecimento do valor da continuação dos estudos, reconhecimento do significado que a formação profissional confere e da experiência de qualidade que dela advém"; tudo isto aliado à necessidade de alargar o leque de competências profissionais e pessoais.

A autora alerta ainda que a instrumentalização da ação e a degradação da política como meio de atingir outra coisa, jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas.

Arentd (2002, p. 245), afirma que:

> [...]os atos, mais que qualquer outro produto humano, tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar o ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, das quais se origina a própria força do processo da ação. Mas como a humanidade sempre soube, isto é impossível. [...] os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está

Município de Valparaíso de Goiás. E-mail: proftereza.cardoso@gmail.com.

> fazendo; que sempre vem a ser "culpado" de conseqüências que jamais desejou ou previu., que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as conseqüências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento [...].

2.2 Educação Física, ludicidade, brincadeiras e psicomotricidade nas perspectivas do professor e autor Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva

A ludicidade é um "estado de estar", já a psicomotricidade é um modo de olhar o Ser Humano, principalmente, através do movimento corporal.

O propósito da psicomotricidade na educação física é desenvolver o corpo de modo integral, tendo sua característica à união do corpo, mente e sentimento, tudo relacionado ao mundo interno e externo do indivíduo, devendo este desenvolvimento ser iniciado na educação infantil para que a criança inicie a formação por completa. (XISTO; BENETTI, 2012).

Por meio das atividades lúdicas como jogos, brinquedos, brincadeiras é possível desenvolver integralmente a aprendizagem da criança, ampliando as capacidades como afetividade, concentração e percepção motora, fazendo com que o indivíduo se envolva com outros por meio de jogos, potencializando e testando seus limites e emoções. Sua prática pode ser vista tanto na escola quanto no cotidiano da criança, devendo ser estimulada pelo professor de educação física que entrará como mediador, intervindo para o desenvolvimento. (CAMARGOS; MACIEL, 2016).

Educação Física, ludicidade, brincadeiras e psicomotricidade são áreas que têm ganhado espaço principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pois as brincadeiras, jogos, psicomotricidade e brinquedos são parte integrante da infância. Seu uso possibilita um trabalho pedagógico que permite o acúmulo de conhecimentos diversos e o amadurecimento da criança. Os elementos da Psicomotricidade são:

Esquema Corporal	Equilíbrio	Lateralidade	Ritmo
Tonicidade	Motricidade fina	Imagem corporal	Tônus
Coordenação global/ Motricidade ampla	Coordenação motora fina	Organização ou Estruturação Espacial	Orientação Temporal

Fonte: Os elementos da psicomotricidade (Autores, 2023)

2.2.1 Esquema corporal:

É a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global,

científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo.

2.2.2 Corpo vivido (até 3 anos de idade)

CORPO VIVIDO	Corresponde à fase de inteligência sensório-motora de Piaget. O bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. À medida que cresce, com maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco a se diferenciar do meio ambiente.
	Nesse período, a criança tem uma necessidade muito grande de movimentação e através desta vai enriquecendo a experiência subjetiva de seu corpo e ampliando a sua experiência motora. Suas atividades iniciais são espontâneas.

Fonte: Rafael Jacson da Silva Carneiro (2023)

2.2.3 Corpo percebido ou Descoberto (3 a 7 anos)

CORPO PERCEBIDO OU DESCOBERTO	Corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo.
	A função de interiorização permite a passagem do ajustamento espontâneo a um ajustamento controlado que propicia maior domínio do corpo, culminando em maior dissociação dos movimentos voluntários.
	A criança, com isso, passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos adquirindo maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado. Descobre sua dominância e com ela seu eixo corporal.
	O corpo passa a ser um ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Neste momento assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda e adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo e de ordem e sucessão.
	No final dessa fase, a criança pode ser caracterizada como pré-operatória, porque está submetida à percepção num espaço em parte representado, mas ainda centralizado sobre o próprio corpo.

Fonte: Simone Helen Drumond Ischkanian (2023)

2.2.4 Corpo representado (7 a 12 anos)

CORPO RE-PRESENTADO	Corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo a fim de levar à tomada de consciência. Nesta etapa observa-se a estruturação do esquema corporal.
	No início desta fase a representação mental da imagem do corpo consiste numa simples imagem reprodutora, isto é, uma imagem de corpo estática.
	A criança só dispõe de uma imagem mental do corpo em movimento a partir de 10/12 anos, significando que atingiu uma representação mental de uma sucessão motora, com a introdução do fator temporal.
	Sua imagem de corpo passa a ser antecipatória e não mais somente reprodutora revelando um verdadeiro trabalho mental devido à evolução das funções cognitivas correspondentes ao estágio, preconizado por Piaget, de operações concretas. Os pontos de referência não estão mais centrados no próprio corpo, mas são exteriores ao sujeito, podendo ele mesmo criar os pontos de referência que irão orientá-lo.

Fonte: Vinicius Guiraldelli Barbosa (2023)

Os autores evidenciam que o esquema corporal resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Não é um conceito aprendido e que depende de treinamento. Ele se organiza pela experiência de ação do corpo da criança. É uma construção mental que a criança realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo.

2.3 Ensino, inclusão e formação de professores

A psicopedagoga Tereza Cristina Cardoso Alves enfatiza que "a formação continuada do educador no contexto educacional especial e inclusivo, sempre fez muita diferença nas relações sociais, culturais, educativas, profissionais, afetivas e aos olhos de toda sociedade", diante do pensamento da autora, observa-se a influência e a importância da formação continuada do educador nos diversos contextos sociais.

O professor educador deve estar meramente preparado em sua prática pedagógica, repensando, interpretando, propondo métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas dos educandos, considerando os aspectos do contexto educacional, da diversidade cultural, da realidade sociocultural dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas limitações específicas de aprendizagem.

A formação continuada do educador no contexto especial e inclusivo visa à capacidade de reflexões dos acontecimentos e da trajetória das pessoas com necessidades educacionais especiais, onde, analisa-se como era normal na Antiguidade a eliminação das pessoas consideradas deficientes, pois na época acreditava-se que eram inúteis para a vida em sociedade.

2.4 TOD / TDAH / TOC e Altas Habilidades

TOD (Transtorno opositor desafiador): Transtorno infantil caracterizado por comportamento desafiador e desobediente a figuras de autoridade. A causa do transtorno desafiador de oposição é desconhecida, mas provavelmente envolve uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Os sintomas geralmente começam antes da criança completar oito anos de idade. Eles incluem humor irritável, comportamento argumentativo e desafiador, agressividade e índole vingativa que duram mais de seis meses e causam problemas significativos em casa ou na escola.	**TDAH** (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade): Doença crônica que inclui dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade. Em geral, o TDAH começa na infância e pode persistir na vida adulta. Pode contribuir para baixa autoestima, relacionamentos problemáticos e dificuldade na escola ou no trabalho. Os sintomas incluem falta de atenção e hiperatividade. Os tratamentos incluem medicamentos e psicoterapia.

TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo): Pensamentos excessivos (obsessões) que levam a comportamentos repetitivos (compulsões). O TOC é caracterizado por pensamentos e medos irracionais (obsessões) que levam a comportamentos compulsivos. O TOC costuma se concentrar em temas como o medo de germes ou a necessidade de organizar os objetos de uma maneira específica. Os sintomas geralmente começam de modo gradual e variam ao longo da vida.	**AH/SD** (Altas Habilidades / Superdotação): caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), a pessoa com altas habilidades (PAH) apresenta um desempenho excepcional em uma ou mais áreas do potencial humano como: inteligência espacial, corporal, musical, linguística, lógica, interpessoal, Intrapessoal e naturalista".

Fonte: Características fundamentais (Autores, 2023)

A mediação na construção entre o vínculo professor e aluno no processo de inclusão com foco no TOD/TDAH/TOC, Superdotação e Altas Habilidades, é mais do que um passo necessário à inclusão destes, mais sim, um processo fundamental na medida em que motiva e estimula o ensino-aprendizagem, no qual se desenvolve as múltiplas habilidades dos educandos e a apropriação cultural dos mesmos.

Observa-se que, quando a mediação não é realizada corretamente pelo educador em sala de aula ou no contexto não formal, obviamente, fragmenta-se o desempenho de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos contextos sociais.

O processo de mediação deve acontecer eticamente e diariamente, pois quanto mais mediação de qualidade os alunos com necessidades educacionais especiais obterem, maior será a capacidade dos mesmos em se adaptarem às mudanças, de serem autônomos, objetivos, e criativos no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada fornece há todos os docentes, medidas significativas para desenvolver um ensino-aprendizagem qualitativo, significativo e um desenvolvimento satisfatório das habilidades dos educandos. De acordo com a Resolução nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para curso de licenciatura, em seu art. 6º, § 3º, refere que o projeto pedagógico da escola deve incluir conhecimentos que possam promover o debate sobre questões culturais, sociais e econômicas.

O professor tem o papel fundamental de auxiliar seus educandos com necessidades educacionais em todos os sentidos, acolhe-los eticamente, independentemente de suas necessidades específicas e funcionais, como também, avaliá-los com base no que os mesmos já obtêm de conhecimentos e não apenas

buscar uma avaliação tradicional do que os mesmos ainda não conseguiram aprender.

O processo avaliativo deve ser democrático, sensibilizado e reconhecível por parte do educador para com seus alunos.

2.5 O trabalho colaborativo na visão da autora Wanessa Delgado da Silva Ronque

O trabalho colaborativo ocorre quando os membros da equipe são tratados como iguais e todos têm o direito de contribuir para a causa comum, contribuindo com suas próprias ideias.

Segundo a autora, o trabalho em equipe traz inúmeras vantagens estímulo à inovação, melhora a capacidade de resolver problemas complexos, facilita a tomada de decisões, aumenta a capacidade criativa para gerar alternativas e reduz o tempo para a execução de tarefas.

É fator primordial no trabalho colaborativo, oferecer formação continuada aos profissionais envolvidos no processo, além de acompanhar e compartilhar os resultados das ações com todas as pessoas do coletivo educacional. Afinal o processo colaborativo é um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações.

2.6 Professor Colaborador de acordo com Wanessa Delgado da Silva Ronque

O professor colaborador é um membro do corpo docente que não se enquadra como docente permanente ou como visitante, mas que desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de estudantes, independentemente de ter vínculo com a instituição.

TRABALHO COLABORATIVO	≠	**PROFESSOR COLABORADOR**

Fonte: Autores, 2023

A docência supervisionada é uma ação colaborativa relacionada ao professor colaborador, pois diz respeito a todos os envolvidos no processo, considerado um contínuo espaço de construção, criação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece (RODRIGUES, 2007). Cabendo uma nova reinterpretação da palavra professor colaborador, segundo Pimenta e Lima (2011) é como uma oportunidade de aproximação com a realidade do mundo do trabalho, pensado como uma atividade instrumentalizada, mas que promove a práxis, permitindo um transitar entre a universidade e a escola, vice-versa, de maneira que os envolvidos possam ter redes de relações, conhecimentos e aprendizagem.

Os professores colaboradores são os principais orientadores na formação de conhecimentos de um contexto histórico, social, cultural e prática docente.

É fator primordial dar aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilitar que os mesmos descubram a importância da profissão e oferecer condições e espaço para os futuros licenciados colocarem em prática seus conhecimentos didático e pedagógico.

Sendo assim, dar ao professor-colaborador o status de formador é essencial para harmonia e concretude do processo de formação, compreendendo que quanto mais adequadas e contextualizadas forem as informações transitados entre o professor-colaborador, estagiários e supervisor, acredita-se que melhor serão os resultados para a aquisição dos elementos para torna-se professor. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que este artigo possa trazer benefícios auxiliando na discussão desse complexo assunto que envolve os profissionais e acadêmicos quanto ao conhecimento necessário à prática e a teoria, contribuindo para melhoria do ensino-aprendizado dos estudantes, promovendo uma qualidade de um ensino melhor e capacitado, valorizando o trabalho do professor-colaborador nos estágios supervisionados.

COOPERAÇÃO PARCERIA COPARTICIPAÇÃO	**=**	**COMPARTICIPAÇÃO SOLIDARIEDADE SINERGIA**

Fonte: Autores, 2023

2.6.1 Participação colaborativa:

Para delimitar o entendimento base do termo colaboração vamos simplificar afirmando que se trata de um processo de trabalho compartilhado que envolve duas ou mais pessoas. Inicialmente, pode parecer simples, mas é um processo complexo e não é específico para qualquer área especializada da prática da arte visual.

2.6.2 Aprendizagem colaborativa:

É uma metodologia pedagógica na qual se aprende por meio da colaboração e participação ativa. Por meio dela, os alunos são incentivados a realizar tarefas ou solucionar problemas de maneira conjunta, construindo seu aprendizado de maneira interdependente.

2.6.3 Características para trabalhar de forma colaborativa:

Empatia, organização, liderança colaborativa, sociabilização harmônica e diplomacia para com todos.

2.6.4 A importância da colaboração no trabalho:

O trabalho em equipe traz inúmeras vantagens, estímulo à inovação, melhora a capacidade de resolver problemas complexos, facilita a tomada de decisões, aumenta a capacidade criativa para gerar alternativas e reduz o tempo para a execução de tarefas.

2.6.5 Atitude colaborativa:

Em linhas gerais, significa agir com um objetivo comum em mente para a formação de algo ainda melhor do que se tivesse sido feito de maneira individual. É primordial focar nas ações de construção de equipes conectadas e em sinergia, este contexto tem um grande impacto positivo a longo prazo na educação.

2.7 Tecnologias para alfabetizar nas perspectivas da autora e professora Silvana Nascimento de Carvalho

O espectro de ferramentas digitais é vasto e vai de aplicativos de estudo a jogos prontos (ou que permitam ao professor modificar o conteúdo) e soluções digitais de leitura infanto-juvenil. Há ainda ferramentas como Google Sala de Aula (Google Classroom), que favorece a troca de materiais e de conhecimentos sobre a ação pedagógica para promover a alfabetização.

Os jogos digitais, em especial, podem ter um papel fundamental no processo de alfabetização. Ao mesmo tempo em que colaboram no desenvolvimento da concentração, do raciocínio lógico (exigem uma movimentação mental) e da colaboração entre as crianças, incentivam a leitura e a escrita, ajudando a fixar o conteúdo.

Em um jogo, por exemplo, a criança vai precisar colocar em prática muito do que aprendeu para avançar de fase. Será necessário juntar o que sabe do mundo real para testar hipóteses no ambiente virtual e explorar sua espontaneidade e criatividade.

Alguns aplicativos e programas permitem trabalhar offline e de modo assíncrono. Isso é ainda mais relevante porque diversas atividades realizadas online ou em dispositivos eletrônicos permitem que a criança tenha um *feedback* imediato, e a criança não precisa esperar a correção da professora para identificar seus equívocos ou omissões. Se o exercício for realizado em duplas ou grupos, o resultado pode ser potencializado pela troca de conhecimentos entre os alunos.

2.8 Tecnologias, pesquisa e extensão

Os Projetos de Pesquisa e Extensão visam articular de maneira indissociável e transformadora a academia e a sociedade através de um processo educativo,

científico, cultural e tecnológico, de modo a contribuir com o enriquecimento do processo pedagógico, favorecendo a socialização do saber acadêmico.

O trabalho docente e as várias nuances da educação, no ensino, inclusão, formação de professores, tecnologias, pesquisa e extensão evidenciam na prática que a Extensão é a forma de articulação entre universidade e sociedade por meio de diversas ações. Como o próprio nome já diz, é estender a universidade para além dos seus muros, interagindo com a comunidade, visando a troca de saberes e projetar nuances coesas na educação do país.

3. Considerações finais

A psicomotricidade como campo de estudo, visa o desenvolvimento integral da criança, por meio da integração entre corpo e mente, levando em consideração o crescimento afetivo, social e intelectual da criança e sua intervenção nas atividades lúdicas, aplicadas dentro da educação infantil, culminando resultados positivos para a formação da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Quando aplicadas, a oportunidade do desenvolvimento no aspecto motor, social e cognitivo é maior para o individuo, iniciando desde as habilidades básicas de movimento às mais complexas, proporciona a formação da interação com outros, entendimento de regras e responsabilidades sociais, além da formação das capacidades intelectuais. Por meio das brincadeiras e jogos, a criança se movimenta, cria, expressa sentimentos e constrói relacionamentos com outros. Em uma brincadeira de caça ao tesouro ou rouba bandeira, a criança será estimulada a pensar, desenvolvendo seu raciocínio e quando estas brincadeiras são trabalhadas em conjunto de outras crianças, desenvolve a socialização, formando sua identidade como ser humano.

É valido destacar que no mundo do trabalho, bastante competitivo, as pessoas são cada vez mais exigidas em todas as suas potencialidades e em toda a sua fase produtiva da vida laboral. Deve ser melhor em tudo e ainda estar atualizado em todas as tecnologias pertinentes às funções exercidas.

Os desafios são inúmeros, mas não basta apenas o aprimoramento teórico. É preciso, também, que a teoria ajude a entender os sentimentos que passam pelo interior das pessoas e se misturam com as suas vivências, valores e crenças, seus ciclos de vida. Assim, é necessário olhar para a Educação Emocional do professor e prepará-lo, ao longo da profissão, para as etapas ou as mudanças de rotinas que seguem constantes, embrenhadas em um mundo desafiante, no qual as exigências da sociedade contemporânea fazem com que trabalho e vida pessoal se mesclem de forma uníssona das várias nuances da educação.

O processo inclusivo na educação e no contexto social em geral, ocorre gradativamente, pois é um processo lento, que deve ser devolvido com calma

e compreensão, no qual a educação inclusiva tem que desenvolver atividades mediadoras com base em estímulos do meio para obter a tão desejada modificabilidade cognitiva estrutural nos seus discentes.

A tecnologia tornou-se um dos componentes para uma educação de qualidade. Contudo, a educação de qualidade tem um espectro muito maior do que somente o uso das tecnologias, pois ela contribui, mas não é o único elemento. A formação dos professores, gestores e da própria escola, o trabalho colaborativo em torno de um projeto pedagógico consistente e a participação de todos faz parte dessa educação maior que é a educação que procuramos, uma educação democrática, inclusiva e uma educação que promove o processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

As práticas devem responder às diferenças dos alunos por meio da organização de aprendizagens diversificadas para a heterogeneidade dos alunos. Certamente, analisa-se que, para o educador e a escola obter a heterogeneidade, o desenvolvimento cognitivo, comportamental e humano, obviamente terá que investir em seus alunos positivamente, não se pode esperar que um processo educacional modificável aconteça de uma hora para outra, porque isso não vai acontecer.

A mediação no ensino e aprendizagem inclusivo é tarefa da escola, dos educadores, da comunidade escolar como um todo, devendo ser desempenhada com comprometimento ético e moral, buscando desenvolver estímulos e consciência nos alunos de modo concreto, pois, não basta apenas sabermos que temos que "incluir" porque é lei; O fato de incluir por si só não é inclusivo, pois a inclusão vai além do método de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em estruturas arquitetônicas e em ambientes escolares.

Em suma: o trabalho docente e as várias nuances da educação, evidenciam que o ensino, inclusão, formação de professores, tecnologias, pesquisa e extensão, são fatores primordiais para elevar o ensino no país.

Referências

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottmenn. São Paulo: Companhia das Letras. Titulo original: Men in Dark Times, 1987.

BRASIL. Resolução nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC), que, **instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, 2002.

CAMARGOS, E. K de; MACIEL, R. M. **A importância da psicomotricidade na educação infantil. Rev. Cient. Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 1. v. 9. p. 254-275, out./Nov, 2016.

FALIK, L. FEUERSTEIN, R. **Além de inteligente:** A aprendizagem mediada

e a capacidade de mudança de cérebros. Nova York; Professores faculdade imprensa, 2010.

FEUERSTEIN, Reuven. **Enriquecimento instrumental:** Um programa de intervenção para a modificação cognitiva. Glenview: Scott, foresman e companhia, 1980.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: Transformação ou adaptação da escola? In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas, livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, p. 582, 2008.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, SG; Lima, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidades e possibilidades.** 2007. 103 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

XISTO, P. B.; BENETTI, L. B**. A Psicomotricidade: Uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. Monografias Ambientais. REMOA/UFSM,** v.8, p. 18424-1836, ag, 2012.

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19

Ailton Batista de Albuquerque Junior[1]

Deisiele Braga da Silva[2]

Francisca Ariana Teixeira Batista[3]

Jackeline Cardoso Lemos[4]

Roberta Keulle Marreira Jerônimo[5]

Edite Batista de Albuquerque[6]

---

1 Roinuj Tamborindeguy - Doutorando em Educação (UFU/MG). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Especialista em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Neuropsicopedagogia (FLATED); Educação Infantil (FLATED); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFAC). Graduação em Pedagogia (UECE); Letras Português-Inglês (FGD); Letras Português-Espanhol (FGD) e Serviço Social (UNIP). Atua na Educação Básica como docente na EJA e Educação Infantil. E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Graduação em Pedagogia (UECE). Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica (FAK); Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FAK); Alfabetização e Letramento (IESP). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (IESP); Educação Especial e Inclusiva (FASEC). Atua como Coordenadora Pedagógica pela SME de Itapipoca e Formadora Regional em Matemática Anos Iniciais pela CECOM-CREDE 04: assessoria.academica.1988@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia (FAEX) e Língua Portuguesa (UVA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (KURIUS); Gestão e Coordenação Pedagógica (KURIUS). Atua como Diretora Escolar pela SME de Itapipoca e como formadora regional em Língua Portuguesa Anos Finais (CECOM - CREDE 02): assessoria.academica.1988@gmail.com.

4 Graduação em Ciências Biológicas (UFPI). Especialização em Vigilância em Saúde - Ambiental, Epidemiológica e Sanitária (UESPI). Mestranda em Ciências da Educação (Absoulute Christian *University):* assessoria.academica.1988@gmail.com.

5 Assistente Social (Uniasselvi). Pós-graduanda em Assistência Social e Saúde Pública (Intervale/MG) e Serviço Social e Previdência (FAVENI): assessoria.academica.1988@gmail.com.

6 Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos (FAK). Especialista em Direito Administrativo e Econômico (INTERVALE/MG) e Direito Público (LEGALE). Graduanda em Direito (UNIFIC). Atua como Policial Penal nos espaços penais sob crivo da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do Estado do Ceará. Endereço para acessar Currículo Lattes: http://lattes.

1. Delineamentos introdutórios

Contemporaneamente, vive-se na era da globalização sob o viés neoliberalista, em que as atividades laborais sobrecarregam os sujeitos, afetando a Saúde e consequentemente refletindo na Qualidade de Vida do Trabalhador (QVT). Por conseguinte, essa situação intensifica-se quando tratamos da realidade dos docentes em tempos de pandemia de covid-19. Diante desse contexto, o presente estudo denominado tem como objetivo avaliar a qualidade dos professores no contexto da pandemia de covid-19, analisando os fatores concernentes e discutindo estratégias que possibilitem bem-estar e qualidade de vida àqueles trabalhadores, propondo alternativas para amenizar as condições desfavoráveis que afetam a QVT dos trabalhadores em educação. Na metodologia, recorreu-se à abordagem qualitativa com pesquisa exploratória e bibliográfica.

Estudos acerca dos fenômenos que envolvem a Qualidade de Vida (QV), emergiram desde 1975, e mesmo que esse assunto seja uma temática corriqueira no cotidiano dos sujeitos, ainda há indefinição em seu conceito, causando imbróglios, visto que diversos autores tratam o objeto de estudo de forma peculiar, inexistindo um conceito único, claro e objetivo. Entretanto, partindo desse pressuposto, utilizou-se nesse estudo, as contribuições de Orine, Wanderley e Bassitt (2016), que considera que a QV ocorre a partir das variáveis que envolvem os relacionamentos interpessoais; a prática de atividades físicas, sociais e de lazer; a ocupação de espaços sócio laborais em que os sujeitos estão inseridos; os fatores relacionados à renda; o nível de cognição/capital intelectual e de inteligência emocional e como os indivíduos lidam com sua autoestima. Além disso, os autores acreditam piamente que a QV sofra influência por intermédio da ansiedade; do estresse; da atividade sexual e da (in) satisfação com a vida em um aspecto mais amplo. Grosso modo, dependendo do contexto em que os sujeitos estão inseridos, pode haver muitas reverberações no tocante ao bem-estar do ser humano.

De acordo com Moura *et al*. (2016, p. 02), a Qualidade de Vida (QV) em muitos casos, é utilizada como definidor principal de saúde, considerando-o o indicativo com maior precisão, tendo em vista as suas características universais, que unem todos os aspectos e dimensões orgânicas.

A partir das premissas expostas, emergiu a interpelação de como estaria a Qualidade de Vida (QV) de professores na Educação Básica, mediante a precarização dos serviços e cortes de verbas que sucateiam as políticas públicas educacionais, haja vista que existem poucas pesquisas que analisam QV docente, fazendo-se necessário investigar essa classe trabalhadora no que tange aos

cnpq.br/0749969506040595: assessoria.acadêmica.1988@gmail.com.

aspectos de seu bem-estar laboral.

A presente análise justifica-se devido a excessivas cargas horárias dos professores da Educação Básica, prevalecendo a realidade de baixos salários, uma vez que ainda existem estados brasileiros que o Poder Público não respeita a obrigatoriedade do pagamento de piso salarial profissional da categoria. Logo, sua relevância

O artigo tem como objetivo geral conhecer a influência da rotina docente na Qualidade de Vida (VD) de professores da Educação Básica brasileira. A partir desse pressuposto, analisa-se as principais queixas dos docentes em seu ambiente de trabalho, propondo soluções para a afetiva Saúde e QVT. Seus objetivos específicos, desdobram-se em apresentar os conceitos acerca da QVT e propor alternativas para amenizar as condições desfavoráveis que afetam a QVT dos educadores.

Parte-se da hipótese que os educadores têm sua QV negativamente influenciada pela rotina laboral, devido ao contexto socioeconômico em que a profissão está inserida, inexistindo o reconhecimento social da grandeza do ofício de ser educador, além de problemas com excesso de carga horária e sucateamento financeiro e físicos dos estabelecimentos de ensino. Inclusive, devido os educadores contarem com grande número de atividades administrativas (preenchimento de diários, planilhas e relatórios), acabaram por levar serviços educacionais para o seu ambiente privado, estando mais vulneráveis ao esgotamento físico e mental.

1.1 Itinerário e percurso metodológico

Quanto aos objetivos esta pesquisa é tida como exploratória porque pretendeu proporcionar maior aprofundamento e familiaridade com a QV dos professores em seu exercício laboral na Educação Básica. Assim, quanto aos procedimentos técnicos serviu-se uma pesquisa bibliográfica, uma vez que trouxe contribuição para o seu arsenal teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político, (GIL, 2017) analisando e discutindo conhecimentos já produzidos no tocante à Qualidade de Vida (QV) de professores em solo pátrio, para a posteriori, adentrar na especificidade da Educação Básica.

Contou com uma abordagem qualitativa, associando teoria, método e criatividade (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016), pois investigou-se a temática proposta por meio de aprofundamento em produções que consideram uma perspectiva menos numérica, haja vista que em consonância com Lakatos e Marconi (2021) há um maior interesse pelo processo, em detrimento de uma concepção que reduza o fenômeno ao produto. Dessarte, o pesquisador deve verificar como os fenômenos manifestam-se nas interações cotidianas.

2. Qualidade de vida: estado da arte

Porto *et al* (2016, p.40) corroboram a sapiência da Organização Mundial da Saúde (OMS), que caracteriza a QV desde "a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". Trocando em miúdos, a Qualidade de Vida (QV) é um conceito sobremodo relativo, posto que vai depender daquilo que as pessoas consideram bom/saudável/ideal em relação ao contexto em que estão imersas.

À face do exposto, constata-se que a QV é um estudo progressivo, existindo aqueles que reduzem esse fenômeno apenas ao estado de saúde, considerando inclusive como expressões sinônimas. Entretanto, é uma categoria bem mais ampla que transcende os aspectos unívocos de saúde, visto que a Qualidade de Vida deve incorporar o bem-estar físico, mental e social em uma perspectiva de totalidade e multifatorialidade.

Contemporaneamente, Davoglio, Lettnin e Baldissera (2015) debruçam-se no conceito da QV, observando sobretudo as atividades laborais, levando em conta que os autores compreendem que esse aspecto representa um fator relevante para se compreender como está a saúde de pessoas inseridas em um mercado de trabalho extremamente competitivo e excludente, na maioria das vezes informal, configurando-se como invasivo e por vezes violento (física e/ou psicologicamente), haja vista que inexistente uma delimitação de cargas horárias reais, entre os espaços sócio – ocupacionais; o domicílio do trabalhador, adentrando na privacidade dos labutandos e seus horários de lazer. Por conseguinte, os docentes, principalmente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) configuram-se como uma categoria profissional que está inserida em rotinas laborais de desgaste psicológico, visto que nessa profissão predomina-se cargas horárias excessivas; baixos salários, por vezes aviltantes; precariedade de recursos materiais, financeiros e humanos para o exercício de suas prerrogativas docentes.

O conceito da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), pretende conhecer as variáveis que podem agregar o bem-estar na saúde laboral (SOARES; HENIG, 2019). Diante disso, os autores concordam que a quantidade excessiva de trabalho, pode ocasionar tanto doenças físicas como psicológicas, diminuindo assim a expectativa de vida dos indivíduos. Por conseguinte, urge estratégias que possam efetivar o desenvolvimento da QV e bem-estar do empregado, "desde uma boa estrutura no ambiente de trabalho, a valorização e o reconhecimento dos professores e a sua qualificação, capacitação, o cuidado com a saúde" (Ib.p.4). Por esse ângulo, Britto, Silva e Florentino (2014), tutelam a premissa da existência de organizações empresariais que não investem em Saúde e QVT.

Apesar disso, a concretização desses dois fenômenos vai além de tais medidas, envolvendo uma pluralidade de aspectos, a saber: a autoestima; a construção de bons relacionamentos interpessoais; a segurança, liberdade e autonomia nos espaços sócio-ocupacionais, dentre outros.

A rigor, QVT relaciona-se com o adoecimento laboral, isto é, patologias originadas pelo excesso de trabalho, sobretudo na profissão de educador, podendo surgir a *disfonia* como uma das doenças laborativas, acometendo os sujeitos com sintomas como a perda da voz e/ou rouquidão (JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007).

A QV dos educadores caracteriza-se como um ramo contemporâneo investigativo, sobretudo nas regiões Nordeste e Sul (GUIMARÃES; FOLLE; NASCIMENTO, 2020). Nesses termos, as autoras concebem as variáveis que interferem diretamente na qualidade de vida dos professores, quais sejam: "às características do trabalho docente, à carga horária, à demanda de planejamento das aulas, ao ambiente escolar, à remuneração e aos benefícios" (Ib., p.1.). Por essa óptica, segue o Quadro 1, elencando alguns fatores de QVT e suas respectivas dimensões, a saber:

QUADRO 1 - Os fatores de QVT e suas dimensões

Fatores de qualidade de vida no trabalho (QVT)	**As dimensões**
1- Relação ao salário justo e adequado	Igualdade dos salários, participação na organização, recompensas, benefícios a alimentação e saúde
2- Condições de trabalho	Horas trabalhadas, uso de tecnologias, condições, equipamentos individual e coletivo, cansaço
3- O uso das capacidades no trabalho	Oportunidade de decisão, autonomia, cumpri várias tarefas, avaliação do desempenho.
4- Oportunidades no trabalho	Oportunidade, treinamentos incentivos e rotatividade
5- Integração social no trabalho	Discriminação religiosa de gênero e social, comprometimento iniciativas.
6- Constitucionalismo respeito às leis de trabalho	Direitos, liberdade de expressão, normas regras respeito individual.
7- Espaço que o trabalho ocupa	Influência do trabalho e da rotina familiar, possibilidade ao lazer, horas de descanso.
8- Relevância social e a importância do trabalho	Orgulho no trabalho, imagem que a organização representa para a sociedade. integração comunitária

Fonte: Walton (2018)

Diante do exposto, o Quadro 01, trouxe 08 fatores que podem influenciar na promoção do bem-estar e da QVT. Por essas vias analíticas, o autor defende que o trabalho contemporâneo deve atender às condições da vida moderna, levando em conta os fatores biológicos, psicológicos e sociais. Portanto, o avanço das tecnologias e trouxe o estresse para o mundo do trabalho, podendo afetar a saúde mental e/ou psicológica e QV. *Pari passu,* que nesse contexto de globalização, o mercado torna-se mais exigente, demandando profissionais polivalentes e altamente qualificados. Logo, quem não atende essas exigências pode sofrer problemas motivacionais e de autoestima, acarretando em possível ansiedade, depressão ou até mesmo a fadiga emocional.

Na seara brasileira, Nogueira, Moura-Leite e Lopes (2019) percebe que o interesse pela QVT emerge apenas na década de 1970, por meio das Normas Regulamentadoras, calcadas em ações do Poder Público, direcionadas para Saúde e Segurança no Trabalho. Logo, são exemplos emblemáticos o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA), a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) e o Programa de Controle Médico e Saúde Ocupacional (PCMSO).

De fato, no Brasil, a QVT adentra na conjuntura acadêmica somente em 1980, sendo utilizados um leque de instrumentos de mensuração dessas variáveis, quais sejam: o Modelo de Walton; o *World Health Organization Quality of Life Instrument* (WHOQOL); o BPSO-96 (Abordagem Biopsicossocial de QVT) e o modelo de Competência do Bem-Estar Organizacional (BEO).

3. QVT dos professores da Educação Básica na Rede Pública

Pela óptica de Davoglio, Lettnin e Baldissera (2015), os profissionais em efetivo exercício nos setores de educação, saúde e segurança pública (policiais militares/civis e agentes penitenciários) estão mais suscetíveis ao esgotamento mental, uma vez que exercem os seus ofícios em contato direto e excessivo com outras pessoas, podendo ocasionar o esgotamento físico e mental.

Quando a LDB 9.394/96 aduz acerca da valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996), pressupõe que haja investimento em políticas públicas para essa concretização. Entretanto, desde a origem do neoliberalismo no Brasil – década de 1990-, houve muitas consequências negativas tanto para a educação como para as demais políticas sociais, desde o desmonte até o sucateamento de políticas sociais.

A rigor, Fagundes (2021) discute que sob esse viés político-econômico, é possível o controle até do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao formar os profissionais utilizam um currículo que atenda os interesses do capital. Dessa forma, a educação pública é tratada pelo Estado por meio de uma perspectiva mercadológica, enxugando gastos com recursos humanos, materiais e

estruturais que compõem a seara educacional visando sobretudo o lucro. Todas essas mudanças conjunturais possibilitadas pelo modelo neoliberalista, trouxe consequências para a QV dos professores, que por não ganharem suficientes em um local de trabalho, terão que cumprir 3 expedientes para que possam complementar a sua renda, efetivando os direitos sociais mínimos. Em verdade, percebemos que há uma distância entre as leis e sua efetiva aplicação, uma vez que:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.22).

Com efeito, o ordenamento jurídico educacional, não é cumprido na íntegra, visto que fatores políticos, sociais, organizacionais e históricos, influenciam na precarização da profissão, acarretando ao educador um trabalho que extrapola seu cargo e sua formação, podendo trazer ao docente um sentimento de desqualificação e de desvalorização, reverberando interferências negativas em sua saúde mental e QV. Por esse ângulo, Branco *et al*. (2016, p.20) observaram que "a política salarial é um aspecto no trabalho que causa insatisfação na maioria dos profissionais". Logo, urge que sejam realizadas reformulações nos do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério, reforçando a valorização desses profissionais. Nesses termos:

> É notório que a educação é a chave que abre todas as portas, em qualquer lugar do mundo. Sem a educação, o caminho que uma sociedade percorre em busca de uma vida melhor torna-se mais repleto de obstáculos. É por essa razão, que todo profissional da educação, com prioridade os professores, devem ser valorizados em todos os aspectos, pois de nada adianta ser bem remunerado e não ter qualidade de vida no próprio ambiente de trabalho, por exemplo (SILVA; LIMA, 2020).

Em suma, acredita-se que a QV e a Saúde dos professores de escolas públicas da Educação Básica, relaciona-se preponderantemente, com os limites de sua carga horária de trabalho, recursos materiais e financeiros para o exercício do seu ofício, valorização profissional e reconhecimento social da magnitude de seu papel na formação humana.

Com efeito, o reconhecimento social da profissão, a liberdade e autonomia pedagógica, são ferramentas estratégicas que influenciam na Saúde e Qualidade de Vida do Trabalhador (QVT) do magistério (SILVA; LIMA, 2020), cabendo aos sistemas de ensino, efetivo o cumprimento das prerrogativas profissionais emanadas na LDB 9.394/96. Além disso, cabe à sociedade civil, às associações de classe,

às ONGs, aos sindicatos e quem tiver interesse, pressionar o Poder Legislativo local para a proposição e criação de políticas públicas que deem de conta de assegurar Saúde e QVT. À vista disso, em relação ao alto número de doenças que afetam os profissionais do magistério, Castro (2020) acredita piamente que a Saúde e QVT, é considerada uma demanda secundária do Poder Público.

4. À guisa de síntese e considerações finais

Em síntese o estudo revelou que a QV dos professores sobre influência negativa do estresse provocado por atividades burocráticas e administrativas, aplicáveis à rotina docente, incluindo o preenchimento de diários físicos, relatórios individuais de cada aluno, planilhas com notas. Ademais, há escassez de recursos didáticos como pincéis para quadro branco; folhas A4; limitação de impressão de atividades e exercícios, haja vista que falta tinta nas impressoras; *datashows* e computadores, dentre outras ferramentas tecnológicas.

Grosso modo, os impactos da rotina docente na QV dos educadores, expressa-se negativamente também pelo grande revezamento de alunos entre turmas e o alto número de evasão. Além da quantidade de trabalho, que extrapola os espaços das escolas, invadindo a privacidade dos sujeitos, reverberando em diversas patologias, que podem comprometer a saúde emocional e consequentemente, a saúde física por meio dos efeitos psicossomáticos (ligação entre saúde emocional e física).

A Saúde e QV do professor pode influenciar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, visto que ambientes laborais que causem insatisfação e/ou estresse recorrente, poderá reverberar em várias sequelas para o profissional, a saber: a falta de motivação e o cansaço físico/mental, por falta de reconhecimento social e consequentes afastamentos/licenças por motivos patológicos.

No tocante aos excessos de trabalho na conjuntura docente, este quando em demasia poderá acarretar doenças físicas como *disfonia*, dores de cabeça e problemas de coluna, além de patologias psicossomáticas, afetando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Aduzimos que os professores e professoras a educação básica, normalmente, são submetidos a jornadas triplas para dar de conta do orçamento doméstico, tendo em vista que não ganham o suficiente em um único estabelecimento educacional para se manterem e manterem seus dependentes. Assim, a inexistência de plano de cargos e carreiras (ainda é realidade no Brasil), o excesso de cargas horárias, a desmotivação pela desvalorização salarial e a falta de reconhecimento social da sociedade, acaba afetando a autoestima dos profissionais, comprometendo sua saúde e QVT.

Identificamos como inédita a situação vivida pelos docentes, sendo os aspectos sociais e ambientais os que evidenciaram a maior perca na qualidade

de vida. Isto posto, os resultados devem ser analisados com extrema atenção por parte do poder público, haja vista as condições adversas para atuação profissional dos profissionais do ensino.

Referências

BORINE, R.C.C.; WANDERLEY, K.S.; BASSITT, D. P. Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. **Est Inter Psicol**, dez. 6(1):100-18, 2016.

BRANCO, N.C.; PANDEFF, P. SARAIVA, S.; ARAGÃO, V. Qualidade de Vida no Trabalho dos professores das escolas públicas: caso da escola municipal Therezinha de Jesus Pereira da Silva. **Anais** do Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 29 a 30 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_060.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRITTO, L. V.; SILVA, I. F. F.; FLORENTINO, R. C. Qualidade de vida – QVT: uma estratégia competitiva para o aumento da produtividade. **Evidência**, Araxá, v. 10, n. 10, p. 87-97, 2014. Disponível em: http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/454/433. Acesso em: 25 ago. 2021.

CASTRO, V. M. Trabalho e saúde: estudo sobre o adoecimento docente. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63-83, jan./jun., 2020. e-ISSN 2526-3471. DOI: https://doi.org/10.26673/tes.v16i1.1348963. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13489/9307. Acesso em: 25 ago. 2021

DAVOGLIO, T.R.; LETTNIN, C.C.; BALDISSERA, C.G. Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Pro – Posições,** 26(3):145-66, 2015.

FAGUNDES, G. A. O efeito das políticas neoliberais na educação básica, o 'caso ensino médio'. **Jornal Tribuna**. São Paulo, 12 de junho de 2021. Disponível em: https://jornaltribuna.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ARTIGO-PRIVATIZACAO-DA-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES MOREIRA, A. S. et al. Qualidade de Vida de Professores do Ensino Fundamental de urna Escola da Rede Pública. **Ciencia & trabajo**, v. 19, n. 58, p. 20–25, abr. 2017.

GUIMARÃES, J.R.S.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, R.K. Qualidade de vida de professores: análise da produção científica. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-21, janeiro/março, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: https://doi.org/10.5007/

2175-8042.2020e62063.

JARDIM, R.; BARRETO S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cad. Saúde Pública:** Rio de Janeiro, 2007.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F.; GOMES. R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

MOURA, Darlene Pinho Fernandes de; SILVA, Lenise Fernandes; SOUSA, Emanuela Maria Possidônio de, COSTA, Thicianne Malheiros da. Qualidade de vida em universitários viajantes do interior do Ceará. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 31-39, 2018.

NOGUEIRA, M.V.; MOURA-LEITE, R.; LOPES, C. A qualidade de vida no trabalho sob o enfoque do plano de gestão de logística sustentável: uma análise das universidades federais brasileiras. **Revista de Tecnologia Aplicada (RTA)** v.8, n.1, jan-abr 2019, p.51--70 ISSN: 2237-3713 http://dx.doi.org/10.21714/2237-3713rta2019v8n1p51.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2021.

PORTO, L.A.; CARVALHO, F.M.; OLIVEIRA, N.F.; SILVANY; A.M.; ARAÚJO, T.M.; REIS, E.J.F. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Rev Saúde Pública,** 40:818-26, 2016.

SILVA, E.; LIMA, S.D. A Qualidade de Vida do docente da escola pública. **Repositório IFSC**, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1428/Artigo_Eduardo%20-%20versao%20final%2004.12.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOARES, L. J. S.; HENIG, E.V. Qualidade de vida no trabalho docente: a caso comparativo de cinco escolas de Rondonópolis – MT. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, Vol. 3, n. 2, Maio-Agosto/2019.

WALTON, R. **Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Segundo o Modelo de Walton**. Escala de avaliação da qualidade de vida no trabalho, 2018.

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: PROFESSOR É TECH, PROFESSOR É POP E PROFESSOR É TUDO NA EDUCAÇÃO – O PROFESSOR É A RIQUEZA DO BRASIL

Simone Helen Drumond Ischkanian[1]

Jefferson Santos de Amorim[2]

Rafael Jacson da Silva Carneiro[3]

Sandro Garabed Ischkanian[4]

Dinaide Pereira Corrêa Dias[5]

Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta[6]

Nairo Barroso Vidal[7]

Terezinha Almeida de Lima[8]

Antonio Edson de Araújo[9]

Mirtes de Melo Tavares[10]

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epigrafe citação, referencia de TCCs, artigos, pesquisas e livros.

2 AMORIM, J. S. Autor de artigos pela Editora Schreiben. Bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental, Especialista em microbiologia e Doutorando em Engenharia Ambiental (UEPB). Atualmente fazendo o curso de complementação pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: bio_jefferson20@hotmail.com.

3 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos –Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.

4 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Especialista em Comunicação (COMAER) e Matemático (UFAM). E-mail: sandrogi2005@hotmail.

5 Graduada em Letras - Inglês Universidade Federal do Pará – UFPA. Graduada em Letras-Português Universidade Federal Rural da Amazônia UFRA. Pós -Graduada em Educação de Jovens e Adultos - Universidade Federal do Pará – UFPA. Professora da SEDUC do Pará. E-mail: dinaidedias@yahoo.com.br.

6 Graduando em Geografia pelo Instituto Federal do Espírito Santo IFES. Secretário Escolar pela Semed de Nova Venécia – ES. E-mail: lavanholenv@gmail.com.

7 Graduação em pedagogia pela Universidade Vale do Jaguaribe. Graduação em Letras/Inglês pela Universidade federal do Pará – UFPA. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo. Professor da SEDUC do Pará. E-mail: nairovidal@gmail.com.

8 Autora de artigos pela Editora Schreiben. Graduada em Engenharia Civil (UTAM – Instituto de Tecnologia da Amazônia, Atual UEA), Especialista em Docência Superior (Faculdade UNYLEYA), pós-graduada em Tecnologias Educacionais para Docência em Educação Profissional e Tecnológica. Engenheira e instrutora de cursos técnicos. E-mail: tal.edificacao@gmail.com.

9 Professor e coordenador Pedagógico. Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA. Graduação em pedagogia e pós graduação em metodologia do ensino superior -Faculdade de Patrocínio. Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva – Uniasselvi. E-mail: tonyedyaraujo@yahoo.com.br.

10 Graduada em Designer de Moda, pós graduada em Tecnologia Educacionais para Docência em Educação Profissional e Tecnológica - Escola de Tecnologia (EST) da Universidade do Estado do Amazonas, Professora de Moda. E-mail: mirtestavaresa@hotmail.com.

1. Introdução

O professor é tech, professor é pop e professor é tudo na Educação – o professor é a riqueza do Brasil. O slogan integra um discurso emblemático e ideológico, de duas amplas faces da vida educacional de um professor: de um lado, enaltece o docente, por sua multiplicidade de afazeres profissionais pertinentes à profissão e o responsabiliza pela ascensão social dos alunos e até mesmo do país e, de outro, articula seu desprestígio via discursos denegridores e sua desqualificação por meio de programas ou sistemas formativos engessados e pragmáticos.

A demanda oficial é irrealizável, posto que os problemas nacionais não se originam na esfera de atuação do professor, muito menos sua solução está unicamente na educação, em meio aos diversos programas e provas como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil (têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos).

Avaliação... avaliação... avaliação e avaliação, coesamente manobrar as letras nas posições do antes e depois parece fazer a diferença nos índices de avaliação do país, neste sentido

> [...] os lugares-comuns, as frases feitas, os bordões, os narizes-de-cera, as sentenças de almanaque, os rifões e provérbios, tudo pode aparecer como novidade; a questão está só em saber manejar adequadamente as palavras que estejam antes e depois [...]. (SARAMAGO, 2003)

O Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana), nas esferas do Ministério da Educação (MEC) para medir a educação. Coesamente toda responsabilidade da educação que evidenciam os índices escolares recaem sobre o professor que, em momentos como estes revela-se como uma máquina de produção educacional tech e pop, o professor é tudo na Educação – o professor é a riqueza do Brasil e este país precisa valorizar essa mão de obra de inestimável valor.

2. Desenvolvimento

2.1 O professor é tech, professor é pop e professor é tudo na Educação – o professor é a riqueza do Brasil.

O professor está presente hoje no instagram, no facebook, no whatsapp, no youtube, no meet, no zoom, no AVA, no classroom, no hangouts, no kahoot, no jamboard e em diversas plataformas de ensino do país. Uma frase bordão que

evidencia que o professor tem enfrentado ao longo dos anos uma desvalorização enorme em sua profissão. Nos últimos anos, os diversos profissionais da educação ficaram ainda mais distantes de salários justos e boas condições de trabalho.

A enorme discrepância apresenta uma realidade triste e que é confirmada por dados do relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que mostra que a média do salário inicial dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil é a menor entre 40 países analisados pela pesquisa. Para se ter ideia, os rendimentos dos professores brasileiros são menores do que os de países como México, Colômbia e Chile. Já os dados do relatório Education at a Glance 2021, mostram que na Alemanha, os docentes recebem cerca de US$ 70 mil anuais, valor muito maior que os US$ 13,9 mil anuais dos profissionais brasileiros.

O especialista em comunicações e educador Sandro Garabed Ischkanian evidencia que é "preciso usar a formação e o trabalho docente para colaborar com a permanência das relações de evolução educacional", afinal se o professor é tech, se o professor é pop e se o professor é tudo na Educação, tal contexto deve evidenciar em seu salário mensal e em políticas de valorização profissional.

2.2 O professor é pop ou o professor é top

A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo, essa frase foi dita pelo educador e filósofo pernambucano, Paulo Freire, e retrata o trabalho que muitos professores desempenham nas salas de aula com seus alunos.

O PROFESSOR É POP	O PROFESSOR TOP
Pop é uma abreviatura da palavra "popular", que é usada tanto em inglês como em português. Evidencia o professor no diferencial educacional. Professores pop usam de humor e a neurociência em suas aulas, para mediar aprendizagens significativas. Os professores pop vão além do ensino do conteúdo, eles cantam, exibem filmes, tentam aproximar a matéria do cotidiano do estudante.	Os professores top vão além do ensino do conteúdo. Eles costuman ser admirados pelos alunos por sua forma de ser e ensinar os conteúdos. Aprender fazendo, em colaboração com seus colegas e com a orientação de um professor top transformam os processos de ensino e aprendizagem em fatores primordiais para alavancar os índices educacionais.

Fonte: Simone Helen Drumond Ischkanian, (2023)

O professor é pop ou o professor top tem a função de criar um processo de aprendizagem dinâmico entendendo a necessidade e diversidade do aluno, mostrando os caminhos corretos para o desenvolvimento das atitudes.

Segundo o próprio Paulo Freire (1921-1997), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que educador, ao

passo que ensina, também aprende. Juntos, educador e educandos aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Como afirma Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia, "educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A presença das tecnologias e das telecomunicações trouxe nova dinâmica à maneira de se comunicar, se informar e, sobretudo, aprender. Com o conhecimento descentralizado e fluído a partir de diversas linguagens e meios de comunicação, espera-se mais do papel do **professor** pop e professor top – que deixa de ser um transmissor de conhecimentos para se posicionar como um mediador dessas diversas linguagens e oportunidades educativas.

Dicas da professora Terezinha Almeida de Lima para ser um professor pop ou top e até mesmo os dois estilos e trilhar os caminhos coesos da educação.

2.2.1 Dica de PLANEJAMENTO:

Verificar o conteúdo dos dois últimos anos e da atual série do seu aluno e faça uma "adaptação curricular", ou seja, selecione o conteúdo mais importante de todas essas séries e elabore um planejamento que atenda as necessidades dos seus alunos.

2.2.2 Dica de ATIVIDADES E EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO:

Faça um plano de aula respeitando as seguintes etapas:

• Motivação dos alunos;
• Explicação do conteúdo;
• Atividades explicando o conteúdo; e
• Exercícios de fixação que devem fazer em casa (tarefa).

2.2.3 Dica de DISCIPLINA:

Este ano não dá para "brincar e perder tempo" em sala. Chegue fazendo os combinados e exigindo disciplina e foco dos alunos.

2.2.4 Dica do 1º DIA DE AULA:

• Com educação e ética, exija respeito e disciplina; e

• Mesmo que os conteúdos já estejam evidentes na plataforma da instituição educacional, passe no quadro/lousa o conteúdo para que o aluno saiba o que estudará durante o ano e como será aplicada a metodologia de ensino e aprendizagem.

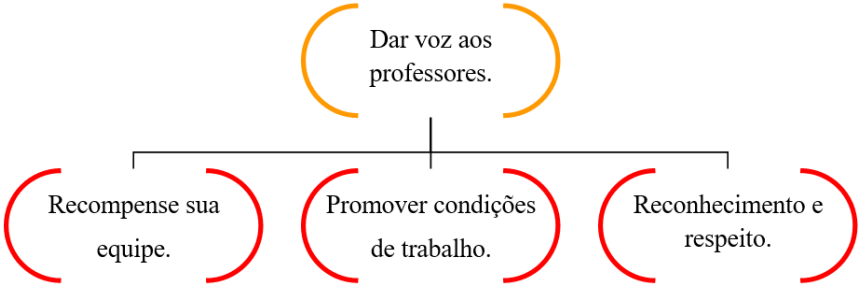
Leia e estude muito. Se atualize! Dê exemplo. Se você quer que seu aluno estude e leia…Faça o mesmo!

2.3 Gestão e valorização do professor

Mirtes de Melo Tavares projeta que a "valorização do professor é o

primeiro passo para garantir uma educação de qualidade". A atuação do docente tem impacto dentro e fora de sala de aula, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no progresso do país.

As principais dicas para valorizar os professores são:



Fonte: Autores, (2023)

As perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores.

> É preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. A concessão de incentivos especiais a professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas é, evidentemente, necessária para os levar a permanecer nessas zonas, de modo que populações desfavorecidas não o fiquem ainda mais devido à falta de professores qualificados. Por mais desejável que seja a mobilidade geográfica, as colocações não deveriam ser decididas arbitrariamente pelas autoridades centrais. A mobilidade entre a profissão docente e outras profissões, durante períodos limitados, poderia ser incrementada com proveito (UNESCO, 2001, p.160)

No Brasil, a valorização profissional é proposta pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para tal valorização.

A valorização do trabalho docente depende da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas, uma formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática.

2.4 Educação, engenharia Ambiental e as várias nuances da educação segundo o autor Jefferson Santos de Amorim

O professor é tech, professor é pop e professor é tudo na Educação, neste contexto a educação ambiental que é um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que buscam em suas ações a harmonia dos seres com o meio ambiente.

O trabalho docente e as várias nuances da educação, muitas vezes assume uma função transformadora causando uma reflexão permanente sobre o destino do ser humano e leva consigo o grande desafio de colaborar para transformar o desenvolvimento em algo sustentável.

No Brasil, há uma exigência legal partindo da Lei n° 9.795/1999 que diz sobre a inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Porém, de modo geral, poucas atividades educativas são observadas nos diferentes níveis de ensino.

Mas seria então a educação ambiental menos importante?

Na atualidade, o Brasil vem sofrendo com diversos crimes ambientais, dentre eles, o desmatamento em massa da Amazônia, rompimentos de barragens de rejeitos, vazamentos de petróleo que atinge praias, entre outros. Isso mostra a importância do entendimento da educação ambiental, visto que no cotidiano brasileiro estamos sendo bombardeados por notícias com desastres ambientais como os relatados. Desastres esses que poderiam ser entendidos e discutidos com maior facilidade pela sociedade, uma vez que a lacuna da educação ambiental fosse preenchida.

O autor Antonio Edson de Araújo destaca que sendo o professor a riqueza do Brasil e a educação é a arma mais poderosa para promover transformações positivas, então é papel da coletividade compreender que a educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais, mas coletivamente ele pode promover diversas possibilidades educacionais, que impactam na realidade mundial.

Fonte: Araujo, (2023)

No entanto, ela pode atuar decisivamente quando forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A educação junto às engenharias pode ser ainda mais efetiva atendendo a sociedade, o ambiente, a ciência e a tecnologia.

2.5 O papel do pedagogo no incentivo às nuances positivas e negativas da educação segundo o autor Rafael Jacson da Silva Carneiro

Os aspectos positivos da docência associam-se com as relações interpessoais vivenciadas no contexto escolar; já os aspectos negativos dizem respeito às características da profissão docente como as condições de organização do trabalho e questões da instituição escolar.

Compete ao pedagogo mediar perspectivas educacionais para que o

trabalho docente e as várias nuances da educação do professor aprendiz, do professor desestimulado, do professor novato, do professor tech e do professor pop, que é tudo na educação, possa refletir positivamente nas práticas educacionais, afinal o professor é a riqueza do Brasil

A presença do pedagogo é fundamental na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na efetivação das propostas. É o mediador no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas.

2.6 A geografia e as várias nuances da educação segundo Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta

A Geografia leva os discentes à reflexão sobre o espaço em que vivem, sendo muito importante entender de que forma ele atua na sociedade, de que forma o indivíduou pode-se tornar um ser crítico, ou seja, que os estudantes ou qualquer pessoa possa questionar sobre o espaço.

O potencial de contribuição da geografia à educação escolar decorre da sua própria natureza, como ciência que trata dos elementos naturais e humanos em sua configuração espacial, em vista de uma explicitação relacional-interativa da construção do mundo pelo homem.

Para o autor Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta este "contexto revela as nuances do professor pop e do professor top utilizam a Geografia Crítica do conhecimento que os alunos já possuem", pode auxiliar a formar cidadãos críticos, que analisam o seu espaço, o seu país e a sociedade, o que pode ajudar a diminuir as desigualdades sociais e amenizar a corrida capitalista, no sentido de diminuir seus efeitos de opressão.

2.7 Pedagogia, Inclusão e as várias nuances da educação segundo o especialista em Educação Inclusiva Nairo Barroso Vidal

Nas nuances pedagógicas, a inclusão educacional constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação. Ela se caracteriza em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana.

O papel do pedagogo nesse contexto é intervir nas atividades que o aluno ainda não possui autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona estratégias de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. Em função disso, a avaliação de aprendizagem também deve ser readaptada,

sendo coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. O pedagogo deve projetar perspectivas para que os professores possam perceber a experiência.

Os professores Dinaide Pereira Corrêa Dias e Rafael Jacson da Silva Carneiro, evidenciam que essa dinâmica educacional é válida para todos os envolvidos e pode resultar na expansão da mente dos estudantes e em seu desenvolvimento pessoal. Promover a educação é saber compreender o funcionamento humano (corporal e psicológico), sabendo observar, analisar e intervir em prol do desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo.

2.8 As nuances da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na visão da professora Dinaide Pereira Corrêa Dias e Simone Helen Dumond Ischkanian

A educação para adultos é o tipo de educação orientada para adultos que completaram ou abandonaram a educação formal. É uma prática em que adultos se envolvem em atividades sistemáticas e sustentadas de autoeducação a fim de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

O acesso à Educação é fundamental para que todos possam intervir de modo consciente na esfera pública, participar plenamente da vida cultural e contribuir com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade. Entretanto, em pleno século 21, o Brasil ainda possui um enorme contingente de cidadãos privados do mais elementar direito, a Educação. As necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos são reconhecidas pela legislação, que prevê a oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, observado o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previram, inicialmente, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos. E a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 ampliou esse direito ao Ensino Médio.

Compromisso, entusiasmo e competência são ingredientes necessários às equipes pedagógicas em qualquer modalidade do ensino, mas o impacto de sua atuação depende em grande medida das condições em que realizam o trabalho educativo. Instalações físicas e financiamento adequados, valorização dos profissionais e assistência aos estudantes com alimentação, transporte e material são pré-requisitos para uma EJA mais relevante. Apesar de óbvias, essas condições merecem atenção, tendo em vista a precariedade de alguns serviços educativos.

3. Considerações finais

O trabalho docente e as várias nuances da educação, evidenciam neste artigo que o professor é tech, professor é pop e professor é tudo na Educação – o professor é a riqueza do Brasil, e o profissional bem remunerado releva otimismo crescente para evidenciar um processo pelo qual alunos percorrem os anos educacionais em progressão crescente, desenvolvendo aprendizagens significativas relativas a conhecimentos selecionados historicamente como relevantes para a vida na sociedade contemporânea; resultado positivo relativo à aquisição de aprendizagens.

Todas as pessoas que conhecemos sonham, em algum nível, com o sucesso: querem ter sucesso na vida, querem que seu time tenha sucesso, que seus filhos sejam pessoas de sucesso. Existem até revistas especializadas em mostrar a vida de personalidades de sucesso. Mas no cotidiano de suas ações os professores pop e os professores top, refletem possibilidade para (re)significar essa palavra tão abstrata.

As Estratégias e Trajetórias de Sucesso Escolar (ETSE) envolvem quatro etapas:

• ETSE e Diagnóstico: identificação dos dados sobre anacronismo escolar, da legislação, dos recursos da escola e dos equipamentos, ações e recursos da comunidade;

• ETSE e Planejamento: elaboração de plano de ação e de proposta pedagógica participativa, flexível e adaptada aos estudantes, principalmente os que apresentam distorção idade-série;

• ETSE e Desenvolvimento: execução, acompanhamento e avaliação da proposta; e

• ETSE e Adesão educacional: engajamento das escolas e universidades, dos parceiros, dos estudantes, das famílias e da comunidade escolar.

As nuances metodológicas positivas estimulam e orientam a educação para a construção de currículos específicos, com caráter de terminalidade e que envolvam a participação de professores e estudantes na sua elaboração.

Enquanto cada sociedade moderna fornece uma definição formal do sucesso escolar, concretizado no currículo e nas normas de excelência, nada existe de equivalente para o "sucesso educativo global". O professor é tech, professores é pop projeta em suas ações para alavancar os índices educacionais e direcionar os alunos para o sucesso**.** Tentar medir o que é realmente um bom professor e um professor que por algum motivo tem desistido de inovar em seu cotidiano profissional, colocaria em evidência a diversidade de concepções de vida e, portanto, de educação, que coexiste numa sociedade pluralista.

A questão política maior é continuar a democratizar o ensino. O problema teórico maior continua o de explicar as desigualdades de sucesso escolar, ou melhor, de compreender porque alguns obtêm êxito na escola e outros fracassam,

em particular quando as condições de escolarização parecem as mesmas.

Contudo, não se pode ignorar que o sucesso é um julgamento feito pela instituição, para distinguir rigorosamente o que sabem ou o que sabem fazer os alunos na realidade. Portanto, a explicação das desigualdades não pode ignorar essa construção social do sucesso e do fracasso. Se cada um é livre para definir o sucesso escolar "ideal" segundo seu interesse, a definição institucional tem força de lei e exerce, queiramos ou não, uma forte influência sobre o destino dos alunos (progressão, orientação, certificação etc.).

O sucesso, as formas e normas de excelência educacional variam segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas. Ela não é imutável, ao contrário, varia, conforme os parâmetros de ensino, os níveis e as disciplinas. Cada julgamento feito sobre o sucesso de um aluno se baseia em formas e normas de excelência institucionalmente definidas, mas resulta também de uma transação – com armas desiguais entre os atores envolvidos, na qual intervém a representação que estes têm do sucesso e do fracasso.

As nuances de definição institucional não são somente moduladas na sua interpretação e na sua aplicação, mas aberta ou veladamente contestada por uma parte dos atores. São aqueles que recusam, sejam as finalidades da escola, o currículo correspondente, sua tradução em formas ou normas de excelência, as exigências que fixam o limite entre o sucesso e o fracasso, os procedimentos de avaliação, ou ainda as conseqüências de um fracasso (repetência, exclusão, seleção, orientação, não certificação ou estigmatização). Cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização aviva, os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar.

Referências

ARIAS, Juan. **Jose Saramago: o amor possível.** Tradução para o português: GOLDONI, Rubia Prates. Editora Manati. 1ªED. (2003).

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

___. **Constituição: República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/constituicao/ Acesso em: 03 de fevereiro de 2023

___. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

DI PIERRO, M. C.; Vovio, C. L.; Andrade, E. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Lições da Prática.** Brasília: Unesco, 2008.

GALVÃO, A. M.; Di Pierro, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Preconceitos, vol. 2).

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras**. São Paulo, Global, Ação Educativa, Fapesp, 2007.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 7.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional.** Vozes, Petrópolis. 2ª Ed.

TORRES, R. (2004). **Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema.** In Á. Marchesi, C. H. Gil. Fracasso escolar uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artmed.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO, A EXPERIÊNCIA DA FINLÂNDIA E DOS PAÍSES QUE INVESTEM NO PROFISSIONAL PROFESSOR

Simone Helen Drumond Ischkanian[1]

Gladys Nogueira Cabral[2]

Tatiana Coelho[3]

Rafael Jacson da Silva Carneiro[4]

Natalina Vieira Nojosa[5]

Antonio Edson de Araújo[6]

Francisco Ednaldo Sampaio Barros[7]

Nairo Barroso Vidal[8]

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epigrafe citação, referencia de TCCs, artigos, pesquisas e livros – E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Autor de artigos e livros, é citação e referência em artigos de livros pela Editora Schreiben. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Psicóloga (UAP/UFF). Administradora (FASC). Professora de Idiomas (ETEP). E-mail gladyscabraln@gmail.com.

3 Autora de artigos pela Editora Schreiben. Pedagoga. Fonoaudióloga. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Fonoaudiologia Educacional e ABA.Professora efetiva da rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS, lotada na sala de AEE. E-mail: tatianaacoelho@gmail.com.

4 Autor de artigos pela Editora Schreiben. Licenciado em Pedagogia. Faculdade São Marcos –Fasamar, Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.

5 Graduada em letras Português/ Inglês. –UNAMA. Especialista em Docência no Superior Faculdade de Patrocínio. FAP. Mestre pela Universidade de Évora UE/Lisboa-Portugal. Professora da Seduc do Pará. E-mail: nojosanatalina@gmail.com.

6 Professor e coordenador Pedagógico. Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA. Graduação em pedagogia e pós graduação em metodologia do ensino superior -Faculdade de Patrocínio –FAP. Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva – Uniasselvi. E-mail: tonyedyaraujo@yahoo.com.br.

7 Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará. UFPA. Especialização em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade de Candido Mendes. Especialização em Geografia, Meio Ambiente e História, pela Faculdade venda Nova do Imigrante – FAVENI. Secretaria Municipal Cargo Professor de Geografia. Garrafão do Norte Pará. Nova Esperança do Piriá. PÁ. E-mail: Edysampaoi.b@gmail.com.

8 Graduação em pedagogia pela Universidade Vale do Jaguaribe. Graduação em Letras/Inglês pela Universidade federal do Pará – UFPA. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo. Professor da SEDUC do Pará. E-mail: nairovidal@gmail.com.

1. Introdução

O trabalho docente e as várias nuances da educação evidenciam metodologias ativas na educação, a experiência da Finlândia e dos países que investem no profissional professor, destaca que a educação é o ato de aproximar o aprendizado das atividades e causas da vida real e isso pode ocorrer de diversas formas. Alguns indivíduos começam seu exercício de cidadania desde a infância, já outros, apenas na vida adulta, quando possuem o discernimento de conhecer outros caminhos e viés sociais com os quais mais se identificam.

A necessidade de engajar, nas nuances da educação, pessoas que realmente estejam envolvidas em temas de impacto ambiental, social e que realmente façam a diferença é enorme.

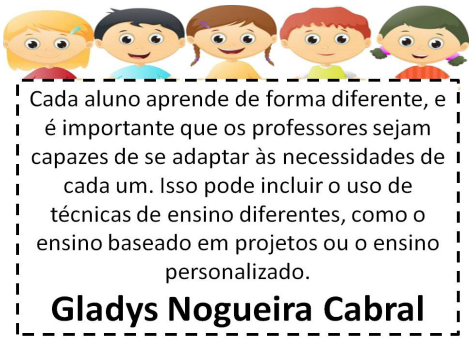
O indivíduo que cresce tendo consciência do seu papel nas nuances da educação, muito provavelmente, se tornará um adulto engajado em projetos para o bem coletivo social e transformará o Planeta Azul em um lugar possível para todos.

2. Desenvolvimento

2.1 O trabalho docente e as nuances da educação nas perspectivas da autora Gladys Nogueira Cabral

O trabalho docente é uma das profissões mais desafiadoras e gratificantes que existem. Os professores são responsáveis por ensinar, orientar e inspirar as futuras gerações, preparando-as para o mundo que as espera. No entanto, além das responsabilidades tradicionais, o trabalho docente também envolve lidar com as nuances da educação, incluindo diferenças individuais de aprendizagem, desigualdades socioeconômicas e culturais, e as constantes mudanças na tecnologia e na sociedade.

A figura 1 evidencia que as diferenças individuais de aprendizagem são um dos principais desafios para os professores.



Fonte: Cabral (2023)

Além disso, a educação também é afetada por desigualdades socioeconômicas e culturais. Muitas vezes, os alunos de baixa renda e os alunos de minorias étnicas enfrentam desafios adicionais, como a falta de recursos e o acesso limitado à tecnologia. Os professores precisam estar cientes dessas desigualdades e trabalhar para superá-las, oferecendo suporte adicional e criando oportunidades igualitárias para todos os alunos.

Por fim, a educação também está constantemente evoluindo com a tecnologia e as mudanças na sociedade. Os professores precisam estar sempre atualizados com as últimas tendências e ferramentas, para que possam oferecer a melhor educação possível aos seus alunos. Isso inclui o uso de tecnologias educacionais, como o ensino à distância e o uso de aplicativos educacionais, além de estar atento às mudanças sociais e políticas, como as questões de inclusão e diversidade.

2.2 Metodologias ativas na educação

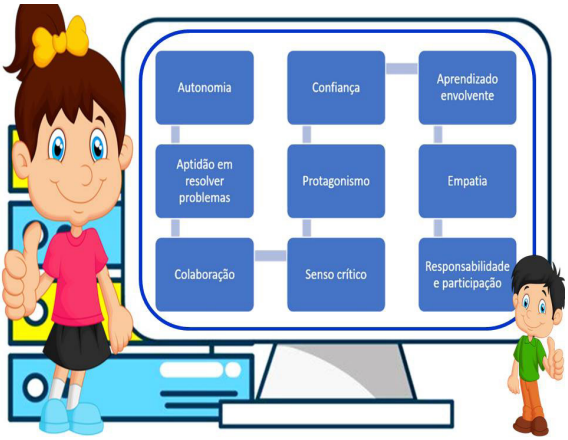
O processo de construção da educação foi permeado por várias tendências e métodos de ensino. Nesse viés, um dos desafios posto à educação no ensino superior é a busca por metodologias ativas que possibilitem uma prática pedagógica eficaz no sentido de ultrapassar os limites do treinamento exclusivamente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação de um sujeito ativo como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, humanizado e transformador do espaço onde está inserido.

O advento da informatização provocou diversas mudanças na maneira como interagimos com o mundo, alterando aspectos como relações políticas, econômicas e sociais. Como parte essencial para o funcionamento da sociedade, a educação também apresentou grande evolução, principalmente com a utilização das metodologias ativas de aprendizagem.

As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção.

Como a sala de aula invertida apoia as práticas pedagógicas para uma aprendizagem ativa, neste contexto pode-se destacar a "sala de aula invertida" - em inglês, *flipped classroom* - como um método ativo bastante atual e que, inclusive, pode ser o que dominará em um futuro próximo. Esse método tem como objetivo substituir a maioria das aulas expositivas por conteúdos virtuais.

A figura 2 destaca que trabalhar com as metodologias ativas são muitos os benefícios ao trazer para dentro da sala de aula.



Fonte: Autores (2023)

O aluno deve estar no centro da aprendizagem, com acesso aos conteúdos on-line, para que o tempo em sala seja otimizado. Isso faz com que ele chegue com um conhecimento prévio e apenas tire dúvidas com os professores e interaja com os colegas para fazer projetos, resolver problemas ou analisar estudos de caso. Tal fato incentiva o interesse das turmas nas aulas, fazendo com que a classe se torne mais participativas.

Freire (2006) corrobora afirmando que:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE 2006, p.13).

Neste contexto das perspectivas delineadas, podemos compreender que os discentes se beneficiam em função do melhor planejamento de aula e da utilização de recursos variados, como vídeos, imagens e textos nos mais diversos formatos - afinal, cada um tem um jeito de aprender. Dessa forma, é possível melhorar a concentração e a dedicação dos alunos também nos encontros presenciais, sem que os professores se desgastem.

> Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE 2006, p.13).

Freire (2006) defende que o reforço educativo com o desenvolvimento do discente fortalece a competência crítica do aluno, aguçando sua curiosidade no ensino- aprendizagem. Esta metodologia não é um ensino bancário, mas sim

um ensino dinâmico, em que o educando passa a ser o sujeito de seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva o estudante não concentra passivamente o conhecimento do mundo que o cerca, mas exercer uma função e também uma ação, e que não é simplesmente falar. Saber é agir eficazmente, tanto no plano verbal como no não verbal. Entretanto o discente não aprende simplesmente, o fazer tem que ter significado.

O uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois baseiam-se em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas são um recurso de grande importância e podem favorecer de forma significativa e eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

A implementação dessas metodologias favorece a motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser fator de sua própria ação, deste modo, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e buscam trazer novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente (FREIRE, 2006).

Os tipos de metodologias ativas:

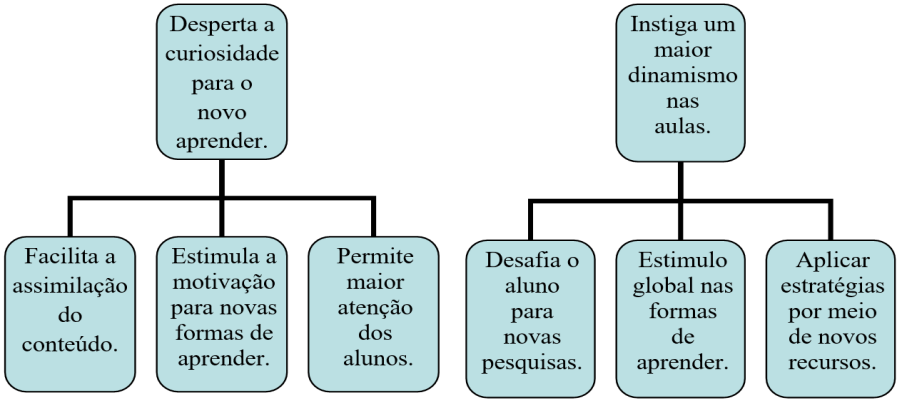
Fonte: Autores (2023)

Do ponto de vista de habilidades básicas, Goldberg (2010) enfatiza que é preocupante notar que algumas estão pouco desenvolvidas no processo de aprendizagem. O autor aponta sete habilidades básicas que estão faltando na formação dos estudantes, sendo elas: (1) fazer boas perguntas; (2) nomear objetos tecnológicos; (3) modelar processos e sistemas qualitativamente; (4) decompor problemas complexos em problemas menores; (5) coletar dados para análise; (6) visualizar soluções e gerar novas ideias; e (7) comunicar soluções de forma oral e por escrito.

A maioria das instituições de ensino utilizam o método de ensino tradicional, ou seja, hábitos e práticas docentes antigas, com exposição verbal da matéria e/ou demonstração, ou seja, transmitir o conhecimento, em que o professor está no centro do processo de ensino-aprendizagem, o aluno não tem participação no decorrer da aula, falta a interação de professores e alunos, o aluno é apenas uma "esponja" absorvendo conhecimentos.

Com isso as aulas expositivas centradas no conhecimento do professor é um dos motivos para a insatisfação dos alunos, pois se queixam de ficar horas sentados na cadeira assistindo aula. A falta da relação do conteúdo com a vida do estudante, faz com que o aluno não tenha participação, ou seja, não formula ideias, não desenvolve o olhar crítico, a insuficiência de aulas práticas, a ausência da associação teoria e prática, que por consequência impede a estimulação.

Benefícios e desafios na aplicação de metodologias ativas



Fonte: Autores, (2023)

Num sentido global da questão, a estratégia sala de aula compartilhada em que turmas de níveis diferentes trabalham juntos um determinado tema elaborando projetos, nas quais os alunos executam tarefas, atividades, missões e desafios, para que assim construam o projeto ou produto final, esta atividade desenvolve o trabalho em grupo, participação e criatividade, colocando as habilidades dos alunos em evidências, como exemplo a realização de maquetes e cartazes.; *design thinkings*, que desenvolve trabalhos a partir da análise das reais necessidades dos alunos aproximando os conteúdos com a realidade; mapa mental e mapa conceitual, que auxilia na organização de ideias, estudo de caso, colocar o aluno em tomada de decisões a partir de casos reais ou situações, promovendo ações para solucionar problemas; aprendizagem em equipe que tem como estratégia formar times e equipes visando oportunidades para trabalhar

em grupo, propondo desafios antes, durante ou após a aula.

Outra estratégia é o uso do lúdico, na qual é muito importante, pois proporciona um ambiente prazeroso e divertido, em que os alunos possam interagir mais, desenvolvendo competências intelectuais para a vida social, como a fala, memória visual e auditiva, compreender a possibilidade dos erros e acertos, ou seja, o indivíduo posteriormente consegue assimilar e se expressar organizando suas ideias de acordo com a vivência do contato com o material estudado. O uso do lúdico também propõe evitar ou diminuir problemas psicológicos como a ansiedade.

É importante que o professor se aproprie da aplicabilidade de estratégias, metodologias ativas e inovadoras que facilite ainda mais o desenvolvimento dos alunos. O professor precisa estar atento a isso, sempre se atualizando das estratégias pedagógicas acompanhando as necessidades atuais, para que se torne cada vez mais interessante e prazeroso o processo de ensino-aprendizagem, desacomodando da usualidade de metodologias muito tradicionais.

Algumas metodologias ativas ganharam muita popularidade nos últimos anos, mostrando a importância de repensarmos o uso exclusivo de métodos tradicionais nas escolas.

Além do mais, sabemos que não é uma tarefa fácil, visto que existe o receio de muitos educadores de funcionar na teoria e não saber como aplicá-las na prática.

Sem contar os diversos problemas e barreiras que encontramos no mercado para aplicar as metodologias ativas.

Confira alguns deles:

1.	Professores com pouco tempo disponível para planejar uma aula com uma metodologia ativa;
2.	Cronograma escolar muito apertado para testar e aplicar essas metodologias;
3.	Resistência da direção da escola em permitir que sejam aplicadas essas metodologias;
4.	Cobrança de alguns pais que desconhecem essas metodologias e seus benefícios;
5.	Próprios professores que se mostram resistentes.

Fonte: Autores, (2023)

2.3 A experiência da Finlândia e dos países que investem no profissional professor

O método tradicional foca nos fundamentos teóricos, o método finlandês foca na vivência, na observação participativa. Oportuniza aos licenciandos o desenvolvimento de competências de liderança em momentos específicos do cotidiano escolar, ministrando, por exemplo, uma parte do conteúdo sob avaliação do mentor.

A educação na Finlândia é exemplo para outros países do mundo devido à qualidade do ensino ofertada à sociedade. Um dos motivos que explicam o bom rendimento acadêmico na Finlândia está relacionado à preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos no quesito socioemocional além do âmbito acadêmico.

Os alunos passam 95% do tempo ao ar livre, na natureza, explorando, brincando e aprendendo sobre o mundo ao seu redor. O ensino fundamental e médio não são tão rígidos na Finlândia como na grande maioria dos países, mas começar a ter contato com o ensino desde cedo é um passo importante para eles.

Na Finlândia as metodologias chamadas de "problem-based learning" e "project-based learning" (ensino baseado em problemas ou projetos). Neles, problemas – fictícios ou reais da comunidade – são o ponto de partida do aprendizado. Os alunos aprendem na prática e buscam eles mesmos as soluções dos problemas educacionais destacados pelos professores.

A Finlândia oferece aos professores liberdade para identificar as individualidades dentro da classe e ensinar de acordo com elas. Os estudantes do país se beneficiam de diversas técnicas de aprendizado e pensamento criativo.

Em uma decisão histórica do Parlamento finlandês, todas as crianças, independentemente de background socioeconômico ou região de domicílio, passaram a ter acesso igualitário e gratuito a escolas de qualidade para cumprir os nove anos da educação básica.

3. Considerações finais

O trabalho docente e as várias nuances da educação, evidenciam metodologias ativas na educação, a experiência da Finlândia e dos países que investem no profissional professor, destaca que adotar novas práticas e inovar no ambiente educacional com modelos enraizados são ações que requerem tempo para adaptações. Vale lembrar que é um processo e a mudança é gradual e os benefícios são grandes demais para os alunos e para a escola. Além do papel importante para a educação, especialmente no Brasil, onde o setor necessita de transformações substanciais.

As metodologias ativas mostram-se como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, pois percebe-se que, através dela, o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula propicia ao aluno um aprendizado de uma forma mais participativa, uma vez que, a colaboração dos alunos como sujeitos ativos traz fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala.

O aluno é a centralidade dessa metodologia, haja visto, que as novas tendências na educação do século XXI exigem a inovação pedagógica. Nesse

processo, o estudante envolve-se de forma ativa e atuante em seu próprio processo de aprendizagem, e o professor incumbe-se no papel de orientar e mediar as discussões sobre a solução dos dilemas apresentados.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa, J. **Jogos digitais para aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP Papirus, 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. **Documento**. n. 310, p. 192-6, out. 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p.

LAKATOS, Eva M; MARCONI; Marina de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p. (Trans). ISBN 8573261269.

ATUALIDADE DO DIÁLOGO PEDAGÓGICO PROGRESSISTA DE FREIRE E GRAMSCI NA COMPREENSÃO DO *HOMO CREATIVUS*

Alexandre Tolentino de Carvalho[1]

1. Considerações iniciais

Muitos temas se fazem atuais no que diz respeito à educação escolar. Podemos listar alguns relacionados à necessidade de busca de novos rumos de modo que a escola se torne mais democrática, menos mecanizada e mais eficaz no sentido de levar os diversos extratos sociais a ter acesso ao arcabouço de conhecimentos humanos histórica e socialmente construídos. Falando de outro modo, a escola precisa se reinventar para buscar romper com a crise na educação (ARENDT, 2005), uma crise que é global e não local, estrutural e não simples, histórica e não pontual, proposital e não natural.

Intricado a essa crise, tem-se as concepções epistemológicas e pedagógicas que atravessam as escolas ao longo do processo histórico. Nesse sentido, as considerações sobre o conhecimento e sobre como o homem o constrói, o conserva e o reconstrói têm acompanhado a história dos Pensamentos Pedagógicos e fazem parte da complexa crise na educação. E podemos afirmar que os resultados dessa crise, proposital porque criada para servir à conservação da estrutura social capitalista, têm seus reflexos negativos em maior proporção nas classes subalternas, na medida em que são essas pessoas que acabam alijadas do conhecimento científico necessário para uma vida digna e livre da exploração, do acesso e continuidade dos estudos, de oportunidades de ascender ao trabalho qualificado e sendo excluídas do usufruto dos bens socialmente produzidos (materiais, culturais, científicos).

Nesse contexto de crise educacional, os Pensamentos Pedagógicos Progressistas, entendidos como formas de avaliar os reflexos do contexto social capitalista nas formas de organização da educação escolar ao longo do tempo, mostram-se atuais e necessários para uma reflexão a respeito de buscar alternativas para modos tradicionais e liberais de entender o sujeito que aprende, geralmente visto como ser desprovido de criatividade e pensamento crítico.

1 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: alexandre.tolenca@gmail.com.

No decorrer deste trabalho, teremos como objetivos a) evidenciar, sob uma perspectiva epistemológica progressista, as abordagens de Gramsci e Paulo Freire quanto à criatividade em seus pensamentos pedagógicos e b) situar as teorias pedagógicas de Gramsci e Paulo Freire como pertencentes à vertente progressista buscando a compreensão de cada autor sobre o *status* epistemológico da criatividade em seus pensamentos pedagógicos. Com esses objetivos, poderemos destacar os pontos convergentes presentes no pensamento pedagógico de ambos, estabelecendo um diálogo entre os dois autores. Defenderemos suas abordagens como progressistas por demostrarem em seus pensamentos novos paradigmas que visam, sobretudo, subverter a posição passiva da classe majoritária da sociedade, ou seja, os dominados, em busca de posicioná-los como seres que produzem conhecimento e que são capazes de transformar a realidade.

2. Paulo Freire, diálogo com Gramsci e a compreensão Dd *Homo creativus*

Inicialmente, vamos esclarecer aquilo que estamos desejando defender ao abordar os constructos que compõem o presente trabalho e marcar as concepções epistemológicas assumidas. Portanto, torna-se necessário realizar uma breve abordagem sobre o que compreendemos quanto aos constructos *Homo creativus* e Pensamento Pedagógico. Em seguida, estabeleceremos os pontos de encontro que aproximam a concepção freiriana do pensamento de Gramsci a respeito da educação. Situaremos o diálogo entre esses autores (não contemporâneos) dentro de uma concepção progressista de educação para compreender como a consideração do sujeito que aprende como ser criativo e crítico pode ajudar-nos a constituir alternativas para superar a crise da educação. Assim, podemos entender que os pensamentos de Gramsci e Paulo Freire se mostram não somente atuais, mas essencialmente necessários para o rompimento com a estrutura social capitalista que marca a escola da atualidade.

2.1 Homo creativus

A criação de nomenclaturas binominais utilizando-se do latim para demarcar alguma característica exclusiva da espécie humana e distingui-la dos demais seres vivos teve seu início com o sueco Carl Linnaeus (1707-1778), quem cunhou a taxonomia *Homo sapiens* em 1758. Utilizadas na botânica para identificar cientificamente as espécies animais, as nomenclaturas binominais direcionadas para os humanos apresentam alguns objetivos especiais: servem tanto para identificar as etapas evolutivas na cronologia da espécie humana (por exemplo, *Homo habilis, Homo erectus, Homo sapiens*) quanto para designar alguma característica imanente ao ser humanizado, enfatizando sua condição de superioridade

em questão de evolução em relação aos demais animais (tal como *Homo ludens, Homo socius, Homo technologicus*).

Portanto, ao utilizarmos o termo *Homo creativus*, queremos evidenciar o fato de que os seres humanos apresentam uma condição inerente àqueles pertencentes a essa espécie e que os possibilita distanciar-se das demais espécies: a criatividade, capacidade somente possível porque, diferentemente dos demais seres que se fazem ahistóricos "[...] ao não separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo" (FREIRE, 1975, p. 104), os homens são seres que transformam o mundo em que vivem, pois possuem consciência de sua atividade.

2.2 Pensamento Pedagógico Progressista

Libâneo (1985) faz uma diferenciação interessante dessas duas formas de se pensar a educação: pedagogia liberal e pedagogia progressista. O eixo principal de diferenciação estaria no modo em que se concebe o papel da educação diante da ordem social instalada. Desse modo, os pensamentos pedagógicos liberais situariam a função da educação como meio de adequação dos indivíduos aos papéis sociais que lhes cabem para o devido e perfeito funcionamento da sociedade de classes. Nesse sentido, pode-se falar em uma pluralidade de educações, tendo em vista a vasta possibilidade de papéis sociais a serem preenchidos: aqueles que devem ocupar a direção das nações e aqueles que devem obedecer às leis, aqueles que precisam pensar a sociedade e moldar os comportamentos e aqueles que precisam apreender o pensado e o moldado, aqueles que precisam criar as tecnologias e aqueles que precisam operar as máquinas.

Do outro lado, encontram-se os pensamentos pedagógicos progressistas que apontam orientação oposta aos liberais. O ponto de encontro desses pensamentos pedagógicos progressistas reflete a educação situada em uma sociedade estratificada que precisa ser questionada. Para Snyders, (1974), quem cunhou o termo progressista, a educação tem em si finalidades sociopolíticas que não podem compactuar com o sistema capitalista, pelo contrário, a educação se constitui em uma força capaz de levar os cidadãos a agir criticamente diante das mazelas provocadas pelo sistema social de classes. Portanto, nesse ponto de vista pedagógico, não existe uma pluralidade de escolas e educações conformadas com as aptidões de cada extrato social, mas uma educação questionadora, única, crítica ao modelo de sociedade excludente.

Ao situar o entendimento sobre os dois modos de pensamento pedagógico oriundos da filosofia aristotélica (liberal e progressista), pode-se compreender em que ótica se situa a condição humana do *Homo creativus*. Na concepção liberal, a educação se estrutura na lógica do capital em que todos são livres para participar dos processos educativos, liberdade regulada somente pelo que Adam

Smith chama de mãos invisíveis do mercado (SMITH, 1996). Assim, de acordo com suas posses, cada um deve ser orientado por um tipo de educação que o conforme em um papel social específico. Portanto, para muitos, a educação não se mostra como processo de formação intelectual e criativa, mas sim como meio de adaptação social, uma vez que não se tem em vista a transformação do meio, mas sua manutenção. E, em relação ao pensamento progressista, a educação se destina a formar pessoas aptas a questionar a ordem social. Portanto, o indivíduo precisa compreender para transformar, e transformar pressupõe criar, recriar, inovar para superar, para possibilitar, desse modo, o resgate do *Homo creativus* trancafiado em cada humano oprimido pela educação de ordem capitalista.

Portanto, nenhuma forma de educação que não permita a ação criativa transformadora daquele que se educa se justifica quando o educar, no sentido *stricto senso* do termo, somente acontece entre humanos sábios (*sapiens*) e criativos (*creativus*). Neste trabalho, decidimos abordar a compreensão do homem como ser dotado de possibilidades criativas buscando orientação sob a ótica de uma pedagogia progressista. Para tanto, recorremos ao pensamento freiriano, em diálogo com Gramsci, e sua visão pedagógica crítica que de alguma forma contribui para a compreensão do homem criativo diante de uma sociedade marcada pela desigualdade e dominação. Com esse propósito, organizaremos as explanações da forma que se segue:

a) Primeiramente, traremos as contribuições de um clássico em matéria de pensamento pedagógico: Gramsci.

b) Em seguida, analisaremos as contribuições de Paulo Freire, que apesar de não construir uma teoria sobre criatividade, contribui ao apresentar a concepção de homem cognoscente orientado para a transformação do mundo por meio da criatividade. Com isso, poderemos traçar, no diálogo estabelecido entre esses autores não contemporâneos, um panorama favorável à superação da crise na educação ao compreender a contribuição da educação escolar para a formação de sujeitos criativos e críticos.

2.3 Criatividade em Gramsci

Os pensamentos de Gramsci, escritos há cerca de um século atrás, ainda hoje propiciam descobertas tanto para seus leitores de primeira viagem, como para aqueles que já possuem leituras posteriores. Portanto, Gramsci poderia facilmente ser inscrito na categoria daqueles "livros dos quais, em geral, se ouve dizer: 'Estou relendo...' e nunca 'Estou lendo...'" (CALVINO, 1993, p. 9). Nesse sentido, podemos categorizar Gramsci como um pensador clássico devido a suas obras mostrarem-se atuais, mesmo tendo sido escritas em um momento histórico razoavelmente distante, sendo valorizadas por gerações posteriores, ou

nas palavras de Calvino (1993), os escritos de Gramsci são do tipo que "quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos" (p. 12). Portanto, Gramsci vem atravessando o tempo com o alcance de influenciar diversas culturas pelo mundo e inspirar outros pensadores, sendo um autor "que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia" (CALVINO, 1993, p. 13). Reconhecemos em Gramsci um clássico que tem muito a dizer sobre a criatividade sob a ótica pedagógica progressista.

O autor demostra interesse em discorrer sobre o tema criatividade desde o despertar da vontade de se dedicar a produzir algo *für ewig* enquanto se encontrava encarcerado. Assim, ao escrever para sua cunhada Tatiana em carta de 19 de março de 1927, Gramsci elege quatro temas aos quais decide se debruçar: os intelectuais italianos, linguística comparada, o teatro de Pirandello e romances de folhetim e o gosto popular na literatura. Segundo o autor, o ponto de encontro entre esses quatro temas residiria no fato de que "[...] o espírito popular criador, em suas diversas fases e graus de desenvolvimento, está na base deles em igual medida" (GRAMSCI, 2011, p. 90). Aqui, o autor começa a evidenciar sua concepção de criatividade como uma capacidade ao alcance de todos os homens e não restrita a apenas alguns privilegiados, presenteados por uma divindade como era de costume se pensar em sua época (pensamento que ainda hoje persiste).

De fato, Gramsci (2001) distingue dois tipos de criação, uma marcada pela originalidade e individualidade, restrita a alguns grupos seletos, e outra caracterizada pela crítica das verdades já existentes e pelo coletivismo, destacando a importância filosófica dessa segunda forma de criação cultural na medida em que permite o trabalho filosófico de todos, em detrimento do domínio intelectual de uma minoria hegemônica, no sentido de tornar crítico e superar os modos instituídos de se pensar e fazer o mundo:

> Nota IV. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (p. 95-96).

Evidencia-se a defesa de Gramsci por uma filosofia da práxis voltada para o desenvolvimento nas pessoas de atitude crítica e criativa, primeiramente em relação ao senso comum (criticando a própria concepção de mundo, um conhecer-te a ti mesmo) e, posteriormente, ao conhecimento intelectual, criticando

toda a filosofia até hoje existente, "na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular" (GRAMSCI, 2001, p. 94). Esse estágio final representaria a "culminâncias de progresso do senso comum" (GRAMSCI, 2001, p. 101). Portanto, o sentido atribuído à criatividade por Gramsci firma-se na transformação crítica das verdades e práticas acriticamente instituídas tanto no âmbito popular quanto no âmbito intelectual, um exercício de participação ativa na produção da história do mundo. O autor estava interessado em conceber uma teoria do conhecimento voltada para a:

> ... a educação científica e humanista, técnica e social, profissional e política, capaz de formar "dirigentes" do próprio mundo, de aliar a criatividade e a versatilidade de Leonardo com a interioridade e a sensibilidade popular de Lutero, as duas figuras mais emblemáticas do Renascimento (SEMERARO, 2001, p. 98).

E como se daria o desenvolvimento de tal atitude crítica e criativa? Certamente Gramsci não apostou no desenvolvimento espontâneo da consciência filosófica nas classes populares, mas sim atribuiu aos intelectuais orgânicos o papel de interferir nas classes subalternas "no sentido de elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica" (MOCHCOVITCH, 1990, p. 52). Caberia aos intelectuais orgânicos, para tanto, agir no sentido de promover "uma elevação cultural e um processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis" (MOCHCOVITCH, 1990, p. 52).

Para Gramsci, a escola é um ambiente propício para esse processo de elevação cultural. Nesse sentido, o tema criatividade acompanha sua compreensão sobre o papel da escola em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e dominação presente tanto na religião quanto na política e reproduzida no seio escolar. Criticando tanto o modelo tradicional de escola evidentemente classista ao reconhecer que "a luta contra a velha escola era justa" (GRAMSCI, 2001, p. 45) quanto as propostas de reforma que defendiam a "distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional" (MOCHCOVITCH, 1990, p. 53), Gramsci propunha aquilo que chamou de escola unitária. Contrapondo-se à tendência da época de "abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' e 'formativa'" (GRAMSCI, 2001, p. 33), o pensador defendia uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Com a perspectiva unitária, ou de formação humanista, a escola iria, gradativamente, inserindo os jovens na atividade social, preparando-os para participar das

deliberações por meio da criação de soluções para as questões sociais "depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (GRAMSCI, 2001, p. 36). Para ele, a escola apresenta importância ímpar para a formação dos intelectuais de determinado grupo social, ou seja, a "escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 2001, p. 19).

A expressão mais consistente de seu pensamento pedagógico em relação à criatividade pode ser encontrada na defesa de uma passagem sistemática de um ensino dogmático e com prioridade para o desenvolvimento da memória nos primeiros anos de escolarização para uma "fase criadora ou de trabalho autônomo e independente" (GRAMSCI, 2001, p. 38) nos últimos anos de escola unitária – momento em que se devem antecipar os "[...] estudos e aprendizados dos métodos criativos na ciência e na vida (...) não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática" (GRAMSCI, 2001, p. 38). A intensão de Gramsci era conceber uma "escola criadora" marcada por uma concepção pedagógica na qual primeiramente tende-se a disciplinar, nivelar aqueles que chegam à escola para, na fase criadora, desenvolver de forma sistematizada a autonomia.

Preocupado com o fato de que a "consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares" (GRAMSCI, 2001, p. 44), o autor salienta a necessidade de se aproximar a cultura ensinada na escola dos fatos reais da vida, produzindo-se uma escola criativa que permitiria, no modo de vista do autor, a formação humana do discente voltada para o desenvolvimento de autonomia intelectual. Aqui, mostra-se fundamental o papel do professor:

> Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Portanto, a escola criativa defendida por Gramsci subverteria os ideais pedagógicos em voga nos quais o aluno, sobretudo aquele das classes subalternas, era entendido como ser passivo e receptor da cultura acumulada por meios mecanizados de ensino. Na escola dual, proposta por Gentile em sua reforma fascista, a divisão da escola em duas vertentes, uma formativa direcionada para a elite e outra profissionalizante para as classes subalternas, evidenciava claramente a intencionalidade em demonstrar que apenas alguns poucos privilegiados seriam capazes de aprender de forma criativa, restando aos demais o ensino

profissionalizante, mecanizado. Gramsci tratou de combater tal posicionamento ao conceber a escola unitária, capaz de formar intelectuais orgânicos preparados para se libertar das forças hegemônicas.

Para finalizar, podemos concluir que a proposta pedagógica de Gramsci, que subvertia os ideais da reforma gentílica, tinha como foco a concepção de uma escola que fosse única para todos, com atenção especial para aqueles que provinham das classes subalternas no sentido de superação das enormes dificuldades de "um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas" (GRAMSCI, 2001, p. 52) para que tais discentes pudessem se submeter a um "tirocínio psicofísico" (GRAMSCI, 2001, p. 51) indispensável para a formação dos novos intelectuais na classe trabalhadora. Uma escola pautada pelos princípios da escola ativa na qual os discentes pudessem desenvolver suas faculdades com a "colaboração amigável entre professor e aluno" (GRAMSCI, 2001, p. 62).

2.4 O papel da criatividade na formação cognoscente do homem segundo Paulo Freire

Como bem lembrado por Rosas[2], "deve-se dizer, desde já, que Paulo Freire não se constituiu estudioso de criatividade. Ao mesmo tempo, deve-se afirmar que no trânsito de sua obra criatividade foi termo recorrente" (2013, p. 7). É nesse contexto que queremos abordar as contribuições de Paulo Freire não como uma compreensão aprofundada do tema criatividade, o que de fato ele não fez, mas sim situando, dentro de sua teoria sobre conhecimento, como as abordagens do autor evidenciam a postura do homem diante do saber, contrastando uma postura voltada para a recepção passiva de conhecimentos por outros elaborados, na qual a criatividade é uma característica ausente, e outra postura, ativa, voltada para a produção crítica do saber, para a transformação da realidade concreta e imediata tendo a criatividade um papel crucial.

Paulo Freire foi um pensador engajado na luta social que se dedicou a não apenas denunciar as artimanhas da classe dominante em impor a dominação e fazer com que os dominados aceitassem e incorporassem tal imposição, como também propôs, ao anunciar uma nova perspectiva esperançosa, audaciosas metodologias de luta contra o poder hegemônico, sobretudo por meio da educação das massas populares. Provavelmente, essa postura subversiva despertou o ódio do sistema ditatorial iniciado na década de 60, o que lhe rendeu 72 dias de prisão e o exílio, uma tentativa em vão de abafar as denúncias desse pensador contra os artifícios arquitetados para manter o domínio sobre a sociedade.

Tais artimanhas, formuladas por orientações ideológicas dissimuladas, tem

2 Rosas apresenta em sua obra (ver referências) um quadro no qual aborda as diversas formas às quais Paulo Freire associa criatividade e ação criativa como tema e termo gerador de sua obra utilizando os termos criar, recriar e inventar.

como foco central coisificar os processos humanos das classes dominadas, sobretudo fazendo-os acreditar na incapacidade de pensamento crítico e de atitude criativa e levando-os a assimilar uma vocação para a recepção e reprodução mecanizada de "pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores" (FREIRE, 1975, p. 35).

Por esse motivo, Paulo Freire define tais artimanhas como consciência opressora na sua visão necrófila do mundo, "na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida" (FREIRE, 1975, p. 50). Desse modo, a classe dominante consegue operar um processo de substituição de uma vocação natural dos homens para a humanização (para o ser mais) por uma vocação artificial para a aceitação passiva de verdades impostas.

> Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1975, p. 30).

É nessa luta constante entre a opressão e a libertação que o pensamento pedagógico de Paulo Freire vem destacar a importância da atividade criativa do ser cognoscente no sentido de escapar às prescrições impostas pela classe dominante, uma vez que toda prescrição carrega consigo um sentido alienador capaz de transformar a classe dominada em hospedeira da consciência opressora. E tais prescrições encontram-se de forma clara nos processos institucionalizados de educação: "eis a concepção 'bancária' de educação, em que a única margem de ação que se oferece ao educando é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1975, p. 66), situação que representa, no fundo, o arquivamento dos próprios homens, educador e educandos, "na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 1975, p. 66).

Nesse sentido, ao buscar libertar-se da situação de dominação, o dominado irá substituir as pautas prescritas por uma atitude de autonomia, de produção de respostas para os problemas enfrentados, por tanto, agindo crítica e criativamente em busca do ser mais, transformando a realidade que se lhe apresenta. "Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na 'razão' desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais" (FREIRE, 1975, p. 35).

Paulo Freire enfatiza que "uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas" (FREIRE, 1975, p. 160). No entanto, a libertação, que dá aos oprimidos as condições para se tornarem ser mais

(livres, criativos, transformadores), apresenta-se como um objetivo a se alcançar rodeado de obstáculos. Dentre eles, Paulo Freire destaca o medo da liberdade, situação que os leva a preferirem viver precariamente a situação de oprimidos, uma vez adaptados e acomodados a ela, do que lutar pela liberdade. Preferem "a gregarização à convivência autêntica (...) a adaptação em que sua não liberdade os mantêm à comunhão criadora, a que a liberdade leva, ainda mesmo quando somente buscada" (FREIRE, 1975, p. 35).

Como ser produtor de sua própria realidade, os homens têm a tarefa histórica de transformar a realidade opressora, pois essa mesma realidade, que não se transforma por acaso, condiciona a existência de cada homem e define quem são diante do mundo. Portanto, homens livres e críticos são capazes de criar sua realidade e de se definirem diante dela podendo ser "seres para si" e não "seres para o outro" (FREIRE, 1975). São, de fato, seres pautados pela práxis, que o autor define como a composição de dois atos que se realizam conjuntamente: a reflexão crítica e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire (1983) encara a escola pública como instrumento de transformação social, na medida em que tem a potencialidade de desenvolver uma educação que não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade" (p.31), mas sim de questionamento e transformação da situação de opressão. Para tanto, o líder revolucionário desempenha papel essencial no sentido de promover uma pedagogia problematizadora em que educador e educandos se engajem, na luta pela apropriação do conhecimento e pela libertação, de modo que, se educando em comunhão: "co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento" (FREIRE, 1975, p. 61). Esse se constitui em um processo recursivo no qual "ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes" (FREIRE, 1975, p. 61). É nesse sentido que Freire vem alertar para o papel do educador consciente de uma pedagogia libertadora, o de um educador humanista que precisa reconhecer que "sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder de criar" (1975, p. 71).

Portanto, a atitude criativa dos homens quando em produção de conhecimento sobre a realidade lhes permite encontrar soluções para os problemas que atravessam sua busca por liberdade. Eis o cerne da concepção problematizadora de educação que Paulo Freire propõe em oposição à concepção bancária. Educação bancária que "anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade" (FREIRE, 1975, p. 68-69).

Para Paulo Freire, a educação problematizadora é aquela que considera os homens em sua dimensão cognoscente, é aquela que chama os educandos a

conhecer o mundo ao invés de forçá-los a memorizá-lo, o que permite a superação da contradição educadores-educandos e instala uma situação gnosiológica pautada pela dialogicidade. "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1975, p. 78).

A educação problematizadora, uma vez que serve à libertação, "se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade" (FREIRE, 1975, p. 83). Tem o potencial de permitir ao educador e aos educandos perceber e compreender o mundo como realidade em constante transformação, histórica, inacabada, um devenir permanente. Tal processo de desvelamento do mundo somente pode ocorrer em comunhão, nunca em isolamento, um processo dialógico em que se pronuncia o mundo, se cria e recria a realidade por meio do diálogo. Estabelecem-se formas autênticas de se pensar e agir no confronto com a realidade em um "esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (FREIRE, 1975, p. 82). A educação responde à vocação natural dos homens de serem "seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (FREIRE, 1975, p. 83).

Em tom de síntese, pode-se dizer que a teoria do conhecimento desenvolvida por Freire defende a educação problematizadora, voltada para o desenvolvimento de homens críticos e criativos, capazes de descodificar a realidade imediata, na qual educadores e educandos em comunhão, refletem criticamente sobre as situações-limites encontradas na realidade concreta respondendo aos problemas encontrados por meio dos atos-limites, ou seja, por meio de ações históricas dirigidas inicialmente para a descoberta do inédito viável para, em uma fase posterior, transformar essa realidade em ação editanda. Um ato de superação das situações-limites, superação que "não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação" (FREIRE, 1975, p. 119).

2.5 Diálogos pedagógicos de Freire com o pensamento Gramsciano sobre o Homo creativus

Mesmo que não contemporâneos, os pensamentos pedagógicos desses dois autores conversam entre si, mostrando a atualidade de seus axiomas em um contexto de crise na educação em nível global. Portanto, podemos identificar nas proposições apresentadas anteriormente alguns aspectos que podem categorizar o modo progressista em que Gramsci e Paulo Freire posicionam a espécie humana diante do fenômeno criatividade. Para uma visão global e didática dos pontos de convergência existentes no diálogo estabelecido entre Paulo Freire e

Gramsci a respeito do papel da criatividade no processo educativo dos sujeitos, apresentamos a seguir um quadro comparativo.

Quadro 1 – Similaridades entre Gramsci e Paulo Freire

Assunto De Análise	***Gramsci***	***Freire***
Momento histórico e político	Prisão em 1926 pelo fascismo	Preso por 72 dias e Exílio em 1964 por conta da ditadura militar
Crítica social	Questiona as estruturas sociais impostas pelo regime ditatorial italiano	Denuncia as artimanhas da classe dominante que impõe a dominação levando os dominados a serem hospedeiros da consciência opressora.
Epistemologia de criatividade	Capacidade ao alcance de todos os homens que lhes permite a transformação crítica das verdades e práticas acriticamente instituídas. Conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é crucial para a liberdade e a afirmação do projeto político dos setores subjugados	Ser cognoscente constrói verdades agindo sobre a realidade e não recebendo verdades alheias sem sobre elas tecer seus julgamentos críticos Ao agir livre, ativa e criativamente diante da realidade, o homem a transforma. Criatividade é uma condição positiva para a liberdade.
Papel da escola	Ambiente favorável à elevação cultural na medida em que desenvolve nas pessoas atitude crítica e criativa, permitindo o progresso intelectual de massa	Escola pública é instrumento de transformação social com potencialidade de desenvolver uma educação como processo de questionamento e transformação da situação de opressão.
Crítica à escola oficial em voga	Aluno, sobretudo aquele das classes subalternas, era entendido como ser passivo e receptor da cultura acumulada por meios mecanizados de ensino.	A escola bancária promove a invasão cultural, dificultando a criação/transformação da realidade, promovendo uma educação mecanizada.
Crítica ao modo como os alunos eram considerados	Discente não é um disco de vitrola, nem um recipiente passivamente mecânico.	Vocação para a recepção e reprodução mecanizada de "pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.
Defendia uma escola	Unitária, criativa, em que seja garantido aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à cultura	Problematizadora que serve à libertação, que se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade imediata para transformá-la.
Professor	É consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. Por meio dessa consciência, mostra-se apto a subverter os ideais pedagógicos em voga.	Líder revolucionário que promove uma pedagogia problematizadora em que educador e educandos dialogicamente se engajem na luta pela apropriação do conhecimento e pela libertação.

Fonte: O autor.

Nesse trabalho, vimos identificando a espécie humana como *Homo creativus* no sentido de evidenciar uma característica presente somente no homem enquanto sujeito dotado de humanidade: a criatividade. Situando o homem como *Homo creativus*, portanto, ratificamos dois posicionamentos presentes tanto na teoria de Gramsci quanto na teoria de Paulo Freire e que subvertem a ordem social imposta: a) primeiramente que a criatividade é uma condição humana, ou seja, está presente no homem enquanto sujeito que aprende, que sabe, portanto, é uma condição do *Homo sapiens* independentemente de sua posição social ou diferença de gênero e b) o segundo posicionamento decorre do primeiro e pode ser descrito pela afirmação que a criatividade é uma condição de libertação, ou seja, de transformação da realidade uma vez que se mostra necessária para a produção de um conhecimento crítico, intencionado, direcionado para a superação da dominação, em oposição ao conhecimento mecanizado oferecido nas instituições mantidas pelo poder dominador. Exploraremos a seguir um pouco mais sobre o posicionamento desses autores.

2.5.1 A criatividade é uma condição humana

Sobre o primeiro posicionamento podemos afirmar duas decorrências: a) criatividade é uma condição humana, mas b) isso não significa que o homem nasce criativo. Primeiramente podemos afirmar que a teoria dos autores subverte as ideias de criatividade como um dom divino ou como um atributo de pessoas privilegiadas. Os ideais de pessoa criativa constituídos no imaginário popular e reforçados pelo poder hegemônico dão conta dessas duas perspectivas, uma abordagem mística e outra de genialidade, fazendo as massas populares acreditar que criatividade é algo que não está ao alcance de todos, mas sim restrita a alguns poucos iluminados.

Nesse sentido, Lubart (2007) faz um apanhado histórico no qual apresenta as concepções de criatividade desde a Grécia antiga até a atualidade e que ainda influenciam as ideias que temos sobre esse tema. De modo resumido, podemos apresentar três momentos essenciais nos quais essas concepções foram surgindo. A abordagem mística surge na antiga Grécia, mas aparece também em relatos de personalidades famosas do século XX. Assim, de Platão que "dizia que um poeta não pode criar sem que a musa inspiradora lhe inspire e deseje" (LUBART, 2007, p. 11) ao famoso poeta inglês Rudyard Kipling (1937/1985) que "falava de um demônio familiar que vivia na sua caneta" (LUBART, 2007, p. 11) essa concepção mística se mostra presente. O segundo momento pode ser situado no século XVIII, instante em que se mostram hodiernos os "debates filosóficos sobre o gênio e, em particular, sobre o gênio criativo" (LUBART, 2007, p. 12). Na concepção de genialidade, seres excepcionais, possuidores de características superiores aos

demais, seriam pessoas dotadas de criatividade que era considerada como "uma forma excepcional de genialidade, diferente de talento, e determinada por fatores genéticos e condições ambientais" (LUBART, 2007, p. 12). O terceiro momento, no entanto, apresenta algumas similaridades com os pensamentos progressistas sobre criatividade. A partir da década de 50 do século XX, tem-se a superação das concepções místicas e de genialidade, sobretudo com as contribuições de Guilford ao relacionar criatividade ao processo cognitivo.

Assim, pode-se afirmar que "com Guilford criatividade e produtividade criativa passam a ser investigadas como fenômenos inerentes à condição humana, além do domínio da inteligência" (ROSAS, 2013, p. 5). Lubart (2007) lembra que a teoria de criatividade de Guilford evolui de modo que apresenta três momentos: em um primeiro momento o autor considerava que criatividade requeria várias capacidades intelectuais, em um segundo momento considerava que "criatividade se apoia sobre as diferentes operações mentais e particularmente sobre o pensamento divergente" (LUBART, 2007, p. 14) e no terceiro momento apresentou um modelo "que situa as operações intelectuais dentro de um processo de resolução de problemas" (LUBART, 2007, p. 14). Os estudos de Guilford abordam criatividade não como algo restrito a alguns felizardos e sim como uma condição humana passível de ser desenvolvida em todos os homens. De modo semelhante, tanto Gramsci que antecedeu Guilford quanto Paulo Freire que foi seu contemporâneo apresentam uma visão humanista de criatividade que permitem subverter a concepção seletiva de criatividade.

Essa visão pode ser identificada em Gramsci ao propor estudar o "espírito popular criador" (GRAMSCI, 2011) e ao teorizar uma escola criativa, de cunho humanista, unitária, na qual todos podem desenvolver suas potencialidades criativas de modo que, por meio do questionamento das verdades já existentes, as pessoas socializem essas verdades questionadas e as transformem em conhecimentos pertencentes ao coletivo, ou seja, em cultura. Em Paulo Freire, o caráter humanista de seu pensamento sobre criatividade se apresenta na defesa de uma educação problematizadora que pretende o desenvolvimento do homem sujeito-autêntico em processo de emancipação humana, contrário aos ideais da escola bancária que o considera como homem-objeto. Como bem lembrado por Rosas (2013) o sentido humanista que Paulo Freire atribui à criatividade considera que "a ação criativa deve ser compreendida enquanto expressão da força de trabalho do sujeito, reconhecendo-se como sujeito histórico e que produz cultura" (p. 11).

Em segundo lugar, tanto as contribuições de Gramsci quanto as contribuições de Paulo Freire invocam a crítica ao inatismo uma vez que evidenciam o papel da educação para o seu desenvolvimento. Assim, criatividade não é uma capacidade

que se desenvolve biologicamente, mas, dotado de um aparelho biológico favorável, o homem somente desenvolve a criatividade quando em meio à interação com seus semelhantes. Portanto, concordando com Mitjáns Martínez (2012b, p. 86), devemos assumir que "a aprendizagem criativa é um exemplo de processo humano complexo" e como tal não pode ser considerado como uma característica inata do homem, mas como um processo desenvolvido durante suas vivências com seus semelhantes. Nesse sentido, criatividade não é uma característica inerente ao sujeito que se desenvolve biologicamente por si só em um momento determinado de maturação humana, ou seja, nascer *Homo sapiens* é uma condição necessária, mas não suficiente para se desenvolver a criatividade. Para tanto, outra condição se torna crucial: viver em sociedade e se relacionar com seus iguais.

Cabe, então, concluir que a "criatividade não é algo geral nem inerente à essência do indivíduo" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a, p. 95), mas sim algo que se desenvolve nos espaços sociorrelacionais. Portanto, levando-se em conta o fato de que "a escola é um dos espaços sociorrelacionais, em que grande parte das crianças e jovens participa de forma sistemática" ((MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a, p. 105), um pensamento pedagógico orientado para o desenvolvimento da criatividade necessita conceber a escola como um ambiente em que se tornem presentes as atividades-comunicação indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades criativas. Nessa ótica, ao considerar a criatividade como uma condição humana, precisamos considerar também a condição dialógica do homem em suas relações sociais. Portanto, a criatividade como condição humana se materializa quando o homem trata seu semelhante também como homem com diálogo e igualdade e não com imposições e dominação, concepção notavelmente presente no pensamento pedagógico de Gramsci e de Paulo Freire como podemos conferir anteriormente, sobretudo ao atribuírem à escola papel crucial no desenvolvimento dessa capacidade humana.

2.5.2 A criatividade é uma condição de libertação

Os pensamentos dos intelectuais Gramsci e Paulo Freire apresentam muitas similaridades e algumas divergências. No entanto, não faz parte de nossos objetivos tecer um estudo sistematizado desses pontos de encontro e das divergências, o que seria assunto para uma obra completa sendo impossível apresentar os níveis básicos de complexidade de tal estudo em poucas linhas. Porém, podemos ressaltar que um dos focos convergentes de suas teorias se constitui na abordagem da criatividade como condição necessária para a libertação. Condição que permite inscrevê-los em uma linha filosófico-pedagógica progressista uma vez que tomam a educação como meio de desenvolvimento da criatividade necessária para a transformação da realidade de opressão.

Em Gramsci, a busca pela libertação se constitui no trabalho crítico da classe subalterna promovendo a desmistificação do senso comum e do conhecimento intelectual por meio da crítica das verdades instituídas pelas classes dominantes. Assim, ao constituir novas verdades, os homens são capazes de participar na produção da história. Em Paulo Freire, essa luta por libertação se apresenta de forma bem mais explícita se mostrando nuclear em sua concepção pedagógica. Criatividade em Paulo Freire mostra relação direta com a libertação da classe oprimida possível por meio da transformação da contradição opressores-oprimidos, contradição que produz a reificação do homem e o transforma em objeto manipulável, receptor das pautas dos dominadores. Portanto, sua condição de liberto, sua humanização, somente pode ocorrer quando passar a agir crítica e criativamente.

Ambos autores atribuem papel decisivo à escola uma vez que esse, por ser um espaço em que as capacidades criativas podem ser desenvolvidas e a produção de conhecimento se materializa, é o local adequado para as classes dominadas desenvolverem o senso crítico das verdades impostas e, auxiliados pelos seus professores, construírem conhecimentos orientados para sua libertação. Gramsci concebe a escola (instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis) como ambiente em que se dá o processo de elevação cultural, por isso, passa a advogar a escola unitária humanista na qual seja propiciado o acesso à cultura e consequentemente se destrua a injustiça da negação do conhecimento para as classes subalternas, o que contribui para a manutenção das diferenças sociais. Paulo Freire reveste a escola pública (instrumento de transformação social) de uma função social primordial uma vez que nela se reúnem os filhos dos trabalhadores e é nela que se torna possível a formação de pessoas questionadoras e transformadoras da situação de opressão.

O professor para Gramsci será o intelectual orgânico responsável pela elevação do ensino das classes subalternas no sentido de romper com as práticas de transmissão mecanizada da cultura acumulada endereçadas para os pobres e instituir uma educação pautada pela criticidade e criatividade, forma de resistência e de busca pela liberdade. Em seu modo de ver, Paulo Freire enxerga o professor como o promotor de uma educação problematizadora capaz de perceber as situações-limites que impedem o fim da contradição opressores-oprimidos e de produzir as soluções inédito-viáveis fortalecedoras da luta por libertação. O professor, ao se engajar na luta pela apropriação do conhecimento por parte dos oprimidos, se torna um líder necessário para fortalecer a classe oprimida nessa luta. Assim, professor e alunos em comunhão, envolvidos em um processo dialógico, passam a operar criticamente no sentido de desvelar a realidade e recriar o conhecimento.

3. Conclusão

Muitos são os nomes de pensadores da educação que podem ser incluídos no campo filosófico progressista. Dentre eles podemos citar Florestan Fernandes, Demerval Saviani, Lev Vigotski, Michel Foucault, Jackes Giroux. A opção por Gramsci e Paulo Freire, levando-se em conta a originalidade e atualidade de seus posicionamentos, pode trazer à luz algumas de suas contribuições para a contestação de modos de se enxergar a educação voltados para a manutenção da ordem social. No entanto, a escolha pelos autores se deu principalmente por observar em suas teorias um ponto de encontro com meu interesse de pesquisa que tem sido os processos criativos, sobretudo na educação escolar.

Como pensadores de uma pedagogia subversiva, os autores conseguem contribuir com o desvelamento de algumas concepções equivocadas de criatividade presentes no senso comum a que foram sendo incorporadas no decorrer da evolução histórica das compreensões que se tinham sobre esse fenômeno humano. Equívocos que foram construindo uma sensação de incapacidade da escola em ajudar a desenvolver a criatividade nos alunos, uma vez considerada algo restrito aos escolhidos pelos deuses ou pelos considerados gênios. Finalizamos evidenciando que a contribuição mais importante, contudo, se refere à consideração da criatividade como uma condição humana que pode intencionalmente ser desenvolvida sendo a escola um espaço material, social e psicologicamente apropriado para tanto. Portanto, os autores nos ajudam a compreender que o desenvolvimento da criatividade não se justifica pela mera necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para o mercado. Mas sim pela necessidade de reconhecer a inerência da criatividade como condição humana.

Em um contexto de crise da educação, de ataques à ciência (como fazem os terraplanistas ou os negacionistas) e de ataques inclusive ao pensamento freiriano (como fazem nos últimos anos alguns líderes políticos que tentam desqualificar, sem base científica, os pensamentos desse autor respeitado internacionalmente), o Pensamento Pedagógico Progressista se mostra essencial para a renovação de estratégias de subversão da ordem imposta que se utiliza de artifícios novos como a desinformação provocada pelas chamadas *fakenews.* Portanto, agora como nunca, precisamos nos apoderar dos pensamentos freirianos e gramscianos em busca de liberdade para descodificar a realidade editanda em busca de sua transformação. Que Gramsci e Freire nos ajudem a constituir escolas cada vez mais criativas.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**, 12 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere: antologia.** Galícia: Estaleiro Editora, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**. São Paulo, Edições. Loyola, 1985.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem Criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto (Org.) **Didática e formação de professores.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 2012a, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MATÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem:** a subjetividade em foco**.** Brasília: Liber livros, 2012b, p. 85-109.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 2ª ed. São Paulo: ática, 1990.

ROSAS, Agostinho da Silva. Por uma epistemologia da criatividade libertadora: entre atualidade brasileira e prática da liberdade. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, v. 1, n.1, p. 2-21, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação.** n. 16, p. 95-104, 2001.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultura, v. 1, 1996.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

COMUNICAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA EM INTERLIGAR ESSAS DUAS TEMÁTICAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Tatiana Frazão Silva[1]

1. Introdução

A comunicação e a interdisciplinaridade nunca foram tão importantes entre as disciplinas das ciências humanas e sociais como atualmente, seja devido aos avanços tecnológicos que, cada vez mais, proporcionam rapidez, facilidade e maior abrangência na transmissão das informações, seja por causa da extrema necessidade que os indivíduos e o próprio contexto educacional, profissional e social têm de interligar mais de uma área de conhecimento para conseguir solucionar, prevenir, corrigir ou simplesmente saber sobre determinados fenômenos.

E apesar de, aparentemente, a comunicação e a interdisciplinaridade serem assuntos isolados e com suas próprias particularidades, Frigotto (2009) e Sodré (2002) expressam em seus estudos como essas duas temáticas estão interligadas e são importantes fatores a serem considerados quando o objetivo é obter um determinado conhecimento, realizar um planejamento e/ou colocar em prática alguma(s) estratégia(s) específica(s).

Quando o assunto é inclusão, sua abrangência é muito maior do que se pode imaginar. No contexto escolar, então, ela abarca uma infinidade de conteúdos, disciplinas e metodologias que só podem ser devidamente estudadas e compreendidas com o auxílio da comunicação e da interdisciplinaridade, afinal, a inclusão envolve não apenas o ato de colocar indivíduos com algum tipo de deficiência junto com indivíduos sem essas deficiências em um determinado ambiente; mas garantir que todos tenham, independente de suas limitações, diferenças e/ou dificuldades, participação igualitária na sociedade.

Assim, o objetivo principal é apresentar a comunicação e interdisciplinaridade

1 Mestra em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Psicopedagogia Clinica e Institucional pela FeadMinas, Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Estácio de Sá, Orientadora Pedagógica da rede pública de Piraí/RJ, Docente de Universidade Iguaçu (UNIG). Email: tatiana.frazao21@gmail.com.

sob a ótica de Frigotto (2009) e de Sodré (2002), e a importância desse assunto para promoção da inclusão no contexto escolar.

2. As contribuições da comunicação e da interdisciplinaridade para a inclusão

Delineada como uma questão a ser pensada no final do século XIX, na esteira das preocupações do Estado liberal e dos pensadores sociais com as grandes concentrações humanas nas cidades, a comunicação sempre foi considerada, se tanto, um menor campo de conhecimento, sem qualquer objeto teórico definido. Mesmo quando pensadores da estatura de Theodor Adorno e Max Horkheimer criaram, nos anos 40, o conceito de uma indústria cultural - crucial para o campo da comunicação - e levaram-na à categoria de uma questão fundamental para a compreensão do século XX, a comunicação continuou em sua condição bastante banida, curvando-se às grandes disciplinas do pensamento social. No Brasil, a situação nunca foi muito diferente, mesmo com a criação das escolas de comunicação no final dos anos 60.

Contudo, os métodos de mídia e comunicação percorreram um longo caminho e hoje, se tornaram essenciais para toda a sociedade e seus setores, contribuindo substancialmente para o conhecimento geral das condições e processos sociais, educacionais, culturais, nacionais e até internacionais. E uma contribuição importante para que os esforços dos especialistas promovessem tal notoriedade ao campo da comunicação o livro "Antropológica do Espelho", publicado pela editora Vozes e de autoria de Muniz Sodré.

Nesse livro, Moura (2002, p.01) enfatiza que

> [...] Muniz Sodré, professor titular e ex-diretor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atualmente coordenador do programa de pós-graduação em Comunicação e Cultura e reconhecido como um dos principais pensadores latino-americanos da comunicação, apresenta uma nova proposta sobre o objeto deste campo do conhecimento: para ele, esse objeto é a vinculação humana, comunitária, que hoje se dá no âmbito de uma relação geral – aquela estabelecida pela mídia – que se finge de vínculo, esse laço sempre atravessado pelo emocional. Mas: Muniz propõe que vivemos hoje uma nova forma de vida – o bios midiático ou virtual, radicado nos negócios -, feita de informação, espelhamento e novos costumes.

Sodré (2002) esclarece que o que se nota é que os fenômenos da comunicação na atualidade são bastante expressivos, tendo em vista que a vida humana foi afetada pelos desenvolvimentos na comunicação, interferindo na vida familiar, nos negócios, na religião, na educação, na recreação, nas relações internacionais, dentre outros contextos e setores mercadológicos; e que tudo isso e muito mais foi influenciado pelas capacidades que a mídia oferece.

E como o campo da mídia e comunicação é, sem dúvida, muito progressista e dinâmico, desenvolvendo-se em conjunto com o desenvolvimento tecnológico, Sodré (2002) relata que o advento de novas mídias provocaram mudanças práticas e ideológicas que causaram impactos tão grandes que transformaram o panorama da comunicação mundial. Portanto, há uma necessidade perpétua de entender e avaliar o impacto da comunicação midiática nas ciências sociais, humanas e exatas, bem como "[...] as transformações de interesses e costumes gerados a partir do contexto de midiatização da sociedade" (AIRES, 2016, p.01).

De acordo com Sodré (2002) o destaque dado à comunicação era inevitável e, pois a tendência do homem é sempre evoluir, o que exige agilidade, adaptabilidade e eficiência dos profissionais de comunicação de todo o mundo. E com a sociedade entrando na era eletrônica, mais pessoas estão se comunicando no ciberespaço não apenas para acessar mais informações, mas também para criar uma realidade própria. Por isso, há uma revolução ocorrendo em praticamente todos os cantos do mundo hoje e, com isso, as crianças de hoje e de amanhã provavelmente não se lembrarão de transmissão, rádio, música ou qualquer tipo de mídia de informação ou entretenimento limitada a um dispositivo, uma tela ou um sistema de entrega.

Aires (2016) aponta que, segundo Muniz Sodré,

> "[...] a globalização que [...] só têm de global mesmo a velocidade de deslocamentos de capital e de informações, pode ser considerada como um outro nome para a "teledistribuição" mundial de pessoas e coisas. E a comunicação, que representava vínculo, neste novo contexto, passa a designar a aceleração do processo de circulação de informação. Processo que implica, portanto, em um novo tipo de formalização da vida, em novos protocolos de sentido, percepção, saber e contabilização da realidade. O conhecimento ingressa em novo registro, no qual velhas e novas formas de representação interagem em um mesmo ambiente.

O computador pode ter mudado nos anos 80, mas as comunicações e a mídia estão mudando a forma como o mundo descobre as informações hoje em dia, pois o advento das novas tecnologias de mídia e comunicação trouxe uma profunda transformação na forma como as pessoas se comunicam e compartilham conhecimento e informações. Essas novas tecnologias oferecem vastas novas oportunidades para participação e engajamento público e têm o potencial de expandir ainda mais o uso da mídia. É por essa razão que Mídia e Comunicação são as indústrias que mais crescem no mundo e envolvem rápida e contínua mudança tecnológica, política, econômica e social.

E como grande parte da recente explosão no estoque de conhecimento humano está ligada à evolução da mídia e da comunicação e tendo em mente que a comunicação existe há muito tempo como um paradigma na teoria do

desenvolvimento, Sodré (2002) percebe que à medida que os tempos estão mudando, o mesmo ocorre com as comunicações para os paradigmas de mudança social, alterando todo o universo educacional e requerendo a introdução da chamada interdisciplinaridade no contexto escolar.

Na concepção de Frigotto (2009) a interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo que tem como objetivo principal promover conexões entre ideias e conceitos através de diferentes fronteiras disciplinares. No ambiente educacional, assegurar que o processo de ensino aprendizagem seja interdisciplinar é de fundamental importância, afinal, os alunos que aprendem dessa maneira são capazes de aplicar o conhecimento adquirido em uma disciplina a outra disciplina diferente, como forma de aprofundar a experiência de aprendizado.

A abordagem mais eficaz para o estudo interdisciplinar permite que os alunos construam seu próprio caminho interdisciplinar, escolhendo cursos que façam sentido para eles. Um exemplo disso é que tem se tornado cada vez mais fácil encontrar um tema que atravesse fronteiras disciplinares na literatura, arte e história ou ciência e matemática. Por isso, estudar tópicos de forma interdisciplinar é uma maneira de reunir ideias bem mais interessantes e relevantes, resultando em uma aprendizagem mais significativa e efetiva, permitindo que os alunos escolham seus próprios assuntos e que o aprendizado seja aprofundado quando eles refletem sobre as conexões entre o que estão aprendendo em diferentes disciplinas.

Todavia, Frigotto (2008, p.41) destaca que

> A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. A questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.

Desse modo, entende-se que uma das maiores barreiras para se alcançar um verdadeiro estudo interdisciplinar em ambientes educacionais é a necessidade de colaboração dos educadores. Isso pode ser difícil de conseguir, mas não impossível. O ensino e a aprendizagem interdisciplinares são maximizados quando profissionais de diferentes disciplinas trabalham juntos para servir a um propósito comum e ajudar os alunos a fazer as conexões entre diferentes disciplinas ou áreas temáticas. Tal interação é em apoio ao paradigma construtivista que permite a construção de novos conhecimentos e uma compreensão mais profunda das ideias do que o estudo disciplinar.

Compete aqui esclarecer que o construtivismo é uma teoria sobre como as pessoas aprendem. Esta teoria sugere que as pessoas criam sua própria compreensão e conhecimento do mundo através de experiências e reflexões sobre essas experiências; e que, quando os alunos encontram algo novo, eles precisam

integrá-lo a ideias e experiências anteriores, conectando o novo conhecimento a algo já conhecido. Isso pode significar que os alunos estão estudando algo completamente novo e diferente; e às vezes, isso fará com que o aluno rejeite completamente as ideias.

Acima de tudo, a teoria pressupõe que os seres humanos são criadores ativos de seu próprio conhecimento, exigindo que os alunos façam perguntas, explorem e avaliem o que é conhecido ou aprendido. Estudantes envolvidos em estudo interdisciplinar estão, portanto, criando sua própria compreensão e conhecimento do mundo através de suas escolhas de estudo, uma vez que, ao fazer conexões entre diferentes conceitos os alunos são altamente motivados, pois têm interesse em buscar tópicos que sejam interessantes para eles. Como resultado, o conteúdo é frequentemente enraizado em experiências de vida, dando um propósito autêntico para o aprendizado e conectando-o a um contexto do mundo real. Consequentemente, o aprendizado torna-se significativo, proposital e profundo, resultando em experiências de aprendizado que permanecem com o aluno por toda a vida.

Assim, entende-se que, através da interdisciplinaridade, os estudantes cobrem tópicos com mais profundidade, porque estão considerando as muitas e variadas perspectivas a partir das quais um tópico pode ser explorado; e que as habilidades de pensamento crítico são usadas e desenvolvidas à medida que os alunos analisam os limites disciplinares para considerar outros pontos de vista e também começam a comparar e contrastar conceitos entre áreas de assunto.

3. A interdisciplinaridade como movimento de inclusão

Quando interdisciplinaridade e comunicação são interligadas, então, nota-se que os alunos começam a consolidar a aprendizagem sintetizando ideias de várias perspectivas e consideram uma forma alternativa de adquirir conhecimento. Eles passam a explorar tópicos em uma variedade de limites de assunto, o que motiva os alunos a buscar novos conhecimentos em diferentes áreas; e as habilidades, pensamento crítico, síntese e pesquisa são desenvolvidas e são aplicáveis a futuras experiências de aprendizado.

Como isso, conclui-se que o conhecimento interdisciplinar e a comunicação são aplicáveis a diferentes disciplinas, podendo levar a uma maior criatividade e absorção de tópicos valiosos de pesquisa que "caem" nos "espaços" entre as disciplinas tradicionais; afinal o estudo interdisciplinar permite a síntese de ideias e a síntese de características de muitas disciplinas, que deve ser realizada por meio da comunicação, abordando as diferenças individuais dos alunos e ajudando a desenvolver habilidades importantes e transferíveis.

Essas habilidades, como o pensamento crítico, a comunicação e a análise,

são importantes e estão se desenvolvendo continuamente em todas as fases da vida, fazendo com que os sistemas educacionais atendam melhor os alunos, levando os educadores a se capacitarem e incentivarem os alunos a construir seu próprio caminho interdisciplinar. Essa abordagem certamente fomenta o amor pela aprendizagem, acende uma centelha de entusiasmo e aborda as diferenças de aprendizado para os alunos, o que é extremamente importante na promoção da inclusão.

Santos et. al. (2010) declara que a inclusão de pessoas com necessidades especiais é discutida em todos os âmbitos da sociedade, porém é indispensável que se estude sobre a inclusão nas escolas e as empresas, visto que incluir é um processo que apenas começou na sociedade, mas que contribui para a formação dos princípios morais e sociais dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Porém, os obstáculos existentes para que a inclusão aconteça de forma efetiva são bastante significativos e envolvem desde a ausência de formação adequada do professor e dos gestores empresariais até a falta de tempo para dedicar a atenção necessária ao aluno ou trabalhador com deficiência.

Sendo assim, as instituições educacionais e as corporações responsáveis por primar pela igualdade e não discriminação, devem buscar promover um processo de inclusão de qualidade, tendo em mente que uma pessoa deficiência é um ser humano

> [...] que se desvia da média ou da criança normal em: (1) características mentais; (2) aptidões sensoriais; (3) características neuromusculares e corporais; (4) comportamento emocional e social; (5) aptidões de comunicação e (6) múltiplas deficiências; até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades (FONSECA, 1987, p. 25).

Santos et. al. (2010) aponta que os seres humanos possuem diferenças de renda, etnia, nacionalidade, religião, física ou psicológica. Por isso, ninguém tem o direito de discriminar um outro ser humano, pelas suas diferenças, pois, como assegurado pelo Art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (SANTOS et. al., 2010, p. 31).

Com base nisso, percebe-se que a comunicação e a interdisciplinaridade, que são como as alavancas que impulsionam o mundo moderno, são de suma importância para a promoção da inclusão, pois é impossível compreender todas as esferas da inclusão, sem o conhecimento interdisciplinar, bem como desenvolver um bom trabalho com o aluno incluído, se não houver comunicação.

Assim, levando em consideração os estudos de Sodré (2002), percebe-se

que comunicar-se com pessoas com deficiência não é diferente de se comunicar com pessoas sem deficiência, pois o mais importante é ouvir o indivíduo e entender suas necessidades. Contudo, é essencial que o educador saiba:

1. Falar com a pessoa de maneira adequada à idade. Por exemplo, se a pessoa incluída for um adulto, é preciso falar com ele usando o mesmo tom que seria usado quando normalmente se dirige a um adulto.
2. Se for necessário saber qual a assistência que uma pessoa com deficiência precisa, basta perguntar.
3. A comunicação é uma via de mão dupla, por isso, a dica é ser paciente e dar às pessoas a oportunidade de explicar as informações ou assistência de que necessitam, e ter em mente que algumas pessoas podem precisar de mais tempo para se expressar.
4. É preciso ter em mente que pessoas com deficiência podem se comunicar de diferentes maneiras. Algumas pessoas escrevem mensagens, usam sistemas informatizados, símbolos, linguagem gestual, gestos e movimentos oculares. Por isso, é preciso ter conhecimento para compreender essas diversas formas de comunicação.
5. Sempre observar a linguagem corporal da pessoa e tentar responder a quaisquer sugestões não verbais.
6. Usar todas as habilidades de comunicação, incluindo linguagem corporal positiva e expressões faciais.
7. Ao conversar com uma pessoa com deficiência intelectual, manter explicações breves e claras e verificar se eles entenderam o que foi dito. Existem diferentes tipos de deficiência intelectual, por isso, a compreensão de cada pessoa irá variar.
8. Conversar com pessoas que usam tom de voz e idioma apropriados à idade simplifica a linguagem e ajuda na compreensão da mensagem.
9. Ao falar com uma pessoa em uma cadeira de rodas, o ideal é ficar ao nível dos olhos sentando-se em uma cadeira ou agachado ou ajoelhado ao lado deles. Porém, a cadeira de rodas de uma pessoa é considerada parte de seu espaço pessoal, por isso, a sugestão é não tocar ou inclinar-se na cadeira, a menos que seja convidado a fazê-lo.

Para que tudo isso seja devidamente compreendido e assimilado, Frigotto (2009) afirma que a interdisciplinaridade é essencial, pois é por meio dela que o educador irá ajudar seus alunos, inclusive os incluídos, a desenvolver seus conhecimentos, insights, habilidades para resolver problemas, autoconfiança, auto-eficácia e paixão pelo aprendizado, afinal, a instrução interdisciplinar promove avanços na capacidade cognitiva e promove benefícios educacionais distintos, incluindo ganhos na capacidade de: reconhecer detalhes, pensar criticamente,

tolerar a ambiguidade e reconhecer e apreciar as preocupações éticas

O ensino interdisciplinar auxilia os alunos a descobrir e/ou reconhecer preconceitos e se encaixa com os recentes avanços no aprendizado da ciência sobre como promover o aprendizado quando os alunos trazem ideias poderosas preexistentes para o processo de aprendizado; pois é a interdisciplinaridade que apoiará os alunos a superar a tendência de manter noções preconcebidas e que prepara o professor para os desafios da inclusão, através do reconhecimento da fonte dos entendimentos preexistentes com os quais os alunos incluídos chegam e da introdução da turma nos conteúdos a serem abordados em sala, a partir de uma variedade de perspectivas que desafiam suas noções existentes.

Enfim, compreende-se que a instrução interdisciplinar realiza esse objetivo de duas maneiras. Primeiro, ajudando os alunos a identificar percepções de várias disciplinas que contribuem para o entendimento da questão em consideração. Em segundo lugar, ajudando os alunos a desenvolver a capacidade de integrar conceitos e ideias dessas disciplinas em uma estrutura conceitual de análise mais ampla. Assim, quando os estudantes deixam de lado suas noções preexistentes, eles se posicionam para aprender os fatos mais prontamente e estão mais abertos a adotar uma série de metodologias que promovem a compreensão. Os professores podem, assim, dedicar mais tempo a explorar questões que promovam uma aprendizagem significativa.

4. Conclusão

Como visto neste estudo, a inclusão exige, dentre os temas contemporâneos, a promoção da comunicação, bem como uma abordagem interdisciplinar, contemplando uma nova articulação das conexões entre as ciências naturais, sociais e exatas. Com o enfoque holístico, democrático e participativo, a concepção da inclusão, em sua totalidade, considera, então, a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da comunicação e da interdisciplinaridade, pois a inclusão não acontece simplesmente pela presença física da pessoa com deficiência, mas pela interação e aprendizado que eleva os conhecimentos desses indivíduos.

Ainda, que a comunicação e o ensino interdisciplinar contribuam para a promoção do pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo, bem como a desenvolver as habilidades cognitivas - habilidades baseadas no cérebro e processos mentais que são necessários para realizar tarefas – tanto dos educadores quanto dos alunos de inclusão ou não, pois por meio da comunicação e do trabalho interdisciplinar, torna-se possível identificar uma série de atributos cognitivos; adquirir técnicas de tomada de perspectiva que promovem a capacidade de compreender múltiplos pontos de vista sobre um determinado tópico;

e desenvolver o conhecimento estrutural, que envolve o conhecimento declarativo (informação factual) e conhecimento processual (informação baseada em processo).

Assim, entende-se que a instrução interdisciplinar e a comunicação a inclusão se torna uma ação possível, cumprindo, dessa forma, os princípios de igualdade defendidos pela Constituição. Todavia, o Governo, sociedade, gestores e educadores devem estar prontos e conscientes de seus papéis para promover a inclusão, valorizando as relações humanas e transformando as instituições de ensino e a sociedade de um modo geral em verdadeiras comunidades, que, com eficiência e determinação, garantem a inclusão à todos os indivíduos, independente das diferenças que eles possam apresentar.

Referências

AIRES, J. S. F. **Resenhando** - Antropológica do Espelho, de Muniz Sodré. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodamidiapb.com.br/2012/05/resenhando-antropologica-do-espelho-de.html>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Artes Médicas,1987, Porto Alegre.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Revista do Centro de Educação e Letras. p. 41-62. 1º semestre de 2008. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, suppl.1, pp.67-82. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

MOURA, M. **Muniz Sodré:** A forma de vida da mídia. Edição 78 ago. 2002. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2002/08/01/a-forma-de-vida-da-midia/>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

SANTOS, A. A. G.; MIRANDA, B. N. de; GONÇALVES, D. M. G; SANTOS, E. A.; DOMINGUES, L. N.; FERREIRA, L. C. B.; REIS, P. C.; FERNANDES, R. C.; SILVA, R. C.; SILVA, S. F.; ANDRÉ, T. A.; CARVALHO, V. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas.** Revista Acadêmica da FACECA – RAF, v.1, n.8, pag.28-43, jan.dez/2010.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho. Petrópolis:** Vozes, 2002.

A ARTETERAPIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO APLICADO NOS ATENDIMENTOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Aldenira Teixeira da Silva Torres[1]
Adelma Teixeira da Silva[2]
Ademar Texeira da Silva Júnior[3]
Érika Patrícia Emídio da Silva[4]
Susyane Rodrigues Bezerra Silva[5]

1. Introdução

Quando se fala em educação inclusiva, é inevitável não pensarmos em meios e estratégias que possibilitem o educador a promover uma educação plena e de qualidade para todos, sobretudo para os alunos com necessidades especiais. Considerando sua relevância, vale ressaltar que a educação inclusiva é vista como uma ação política, cultural e pedagógica elaborada em defesa do direito de todos os alunos, para que assim, possam se desenvolver de forma conjunta em sala de aula de modo participativo e que promova o aprendizado sem nenhum tipo de descriminação (SOUZA *et al*; 2011). Para que a mesma seja efetivada, é necessário que se adotem meios que propiciem a inclusão dos alunos dentro de sala de aula, seja na estrutura física da escola ou por meio de métodos de ensino, tais como: recursos visuais, auditivos e táteis.

1 Graduada em Pedagogia Universidade Vale do Acaraú (UVA). Pós graduada em Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós graduada em Educação do Campo (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

2 Graduada em Pedagogia Universidade Vale do Acaraú. Pós graduada em Educação do Campo - IFRN e pós graduada em LIBRAS, saúde, educação especial e inclusiva - UNINASSAU. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

3 Graduado em Letras-Licenciatura- Universidade Potiguar-UnP. Pós-graduado em Linguística - Universidade Potiguar-UnP; e Educação do Campo-Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

4 Graduada em Pedagogia - Universidade Vale do Acaraú. Pós graduada em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Potiguar - UNP e pós graduada em Psicóloga pela Universidade Vale do Acaraú. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol (UNADES).

No Brasil, visando a inclusão de alunos com necessidades especiais, a política nacional de educação especial foi implantada no ano de 2008. O programa, tem o intuito de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam qualificados a oferecer educação que atenda com qualidade e incluam no ambiente acadêmico do ensino regular, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Em resposta à política nacional, o Censo Escolar da Educação Básica de 2008, Brasil (2009) mostrou um crescimento relevante no número de matrículas realizadas da educação especial nas classes comuns do ensino regular, esse crescimento passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano de 2008, representando o acesso em classe comum de 375.772 estudantes com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O crescimento registrado em um período de um ano é reflexo do avanço educacional amparado pela política, através de programas que incluem a implantação de salas de recursos multifuncionais, adequação nas estruturas das instituições de ensino para a acessibilidade, além da formação continuada de professores da educação especial que incentiva os educadores e gestores a apoiarem os sistemas educacionais inclusivos.

Nessa perspectiva de inclusão e estratégias de educação, a arteterapia se mostra como uma forma de integrar os alunos com essas necessidades especiais dentro de sala, tendo em vista que a mesma abrange além do campo educacional, o campo comunitário e o organizacional (REIS, 2014). A Associação Brasileira de Arteterapia, refere-se ao termo como um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional, sendo sua essência a criação estética e a elaboração artística em prol da saúde. Sendo assim, a arteterapia é uma área de atuação voltada para profissionais da saúde e, sobretudo, da educação.

É bem verdade que a arteterapia, tem se mostrado ao longo dos anos como um importante instrumento pedagógico na educação para propiciar o desenvolvimento interpessoal através da criatividade em contextos grupais, podendo ser utilizado sem restrição de grupos sociais, pois contribui para a aprendizagem de todas as pessoas, sejam deficientes ou as ditas normais (REIS, 2014; CARDELLA, 1994).

O método é capaz de estimular diversas funções e habilidades, através das práticas artístico-terapêuticas que podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada aluno, para que assim, seja possível readaptar aos recursos e estratégias de ensino facilitando e promovendo uma maior aprendizagem (VIEIRA, 2017).

Assim, considerando a necessidade de aprimorar os métodos de ensino para que seja atingido uma educação de qualidade e que contemple as necessidades individuais de cada aluno, a arteterapia tem se mostrado ao longo dos anos uma potencial ferramenta de auxílio pedagógico para promover o desenvolvimento cognitivo, aprendizado e relações através da utilização de recursos como: pintura, modelagem, colagem, desenho, tecelagem, expressão corporal, sons, músicas, criação de personagens, dentre outros meios que reforçam os benefícios da prática.

Considerando a relevância da arteterapia como um instrumento pedagógico, indaga-se: quais os benefícios que a arteterapia proporciona para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos com deficiência que são acompanhados na Sala de Recursos Multifuncional? Considerando a importância de se promover uma educação de qualidade e inclusiva, é indispensável o desenvolvimento de novos recursos, instrumentos e metodologias, no âmbito da pesquisa científica e da educação, para que haja referências consistentes que proporcionem aos profissionais um melhor conhecimento e entendimento em torno da temática abordada neste trabalho.

Assim, a elaboração desta pesquisa justifica-se então, pelo potencial que a arteterapia representa como instrumento pedagógico de integração e desenvolvimento educacional para alunos do ensino fundamental I e II, sobretudo aqueles com necessidades especiais, sendo capaz de reduzir a discriminação e promover a aproximação entre discentes e profissionais da educação. Além disso, enriquece o conhecimento do corpo docente, despertando interesse em torno do tema e consequentemente podendo ser meio de incentivo a busca por formação continuada que promova a educação inclusiva.

2. Salas de Recursos Multifuncional na escola: um espaço de aprendizagem

A educação inclusiva busca atender aos direitos das pessoas com necessidades especiais, quando se trata do acesso ao ensino nas escolas regulares. Entretanto, de nada adianta a inserção na educação, se as Pessoas com Deficiência (PDC) não tiverem suas demandas atendidas através da adaptação do ensino conforme suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, é clara quando defende o direito de todos os alunos ingressarem na mesma escola, sendo recomendado a matrícula obrigatória para alunos portadores de necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino (BRASIL, 2008).

A educação especial deve ser garantida aos alunos com necessidades especiais e estes devem ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto Nº 7.611/11, Brasil (2011) rege sobre a maneira

na qual o espaço voltado para AEE deve ser organizado, deve este estar presente nas escolas regulares, dispondo de espaços constituídos de mobiliários, materiais didáticos diversos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos ao aluno de acordo com sua necessidade educativa e de professores com formação em educação especial.

Nesta perspectiva, atualmente as SRM são subdivididas em dois tipos: tipo I e tipo II. Ambas as salas são compostas pelas mesmas especificações de materiais. Entretanto, a sala tipo II possui material específico, voltado para acessibilidade de alunos com deficiência visual, para que estes pudessem receber um serviço que atendesse suas necessidades e contribuíssem com o desenvolvimento como um todo. Para isso, a sala tipo II conta com recursos pedagógicos e equipamentos que atendem as necessidades individuais dos alunos e facilitam o processo de aprendizagem. Estes ítens encontrados na SRM tipo II.

A sala de recursos multifuncionais é composta com equipamentos de informática e tecnologias assistivas, mobiliários adaptados, materiais didáticos e de acessibilidade, visando promover um ambiente adequado para o atendimento educacional especializado. As salas são capazes de contribuir com o processo inclusivo e participativo de todos os envolvidos, garantindo o acesso e aprendizagem necessária para o desenvolvimento dos alunos (ALVES *et al*. 2006). Vale ressaltar ainda, que no período de 2005 a 2012, a constituição das salas de recursos multifuncionais sofreram alterações visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Em 2011, passaram a haver atualizações dos recursos sendo adicionados recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2011) Neste cenário, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) surgiu da necessidade de cumprir todas as exigências legais para tornar o aluno parte integral da escola e atender suas demandas de maneira satisfatória.

Além disso, é importante destacar que o atendimento oferecido na AEE difere daquele prestado nas salas de ensino regular. Desta forma, os atendimentos possuem caráter complementar e/ou suplementar, sendo ambos parte dos processos de ensino-aprendizagem e inclusão (LIMA, 2020).

Referente a este aspecto, a NT nº 11/2010, emitida pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, Brasil (2010) deixa claro a importância da comunicação entre os professores para uma execução correta do plano educacional proposto no atendimento educacional especializado, dispõe sobre a articulação dos professores das salas regulares com demais profissionais da escola e familiares dos alunos. Além disso, é evidente as contribuições que as salas de recursos multifuncionais são capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal dos alunos portadores de necessidades especiais. Entretanto, apesar dos

benefícios, se faz necessário uma articulação efetiva entre os professores do ensino regular e de educação especial, uma vez que as SRM são mais benéficas se utilizadas em conjunto de forma complementar e/ou suplementar. Vale ressaltar que a importância do envolvimento familiar em todo processo educacional do indivíduo, para que os benefícios educacionais sejam potencializados.

3. Arteterapia e o processo de aprendizagem das pessoas com Necessidades Especiais/NEE

O desenvolvimento humano, sobretudo o infantil, passa por um processo de alta complexidade que abarca as diferenças individuais e específicas de cada período em que o indivíduo se encontra, tais mudanças atingem sobretudo, características físicas e comportamentais específicas de cada fase da vida. Neste sentido, a educação através da arteterapia promove o desenvolvimento emocional e cognitivo onde a criança consegue expressar seus sentimentos e pensamentos por meio da arte, permitindo uma melhor compreensão em torno de seu processo de desenvolvimento contribuindo para que a criança aprenda a lidar com as mais diversas situações, facilitando sua adaptação e estimulando seu desenvolvimento (VALLADARES; SILVA, 2011).

Dos anos 1970 até os dias atuais, a Arteterapia tem passado por desenvolvimento que favorece a integração do uso de técnicas expressivas como desenho, pintura e escultura ao processo de imaginação do indivíduo, contribuindo para a exploração de sentimentos e qualidades pessoais. Apesar de sua origem milenar, a arteterapia é considerada recente quanto ao seu uso terapêutico, visto que ao longo dos anos a utilização das artes era tida apenas como algo paliativo para acalmar os indivíduos enfermos (OLIVEIRA, 2007).

Freud [1856-1939], médico, considerado o pai da psicanálise, quando realizava análises de obras de arte, observa que elas tinham a capacidade de exteriorizar o inconsciente do artista. Assim, Freud notou que a compreensão das imagens criadas através da arte servia como uma porta de acesso ao inconsciente humano, pois elas escapariam mais facilmente da censura do que as palavras. (REIS, 2014). Entretanto, apesar destas observações, Freud nunca utilizou a arte como parte da terapêutica. Jung [1875-1961], médico e discípulo de Freud), já dava os primeiros sinais do uso da arte atrelada à terapia, por meio do uso da linguagem artística não-verbal e utilização de símbolos e imagens expressados plasticamente. Jung, via na arte uma maneira de facilitar sua comunicação com seus pacientes. A utilização da arte como forma terapêutica, tinham o intuito de facilitar a projeção de conflitos inconscientes em representações pictóricas, sendo esse material submetido à interpretação seguindo o modelo teórico proposto por Freud (REIS, 2014).

Ao perceber o potencial libertador da arte, Jung solicitava que seus pacientes

desenhassem ou pintassem seus sonhos, conflitos e sentimentos sem nenhuma pretensão estética e, através destas produções artísticas era possível ser revelado o inconsciente dos indivíduos e as questões que os afligiam a ponto de prejudicar a plenitude e harmonia necessárias para a felicidade (MACIEL; CARNEIRO, 2012).

Partindo da teoria de Jung e Freud, a utilização da arte como um instrumento da terapia passa a ganhar forma e espaço na década de 40, através das irmãs Florence Cane e Margareth Naumburg nos Estados Unidos. Através das irmãs, ocorreu a sistematização da arteterapia em 1941, onde ambas trabalhavam com metodologias nos campos da psicoterapia e da pedagogia, enfatizando a importância da expressão artística. (OLIVEIRA, 2007).

A arteterapia no Brasil, nasceu na primeira metade do século XX através de Cesar [1895-1979] e Nise da Silveira [1905-1999], ambos psiquiatras que faziam o uso da arte como forma de auxiliar pacientes nas instituições de saúde mental, deixando de lado métodos agressivos como o isolamento e eletrochoque.

O pioneiro César fez uso da arte para fins terapêuticos com doentes mentais, chegando a organizar em 1948 uma exposição no Hospital Juqueri de São Paulo, expondo as obras feitas pelos doentes em tratamento. Desta maneira contestou-se a eficácia do uso da arte para o tratamento psíquico. Nesta época, os centros de reabilitação psiquiátricos iniciaram trabalhos com a ajuda de profissionais do meio artístico para que ensinassem instruções técnicas aos pacientes, entretanto, a intenção era apenas de acalmá-los, tornando-os menos agressivos, canalizando suas emoções (PEREIRA, 2009).

Nise da Silveira, por sua vez, além de pioneira na arteterapia brasileira, foi uma peça chave para o desenvolvimento de pesquisas que contribuíram para o avanço da prática arteterapêutica. Por volta de 1946, Nise atuou como psiquiatra na Seção Terapêutica Ocupacional, do Centro Psiquiátrico D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Durante sua atuação, elaborou diferentes atividades expressivas relacionadas a arte o que a fez criar um ateliê onde aplicava a teoria junguiana como base, desenvolvendo um novo entendimento sobre a linguagem do inconsciente. Em seu trabalho, ela acreditava que a terapia através da arte auxiliava no processo de cura e, partindo deste pressuposto, aplicava a pintura e a escultura como recursos para seus pacientes se expressarem. A iniciativa de Nise acarretou na produção de várias obras feitas por seus pacientes e ela acreditava que as obras eram uma forma peculiar de demonstrar a história do inconsciente de cada indivíduo (VIEIRA, 2017).

Em 1952, Silveira fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, alimentado pelas obras feitas por seus pacientes em processo de tratamento, totalizando 300.000 obras entre telas, papéis e esculturas (REIS, 2014).

4. Aplicabilidade da Arteterapia e suas adaptações a Sala de Recursos Multifuncional

No que tange a arteterapia em sala de aula, as atividades podem ser realizadas através de uma diversidade de expressões artísticas, bem como o desenho, pintura, música e outros meios, tendo como principal intuito, atrair o interesse de todos os alunos, sobretudo aqueles que possuam alguma necessidade especial (MOTA, 2020).

Apesar da diversidade de equipamentos comportados nas salas de recursos multifuncionais, vale ressaltar que muitos dos recursos utilizados na arteterapia não estão presentes na lista disposta pelo Ministério da Educação. Considerando este cenário, o educador assume um papel de extrema importância para que seja adaptado às atividades e criado materiais com os equipamentos e recursos disponíveis nas SRM. Vale ressaltar ainda que cada forma de expressão artística utilizada é capaz de promover resultados peculiares e próprios, a depender da forma que é aplicada e dos materiais que são utilizados nas atividades, promovendo melhoria no ensino e contribuindo para a aproximação da relação educador-aluno.

Quando aplicada através do uso da pintura e desenho, a arteterapia enfatiza a criação de um espaço de expressão artística livre, promovendo a criatividade e fortalecendo os aspectos lúdicos e vivenciais do indivíduo. Para atingir os benefícios pode ser utilizados diferentes materiais como o papel sulfite, papel colorido, aquarela, giz de cera, recortes, tesouras, borracha, lápis de cor, marcadores, entre outros recursos, que são facilmente encontrados no ambiente escolar e adaptável às salas de recursos multifuncionais, considerando que as atividades devem ser desenvolvidas em um local confortável e acessível para mobilizar a todos os alunos da turma e especialmente o aluno com necessidades especiais. Além disso, a pintura é a atividade arteterapêutica mais indicada para pessoas que possuem dificuldades em desenvolver seu lado afetivo e que são muito racionais. Desta forma, a técnica vem com uma proposta que possibilita os alunos a desenvolver um melhor controle de movimentos, liberar suas emoções, além de incentivar o desenvolvimento da imaginação e mobilização do lado afetivo (MOTA, 2020).

A colagem, por sua vez, é uma das técnicas mais viáveis para se trabalhar a arteterapia dentro de sala de aula, por se tratar de um material reutilizável como jornais, revistas, papéis, tecidos usados, entre outros materiais. O intuito de trabalhar com colagem junto dos alunos com necessidades especiais, se dar pelo fato de que o método possibilita o desenvolvimento da coordenação motora fina e a organização espacial do indivíduo, sendo indicada principalmente para alunos que não são familiarizados com o desenho e pintura, e, consequentemente se sentem envergonhados de realizar trabalhos desse porte. Além disso, com a realização da

atividade e escolha das imagens, o usuário estará praticando um trabalho interno, em si próprio, levando em conta que as colagens remetem momentos que fizeram parte de sua vida e que são de seu interesse (GOUVÊA, 2015).

A sucata, no que lhe diz respeito é o material que pode trazer um duplo benefício, pois além de proporcionar que o aluno desenvolva sua criatividade, atenção e percepção, permite que se trabalhe também ajudando o meio ambiente, tendo em vista que os materiais utilizados na arteterapia com sucata, são provindos da reciclagem, podendo ser utilizado qualquer material que antes poderia virar lixo. Desta forma, a sucata é um material transformador tanto para o trabalho pedagógico, quanto por trazer benefícios ao ambiente (PEREIRA, 2009).

Além das expressões já citadas, a música também pode ser utilizada como uma forma de trabalhar as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, uma vez que a expressão musical, permite que os alunos mostrem suas emoções e, consequentemente, trabalhe sua memória auditiva, potencialize o uso de formas de pensar, além de desenvolver habilidades motoras e linguagem não verbal. A expressão musical pode ser trabalhada com diferentes instrumentos, como flauta, maracás, címbalos, além do uso de diferentes ritmos musicais, para que haja uma conexão com as diferentes formas de som. As atividades devem ser realizadas em locais apropriados com espaço adequado e com poucos fatores de distração (MOTA, 2020).

As atividades pedagógicas desenvolvidas na SRM, tendem a ser diferenciadas das atividades desenvolvidas na classe comum, isso se deve ao fato das atividades da SRM terem o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas e não desenvolver conteúdos acadêmicos tais como língua portuguesa e matemática. A SRM vem para complementar a escolarização do aluno na classe comum, para que este se desenvolva e supere suas dificuldades acadêmicas como leitura e escrita (CERON, 2012).

Apesar de possuírem atividades distintas, os profissionais possuem autonomia para desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma, é comum que haja uma adaptação entre as atividades desenvolvidas na SRM e as salas comuns, bem como cooperação entre os profissionais da sala comum e do AEE. Neste cenário, ambos os profissionais compartilham a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar os recursos e estratégias de ensino a serem aplicadas a todos os alunos (OLIVEIRA; ZABOROSKI; DA LUZ, 2018).

Vale ressaltar ainda que embora o AEE, bem como a existência das SRM, sejam garantidas por lei, sua aplicabilidade ainda é um desafio para as escolas e professores, pois ainda é forte a crença de que o sucesso dos trabalhos desenvolvidos para os alunos com necessidades especiais estão diretamente ligados a

aspectos físicos estruturais e pedagógicos. (LOBATO, 2021)

No que tange a organização das SRM para realização das atividades, na tentativa de auxiliar o processo de adaptação e orientar os profissionais, o MEC criou o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais contendo os objetivos e as ações, os critérios para implantação, a adesão, o cadastro e a indicação das escolas, a composição das salas e a orientação para aquisição de recursos materiais e tecnológicos. O espaço destinado a SRM deve ser organizado de modo a oferecer suporte às necessidades educacionais do seu público alvo, que são estudantes em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, favorecendo o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento global do aluno (BRASIL, 2008).

Quanto a organização e funcionamento adequado das SRM são guiadas principalmente por meio das legislações: Decreto nº 6.571/2008, Resolução nº 4/2009, 106 Parecer nº 13/2009, Nota Técnica nº11/2011, Decreto nº 7.611/2011 e de documentos como o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012).

5. Considerações

As atividades de arteterapia estimulam a desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade. (PEREIRA, 2009).

Desta forma, sabe-se que ao ser aplicada em sala de aula, vem com uma proposta pedagógica que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento humano, uma vez que a criança poderá trabalhar a sua autoestima que está diretamente ligado ao processo de aprendizagem, tendo em vista que seu sucesso e/ou fracassos são necessário para a formação do seu autoconceito, e, além disso, pode ser utilizada como uma ferramenta para avaliar os campos educacional, psicodinâmico, cognitivo, interpessoal, além de gerar a harmonização dos conflitos emocionais, soluções de problemas, redução da ansiedade, e a elevação da autoestima (VIEIRA, 2017).

Neste cenário de aplicabilidade, a arteterapia pode ser utilizada dentro de sala de aula como recurso pedagógico para trabalhar as dificuldades de aprendizagem. Neste processo, o professor assume o papel de diagnosticar a dificuldade do aluno antes de iniciar o trabalho propriamente dito com a arteterapia (GUIMARÃES; BEVILÁCQUA; CASSIANO; 2021).

Entre os objetivos propostos pela utilização da arteterapia aplicado em alunos com necessidades especiais, estão a estimulação da criatividade, desenvolvimento

do pensamento crítico, desenvolvimento de novas formas de expressão, autoconhecimento, melhora da concentração e desempenho escolar, auxílio no tratamento de distúrbios de aprendizagem e estimulação da cooperação e companheirismo entre os alunos, melhorando as relações interpessoais (OLIVEIRA, 2007).

Vale ressaltar ainda que a arteterapia não é atribuição apenas do professor de arte, devendo perpassar todas as disciplinas ofertadas no currículo escolar de forma interdisciplinar trabalhando diversos contextos, tornando a arte um recurso para facilitar a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento escolar (GUIMARÃES; BEVILÁCQUA; CASSIANO, 2021).

A BNCC propõe que as linguagens da arte se articulem em 6 dimensões do conhecimento, no intuito de tornar a experiência artística do indivíduo, uma experiência singular. Tais dimensões contemplam a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, o documento traz o ensino da arte como o conjunto das linguagens artes visuais, dança, música e teatro, onde estas se articulam entre si e, além disso, se complementam com o campo da subjetividade, que contempla a sensibilidade, intuição, pensamentos, emoções e expressividade dos alunos. Nos anos finais, é necessário assegurar que os alunos tenham ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais. Nesse cenário, a Arte pode contribuir com aprofundamento das aprendizagens em diferentes linguagens, possibilitando maior autonomia ao discente nas experiências e vivências artísticas. Independente do tempo escolar, às especificidades de cada unidade temática, permitem que as escolas e os professores se articulem e elaborem o currículo educacional de modo a se adequar aos seus contextos reais, permitindo uma melhor progressão de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Desta forma, se faz necessário que as escolas públicas reservem espaços físicos para o funcionamento das SRMs, onde serão realizados os AEE, considerando que o espaço para o atendimento contarão com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que necessitam do AEE. Vale ressaltar ainda que a organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação adequada para o exercício da profissão e conhecimentos específicos de Educação Especial (CERON, 2012).

Por todo o exposto, é perceptível que a aplicabilidade da arteterapia nas SRMs é um recurso factível e benéfico para os alunos que farão seu uso. Entretanto, encontramos inúmeros desafios para que sua implementação seja realizada, como a indisponibilidade de materiais voltados para a arteterapia, sendo necessário estratégias de adaptação para seu uso, além de desafios organizacionais como a estrutura física das salas e formação adequada dos profissionais

para que atinjam o objetivo de trazer melhoria aos alunos portadores de necessidades especiais.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira *et. al*. **Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Base nacionnal comum curricular**: educação é a base[BNCC]. Brasil: Brasília, Ministério da educação, 2017.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em 12. Jan 2021.

BRASIL. **Microdados do censo da educação básica de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CARDELLA, Beatriz. **O amor na relação terapêutica**. São Paulo: Summus, 1994.

CERON, Kátia Regina. **O papel da sala de recursos multifuncionais no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino fundamental**. 2012. Monografia (Especialista na Pós Graduação em Educação), Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Medianeira, 2012.

CIORNAI, Selma. **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

GOUVÊA, Eliane. **Arteterapia e o aluno surdo, um processo complexo**. Rio de Janeiro: Livros Digitais, 2015.

GUIMARÃES, Juliene Fernandes Foot; BEVILÁCQUA, Luís Fernando; CASSIANO, Paulo Victor. **Arteterapia na escola: um recurso pedagógico. [s.l]:** autênticos,. 2021.

LIMA, Fabiana de Oliveira. O Atendimento educacional especializado em tempos de ensino remoto: possibilidades e experiências. In: SEMINARIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.; 6. **Anais, v.3,n.3**, Vitória, Universidade Federal do Espirito Santo,2020.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. A Sala de Recursos Multifuncionais no processo da inclusão escolar: desafios e possibilidades em evidência. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

MACIEL, Carla; CARNEIRO, Celeste. **Diálogos criativos entre a Arteterapia e a Psicologia Junguiana.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MOTA, BETHÂNIA. **A arteterapia como integração dos alunos com tdah no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação) - Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

NASTARI, Lívia de Carvalho. **Artes da vida: uma visão junguiano da arteterapia.** 2007. 46 p. Monografia (Bacharel em Psicologia) - Centro Universitário de Brasília, [S. l.], 2007.

OLIVEIRA, Maria Esther de Araújo. **A contribuição da arteterapia no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais**.[Rio de janeiro]:[s.n], 2007.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; ZABOROSKI, Ana Paula; DA LUZ, Marcela Silva. Práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais: possibilidades e desafios para a educação inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 2, p. 229-253, 2018.

PEREIRA, Maria Bethânia. **Desafios da prática pedagógica de uma escola inclusiva: um olhar para a arte**. 2009. Monografia (Especialização em Arteterapia em Educação e Saúde) – Universidade Candido Mendes, 2009.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 34, n. 1, Mar. 2014. pp. 142-157.

SOUZA, Rosana Cristina da Silva et al. **Arteterapia como recurso para alunos com dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental**. **Universitas**: Revista Científica do Unisalesiano, v.8, n.8, jan./dez. São Paulo: Unisalesiano, p.264-278, 2016.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 527-542, 2016.

VIEIRA, Camila de Carvalho. Contribuições da Arte e do professor arteterapeuta para a Educação Inclusiva. **Revista Educação, Artes e inclusão**, v.13, n.2, Mai-Ago. 2017. pp. 136-153.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso; SILVA, Mariana Teixeira da. A arteterapia e a promoção do desenvolvimento infantil no contexto da hospitalização. **Rev. Gaúcha Enferm. (Online),** Porto Alegre , v. 32, n. 3, p. 443-450, Set. 2011.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AEE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO - UM ESTUDO DE CASO

Ana Joceli da Silva de Matos[1]

Alberto Maurício Barbosa Moura[2]

1. Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso realizado numa escola da Rede Pública Estadual em Porto Alegre/RS. O estudo aborda aspectos fundamentais da inclusão de alunos com deficiência (PcD) na escola regular e no Atendimento Educacional Especializado. Os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação[3], assim como os demais alunos, devem ter a oportunidade de vivenciar experiências significativas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

O ponto de partida dessa pesquisa remonta aos movimentos mundiais pela educação inclusiva que desencadearam ações em defesa do direito dos alunos com

---

1 Professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública Estadual de Porto Alegre/RS. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Censupeg Porto Alegre - RS. Largo Visc. do Cairú 17- 8 andar - Centro de Porto Alegre., 90010-000 CENSUPEG - Mestranda do Mestrado Profissional em Informática na Educação do IFRS- Campus Porto Alegre/RS.Contato: E-mail: anajoceli@gmail.com.

2 Professor Orientador da Faculdade Censupeg em Porto Alegre/RS - Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva - Pontifícia Universidade Católica em Porto Alegre/RS.Largo Visc. do Cairú 17- 8 andar - Centro de Porto Alegre., 90010-000. Mestrando na área da Educação (atual) Contato: portoalegre@censupeg.com.br.

3 Conforme o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020:
Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

necessidades especiais[4] de estarem inseridos na escola regular, participando e aprendendo sem nenhuma discriminação pela sua condição física, mental ou social. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um marco fundamental para a garantia dos direitos humanos da pessoa com deficiência. A Educação inclusiva tem como finalidade principal diminuir essas barreiras enfrentadas pelo sistema de ensino e confrontar as práticas discriminatórias para superar a exclusão dessas crianças. É fundamental que todas as crianças que necessitam de apoio pedagógico e adaptação curricular possam ter suas especificidades atendidas pelo professor da sala de aula e do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É conveniente enfatizar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem a função de: identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para que as barreiras possam ser eliminadas para garantir a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, considerando suas necessidades de aprendizagem (MEC, 2009, p. 11).

Destaca-se o fato que muitas crianças quando chegam à idade escolar apresentam atraso no seu desenvolvimento integral, pois na maioria das vezes sequer possuem algum diagnóstico. Isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas pela população carente e pouco esclarecida, o nível socioeconômico e cultural da família dificulta o acesso ao atendimento dessas crianças na área da saúde em determinadas regiões do país. São inúmeros os fatores que interferem no desenvolvimento mental, biológico e social, de alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. Por isso, é importante destacarmos que a educação dessas crianças deve partir das possibilidades e não somente a partir de sua deficiência.

Conforme as orientações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e com as leis que vigentes em nosso país, os educandos com deficiência devem estar regularmente matriculados na escola regular e ter atendimento especializado na sala de recursos O professor da sala de recursos é o profissional capacitado para intervir e orientar os professores da escola e realizar o atendimento educacional especializado assim como os alunos que frequentam a escola regular. Eles são público - alvo da educação especial e têm o direito garantido pela Constituição Federal.

Nesse contexto é válido ressaltar a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de Janeiro de 2008, o Decreto nº 186 de Julho de 2008, o Decreto nº 6.571 de 17 de Setembro de

4 O termo correto a ser destacado nesse momento, em 2023, é "pessoa com deficiência" ou a forma abreviada "PcD" conforme LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

2008 e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica. Essas leis garantem o direito à igualdade de acesso à educação, a igualdade de oportunidades e a permanência no sistema regular de ensino independente de suas condições sociais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Conforme Mantoan (2003), "ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação" [...]

É imprescindível destacar que a pessoa com necessidades especiais deve ter as mesmas oportunidades de comunicação e acesso à aprendizagem como qualquer outro ser humano que não apresente tais limitações. Portanto, o profissional da sala de recursos deve ter uma boa formação, pesquisar, conhecer aspectos importantes sobre os alunos com necessidades especiais, planejar a melhor forma de estimular e possibilitar a aprendizagem, a inserção e a interação do aluno com a escola e a turma.

2. O Atendimento Educacional Especializado - AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de atendimento da Educação Especial, amplamente divulgado pela Política Nacional de Inclusão que tem amparo legal. O ensino oferecido no AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras e garantam a participação do sujeito na sociedade e seu pleno desenvolvimento na aprendizagem (BRASIL, 2009).

> [...] As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009, p. 15).

O professor especializado para o AEE é um profissional da área da educação especial com curso de formação específica para essa modalidade de atendimento. De acordo com SILUK (2013), o profissional do AEE precisa ter um conhecimento amplo e diversificado sobre: Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, Código Braille, Comunicação aumentativa/alternativa, Ensino da Língua Portuguesa para surdos, Sorobã (instrumento para cálculos), adaptação curricular, Tecnologias Assistivas, criação e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, entre outros. O público-alvo do AEE constitui-se de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

O AEE é realizado em sala de recursos multifuncional, espaço com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e

equipamentos específicos para atendimentos dos alunos. Na abordagem de Alves (2006):

> A denominação sala de recursos multifuncional se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (ALVES, 2006, p.14)

É oportuno destacar a responsabilidade do professor do AEE no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas no aluno e no desenvolvimento de ações conjuntas com outros professores e demais profissionais da escola para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.1 Inclusão escolar e o direito de aprendizagem

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira e no sistema educacional de nosso país no que diz respeito à inclusão escolar têm como base de representação as leis. A Constituição Federal de 1988 assegura o princípio de igualdade a todos os cidadãos brasileiros. É preponderante ressaltar a importância dos marcos legais nacionais e internacionais e que possibilitam a garantia de direitos das pessoas com necessidades especiais. Destacam-se outros documentos internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990), e a Declaração de Salamanca, em 1994. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Convenção de Guatemala, em 2001, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

Uma conquista importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, o Decreto nº 186, de julho de 2008, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. De acordo com essas leis é garantido o direito à igualdade de acesso à educação, à igualdade de oportunidades e a permanência no sistema regular de ensino. Todos os alunos com limitações, independente de condições sociais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras devem ter o direito a uma educação de qualidade. Por fim temos o Decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

A educação inclusiva é um direito regulamentado por leis e normas, assim como a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no ensino regular. Com relação à educação de surdos, a Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/2002), torna oficial a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo o território nacional; e o Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). A garantia de mobilidade e o deslocamento de

pessoas com deficiências são assegurados pela Lei da Acessibilidade, Lei Federal nº 10.098/2000. Outro marco que deve ser destacado é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) - Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), tem como finalidade eliminar ou minimizar as barreiras impostas pela sociedade às pessoas com deficiência. Uma sociedade inclusiva tem como base o direito a uma educação inclusiva, essa Lei estabelece, no artigo 27, que:

> a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.6).

No que diz respeito ao exercício da função docente cabe ressaltar a necessidade do professor conhecer a legislação que garante a educação inclusiva e compreender a importância das adaptações curriculares visando contemplar o direito de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

2.2 Alunos inclusos e as adaptações curriculares

Percebe-se a necessidade de um currículo inclusivo com a finalidade de atender a demanda dos diferentes grupos de alunos inclusos no contexto atual da escola regular. As políticas que orientam a educação desses alunos com necessidades educacionais específicas apontam para os seguintes grupos: alunos com deficiência (auditiva, intelectual, visual, física, múltipla e a surdocegueira), estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (denominado de TEA-Transtorno do Espectro Autista), estudantes com altas habilidades/superdotação e estudantes com transtorno específicos de aprendizagem (MEC, 2010); o professor ou professores desses alunos poderão ser orientados pelo professor do AEE para a organização do planejamento e das adaptações curriculares.

Portanto, o profissional do atendimento educacional especializado deverá elaborar um PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) no qual irá definir com clareza os objetivos e as áreas educacionais a serem desenvolvidos, os tipos de atividades necessárias para o desenvolvimento desses indivíduos. Nesse sentido, Sancho et. al, (2006) aborda a necessidade de um currículo acessível a todos os alunos.

> O professor deve considerar os objetivos educativos, as características dos diferentes estudantes, suas necessidades e possibilidades ou preferências e, conforme tudo isso, planejar diferentes formatos de apresentação da informação, de processamento pelos alunos e apresentação desses resultados ou produções (SANCHO, et al., 2006, p.148).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado, diz respeito ao enfoque dado aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula e na sala de recursos; a abordagem pode ser diferente, porém, uma não substitui a outra e ocorre uma complementação e articulação entre as disciplinas do currículo nos diversos ambientes escolares. As adaptações curriculares devem ter como objetivo principal possibilitar a inclusão dos alunos com necessidades especiais no cotidiano escolar, respeitando as especificidades de cada sujeito.

2.3 Cotidiano escolar e educação inclusiva

Na medida em que propõe-se uma análise do contexto atual do sistema educacional brasileiro é possível conhecer os desafios e entraves que dificultam ou criam barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva. Mediante este cenário, Mantoan (2003) destaca a necessidade de romper com tais barreiras que impossibilitam a realização de práticas pedagógicas inclusivas na escola regular.

O cotidiano escolar apresenta uma enorme diversidade no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do censo de 2010, em torno de 46 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência intelectual, motora, visual ou auditiva, esse número representa 26% da população brasileira.

O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) corrobora para a realização de uma educação inclusiva no âmbito da escola pública da Rede Estadual. Os alunos inclusos, matriculados na escola pública são atendidos na Sala de Recursos no turno inverso da sala de aula. O professor do AEE adapta materiais, possibilita que o aluno vivencie novas experiências, use as tecnologias digitais e os jogos pedagógicos. Outro ponto a ser destacado sobre o exercício da função docente do profissional do AEE diz respeito ao apoio ao planejamento, as adaptações curriculares e as atividades avaliativas realizadas pelo docente da sala de aula. O presente trabalho foi baseado na pesquisa bibliográfica e o estudo de caso foi pautado na escuta dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

3. Estudo de caso: o olhar docente e a inclusão escolar

O estudo de caso foi realizado numa escola pública da Rede Estadual de Porto Alegre numa turma do 2º ano, (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com um aluno de 8 (oito) anos. De acordo com Cervo e Bervian (2002) o estudo de caso é uma pesquisa sobre um indivíduo específico, sua família ou grupo social que analisa aspectos fundamentais do seu universo, ou seja, de sua vida.

O aluno L.H. começou a manifestar os primeiros sintomas da Distrofia de

Duchenne aos 4 (quatro) anos de idade. Apresentou os primeiros sintomas ainda na Educação Infantil. A professora relatou o que havia observado para a mãe do aluno e a confirmação do diagnóstico ocorreu através de alguns exames laboratoriais. O aluno foi transferido para uma escola particular da Rede Privada, segundo a mãe naquele momento acreditava-se que essa seria a melhor opção para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, conforme os relatos da mãe e do próprio aluno, na escola particular a experiência escolar foi muito negativa. Frequentemente o aluno era retirado da sala de aula, pois não conseguia realizar as atividades pedagógicas propostas pela professora regente da turma. Era considerado retardado mental devido a sua limitação motora, sofria bullying por parte de todos na escola, recebia castigos por não concluir as tarefas. O aluno frequentava a AACD[5](Associação de Assistência à Criança Deficiente) e a mãe foi orientada pelos profissionais para o transferir a uma escola da Rede Pública Estadual.

O aluno L.H. foi transferido para uma escola da Rede Pública Estadual com poucos recursos humanos e infraestrutura desfavorável à inclusão escolar. A professora não tinha formação adequada, nem estava preparada para trabalhar com alunos de inclusão, a escola não era adaptada, não tinha nenhum projeto de acessibilidade, nem sequer uma Sala de Recursos. Embora o quadro apresentado no início fosse bastante complexo e desafiador, ocorreu um grande envolvimento por parte da docente e da equipe escolar. Dessa forma aconteceram mudanças significativas que possibilitaram o acolhimento e a inclusão do aluno na turma do 2º ano e na escola. Conforme Cavalcante e Ferreira (2011), o professor precisa conhecer os impedimentos relacionados à deficiência específica de seu aluno. Somente dessa forma poderá realizar as adaptações necessárias e estabelecer os meios e a metodologia adequada para o êxito na aprendizagem.

A professora regente da turma do aluno, iniciou cursos de extensão que possibilitaram novos conhecimentos referentes à Educação Inclusiva. Iniciou o trabalho pedagógico com uma pesquisa sobre a história de vida do aluno, seus conhecimentos prévios, obteve o apoio do SOE (Serviço de Orientação Escolar) da escola, a família sempre foi participativa. Uma professora do AEE da Sala de Recursos de outra escola realizava visitas e orientações de acordo com as dificuldades apresentadas. As atividades foram adaptadas conforme suas necessidades de aprendizagem, respeitando os seus limites. Outros aspectos foram contemplados para que o aluno participasse de todas as atividades pedagógicas visando à alfabetização, tais como:

5 AACD- Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), localizada em Porto Alegre/RS, é uma organização sem fins lucrativos focada em garantir assistência médico-terapêutica de excelência em Ortopedia e Reabilitação. A Instituição atende pessoas de todas as idades, recebendo pacientes via Sistema Único de Saúde (SUS), planos de saúde e particulares.

- utilização de jogos de EVA, palitos, tampinhas, alfabeto móvel, fichas com figuras e nomes, jogos no computador;
- atividades realizadas oralmente, pois escrevia pouco, devido a sua condição física;
- adaptação de brincadeiras, para que pudesse participar, sem exigir muito esforço físico;
- música, parlenda, rimas, filmes, leitura de diversos materiais, os gibis eram os seus preferidos;
- trabalhos em grupos ou duplas.

A mudança de escola e de professor foram aspectos importantes para tornar a aprendizagem significativa para esse aluno, o que possibilitou a construção do conhecimento. Assim desse modo, iniciou o processo de alfabetização, a apropriação e decodificação do código alfabético, o prazer pela leitura e escrita, a compreensão do sistema numérico e a realização de cálculos de adição e subtração. O professor do Atendimento Educacional Especializado e a professora da sala de aula tiveram papel preponderante na adaptação e na inclusão escolar do aluno L.H. na escola pública da Rede Estadual.

Na abordagem de Mantoan (2006), o paradigma de inclusão, possibilita e garante a inserção de todos os alunos, sem discriminação ou restrição, com ou sem deficiência na escola regular. Porém, é importante pontuar a necessidade das adaptações para a participação e inclusão de todos os estudantes.

Enfatiza-se a importância do trabalho do professor do atendimento educacional especializado, o qual foi fundamental para contribuir com o desenvolvimento dessa criança. Convém ressaltar que o trabalho pedagógico no AEE, a estimulação individual e específica do aluno com necessidades especiais tem como finalidade explorar a comunicação e a interação com o ambiente escolar. Portanto, é preciso tornar a escola um ambiente acolhedor para essa criança. Os professores do AEE e da sala de aula regular poderão realizar um trabalho conjunto no sentido de estimular a exploração dos sentidos, a comunicação, a manipulação de objetos, a orientação, a adaptação dos ambientes na escola e o acolhimento possibilitando a inclusão e a aprendizagem. O professor do AEE contribui para trazer mais segurança e conforto, melhorar a qualidade de vida dessa criança, apoia e orienta os professores da sala de aula regular, assim como estimula e explora as potencialidades do mesmo, respeitando o seu tempo de aprendizagem.

3.1 Distrofia de Duchenne

A pesquisa bibliográfica oportunizou conhecer a definição da Distrofia de Duchenne, as suas especificidades, principais sintomas e possibilidades de

tratamento. Segundo Santos e cols. (2009), a Distrofia Muscular de Duchenne (DMM) é a doença neuromuscular que apresenta um padrão de herança genética recessiva relacionada ao cromossomo X que afeta principalmente crianças do sexo masculino. Ela é a forma mais agravada e comum da distrofia muscular. Caracteriza-se pela progressiva e irreversível degeneração da musculatura esquelética, resultando numa fraqueza muscular generalizada em consequência da falta da proteína distrofina na membrana das células musculares. Os sintomas e o quadro clínico apresentam-se do terceiro ao quinto ano de vida, são mais severos com rápida evolução, podendo evoluir para óbito dentro da 2ª ou 3ª década de vida.

A descrição desta doença ocorreu pela primeira vez na primeira metade do século XIX, pelo médico inglês Charles Bell. Conte e Gioja em 1836, descreveram dois irmãos que desenvolveram os seguintes sintomas: fraqueza muscular progressiva nos membros inferiores e hipertrofia progressiva das musculaturas gastrocnêmio e deltóide, na faixa etária de 8 a 10 anos de idade. Ainda no ano de 1847, Partridge relatou o primeiro exame de um paciente com distrofia muscular de Duchenne. Embora a primeira descrição completa da doença tenha sido feita apenas no ano de 1852, pelo médico Edward Meryon.

O quadro clínico da Distrofia de Duchenne agrava-se até que o comprometimento atinja toda a musculatura esquelética e surjam problemas cardíacos e respiratórios, em decorrência das alterações ocorridas no músculo diafragma e não porque os pulmões estejam afetados.

As células-tronco embrionárias representam a esperança de tratamento dos pacientes portadores dessa doença, que apresentam capacidade de formar e substituir os tecidos necessários para substituir o músculo que está se degenerando. Enquanto esta técnica ainda não está disponível, existem algumas opções de tratamento, tais como:

- o tratamento precoce com corticoides que auxiliam na redução do processo inflamatório do músculo;
- fisioterapia e hidroterapia, importantes no controle da progressão da doença;
- uso de aparelhos BiPAP de ventilação assistida para proporcionar maior conforto para esses pacientes.

O aluno L.H. fazia uso de corticoides, frequentava a AACD onde realizava fisioterapia e hidroterapia, acompanhamento com psicólogo e psiquiatra, passou a ter atendimento na Sala de Recursos numa Escola Pública Estadual. A mãe do aluno sempre destacou o excelente trabalho da AACD, de alguns professores da Escola da Rede Pública Estadual e da professora do AEE que atua na Sala de Recursos.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa verificou-se que a Distrofia de Duchenne é uma doença genética e degenerativa, incapacitante que acomete os meninos. Trata-se de uma deficiência de grande complexidade, pois interfere no desenvolvimento motor da criança, o que reflete em prejuízo para o desenvolvimento da aprendizagem. O profissional da sala de recursos deve ter além da formação inicial, cursos de atualização frequentes, a formação continuada é imprescindível para seu crescimento pessoal e profissional. Conhecer os recursos e tecnologias assistivas acessíveis são fundamentais para enfrentar os inúmeros desafios e as barreiras enfrentadas por esse aluno, durante o processo de adaptação, socialização e aprendizagem.

O trabalho da sala de recursos não pode ser isolado dos demais ambientes da escola, deve haver uma boa relação e comunicação com a família e com os professores da sala de aula regular. Na época em que foi realizada a pesquisa, existia uma certa resistência por parte de alguns professores do corpo docente dessa escola com relação à inclusão de crianças com deficiência. Esses docentes ainda não possuíam formação adequada para atender alunos com algum tipo de deficiência, a mantenedora não ofertava formação continuada nessa área educacional, os salários estavam defasados e muitas vezes parcelados. As condições inadequadas do ambiente escolar e da sala de aula eram visíveis, pois não havia mobiliário acessível, nem banheiros e rampas acessíveis. Havia carência de recursos financeiros, infraestrutura precária e recursos humanos insuficientes para garantir a acessibilidade de todos. Nos anos seguintes, ocorreram mudanças significativas no nosso país, porém ainda não são suficientes para atender a demanda da Educação Inclusiva.

Muitas escolas ainda estão pautadas no paradigma tradicional de educação, pois ainda não conseguiram romper com velhas barreiras e preconceitos, estão focadas no desenvolvimento de um currículo ultrapassado baseado em conteúdos engessados, não reconhecem os alunos como sujeitos capazes de aprender, só conseguem enxergar a deficiência. Para Santos (2011) os professores precisam aprender a trabalhar com a heterogeneidade presente na sala de aula e respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos:

> Acreditar que todas as crianças têm possibilidade de aprender envolve não só uma ruptura com uma cultura preconceituosa que avalia o aluno com deficiência como incapaz de aprender na escola regular. Implica em saber trabalhar com grupos heterogêneos de alunos, que têm tempos e potencial de aprendizagem diferentes (SANTOS, 2001).

Os professores precisam aprender a lidar com a deficiência e a diversidade, assim como reconhecer a riqueza e a beleza presentes no convívio entre os diferentes sujeitos no cotidiano escolar. É preciso abandonar a ideia de que

todos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira. Todos precisam ter as mesmas oportunidades de acesso à comunicação, à interação e à aprendizagem, porém todos devem ser respeitados de acordo com suas especificidades.

O professor do AEE deve ter como princípio norteador os objetivos traçados para desenvolver a aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo, estabelecer um diálogo com a família dos alunos atendidos na sala de recursos, participar de cursos de formação inicial e continuada, oferecer aos professores da escola a possibilidade de atualização e inovação das práticas pedagógicas através da divulgação de oficinas, palestras e cursos em parceria com a direção da escola e profissionais de outras áreas.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido em nosso país, devido ao descaso e o desrespeito com que são tratadas as pessoas deficientes, pois, não basta termos boas leis se elas geralmente não são cumpridas, ou por desconhecimento das pessoas, ou por negligência do poder público. As escolas precisam de mais profissionais, melhores condições de infraestrutura e acessibilidade, salários e formação inicial e continuada para todos os funcionários e professores da equipe escolar, mediante tais condições será possível ofertar a todos a um ensino público inclusivo e de qualidade.

Referências

ALVES, D. O. Sala de Recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: Educação Inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

Brasil, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, CNE, 2009.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos Cognitivos e Acessibilidade Comunicacional na Escola: contribuições da teoria de Vigotsky. Ciência & Cognição, 2011. V. 16 (3):043-056.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: Prentice Hall, 2002

HTTPS://DRAUZIOVARELLA.UOL.COM.BR/DOENCAS-E-SINTOMAS/DISTROFIA-DE-DUCHENNE/

HTTPS://WWW.INFOESCOLA.COM/DOENCAS/DISTROFIA-DE-DUCHENNE/Acesso em 21/09/2019

https://www.ibge.gov.br/busca.htmlsearchword=dados+sobre+pessoas+-com+deficiencia+no+brasil. Acesso em 20/09/2019

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20/09/2019

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro--de-2020-280529948

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summuseditorial, 2006.

MANTOAN, M. T. E..Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?/ MariaTeresa Eglér Mantoan-São Paulo: Moderna, 2003.- (Coleção Cotidiano Escolar).

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.Ministério da Educação-Secretaria de educação Continuada,Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2009. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.phphttp://portal.mec.gov.br/index.php.

https://www.ibge.gov.br/busca.htmlsearchword=dados+sobre+pessoas+com+-deficiencia+no+brasil. Acesso em 20/09/2019

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

ROCHA, R. Educação Especial: onde está a diferença? In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (org.) A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67- 7

SANCHO, J. M... [et al.] Tecnologias para transformar a educação/ ; tradução ValérioCampos-Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILUK, A. C. P. (org.) Atendimento Educacional Especializado – AEE: processos de aprendizagem na universidade. 1 ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação- CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

Layra Kauane Araujo Reis[1]
Karolayne Rezende de Carvalho[2]

1. Introdução

A alfabetização e o letramento configuram-se como os primeiros passos no processo de ensino-aprendizagem onde o sujeito passa a ter contato com o campo da leitura e da escrita. Notadamente, essas práticas apesar de serem vistas como sinônimos, elas "não pactuam os mesmos conceitos, mas um sempre complementa o outro principalmente nos anos iniciais da aprendizagem". (VIEIRA; ALVARENGA, 2022, p. 29).

Assim, o letramento, segundo Albuquerque (2007), se consolida como a inserção de práticas sociais do uso da escrita. Já a alfabetização se conceitua como o processo de apropriação do sistema de escrita, em que a criança transforma os fonemas em grafemas. Logo, a alfabetização "é um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade". (MEC; UNESCO, 2003, p. 27).

Diante disso, o processo de alfabetização e letramento no bilinguismo para as crianças surdas envolve o uso da Língua de Sinais como a primeira língua (L1) ou língua materna, e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Desse modo, pode-se dizer que

> [...] a língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) no Bilinguismo, sendo dependentes da aquisição de línguas de sinais [...], tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais como primeira para o ensino de todas as disciplinas. (BOTELHO, 2005, p. 12).

Assim, é importante gerar um ambiente abundante em estímulos e práticas significativas que de certa forma serão construídas por meio de

1 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. E-mail: layaaraujo-reis31@gmail.com.

2 Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita - NELLE/UFLA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPPE/UFLA. E-mail: karolaynerezende@yahoo.com.br.

habilidades visuais e cognitivas já adquiridas por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). "Considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, uma proposta bilíngue deve levar em conta mais essa situação". (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 82).

Partindo desse pressuposto, o presente texto propõe-se refletir e entender como se dá o processo de alfabetização e letramento por parte de crianças surdas. Para tal, serão abordados nos tópicos subsequentes abaixo a importância da Libras no desenvolvimento comunicativo e linguístico dos surdos e a dificuldade encontrada pelas crianças surdas na compreensão da língua portuguesa e de seu uso social.

2. A importância da Libras no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças surdas

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) surgiu no século XIX em decorrência da Língua Francesa de Sinais, sendo considerada uma língua gesto-visual empregada na comunicação da comunidade surda e reconhecida por lei. "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". (BRASIL, 2002).

É válido ressaltar que logo após o fim da Ditadura Militar foi implementada uma série de medidas destinadas a integrar os surdos na sociedade. Uma das medidas de maior destaque é a Lei nº 40.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Além disso, existem leis que defendem a inclusão da comunidade surda e garantem seus direitos e acesso à educação. A luta pela inclusão também resultou em um importante dia de lembrança para a comunidade surda. Destas datas, 26 de setembro é o Dia Nacional do Surdo.

A partir desses pressupostos, entramos em uma importante discussão, a importância da Língua Brasileira de Sinais no desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças surdas. A abordagem bilíngue defende a necessidade de aprender a língua gestual como primeira língua e aprender o português falado ou escrito como segunda língua. Atualmente, muitos profissionais consideram o bilinguismo uma recomendação educacional para surdos. (LODI, 2000).

Vygotsky (1998) afirma que "a linguagem ocupa um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores". Diante disso, pode-se observar que, sem o uso eficiente da linguagem, o desenvolvimento educacional dos indivíduos não é superado e a falta de comunicação interfere no seu desenvolvimento pessoal de forma impactante.

Nesse sentido, no que diz respeito à inclusão de crianças surdas, esses

sujeitos estão inseridos em uma sociedade ouvinte, onde existem línguas diferentes. Embora a maioria das pessoas pratiquem a linguagem oral (português) a Língua Brasileira de Sinais é uma ferramenta linguística para a inclusão da comunidade surda na sociedade. Desse modo, é importante que seja abordado como a educação bilíngue é significativa para esses indivíduos.

O bilinguismo atravessa as fronteiras da linguagem e inclui o desenvolvimento de indivíduos surdos dentro e fora do ambiente escolar. Desse modo é importante que a Libras seja vista como uma forma de interação com o outro, levando em consideração, que através da Libras a criança poderá ter acesso à diversos pré-requisitos como a socialização com o outro. Lodi e Moura (2006) afirmam que

> [...] a possibilidade de construção de conhecimentos por meio da Libras determinará que se tornem participantes ativos nas diferentes esferas de atividade humana (públicas e privadas) constituindo-se desta forma sujeitos na e da linguagem. (LODI; MOURA, 2006, p. 78).

Desse modo, é notório como a Língua brasileira de sinais pode possibilitar que o indivíduo possa se expressar, acionar sua linguagem interior e estabelecer uma comunicação efetiva, sentindo-se mais próximo de sua realidade, podendo desenvolver suas potencialidades afetivas, comunicativas, emocionais etc.

Além disso, é válido ressaltar que a inexistência de uma interação social ocasionada pela comunicação, pode causar uma perda durante o processo educacional, tanto na relação professor aluno, quanto para a comunicação entre seus colegas, ocasionando uma preocupação para a falta de relacionamento entre eles. Goes (1996) evidencia que

> [...] o funcionamento da esfera cognitiva, linguística e afetiva no indivíduo surdo se desenvolve a partir do acesso a uma língua que não dependa do recurso da audição, o que significa que os estigmas, problemas apontados na pessoa surda "são produzidos por condições sociais". (GESSER, 2009 apud GOES, 1996. p. 38).

Nesse sentido, é importante observar como a Libras pode ou não interferir no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo. Sua inexistência pode ocasionar diversas dificuldades durante o processo de alfabetização e letramento. É significativo possuir consciência de que a Língua Brasileira de Sinais, além de promover a interação pode ser crucial para o processo de ensino.

3. Perspectivas de Alfabetização e letramento de crianças surdas

Partindo do pressupostos de que os processos de alfabetização

> [...] utilizam a fala oral, os sons das letras como uma forma de significar a escrita alfabética e, assim, a criança compreende a escrita das palavras. O surdo utiliza a língua de sinais para se comunicar, significar e compreender

> o meio em que vive; na ausência da audição, a visão e os sinais constituem uma língua diferente da falada oralmente, ou seja, o som não é o fator de maior relevância nem pode ser a estratégia para alfabetizar crianças surdas. Segundo Góes, outro complicador para a escrita de alunos surdos é que não há um sistema de escrita que corresponda às línguas de sinais dada a complexidade de representação das estruturas tridimensionais do meio gestual-visual (GÓES, 1994 apud FERREIRA; BRITO, 1993).

Assim, proporcionar às crianças surdas a interação com outros surdos, uma aprendizagem significativa e demonstrar "a importância da escrita para a inclusão social e a interação com o mundo são algumas das proposições básicas que precisam nortear a prática de alfabetização e letramento em classes com alunos surdos incluídos". (KLEIN; KRAUSE, s.d, p. 8). Diante disso, em 2006 foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que denota e legitima o direito a uma educação acessível para pessoas surdas, evidenciando dessa maneira o direito ao processo alfabetizado e letrado que seja compatível às necessidades singulares desses indivíduos.

Contudo, um dos principais problemas ligados à educação dos surdos é a falta de formação adequada para graduandos de licenciaturas, pois acaba por acarretar alguns transtornos por não conseguirem adaptar suas metodologias de ensino às necessidades dos estudantes. Assim, "na alfabetização das crianças surdas tal problemática é perceptível quando encontramos professores alfabetizadores que persistem em utilizar o método fônico, ensinando inicialmente o alfabeto, depois a juntar as letras e formar sílabas de acordo com os sons". (FERREIRA et al., 2020, p. 5).

Por fim, cabe ressaltar que as discussões acerca de alfabetizar em uma perspectiva do letramento em muitos casos tem ignorado e reduzido a importância de "se fazer um recorte para as pessoas com deficiência". (FERREIRA et al., 2020, p. 5). Mesmo com as escolas promovendo propostas inclusivas e as conquistas alcançadas pelos surdos como

> [...]a oficialização da Libras, e a garantia desta língua como língua de instrução em documentos oficiais , se mostra ainda fragilizada diante da escolarização da criança surda, com dificuldades de garantir uma alfabetização letrada: No caso da educação de alunos surdos, o problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngue, nem sempre se dispõe a responder as demandas postas pela condição específica linguística e sociocultural relativa a surdez, em meio aos desafios que deve enfrentar para a inclusão de vários tipos de necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular. (TURETTA; GOES, 2009, p. 84-85).

Desse modo, se faz necessário que a Língua Brasileira de Sinais seja viva na sala de aula, para que possa oferecer ao estudante uma nova forma de comunicação e compreensão. Além disso, se faz necessário que as abordagens educacionais

ofereçam estímulos visuais já que "crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado". (REILY, 2003, p.16).

Sendo assim, fica evidente a importância do uso de imagens no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos. Porém, essas imagens devem ser utilizadas em um contexto bilíngue, gerando uma comunicação acessível para essas crianças par que o ensino seja realizado de forma eficaz.

4. Considerações finais

No que diz respeito à alfabetização e letramento de crianças surdas, são encontradas muitas dificuldades devido à falta de formação adequada, tendo em vista que boa parte dos surdos brasileiros não podem "não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, curriculares e culturais".(LACERDA e LODI, 2009 p. 14). Estudos têm evidenciado que os surdos em situação de escolarização, após vários anos, demonstram ter dificuldades no processo de aquisição de conhecimentos de modo geral e na utilização da linguagem escrita, pois as atividades educativas andam não contemplando suas necessidades linguísticas, conforme Lacerda e Lodi (2009).

Em suma, se faz necessário que o ambiente escolar possa se comprometer com a inclusão desses alunos. Diante do exposto, fica evidente que a Língua Brasileira de Sinais é uma ferramenta que contribui para a socialização da comunidade surda favorecendo a valorização dessa cultura. Sendo assim, é importante que o incentivo para o uso da Libras seja cada vez maior, não apenas em ambientes escolares, pois a língua concede que essa comunidade possa participar ativamente na sociedade, formando sua própria identidade.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando Alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: Ideologias e práticas pedagógicas.** São Paulo: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

FERREIRA, Gilma Alves; BRAGA, Ana Carolina de Aguiar; LIMA, Valéria de Araújo. ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: UM DESAFIO DIDÁTICO. *In: VII Congresso de Educação,* 2020, Maceió, **Anais** [...] Maceió: Conedú, 2020, p. 1-10.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em**

torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a Edição. São Paulo. Editora Parábola, 2009.

GÓES, Maria CecÌlia Rafel de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

KLEIN, Alessandra Franzen; KRAUSE, Keli. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA EM L2 NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Unijui,** p. 1-14. s.d.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilÌngue para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria CecÌlia (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilÌngue.** S„o Paulo: Plexus, 2000.

LODI, Ana Claudia B. e LACERDA, Cristina B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI , Claudia Ana Balieiro; MOURA, Cecília Maria. **Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social.** ETD Educação Temática Digital, Campinas, v. 7. n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MEC/UNESCO. Alfabetização como liberdade. Brasília: MEC, 2003.

OLIVEIRA, Reija Aparecida de; SILVA, Elaine da. O processo de Alfabetização e Letramento do Surdo. **Revista Trama,** v. 7, n. 14, p. 69-82. 2011.

REILY, Lúcia. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré--escolares surdos**. In: SILVA, IR.KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. (Org.) Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003. SILVINO, Flavia F. Letramento Visual. In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/ 2714. Acesso em: 18 jan. 2023.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GOES, Maria Cecilia Rafael de. (Org.). **Uma escola duas línguas.** Porto Alegre: Mediação. 2009.

VIEIRA, Giovana Carvalho; ALVARENGA, Luciana Oliveira. **Um olhar sobre a alfabetização e o letramento como um processo crucial durante toda a fase escolar do indivíduo.** In: Caminhos do Educador: Perspectivas entre as teorias, às práticas e os saberes. Itapiranga: Schereiben, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**: 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DE UM PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA NA ESCOLA

Gabriela de Moraes Chaves[1]
Juliane Silva dos Santos[2]

Introdução

O curso de Bacharelado em Biblioteconomia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), têm como objetivo principal capacitar profissionais para gerenciar e organizar centros de informação para formar excelentes profissionais, aptos para atuar com a organização, catalogação e classificação de obras literárias e documentos em geral. O curso possui sete semestres para conclusão do curso e de acordo com a estrutura curricular do curso, há previsão de dois estágios obrigatórios no curso de Bacharelado em Biblioteconomia com carga horária de 120h cada um, além do trabalho de conclusão de curso.

O Estágio Obrigatório Curricular é uma importante etapa para os acadêmicos do curso de bacharelado, visto que estão prestes a exercerem as suas atividades profissionais em diferentes áreas do conhecimento e a prática ajuda-lhes nesse processo de aprendizagem e de construção do perfil profissional. Além de estar previsto pela regulamentada pela Lei 11.788/2008.

Este estudo partiu das observações análises feitas através dos estágios curriculares obrigatórios. O objetivo principal de ambos os estágios era verificar como é realizada a catalogação (estágio 2), possuindo foco na utilização das tecnologias e na Gestão da Informação (estágio 1).

Ambos os estágios supervisionados do Bacharelado em Biblioteconomia dividiram-se em quatro etapas: a catalogação de dez obras através do Laboratório Virtual na plataforma disponibilizada pela Uniasselvi, a visita guiada a uma biblioteca de forma presencial, a construção e a socialização do Paper.

Este modelo de estágio foi adotado pela universidade devido a pandemia causada pelo Covid-19. O ano de 2020 é marcado pelo início da pandemia de

1 Bacharel em Biblioteconomia pela Uniasselvi. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: gabriela-dmchaves@educar.rs.gov.br. Professora e supervisora na Rede Municipal e Estadual na cidade Dom Pedrito-RS.

2 Licencianda em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: julianesantos.aluno@unipampa.edu.br. Funcionária na rede estadual de ensino do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

COVID-19 e com isto a reinvenção do sistema educacional, como aulas a distância, por exemplo, implementada com a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e com prorrogação da suspensão até o dia 31 de dezembro de 2020 através da portaria nº 544/2020, Ministério da Educação, promulgada em 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020).

A Uniasselvi criou um laboratório virtual simulando uma biblioteca com todos os recursos disponíveis para o aluno emergir e assim conhecendo e reconhecendo cada detalhe presente naquele ambiente virtual: desde sua fachada até mesmo os detalhes dos móveis que fazem parte do ambiente no primeiro estágio e no segundo estágio realizou na prática a catalogação de dez obras aleatórias na plataforma.

Este trabalho tem como objetivo principal mostrar a relevância de um profissional em biblioteconomia no ambiente escolar, assim como a realidade que muitos usuários enfrentaram durante a pandemia causada pelo COVID-19.

Referencial teórico

O estágio curricular é obrigatório para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia tendo em vista que é o momento de pôr em prática o conhecimento adquirido ao longo do curso e representa um momento fundamental para o futuro biblioteconomista em seu percurso de formação profissional.

Conforme Buriolla (apud MARRAN, 2011, p.3) o estágio é o "[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]"

Em consonância com o de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, no ensino da Biblioteconomia os estágios são:

> Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente. Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária (BRASIL, 2001, p. 33).

Desta forma, o estágio curricular supervisionado obrigatório na modalidade virtual na pandemia é totalmente legal tendo em vista que o tutor exerce a função de supervisor do estagiário, obedece a carga horária exigida e oferece todas as informações e possibilidades para que o aluno tenha seu desempenho e

desenvolvimento como se estivesse realizando todas as atividades de estágio do jeito "tradicional presencial". Este estágio tinha como foco principal analisar e observar a gestão da informação por meio do estudo do uso das fontes de informação.

> A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural (Ministério da Educação, 2001, não paginado).

Para a realização deste estágio, a Uniasselvi propôs uma divisão de etapas onde houve a prática no laboratório virtual, mas também a parte presencial obrigatória, onde o estágio deveria ir em lócus em uma biblioteca, podendo escolher em pública ou privada.

Na Biblioteca a catalogação é de suma importância para que se ache as obras desejadas ou similares à temática desejada. Conforme Dias (1967, p.1) o "Catálogo, no seu sentido mais amplo, é uma relação de livros correspondente a uma coleção pública ou privada."

Ainda conforme o autor, os catálogos são os "códigos, os instrumentos da catalogação que permitem disciplinar a complexa operação de elaborar os catálogos de uma biblioteca. A racionalização das normas de catalogar sempre foi a preocupação dominante dos bibliotecários de todos os tempos." (1967, p.74)

Para Prado (1992, p. 39), a catalogação "é registrar tudo o que há na biblioteca, para que o leitor possa saber o que nela existe e qual a sua localização"

Já para Mey (1995) a catalogação divide-se em três partes: a descrição bibliográfica, pontos de acesso e dados de localização.

> A descrição bibliográfica, também chamada representação descritiva, ou catalogação descritiva é a parte da catalogação responsável pela caracterização do item. À descrição cabe extrair diretamente do item todas as informações, de interesse para o usuário, que individualizem o item, tornando-o único entre os demais. Cada item possui apenas uma descrição e cada descrição se aplica a um único item. (MEY, 1995, p. 39)

Isto é, a catalogação é bem mais complexa do que apenas colocar os livros em um determinado sistema. Suas funções são:

> a) Permitir ao usuário: 1. Localizar um item especifico; 2. Escolher entre as várias manifestações de um item; 3. Escolher entre vários itens semelhantes, sobre os quais, inclusive, possa não ter conhecimento prévio algum; 4.

> Expressar, organizar ou alterar sua mensagem interna; b) Permitir a um item encontrar seu usuário; c) Permitir a outra biblioteca: 1. Localizar um item especifico; 2. Saber quais os itens existentes em acervos que não o seu próprio (MEY, 1987, p. 75)

Para uma catalogação eficaz que cumpra todas as exigências é necessário de um profissional capacitado para tal, Conceição, Vetter e Costa (2013, p. 2) afirmam que "[...] o bibliotecário catalogador conhece as principais ferramentas de descrição e as põe em prática nos ambientes de informação, pois seus esforços convergem para um único sentido: produção, organização e utilização da informação".

Em relação a Biblioteca escolar, sua principal função principal é auxiliar os seus usuários, proporcionando um lugar que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos, estudar e contribuir na formação acadêmica.

> A biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985, p. 22).

Desta forma, pode-se dizer que "uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a alternativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto". (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 3-4).

Segundo Hillesheim e Fachin (1999, p. 68), os objetivos básicos que uma biblioteca escolar quererem são especificamente:

> Ampliar conhecimentos, visto ser uma fonte cultural; colocar à disposição dos alunos um ambiente que favoreça a formação e desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa; oferecer aos professores o material necessário à implementação de seus trabalhos e ao enriquecimento de seus currículos escolares; colaborar no processo educativo, oferecendo modalidades de recursos, quanto à complementação de ensino-aprendizagem, dentro dos princípios exigidos pela moderna pedagogia; proporcionar aos professores e alunos condições de constante atualização de conhecimento em todas as áreas do saber; conscientizar os alunos de que a biblioteca é uma fonte segura e atualizada de informações; estimular nos alunos o hábito de frequência a outras bibliotecas em busca de informações e/ou lazer; integrar-se com outras bibliotecas, proporcionando intercâmbios culturais, recreativos e de informações.

Isto é, a biblioteca é parte integrante do currículo escolar e deve estar

entranhada no processo de ensino e aprendizagem dos seus usuários a fim de auxiliá-los e tentar suprir suas necessidades para cumprir seu papel educativo para com a sociedade.

Ainda conforme os autores, as principais funções da biblioteca escolar são:

> função educativa: serve de suporte no desenvolvimento de atividades curriculares para a melhoria do ensino, funcionando como instrumento de formação do indivíduo; função cultural e social: é um espaço em que os produtos da cultura (livros, jornais, revistas, gibis, mapas, etc.) são disponibilizados para comunidade escolar, ou até para a comunidade em geral, possibilitando o acesso à informação e a transmissão de conhecimento por meio da convivência entre pessoas de diferentes faixa etárias, raças, classes sociais e experiências; função recreativa/educativa: permite que o usuário construa um novo conceito de biblioteca e passe a frequentá-la não apenas por obrigação, mas por lazer e prazer; estimulando o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares da criança. (STUMPF, 1987; OLIVEIRA, 1987 apud HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 69-70)

Embora a biblioteca escolar seja de extrema importância no ambiente escolar, infelizmente a mesma não é valorizada governamentalmente, sendo colocada profissionais em desvio de função, não habilitados para atuarem, ou ainda fechadas na falta de alguém que possa trabalhar na biblioteca como mostraremos em nossas análises.

Metodologia

Para a elaboração deste trabalho, escolhemos como *lócus* a cidade de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul. Tomamos como base da nossa pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Heloísa Louzada na qual realizamos as visitas técnicas e observamos nos dois estágios curriculares obrigatórios do curso de Bacharelado em Biblioteconomia da Uniasselvi.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho bibliográfico.

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Em resumo, ao optarmos por este padrão de investigação queremos entender a importância do profissional em biblioteconomia no ambiente escolar.

Esta investigação é caracterizada como um estudo de caso, conforme Yin

(2005. Pág. 10) delibera como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real".

Em virtude disto, adotamos este princípio por crer que "o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa" (GIL, 1991, p. 79). Elege-se este viés porque dentro de inúmeras alternativas, escolheu-se uma escola pública estadual de Dom Pedrito para averiguar a importância do profissional de biblioteconomia no ambiente escolar.

Resultados e discussão

O estágio supervisionado obrigatório 1- Foco na Gestão de Informação- do Centro Universitário Leonardo da Vinci foi dividido em quatro etapas: Prática do Laboratório virtual, Visita técnica, Paper e Socialização.

Na primeira etapa do estágio, no Laboratório virtual, foi realizada a observação do ambiente da biblioteca, e posteriormente respondido às questões sobre o diagnóstico e assim gerando o relatório final da avaliação. Nesta etapa, pode-se observar a estrutura da biblioteca: seu espaço, acessibilidade, recursos disponíveis, condições do acervo e mobiliário, entre outros aspectos.

Na segunda etapa foi requerido que o estagiário realizasse uma visita técnica a uma biblioteca. Nesta etapa, buscou-se informações parecidas com as questionadas no laboratório virtual para refletirmos e compararmos: a estrutura da biblioteca, missão e objetivos, histórico,usuários reais da unidade de informação e funcionamento da organização, estrutura administrativa, tipo de acesso às coleções e publicações da biblioteca e qual o profissional que atua naquele ambiente.

Em Dom Pedrito não há muitas opções, ainda mais em período pandêmico onde houve o fechamento da maioria das bibliotecas, inclusive as universitárias e a Municipal. Deste modo, a escolha para a visitação foi em uma escola pública estadual: Escola Estadual de Ensino Fundamental Heloisa Louzada.

Posteriormente, foi realizada a produção deste trabalho a fim de comparar a vivência do Laboratório Virtual com a percepção da visita técnica realizada.

Ao visitar a biblioteca da escola Heloisa Louzada percebemos que a falta de um profissional capacitado é um dos pontos chave para o acesso à informação e para o incentivo à leitura.

Vale ressaltar que evidenciamos e salientamos a importância de uma biblioteca virtual para os seus usuários tenham acesso à informação. Sugerimos a abertura do laboratório de informática da escola e a transferência provisória da profissional que atua na biblioteca para auxiliar os alunos em suas pesquisas enquanto a biblioteca não estiver funcionando.

O estágio supervisionado obrigatório II- Foco nas Tecnologias- do Centro Universitário Leonardo da Vinci foi dividido em quatro etapas: Prática de catalogação do Laboratório virtual, Visita técnica a uma biblioteca, Paper e Socialização.

Na primeira etapa do estágio, no Laboratório virtual, foi realizada a prática de catalogação de dez obras distintas, com códigos diferentes a fim de testar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso sobre catalogação.

Nesta etapa, utiliza-se todas as ferramentas e códigos aprendidos para a realização das três etapas de catalogação: a descrição bibliográfica, pontos de acesso e dados de localização.

Na segunda etapa realizou- se a visita técnica em uma escola estadual da rede pública da região da campanha do Estado do Rio Grande do Sul. A biblioteca encontra-se fechada para retirada de livros físicos pela comunidade devido orientações da mantenedora.

Conversamos com a responsável pela biblioteca escolar: uma professora sem curso de capacitação para atuar que está em desvio de função por limitação. A mesma mostrou a estrutura da biblioteca, o acervo, o mobiliário, o computador disponível para consulta. Ao ser questionada sobre a catalogação, a mesma relatou que apenas anota as informações das obras recebidas com: título, autor e ano de recebimento.

Com isso, percebemos a diferença que faz na funcionalidade de uma biblioteca a catalogação, bem como a necessidade de alguém capacitado para tal.

Considerações finais

O estágio curricular obrigatório é um componente imprescindível para a formação do futuro bacharel em biblioteconomia por ser o período onde se tenta tornar possível a vinculação da teoria aprendida ao decorrer do curso e da prática, de forma que se tente obter os melhores resultados, e principalmente conhecer a realidade das bibliotecas escolares públicas e os desafios da profissão.

O estágio é um dos momentos mais importantes na graduação para qualquer aluno por ser um momento onde o mesmo coloca em prática a teoria e conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Devido a pandemia causada pelo Covid-19, houve a necessidade da realização destes estágios supervisionados no Laboratório Virtual da Uniasselvi em sua primeira etapa. Posteriormente, se fez necessário uma visita a uma biblioteca de forma presencial. Devido a pandemia, a maior parte das bibliotecas foram fechadas ao público para que não houvesse proliferação do vírus no ambiente.

Apesar das escolas voltarem ao ensino presencial desde novembro de dois mil e vinte um, as bibliotecas escolares continuam fechadas para o público. Neste momento pandêmico, a reinvenção da Uniasselvi em possibilitar o estágio

de forma virtual possibilita maior reflexão sobre a importância de se ter um bacharel em biblioteconomia atuando nas bibliotecas públicas e privadas para possibilitar maior acesso a informação aos seus usuários.

Neste período onde relacionamos a visitação técnica com o Laboratório Virtual podemos perceber a falta de investimento na biblioteca pública e de profissionais capacitados para trabalhar no local a fim de dar o devido suporte aos usuários e incentivo a leitura.

Também percebemos a falta de opções dos alunos em realizar pesquisas - ter acesso a informação- devido ao fechamento da biblioteca durante o período pandêmico, e com isso a exclusão social oriunda deste fato.

Cabe ressaltar, que a biblioteca escolar está fechada, e deste modo, não seria possível também a realização de algum projeto para incentivar a leitura, por exemplo.

A comunidade escolar não possui muito poder aquisitivo, e a maioria das consultas eram realizadas na biblioteca através da consulta aos livros e se houvesse a disponibilidade do uso do computador.

Deste modo, evidencia-se a necessidade de catalogação para que o processo de acesso à informação fosse mais rápido e eficaz.

Percebemos a necessidade de cobrar de nossos governantes concursos públicos para termos profissionais capacitados nas bibliotecas escolares e não apenas professores em desvio de função, bem como maior investimento para tornar a biblioteca um lugar mais eficaz, aconchegante e prazeroso aos seus usuários.

Referências

Brasil. (2008). **Lei no 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de set. de 2008. Recuperado de https://www.planalto .gov.br/ccivil_03/_ato2007-10/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 13/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho--de-2020- 261924872. Acesso em: 12/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara Superior de Educação, 3 abr. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/

pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 12/05/2022. FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

CONCEIÇÃO, Valdirene Pereira da; VETTER, Silvana Maria de Jesus; COSTA, Maurício José Morais. **A catalogação nos currículos do curso de biblioteconomia do Maranhão.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES e ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 9, 2, 2013, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2013. Disponível em: http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/eic-enacat/eicenacat/paper/viewFile/35/38. Acesso em: 22/08/2022.

DIAS, Antonio Caetano. **Elementos de catalogação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Bibliotecários, 1967. 112p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. **Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: . Acesso em: 20/08/2022.

LOURENÇO FILHO, M. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MARRAN, Ana Lúcia. **Estágio curricular supervisionado: algumas reflexões**. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785. Acesso em: 13/08/2022.

MEY, Eliane Serrão Alves. **Introdução à catalogação.** Brasília: Briquet de Lemos, 1995. 123p.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985.

PRADO, Heloísa de Almeida. **Organização e administração de bibliotecas.** 2. ed. rev. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

YIN, R. **Estudo de Caso.** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.2005.

PERSPECTIVAS LEGAIS DO CRIPTO ESTELIONATO: AS REPERCUSSÕES CRIMINAIS E OS AVANÇOS DAS LEIS NO BRASIL

Simone Helen Drumond Ischkanian[1]

Gabriel Nascimento de Carvalho[2]

Ricardo Cruz de Almeida[3]

Ivan Santos da Luz[4]

Carmozina Gomes Filomeno[5]

Antonio Edson de Araújo[6]

Ana Luzia Amaro dos Santos[7]

Cristiano Siqueira da Silveira[8]

---

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). Direito Instituto Amazônico de Ensino Superior – E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Direito (IAMES) e Administração (UNIP).

3 Graduando em Administração pela Escola Superior Aberta do Brasil- ESAB. Gerente Administrativo na empresa Commander Service. E-mail: ricmeida1989@hotmail.com.

4 Pastor evangélico desde 2012 pelo Ministério Oração pelas Nações. Graduado em Marketing de Varejo pela faculdade Nilton Lins. Pós graduado em Psicologia Pastoral pela faculdade Boas Novas. Pós graduando em Terapia Familiar, pela faculdade Unileya. Direito pela IAMES – Instituto Amazônico de Ensino Superior. E-mail ivandaluz131@gmail.com.

5 Direito pela IAMES – Instituto Amazônico de Ensino Superior.

6 Professor e coordenador Pedagógico. Escola Estadual Terezinha Bezerra Siqueira. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA. Graduação em pedagogia e pós graduação em metodologia do ensino superior. Faculdade de Patrocínio – FAP. Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva. Uniasselvi. E-mail: tonyedyaraujo@yahoo.com.br.

7 Graduada em Ciências Contábeis - UNINORTE/AM, Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior – FAEME/MA, Discente na especialização em Gerenciamento de Projetos e Educação e Cultura pela Faculdade Única de Manaus/AM, Acadêmica de Direito pelo Instituto Amazônico de Ensino Superior de Manaus/AM. Servidora pública na Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas, do Departamento de controle e fiscalização na prestação de contas. Experiência em habilitações e analises de projetos culturais no setor público. E-mail: ana_amaro83@hotmail.com.

8 Empresário (empreendedor). Curso de Direito pelo Instituto Amazônico de Ensino Superior – Manaus/AM.

1. Introdução

A globalização do final da década de 1990 tornou-se um chavão para delinear a aparente conexão dos negócios na economia global. Pensando nisso, diversos recursos foram integrados para capacitar os profissionais do Direito e das diversas áreas econômicas, para entender as novas disposições em um mercado cada vez mais integrado nas perspectivas tecnológicas, com as chamadas revoluções tecnológicas ativas e inovadoras.

Os investimentos em criptomoedas aceleraram com a nova realidade para a aplicação das chamadas moedas virtuais nas negociações. Em suma, as criptomoedas podem ser entendidas como uma forma de pagamento que pode ser trocada por bens e serviços online.

Na necessidade de transações cada vez mais rápidas, muitas organizações têm emitido suas próprias moedas, muitas vezes chamadas de tokens, que podem ser trocadas por bens ou serviços fornecidos especificamente pela empresa.

Essa forma de pagamento funciona com uma tecnologia chamada blockchain. Esse mecanismo é uma tecnologia distribuída em vários computadores que gerencia e registra eventos. Para os entusiastas da tecnologia, esse tipo de moeda é um avanço importante e é visto como um divisor de águas nas negociações, que acontecem principalmente nos chamados ciberespaço. Embora o dólar seja uma das moedas mais indexadas do mundo e o real seja a moeda oficial do Brasil, diversas moedas circulam no ambiente virtual. Embora o Bitcoin seja o mais famoso, muitas criptomoedas impulsionam o mercado financeiro virtual. Além de possíveis problemas cambiais, os países também começam a se preocupar com outras questões, como a segurança das moedas.

O cripto estelionato é a "obtenção da vantagem" deixa de ser resultado naturalístico de um crime material e se tornar o elemento subjetivo especial do injusto, permitindo, portanto, a classificação como crime formal (ou de consumação antecipada).

2. Desenvolvimento

2.1 Criptomoedas - a moeda na era digital

As transações financeiras estão presentes historicamente no cotidiano das relações sociais. Diante da utilização do escambo, as moedas surgem como uma forma de facilitar a troca de bens entre os indivíduos. Ao longo de milhares de anos diversos tipos de ligas metálicas, sendo um exemplo o ouro, foram utilizadas como moeda-mercadoria. Com o passar do tempo os padrões monetários foram sendo alterados conforme as necessidades, culminando nas moedas fiduciárias que utilizamos atualmente.

O Bitcoin, também conhecido como ouro digital, tem uma demanda por investidores visando comprar tal criptomoeda diante de um aspecto de investimento ou até mesmo como uma reserva de valor da mesma forma que é comumente estabelecido para o ouro. Tal mudança de hábito dos indivíduos além de gerar um grande impacto socioeconômico, acabou gerando diversas dúvidas de ordem jurídica a respeito da legalidade na utilização das criptomoedas no Brasil, tendo em vista o ordenamento jurídico pátrio. Descreve Antonopoulos (2014) que a criptomoeda é dinheiro digital descentralizado, baseado na tecnologia blockchain. Você pode estar familiarizado com as versões mais populares, Bitcoin e Ethereum, mas existem mais de 5.000 criptomoedas diferentes em circulação.

O processo de globalização e a ascensão de diversas tecnologias disruptivas alteraram de forma abrupta as interações entre indivíduos. Nesse contexto, as pessoas começaram a prezar pela agilidade e facilidade. Conforme Ulrich (2014), em 2008, culminando com a crise do Bitcoin foi criada e acabou revolucionando a forma de realizar transações financeiras utilizando a tecnologia Blockchain, abrindo, assim, as portas para a criação de diversas outras moedas do mesmo gênero.

O autor Luiz (2018), é um meio de troca digital, criptografado e descentralizado. Ao contrário do dólar americano ou do euro, não existe uma autoridade central que administre e mantenha o valor de uma criptomoeda. Em vez disso, essas tarefas são amplamente distribuídas entre os usuários de uma criptomoeda através da Internet.

2.2 Regulamentação do mercado de criptomoedas é sancionada

No Brasil a lei 14.478 de 2022 regulamenta o mercado de criptomoedas com definição de ativos virtuais, prestadoras e do crime de fraude com utilização de criptoativos e suas penas. De acordo com a nova lei, as prestadoras de serviços de ativos virtuais somente poderão funcionar no país mediante prévia autorização de órgão ou entidade da administração pública federal. O órgão responsável pela regulação estabelecerá condições e prazos, não inferiores a seis meses, para a adequação às regras do projeto por parte das prestadoras de serviços de ativos virtuais que estiverem em atividade.

Entre outros pontos, a lei acrescenta no Código Penal (Decreto-lei 2.848, de 1940) um novo tipo de estelionato, com pena de reclusão de quatro a oito anos e multa. Será enquadrado no crime de fraude com a utilização de ativos virtuais quem organizar, gerir, ofertar ou distribuir carteiras ou intermediar operações envolvendo criptomoedas para obter vantagem ilícita em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro.

Na Lei de Lavagem de Dinheiro (Lei 9.613, de 1998), a norma inclui os crimes cometidos por meio da utilização de ativo virtual entre aqueles com

agravante de um terço a dois terços de acréscimo na pena de reclusão de três a dez anos, quando praticados de forma reiterada.

O texto também determina que as empresas deverão manter registro das transações para fins de repasse de informações aos órgãos de fiscalização e combate ao crime organizado e à lavagem de dinheiro.

A lei define ativo virtual como a representação digital de valor que pode ser negociada ou transferida por meios eletrônicos e utilizada para realização de pagamentos ou com propósito de investimento. Ficam de fora desse enquadramento moedas tradicionais (nacionais ou estrangeiras), recursos em reais mantidos em meio eletrônico, pontos e recompensas de programas de fidelidade e valores mobiliários e ativos financeiros sob regulamentação já existente.

Uma das mudanças feitas pelo Senado foi a inclusão de permissão para órgãos e entidades da administração pública manterem contas nessas empresas e realizarem operações com ativos virtuais e derivados conforme regulamento do Poder Executivo.

2.3 O cripto estelionato e os riscos das moedas virtuais segundo COSTA, Adriano Sousa. FONTES, Eduardo, WEND, Emerson. Zumas. Vytautas Fabiano Silva.

1 - Não impõe um risco sobre a estabilidade de preços, conquanto a criação de moeda permaneça em um nível baixo;

2 - Tendem a ser inerentemente instáveis, mas não têm o condão de comprometer a estabilidade financeira do país dada a sua conexão limitada com a economia real, seu baixo volume negociado e a falta de aceitação tão ampla entre os usuários; e

3 - Não é supervisionado ou fiscalizado de perto por qualquer autoridade pública ainda que a participação nesses esquemas exponha os usuários a risco de crédito, liquidez, operacionais e legais.

No contexto nacional, o Banco Central do Brasil, através do comunicado nº 31.379/2017, foi *enfático quanto à desnecessidade de regulação das então chamadas "moedas virtuais"* já que, segundo a instituição, não se observavam riscos relevantes para o Sistema Financeiro Nacional.

Esse é um argumento importante para explicar o porquê de o cripto estelionato, no Brasil, não se vincula à defesa direta do Sistema Financeiro Nacional, mas somente do patrimônio da vítima do prejuízo patrimonial.

A luz para solucionar este contexto está na gênese da Lei nº 14.478/2022 nos *fundamentos europeus abrasileirados*, incorporando no direito brasileiro a definição de "ativo virtual", que, segundo artigo 3º, é a *"a representação digital de valor que pode ser negociada ou transferida por meios eletrônicos e utilizada para realização de pagamentos ou com propósito de investimento"*, o que acabou por dar um referencial

normativo jurídico-penal ao tema, possibilitando enquadrar no conceito as criptomoedas ou criptoativos, pois a mesma lei regulamentou a prestação de serviços envolvendo ativos virtuais.

2.4 Tipo Penal, cripto estelionato e fraude eletrônica

Trata-se de modalidade específica de estelionato, igualmente vinculada à tutela patrimonial, e que se justifica em face do desvalor de um tipo de esquema específico de fraude, qual seja a que envolve ativos virtuais, valores mobiliários ou quaisquer ativos financeiros. De toda sorte, o objeto de desejo do criminoso é a vantagem indevida a ser alcançada em desfavor de vítima determinada. Na Lei nº 14.478/2022, o legislador não parece ter inovado. Seguiu a recente fórmula adotada na Lei nº 14.155/2021 para gravar com maior rigor outra modalidade específica de fraude. Por isso, incriminou o cripto estelionato nos mesmos intervalos de pena que a fraude eletrônica:

2.4.1 Fraude eletrônica:

No artigo 171, §2º-A, a pena é de reclusão, de quatro a oito anos, e multa, se a fraude é cometida com a utilização de informações fornecidas pela vítima ou por terceiro induzido a erro por meio de redes sociais, contatos telefônicos ou envio de correio eletrônico fraudulento, ou por qualquer outro meio fraudulento análogo. (Código Penal).

2.4.2 Cripto estelionato:

Artigo 171-A. Organizar, gerir, ofertar ou distribuir carteiras ou intermediar operações que envolvam ativos virtuais, valores mobiliários ou quaisquer ativos financeiros com o fim de obter vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil ou qualquer outro meio fraudulento. Pena - reclusão, de quatro a oito anos, e multa.

2.4.3 Objeto jurídico tutelado:

Embora seja uma decisão controvertida, a nova figura típica foi inserida pelo legislador no Título II do Código Penal, ou seja, dentre os delitos que protegem o patrimônio. Essa análise sistêmica revela que o cripto estelionato visa a tutela da inviolabilidade do patrimônio da pessoa física ou jurídica vítima do golpe.

O bem jurídico tutelado é o patrimônio e a pena cominada à infração penal. Afinal, quanto mais bens jurídicos protegidos por um determinado tipo penal incriminador (crime pluriofensivo), mais alta tende a ser a pena (em comparação com tipos penais mono-ofensivos). Isso significa que dificilmente o legislador também visava à defesa do Sistema Financeiro Nacional.

Quando comparamos o crime com o estelionato eletrônico (artigo 171, §2º-A, do Código Penal) percebemos que as penas cominadas são as mesmas do cripto estelionato (artigo 171-A do Código Penal). Ambos estão submetidos à pena cominada de reclusão, de quatro a oito anos, e multa, pois, a nosso ver, o bem jurídico protegido é único e o mesmo (patrimônio).

Ainda que existam vozes respeitáveis advogando pela suposta tutela do Sistema Financeiro Nacional ou da economia popular, assim não pensamos. Se o legislador quisesse ter inserido o referido crime no contexto de outros sistemas protetivos, tê-lo-ia feito. Até porque a Lei n. 14.478/2022 alterou dispositivos da Lei de Crimes contra o Sistema Financeiro Nacional e da Lei de Lavagem de Capitais, o que permitiria a fácil inserção desse tipo penal na Lei nº 7.492/86.

2.4.4 Vítima do prejuízo e condição de procedibilidade:

O "prejuízo alheio" indicando a necessidade de vítima certa e patrimônio determinado, *não se contentando com risco a uma coletividade indeterminada ou a periclitação ao sistema financeiro*. Portanto, a pessoa que foi vítima do prejuízo econômico figura como legitimada para ofertar a representação para ver deflagrada a persecução penal em desfavor do estelionatário.

O cripto estelionato é perseguido mediante ação penal pública condicionada à representação, seria desarrazoado compreendê-lo como vinculado a bens jurídicos espiritualizados e a coletividades indeterminadas (v.g., Sistema Financeiro Nacional e Economia Popular). Se o legislador quisesse ter vinculado o referido crime à ação penal pública incondicionada, tê-lo-ia feito pela simples alteração do rol do parágrafo 5º do artigo 171 do Código Penal.

A análise sistêmica do *locus* do novo crime, a pena cominada no seu preceito secundário, a estrutura do tipo penal e a modalidade de ação penal a que está submetida a referida infração penal revelam que o bem jurídico protegido é unicamente a inviolabilidade patrimonial da pessoa física ou jurídica.

2.4.5 Objeto material (ativos virtuais, valores mobiliários e ativos financeiros):

O objeto material são os ativos virtuais, valores mobiliários e ativos financeiros que constituem o objeto material do artigo 171-A do CP. Trata-se de norma penal em branco, pois o conceito de ativos virtuais e valores mobiliários são encontrados em outras normas.

No caso dos ativos virtuais, a própria Lei 14.478/22 traz sua definição (artigo 3º), sendo considerados como tal, *"a representação digital de valor que pode ser negociada ou transferida por meios eletrônicos e utilizada para realização de pagamentos ou com propósito de investimento (artigo 3º)"*. Portanto, ativo virtual é gênero que possui como espécies os criptoativos em geral (Bitcoin, altcoins, stablecoins,

etc), que por sua vez encontram-se indexados em *tokens* diversos (*payment tokens, utility tokens, non fungible tokens* e *security tokens*).

O conceito de valores mobiliários é encontrado no artigo 2º, da Lei 6.385/76, a exemplo de ações, debêntures, notas comerciais, contratos de investimento coletivo. Por essa razão, podemos afirmar que o novo tipo penal constitui norma penal em branco homogênea (lei sendo complementada por outras leis) heterovitelina (os complementos advêm de lei de natureza extrapenal).

Diante do avanço da sociedade, cada vez mais hiperconectada, impossível ao legislador identificar de antemão todos os ativos que podem gerar um retorno ao investidor e sobre os quais eventualmente recairá a conduta do cripto estelionatário. Eis a razão pela qual o legislador lançou mão de interpretação analógica. Para tanto inseriu-se fórmula genérica no tipo penal (a expressão *"quaisquer outros ativos financeiros"*) a fim de acobertar as mais variadas hipóteses e permitir ao intérprete encontrar outros ativos semelhantes aos virtuais e aos valores mobiliários, já definidos em lei.

Importante registrar que aquele que oferta ativos virtuais, valores mobiliários ou ativos financeiros *que não existem* também pratica o presente delito. A fraude não se resume ao processo de negociação de algo que existe, mas também se aplica o referido tipo penal aos casos em que a mentira versa sobre a própria existência dos ativos virtuais, dos valores mobiliários ou de quaisquer ativos financeiros.

2.4.6 Núcleos do tipo:

Trata-se de tipo penal misto alternativo. Se praticada mais de uma conduta, no mesmo contexto fático, haverá crime único. Ainda que algumas condutas apontem para a necessidade de condutas organizativas (*organizar*, *gerir* e até mesmo *intermediar* relações), outras podem ser praticadas sem que o estelionatário diga-se coordenador de quaisquer desses processos subjacentes, bastando a ele exercer atos de alienação enganosos (*ofertar* ou *distribuir*) de tais ativos e valores.

Concurso de crimes: Assevera o STJ que, em regra, os crimes contra o Sistema Financeiro Nacional não requerem especial fim de agir (STJ — 20/06/2022 AP nº 970/DF). A despeito disso, o crime de estelionato requer dolo genérico e especial fim de agir, qual seja o desejo de causar prejuízo patrimonial. Somado a isso, as objetividades jurídicas tuteladas pelas duas sortes de infrações penais são distintas. Por fim, curiosamente, as penas do crime de cripto estelionato em regra são maiores do que as penas do crime contra o Sistema Financeiro Nacional.

As diferentes características acima apontam para a possibilidade de concurso de infrações penais, afastando-se da ortodoxa tentativa de absorção do

estelionato pelo crime contra o Sistema Financeiro Nacional. Ou mesmo o inverso, até porque, como dito, a pena do cripto estelionato é, em regra, maior do que em face dos crimes contra o Sistema Financeiro Nacional.

Essa possibilidade de concurso de crimes é especialmente importante, pois, ainda que a vítima concreta desse tipo de golpe não deseje representar contra o criminoso (afastando a possibilidade da persecução penal em face do artigo 171-A do CP), ainda remanesce a possibilidade de incidir crime contra as relações de consumo, Economia Popular ou Sistema Financeiro Nacional.

2.4.7 Sujeito ativo:

O crime é comum, podendo ser praticado por qualquer pessoa, física ou jurídica. O legislador não exigiu nenhuma qualidade especial do cripto estelionatário.

Conquanto exista quem defenda que o mais usual é que o delito seja praticado por integrantes de instituições financeiras ou símiles, ainda que atuem de forma clandestina e sem autorização dos órgãos competentes, discordamos. O enquadramento de ente como Instituição Financeira pressupõe observância à regulação e fiscalização do Banco Central, não sendo este tipo de sujeito ativo comumente amoldável nesta conduta, mas sim empresas com CNPJ genérico utilizadas como isca para as vítimas.

Importante ressaltar que, para fins penais, a legislação equipara até mesmo pessoa natural que exerça atividades de instituição financeira regulamentada, mesmo que de forma eventual, conforme se verifica no artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II da Lei 7.492/1986.

2.4.8 Sujeito passivo:

Qualquer pessoa, física ou jurídica, desde que seja certa e determinada. A pessoa que é iludida ou mantida em erro ou enganada pode ser diversa da que sofre a lesão patrimonial. Nesse caso, haverá a vítima (que sofre o prejuízo) e um ofendido (pessoa enganada).

2.4.9 Elementos subjetivos:

É o dolo acrescido de um especial fim de agir, marcado pela expressão *"com o fim de obter vantagem ilícita, em prejuízo alheio".* Assim como as demais espécies de estelionato, esse crime não admite a modalidade culposa.

2.4.10 Consumação:

Trata-se de crime formal, ainda que já aguardemos divergência doutrinária em face de nossa posição. Inicialmente, não há novidade alguma em crimes

patrimoniais serem formais, ou seja, a consumação ocorrer de forma antecipada, com a mera prática do verbo nuclear. Citamos a extorsão do artigo 158 do CP (nos termos da Súmula 96 do STJ), a duplicata simulada (artigo 172 do Código Penal) e, por fim, a fraude no recebimento de indenização ou valor de seguro (artigo 171, inciso V, do Código Penal). E, neste último caso, o exemplo é extremamente pertinente já que mantém simetria com o cripto estelionato. Afinal, além de serem modalidades específicas de estelionato, vinculam-se igualmente à ação penal pública condicionada à representação.

2.4.11 Artigo 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento:

"Artigo 171-A. Organizar, gerir, ofertar ou distribuir carteiras ou intermediar operações que envolvam ativos virtuais, valores mobiliários ou quaisquer ativos financeiros com o fim de obter vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil ou qualquer outro meio fraudulento. Pena — reclusão, de quatro a oito anos, e multa" (Código Penal).

O objeto central da incriminação no artigo 171, *caput*, do CP, que é crime material, é a obtenção da vantagem ilícita. Funciona essa circunstância como resultado material do tipo penal. No cripto estelionato a "obtenção da vantagem" deixa de ser resultado naturalístico de um crime material e se tornar o elemento subjetivo especial do injusto, permitindo, portanto, a classificação como crime formal (ou de consumação antecipada). A diferença prática é que, em havendo a intenção de obter vantagem indevida, a prática dos verbos nucleares já permite a consideração da consumação do crime. A obtenção da vantagem indevida seria mero exaurimento da infração penal.

2.4.12 Tentativa:

Como todo crime formal, a tentativa é possível. Basta que, ao longo da organização, gestão, oferta ou distribuição de carteiras, ou da intermediação das operações, não cheguem tais verbos a se aperfeiçoarem por motivos alheios à vontade do agente.

2.4.13 Ação penal:

O crime é de ação penal pública condicionada à representação da vítima, salvo quando praticado contra a Administração Pública, criança ou adolescente, pessoa com deficiência mental, maior de 70 anos de idade ou incapaz (§5º).

Suplantado o prazo decadência é de seis meses sem manifestação da vítima (já sabendo quem é o autor da infração penal), opera-se a extinção da punibilidade do agente (artigo 107, IV do CP).

2.4.14 Competência:

Em regra, o crime será processado e julgado pela Justiça Estadual. No entanto, é possível o concurso do cripto estelionato com outras infrações penais, principalmente as que tutelam bens jurídicos supraindividuais (Sistema Financeiro Nacional, Economia Popular, relações de consumo).

2.4.15 Howey Test: ativos virtuais são sempre valores mobiliários?

Tendo como hipótese o cometimento, em concurso, do cripto estelionato com o crime do artigo 7º, inciso IV da Lei 7.492/86 (emitir, oferecer ou negociar, de qualquer modo, títulos ou valores mobiliários sem autorização prévia da autoridade competente, quando legalmente exigida), surgem questionamentos ainda mais específicos.

O importante, nesses casos, é que fique evidente que o tipo penal da Lei de crimes contra o Sistema Financeiro Nacional refere-se à emissão, oferta ou negociação de títulos ou *valores mobiliários* sem autorização da Comissão de Valores Mobiliários. Assim, para que tal titulação penal seja possível, é imprescindível que o produto ofertado seja um valor mobiliário. Só assim será permitida a consideração das duas infrações penais no caso concreto.

Mas ativos virtuais são sempre valores mobiliários? Apriori, a resposta é negativa! Ainda que a Comissão de Valores Mobiliários, por intermédio do Parecer de Orientação 40 (divulgado em outubro de 2022), tenha considerando os criptoativos como valores mobiliários, enquadrando-os normativamente como *"representação digital de algum dos valores mobiliários previstos taxativamente nos incisos I a VIII do artigo 2º da Lei nº 6.385/76 e/ou previstos na Lei nº 14.430/2022"*, a questão não é tão simples assim.

Para esclarecer essa questão não basta analisar a natureza jurídica dos ativos virtuais, mas sim analisar a *forma pela qual são ofertados. Não é o produto*, mas sim o *modo como é ofertado*, a *publicidade desta oferta* e as *expectativas geradas* nos "investidores".

E a forma ortodoxa de constatar se a oferta pode ou não ser considerada como ativo mobiliário tem a sua origem na jurisprudência americana, quando a empresa Howey Co. foi demandada judicialmente pela SEC (Securities and Exchange Comission) no âmbito da CVM americana, por oferecer vendas de pomares de frutas cítricas seguidas de locação das terras (*leaseback*) (SEC v. W.J. Howey Co., 328 U.S. 293, 1946).

No entendimento da Suprema Corte americana, a forma da negociação indicava a existência de um contrato de investimento coletivo (ativo mobiliário), que demandava autorização do órgão e como a empresa não havia solicitado tal

autorização, a oferta tornou-se ilegal.

3. Considerações finais

O Howey Test, baseado na decisão em comento e cujos parâmetros foram delineados no artigo 2º, inciso IX da Lei 6.385/76, tem sido mundialmente utilizado para a verificação se determinado produto seria ou não um ativo mobiliário.

Basicamente, será compreendido como contrato de investimento coletivo (ativo mobiliário), se verificada a *oferta pública, o caráter coletivo do produto e a expectativa de benefício econômico por esforços de terceiros*. Tal posição foi reforçada pelo Parecer 40 da Comissão de Valores Mobiliários em 11 de outubro de 2022 , exarado pouco antes da sanção da lei 14.487/2022.

O Superior Tribunal de Justiça assim se manifestou no HC 530.563/2020 da 6ª Turma (relatoria do ministro Sebastião Reis Júnior), onde, além de repetir o entendimento no sentido de que a mera transação criminosa com criptoativos não possui o condão de atrair a competência da Justiça Federal, afirmou que *demais elementos orbitantes da conduta devem contribuir para a definição da competência dos crimes criptopatrimoniais, mormente o modo como procedida a captação dos recursos, a oferta de investimento e a natureza destes.*

Verifica-se que o Tribunal optou por decidir sobre a competência ora discutida baseado no teste americano, já que deixou claro que apenas o produto em si (ativo virtual) não é suficiente para indicar a natureza jurídica de ativo mobiliário.

Referências

ANTONOPOULOS, M. Andreas. **Mastering bitcoin.** Sebastopol: O'Reilly Media, Inc. 2014.

BRASIL, Ação 8/2018, ENCCLA, Dispõe sobre: **Aprofundar os estudos sobre a utilização de moedas virtuais para fins de lavagem de dinheiro e eventualmente apresentar propostas para regulamentação e/ou adequações legislativas**. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/1542723430.63 Acesso em 12 de janeiro de 2023.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4401, de 2021** *(Nº Anterior: PL 2303/2015).* Dispõe sobre diretrizes a serem observadas na prestação de serviços de ativos virtuais e na regulamentação das prestadoras de serviços de ativos virtuais; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/ Acesso em 16 de janeiro de 2023.

COSTA, Adriano Sousa. FONTES, Eduardo, WEND, Emerson. Zumas. Vytautas Fabiano Silva. Cripto estelionato: os impactos legais da Lei nº 14.478/2022. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2023. Acesso em 23

de janeiro de 2023.

LUIZ, Edson. **Do escambo à inclusão financeira**. Rio de Janeiro: Linotipo Digital, 2018.

ULRICH, Fernando. **Bitcoin: a moeda na era digital.** São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2014.

OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE CRISE SANITÁRIA: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, PRÁTICA DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, CAMINHOS QUE SE INTERLIGAM?

Francisco Romário Paz Carvalho[1]

Bruna Beatriz da Rocha[2]

Rebeca Freitas Ivanicska[3]

O humano não é tecnológico apenas no presente – somos tecnológicos desde os primeiros hominídeos que usavam a pedra lascada e o fogo -, e isso nos leva a pensar recursivamente o avanço da tecnologia, que implica o avanço da humanidade, e o avanço da humanidade, que implica transformações tecnológicas (LEFFA, 2020, p.13).

Introdução

__ Professora, bom dia! Hoje teremos aula?

__ Sim. Nos encontraremos às 14h. Tudo bem?

__ O encontro será pela plataforma Teams ou Meet, professora?

__ Será pela plataforma Meet. Acessem o link (meet.google.com/czn-qx-vwez) no horário combinado. Ah! E não esqueçam de ler o material que está disponível na plataforma Google Classroom. Bons Estudos e até mais tarde!

__ Ok.

1 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. Bolsista PIBID – CAPES - UFPI/2022/2024. Correio Eletrônico: f.mariopc@yahoo.com.br.

2 Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SU--DESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Su--pervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG"., Professora da rede pública e da rede privada de ensino. bruuna_rocha1@hotmail.com.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós-gradu--ada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Gradu--ada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG.

O diálogo acima evidencia cenas do cotidiano em contexto educacional no mundo pós-março/2020. Ligar o computador ou celular, acessar internet, entrar/acessar o endereço eletrônico solicitado pela professora, ligar a câmera/microfone/webcam para se identificar, dentre tantas outras atividades guiadas pelas tecnologias digitais nos fazem refletir o quanto estas têm desempenhado um papel central nas práticas cotidianas em nossa sociedade durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Embora estejamos inseridos em um cenário de milhões de óbitos causados pela COVID-19 (e lamentamos muito por isso), é inquestionável o avanço tecnológico "forçado" [4]que tivemos que enfrentar em consequência da nova rotina que fomos obrigados a adotar. Decorridos mais de dois anos de batalha contra esse vírus mortal – beirando sucessos e retrocessos -, nos encontramos ainda em nossas residências a maior parte do tempo (embora em um lockdown [5]parcial), ainda mais, conectados à internet via equipamentos digitais (celular, computador, *tablets*, televisão) do que tínhamos costume. O fechamento das escolas, a suspensão dos calendários educacionais e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação dentro de uma perspectiva de ensino remoto emergencial foram elementos que possibilitaram uma nova roupagem e tornaram o ambiente escolar mais complexo e desafiador e em alguns casos, precário, tanto para docentes quanto para os estudantes[6].

Nessa conjuntura, as instituições de ensino firmaram acordo com as tecnologias digitais como um caminho possível para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de milhões de crianças, adolescentes e jovens, ainda que rodeada de críticas e imperfeições, no que diz respeito a diversos aspectos, como por exemplo, situação socioeconômica dos estudantes, a (in)adequada formação de professores para o novo panorama e a (não)maturidade de pais e alunos para se adaptarem às novas realidades de ensino.

Nesse entorno, face ao tempo de (in)certezas, diversos termos foram se incorporando ao vocabulário escolar (e também fora dele), à exemplo do termo Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE), que segundo Tavares (2020), se caracteriza pelo uso de recursos da interação a distância e de atividades síncronas e/ou assíncronas que não puderam ter o desejável planejamento prévio para atender

4 Utilizamos a expressão "forçado" por entendermos que no contexto educacional, as TDICS, principalmente, o uso de celular e de *tablets*, antes da pandemia, ainda não eram bem aceitos dentro do ambiente escolar.

5 O *lockdown* é uma palavra em inglês que significa confinamento mandatário e é uma política sanitária de segurança em que o comércio não essencial é obrigado a fechar as portas com a finalidade de dirimir a disseminação de algo ou de um vírus.

6 É importante frisar que muitos alunos e, também, professores não dispunham de recursos que lhes permitissem acompanhar e/ou oferecer aulas remotas. Tais dificuldades vão desde ausência de sinal de banda larga ao não acesso à equipamentos digitais.

a situações emergenciais e temporárias de ensino. O ERE, por sua vez, surge em um momento singular de crise sanitária que atingiu inúmeros setores da sociedade mundial. Desta forma, o Ensino Remoto Emergencial, por ter sido incorporado de maneira repentina, não teve tempo necessário para ser idealizado e discutido, sendo, então, cabível diversas críticas, contrabalanceando erros e acertos.

Nesse contexto turbulento, este texto tem a pretensão de refletir sobre o mundo no qual vivemos hoje, mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, procuramos também discutir acerca das atitudes, das necessidades e das dificuldades de alunos e professores levando em consideração o aprendizado on-line e o uso de tecnologias digitais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Deste modo, acreditamos que a promoção desse debate é mais que necessário: é um ato de resistência e inclusão.

Quanto aos aspectos metodológicos, este capítulo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, tomando por base textos que dizem respeito às tecnologias digitais, educação e ensino remoto emergencial. Por esse ângulo, a elucidação das ideias aqui tratadas segue uma estrutura de organização textual em tópicos, distribuídos da seguinte maneira: um primeiro momento, em que tratamos sobre o ensino remoto emergencial (ERE); um segundo, em que discorremos sobre o conceito de tecnologias; e um terceiro momento em que procuramos investigar se a tríade (escola, professor e tecnologias digitais) mantem um diálogo saudável na contemporaneidade. Por último, realizamos as considerações finais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a pandemia de covid-19: Que rumos toma a educação?

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia de COVID-19 teve início na China, em dezembro de 2019. Por seu alto poder de transmissibilidade a doença rapidamente se espalhou por todo o mundo, assumindo o status de Pandemia em março de 2020 (SOUZA; MIRANDA, 2020). No Brasil, especificamente, o primeiro caso foi identificado em 26 de fevereiro de 2020 e rapidamente se alastrou por todas as capitais/estados.

Levando em consideração que o isolamento social era a única arma que dispúnhamos para o combate à propagação dessa terrível doença, as instituições de ensino tomaram a atitude de suspender as atividades presenciais afim de conter à infecção. Em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC)[7], através da portaria nº 343[8], de 17 de março de 2020, autoriza a substituição das aulas

7 Ver mais detalhes no site oficial do MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais. Acesso em: 27.04.2022.

8 Ver mais detalhes em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-mar-

presenciais por aulas que utilizem os meios digitais, durante o período pandêmico.

Em Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (NCE) em conformidade com as políticas governamentais de prevenção e combate à pandemia aprova o parecer nº 5/2020 que estabelece a reorganização do calendário escolar assim como à computação de atividades não presenciais para o cumprimento de carga horária anual mínima (800 horas), sendo este homologado pelo MEC em 29 de maio de 2020 (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Nesse ínterim, passa a ser trilhado os caminhos da educação tendo como suporte o ensino remoto em caráter emergencial. Em outros termos, no âmbito educacional foi cada vez mais intensificado o uso das TDICS como ferramentas utilizadas pelos professores afim de mediar os conteúdos escolares. Nesse entorno, o ERE surgiu com a premissa maior de tentar dirimir os impactos da pandemia no campo educacional.

Na visão de Alves (2020), no ensino remoto emergencial as práticas são mediadas a partir do uso de plataformas digitais, em que são trabalhados conteúdos e atividades, podendo ser síncronos e assíncronos. A autora, por sua vez, em se tratando de ensino remoto, complementa que "predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pela disciplina dos cursos presenciais" (ALVES, 2020, p. 358).

É válido ressaltar que o ensino remoto não pode ser encarado como sinônimo de Ensino à Distância. Em ambos os termos há distanciamentos e aproximações, porém, devem ser vistos como conceitos diferentes, evitando, pois, comparações equivocadas. A esse respeito, Garcia *et al*. (2020) assim se posiciona sobre o Ensino Remoto Emergencial,

> [...] se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionada ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático pedagógico específico e apoio de tutores. (GARCIA *et al*., 2020, p. 05)

Neste sentido, conforme mencionado, ambos os termos possuem conceitos distintos. Se por um lado, o ensino remoto desponta como alternativa inicial com a finalidade de adaptar as redes de ensino e seus protagonistas (professores e alunos) durante o período de pandemia, o Ensino à distância, de maneira geral, é uma metodologia de ensino que vem sendo trabalhada a um certo tempo e congrega planejamento, organização e objetivos pré-definidos (HODGES, 2020).

co-de-2020-248564376. Acesso em: 27.04.2022.

O ensino remoto emergencial não possui como objetivo criar um novo modelo educacional. Pelo contrário, este surgiu, conforme já salientamos, com a premissa maior de tentar diminuir os impactos causados pela pandemia de COVID-19. Especificamente, o ERE diz respeito apenas "à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia da Informação (TI) para se referir à não presencialidade" (JOY, MOREIRA & ROCHA, 2020, p. 13).

Por ter sido incorporado de maneira rápida e em um curto espaço de tempo o ensino remoto emergencial não está isento de críticas. Logo no início de sua implementação foi notório a resistência nas duas faces: de um lado, os professores, despreparados em lidar com as aulas virtuais, conteúdos, não conhecedores do mundo virtual; de outro, os alunos, que precisavam se manter frente à tela de equipamentos eletrônicos, sem nenhum interesse.

É possível ainda, mencionar diversos outros aspectos que se constituíram como entrave [9]nesses tempos difíceis, exemplificativamente, podemos mencionar: a ausência de uma formação continuada e adequada para os professores, o que possibilitaria a atualização das práticas pedagógicas face aos novos tempos; a sobrecarga profissional, tendo em vista a não formação adequada; a perda do ambiente doméstico já que o trabalho passou a ser feito de casa (*home office*). Em relação aos alunos ficou ainda mais escancarado às desigualdades socioeconômicas tão explícitas em nosso país (tão desigual em diversos aspectos, territorialmente imenso e politicamente conflituoso) como é o caso da necessidade de equidade entre estudantes com e sem acesso a ferramentas digitais.

Nesse contexto particular, e partindo da premissa de que é essencial "enxergar o lado bom das coisas", podemos mencionar dois aspectos positivos que a pandemia nos trouxe atrelado ao ensino remoto emergencial, são eles: o primeiro, conforme assegura Costa e Nascimento (2020), o estreitamento de laços entre família e escola, proporcionando, sobremaneira, uma parceria necessária e eficaz no processo de ensino aprendizagem; o segundo (e que será motivador para os próximos tópicos deste texto), é a efervescência do debate sobre as tecnologias digitais e suas contribuições no campo educacional.

Tecnologias: O que são e para onde vão?

Ao falarmos de tecnologia, ligeiramente nos vem à mente a figura do computador, celular, *tablets*, drones, etc. Automaticamente, ao fazermos essa

9 Podemos destacar que o grande desafio para os docentes, sem dúvidas, diz respeito à preparar aulas remotas com o uso de TDICS, sem a formação e o preparo necessário. Educadores e educadoras foram desafiados a se ajustarem rapidamente e de forma improvisada, tornando a tarefa de ensinar cada vez mais hercúlea.

associação de cunho reducionista, caímos em um terreno movediço, limitando o conceito de tecnologia à equipamentos eletrônicos. É importante esclarecer que o conceito de tecnologia é bem mais amplo do que se pensa. Ferreira (2010, p. 730), por sua vez, nos diz que tecnologia "é o conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade".

Grosso Modo, para Costa *et al* (2021), a definição de tecnologia, etimologicamente falando seria,

> *Tecno* = técnica + *logia* = ciência, funcionando como estratégias, métodos e técnicas humanas, no sentido de potencializar suas ações em todos os campos de atuação como na comunicação, comércio e educação, desenvolvidos de forma agradável e dinâmica. (COSTA et al., 2021, p. 05)

Como se pode perceber o conceito de tecnologia não é novo e vem sendo ampliado para muitas áreas do conhecimento. Na verdade, "as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. [...] foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias" (KENSKI, 2009, p. 07).

A todo momento e a qualquer tempo fazemos uso de diversas tecnologias. Elas fazem parte do nosso cotidiano de tal maneira, que na grande maioria das vezes, nem nos damos conta da sua existência (uma lâmpada, rodas de um carro, calçados, roupas), "as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais" (KENSKI, 2009, p. 24). Nesse entorno, Bueno (1999) nos diz que tecnologia é:

> Um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (BUENO, 1999, p. 87).

Nesses termos, fica claro que a evolução tecnológica não se limita apenas aos novos usos de determinados equipamentos, produtos ou artefatos. Muito além, as tecnologias buscam garantir qualidade e favorecer para que em qualquer área em que esteja sendo utilizada, atinja da melhor forma possível os seus objetivos e metas.

Nesse cenário, associado às questões tecnológicas, "o avanço científico, o fenômeno da globalização político-econômico e os fatores urbanos exigem transformações e geram necessidades sociais e educacionais até, então inimagináveis" (SANTOS & SILVA, 2018, p.08). Exemplificando, podemos mencionar as tecnologias digitais que, por sua vez, têm desempenhado papel de destaque no campo educacional (e também fora dele).

Em outras palavras, podemos afirmar que as tecnologias ultrapassam

barreiras, espaços e tempos. Assim, as tecnologias se fazem presentes em inúmeros espaços e em diversos contextos. Rocha *et al* (2018) nos diz que:

> Dentro desse contexto, convém salientar que, as tecnologias nos dias atuais têm contribuído positivamente no exercício da cidadania, a exemplo disso temos o voto eletrônico. Hoje o computador faz parte do cotidiano das pessoas, as informações estão disponíveis em nuvens, e podem ser acessadas a qualquer momento através das tecnologias midiáticas, essas se tornam cada vez mais inovadoras, o que demanda novas formas de pensar, agir, conviver e principalmente aprender com e por meio destas (ROCHA *et al*, 2018, p. 17)

Ao fazermos um link com os dias atuais fica perceptível que a pandemia de COVID-19 trouxe consigo diversas modificações, transformações e descobertas em inúmeros setores da sociedade. No campo educacional, por exemplo (e conforme temos discutido nesse texto), a pandemia reforçou que as tecnologias sempre existiram e que estavam disponíveis no nosso cotidiano. A pergunta que salta a nossos olhos é a seguinte: *Conseguiremos utilizar as tecnologias (as digitais, em particular) a nosso favor de modo a contemplar todos os sujeitos envolvidos de forma eficaz? Que caminhos as tecnologias levaram uma sociedade repleta de (in)diferenças?* As (possíveis) respostas a esses questionamentos só poderão ser respondidas em textos futuros.

A escola, o professor e as tecnologias digitais são aliados?

Já sabíamos que a educação precisava mudar seus rumos. Foi preciso, contudo, uma pandemia devastadora para que pudéssemos rever conceitos relativos à educação. Assim, percebemos que o ser humano é capaz de aprender de maneiras múltiplas, em distintos espaços físicos e digitais, de forma síncrona e assíncrona, sozinho, em dupla ou em grupo com ou sem mentoria. O aprendizado pode se efetivar em ambientes formais (como nas escolas) e informais.

A escola, assim como em diversos ramos da sociedade, tem se modificado por conta do momento pandêmico. Atrelado a ela, as discussões sobre a inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional não são novas (embora até pouco tempo atrás se propagava de maneira ainda incipiente), porém, somente o contexto atual nos fez refletir na urgência dessas questões.

Diante de um conjuntos de metamorfoses ocasionados pela pandemia, não se pode desconsiderar que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de grande parte da população em nossa sociedade. É mais oportuno ainda, considerarmos que as tecnologias digitais, por si só, não garantem a efetivação do ensino- aprendizagem como muitos pensam (nem sempre a tríade escola, professor e tecnologias digitais têm mantido um diálogo proveitoso), entram em jogo, no entanto, questões de ordem estrutural, organizacional e principalmente quesitos relativos à formação (capacitação).

Sobre essas questões Paixão e Santiago (2021) se posicionam da seguinte forma:

> É fundamental que as escolas procurem se adequar a essa realidade tecnológica dos estudantes e que busquem não somente ferramentas, mas também cursos de formação que capacitem principalmente os professores que não estão familiarizados com essa modernidade, pois de que adiantariam modernos instrumentos de trabalho se não há conhecimento específico para lidar com eles? (PAIXÃO; SANTIAGO, 2021, p. 05).

Como se percebe pelos escritos um grande problema em lidar com as tecnologias digitais foi/é o total despreparo a que os professores foram/são submetidos. Com a pandemia, forçados a ministrar aulas mediadas por recursos tão pouco conhecidos, os professores passaram a perceber que as tecnologias digitais seriam suas parceiras, mesmo sem conhecer ao certo sua índole. Notadamente, com os recurso necessários, não seria tarefa fácil; sem eles (recursos e qualificação mínima essencial), a árdua missão de ministrar aulas, beira o impossível, muito embora, o desejo em reverter o quadro nebuloso, qualifica os professores em status de (quase) mágicos.

Os professores com a devida qualificação e as escolas usufruindo do suporte necessário para conduzir seus alunos nessa jornada será possível uma mudança nesse quadro embaraçoso. Assim, cada um (escola, professor e aluno, apesar de, este último possuir uma certa fluência em relação aos outros dois, tendo em vista que este nasceu em uma sociedade repetidamente digital), encontrarão um jeito próprio para lidar com as questões pedagógicas com vistas à atender as demandas exigidas pela sociedade digital.

Os autores Freitas e Lima (2010) destacam que a UNESCO apontou três padrões de competência para a formação docente, são elas:

> a) Ampliação do conhecimento tecnológico dos professores incorporando habilidades tecnológicas básicas ao currículo; b) Avanço no desenvolvimento das habilidades tecnológicas para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado educacional, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real – ou abordagem de aprofundamento de conhecimento; c) Aumento da capacidade dos professores para inovar e produzir novos saberes e a capacidade dos alunos para se beneficiar desse novo conhecimento – ou a abordagem da criação de conhecimento. (FREITAS; LIMA, 2010, p. 76).

Sem o desmerecimento do trabalho da UNESCO é notório, tendo em vista a nossa realidade a nível de Brasil, que os termos estabelecidos no excerto acima, se mostram distantes de serem concretizados, já que esbarramos em uma série de empecilhos para a sua concretude. Uma dela, sem dúvidas, é a ausência de políticas sérias e eficazes de formação de professores que contemplem parte

(ou a grande maioria) dos quesitos que se almeja.

Com vistas à responder (ou pelo menos tentar), o que sugerimos no título dessa seção, chegamos ao entendimento de que a trilogia (escola, professor e tecnologias digitais), de fato, até o presente momento, não são aliados. Por outro lado, acreditamos que possa haver uma certa aproximação, tendo em vista o empenho de diversos pesquisadores afim de reduzir os espaços longínquos existentes entre eles.

Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que, nós, professores, temos de fazer um esforço cotidiano para dar conta de ministrar nossas aulas, atravessar dificuldades, em outros termos, "nadar contra a corrente" (quase que literalmente falando). É preciso, portanto, desmistificar o imaginário público (e mais, é necessário "virar a página", superar conceitos tão arraigados) a respeito de tecnologias, escola, professores e juventudes.

Seguramente, em se tratando das discussões sobre tecnologias digitais e educação, a literatura específica da área, muito vem contribuindo no sentido de fomentar os diálogos, produzindo textos que encaram as tecnologias digitais muito positivamente, principalmente dos anos 2000 para cá. Conceitos como virtualidade e cibercultura foram muito discutidos em diversos artigos e livros, mas a escola, porém, sempre se manteve impermeável a eles. Possivelmente agora, tendo em vista a realidade pandêmica, escola, professores e as tecnologias digitais possam ser encaradas como sócias, tomando medidas mais justas e promovendo condições de diálogo e experiências afim de tentar redesenhar futuros novos.

Esperamos que as "pedras no caminho", conforme expomos no título e parafraseando Carlos Drummond de Andrade, possam ser retiradas com o intuito de promover protagonismos diversos no seio educacional. De fato, vestimos a camisa do otimismo, embora mantemos a crença de que é preciso atuar sobre condições objetivas.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

COSTA, A. E. R; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. Pdf. **Anais CONEDU**, Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/publicacoes. Acesso em 26.04.2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREITAS, R. V; LIMA, M. S. S. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Aracajú/setembro, 2010.

GARCIA, T. C. M; MORAIS, I. R. D; ZAROS, L. G; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf. Acesso em: 28.04.2022.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online--learning. Acesso em: 27.04.2022.

JOY, C. R; MOREIRA, M. M; & ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/4299-Article-20309-1-10-20200525.pdf. Acesso em: 27.04.2022.

LEFFA, VILSON J. *et al.* (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas:** uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

PAIXÃO, S. V; SANTIAGO, J. L. As novas tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental I: problematizações acerca da formação do professores. Revista Sítio Novo, Palmas, v.05, n. 1, p. 210-226, jan/mar, 2021. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo. Acesso em: 27.04.2022.

ROCHA, J. D. T; NOGUEIRA, C. M; SOUSA, J. L; SOUSA, G. R. Práticas pedagógicas curriculares e o uso de tecnologias na contemporaneidade. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/index. Acesso em: 27.04.2022.

SANTOS, A. M; SILVA, M. L. C. O uso dos recursos tecnológicos na educação municipal de Piripiri – PI. In: **Educação no século XXI**. Editora Poison. Belo Horizonte: Poisson, 2018. 186p.

SOUZA, D. G; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de conjuntura (BOCA)**. Pdf. Ano II, vol.4, n. 11, p. 81-89, Boa Vista, 2020.

TAVARES, K. C. A. Ferramentas para atividades remotas em Pós-graduação. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, 18 slides. **Conferência proferida no I Webfórum de Ensino Remoto Emergencial em Tempo de Pandemia**.

A DISCIPLINA DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: RELEVÂNCIA E ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA[1]

Francisco Romário Paz Carvalho[2]

Vanessa Nunes dos Santos[3]

1. Para início de conversa

A pandemia do SARS-COV-2, vírus causador da COVID-19, fez o mundo inteiro repensar suas práticas, tendo em vista o regime de *lockdown* instaurado pelas autoridades sanitárias. No Brasil, assim como em diversos outros países, a pandemia trouxe consigo mudanças significativas em todos os setores da sociedade, na economia, por exemplo, vários segmentos declararam falência, enquanto outros reinventaram toda a sua estrutura para um atendimento domiciliar. Especificamente na educação, com o fechamento das escolas e Universidades, o Ministério da Educação (MEC) na tentativa de aplacar os impactos da pandemia autoriza a publicação da portaria n. 343, que estabelece a substituição das aulas presenciais, por aulas que utilizassem mecanismos e tecnologias de informação e comunicação, instaurando o conhecido Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE).

Em 2022, com uma grande parcela da população já vacinada, com pelo menos, duas doses do imunizante que diminui o agravamento da COVID-19, assistiu-se uma tentativa do retorno das atividades presenciais em quase todos os setores. Na Universidade Federal do Piauí - UFPI, foco de nossa pesquisa, o retorno das atividades presenciais ocorreu em 20 de junho de 2022. Nesse entorno, é notório que o momento turbulento causado pela pandemia fez com que diversos estudiosos da educação se debruçassem na investigação dos impactos da

1 Agradeço imensamente à professora Dra. Vanessa Nunes do Santos pela leitura crítica, cuidadosa e pelas inúmeras sugestões de melhoria. Assumo, pois, a responsabilidade por eventuais falhas.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, UFPI, Floriano, E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br.

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED – UFPI). Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, lotada no campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, UFPI, Floriano, E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br.

COVID-19 no campo educacional. Pensando nisso, e levando em consideração o retorno presencial das atividades a questão norteadora para essa investigação é a seguinte: Qual a percepção dos alunos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), acerca da disciplina de Didática, tendo em vista sua relevância para a formação de futuros professores/as? Nessa direção, este capítulo procura refletir sobre o ensino de didática no contexto pós-pandemia, ressaltando sua relevância enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores/as. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com 28 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, utilizando um questionário *on-line* pela plataforma *Google Forms* no intuito de responder tais premissas. Quanto à metodologia, este trabalho adota uma abordagem quanti-qualitativa para o tratamento dos dados.

Nesse contexto particular, reverberar a pertinência da disciplina didática é dialogar com diversos autores que ratificam sua importância nos cursos de formação de professores/as, a exemplo de Pimenta (2011; 2019), Libâneo (2006), Marin (2019), Pontes (2020), dentre outros. Desse modo, investigar o papel que a didática desempenha em momentos de crise, e na tentativa de saída desta, é o fator que justifica expressivamente a significância deste estudo.

Para fins de apresentação, o presente capítulo está estruturado em quatro partes fundamentais intimamente relacionadas, são elas, a saber: um primeiro momento em que se apresenta os aspectos históricos e o objeto de estudo da didática; um segundo momento em que se contextualiza a disciplina didática demonstrando sua relação intrínseca com a formação de professores/as; posteriormente, se apresenta os parâmetros metodológicos que dão corpo à proposta de investigação, seguida dos resultados; e por fim, faz-se as considerações finais, mais adiante as referências.

2. A Didática: histórico e objeto de estudo

Segundo Libâneo (2006) a história da didática está intimamente ligada ao aparecimento do ensino como atividade planejada e intencional dedicada à instrução. De acordo com a etimologia, a palavra didática deriva do radical grego didaktiké (ou a arte de ensinar). Etimologicamente, também encontramos, do grego didaktikos, "apto para ensinar", ou o verbo didaskein, "ensinar". É creditado a João Amós Comenius (1592-1670) o título de pai da didática, através da obra clássica *Didática Magna*, século XVII. Por meio desta célebre obra, o pastor protestante formula a ideia da difusão dos conhecimentos a todos e preconiza princípios e regras para a arte de ensinar.

Sumariamente, a didática, conforme proposta por Comenius, encarava princípios como:

> 1) A finalidade da educação é conduzir à felicidade eterna com Deus, pois é uma força poderosa de regeneração da vida humana. Todos os homens merecem a sabedoria, a moralidade e a religião. [...] 2) Por ser parte da natureza, o homem deve ser educado de acordo com o seu desenvolvimento natural, isto é, de acordo com as características de idade e capacidade para o conhecimento. [...] 3) A assimilação dos conhecimentos não se dá instantaneamente, como se o aluno registrasse de forma mecânica na sua mente a informação do professor, como o reflexo de um espelho. No ensino, em vez disso, tem um papel decisivo a percepção sensorial das coisas. Os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos. 4) O método intuitivo consiste, assim, da observação direta, pelos órgãos dos sentidos, das coisas, para o registro das impressões na mente do aluno. Primeiramente as coisas, depois as palavras[...] (LIBÂNEO, 2006, p. 61)

Apesar da inovação das ideias para sua época, a proposta de Comenius não esteve isenta de críticas. É importante a ideia propagada pelo pensador de um ensino simultâneo a todos, porém, como se sabe essa possível acessibilidade estava bem restrita. Além disso, conforme assegura Libâneo (2006, p. 61) "sua ideia de que a única via de acesso dos conhecimentos é a experiência sensorial com as coisas não é suficiente, primeiro porque nossas percepções frequentemente nos enganam".

A grande contribuição de Comenius se assenta no caráter pedagógico atribuído à didática, definindo-a como a "arte de ensinar". É claro que, reconhecido o seu valor, as ideias do pensador não foram implementadas no "estalar dos dedos" já que na Idade Média o ensino era predominantemente intelectualista, verbalista, dogmático e se preconizava a memorização e a repetição, não cabendo espaço para os ensinamentos da vida cotidiana era ainda forte o poder da igreja na tomada de decisões em todos os setores.

Desde a sua constituição, por meio do pensamento de Comenius, até os dias atuais, a didática têm enfrentado diferentes roupagens e configurações[4]. Em contrapartida, parece consenso em todos eles que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino (LIBÂNEO, 2006).

A didática enquanto campo científico pode ser definida como o processo de ensino, o ensinar, e considerando esse *status*, inclui, conforme nos diz Libâneo (2006, p. 55) "os conteúdos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades dos professores e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam o processo". Nesse contexto particular, dependendo das demandas (históricas,

4 Por economia, não faremos aqui uma análise detalhada dessas diferentes abordagens, muito menos, de todo o percurso histórico enfrentado pela didática na sua constituição enquanto campo de conhecimento. Sugerimos, pois, à guisa de curiosidade, os escritos de Libâneo (2006) e Candau (1984; 2012).

políticas, sociais, ideológicas, entre outras), a didática tem tentado acompanhar as exigências que lhes são impostas. No contexto específico deste trabalho, nos interessa a discussão sobre o papel da didática no momento pós-pandêmico e sua pertinência na formação de professores/as.

3. O ensino de Didática e a formação de professores/as: cogitações pertinentes

A didática é uma disciplina pedagógica indispensável quando se fala em formação de professores/as por tratar, conforme anunciado anteriormente, dos processos de ensino e de aprendizagem em suas amplitudes. Segundo Marin, Pena e Rodrigues (2012) a didática pode ser encarada como uma área de conhecimento fundamental para a compreensão da prática docente articulada à teoria.

A didática é um campo da pedagogia, que é responsável por investigar e agir sobre os fenômenos de ensino e da aprendizagem, mas principalmente em termos de contexto histórico, contextualização e referências múltiplas ao ensino e suas múltiplas manifestações dentro e fora da escola.

Marin (2019) adverte que a didática como área epistemológica tem estatuto e objetos próprios e se constitui como área curricular na formação de professores/as. Por essa via de abordagem, o ensino e a aprendizagem são entendidos como prática social historicamente situada. Nesse cenário, fica nítido que a didática encontra-se no centro da formação profissional docente se afigurando como cômputo primordial quando se trata da atuação do/a docente. Compreendida, então, como a ciência que se debruça sobre os saberes a serem mobilizados na atividade docente.

Em linhas gerais, a didática pode ser compreendida como campo de investigação e de exercício profissional. Nesses termos, pode ecoar a premissa de que "tudo são flores no campo da didática", quando, na verdade, não são. Diversos autores têm advertido sobre uma crise no campo da didática. Pimenta (2019), por sua vez, ratifica a crise [5]enfrentada pela didática e propõe uma abordagem crítica como forma de resistência à ideologia neoliberal impregnada na área.

A esse respeito Candau (2012) assim se posiciona,

> O papel da Didática, na formação dos educadores, não está, para muitos, adequadamente definido, o que gera indefinição do seu próprio conteúdo. Alguns têm a sensação de que, ao tentar superar uma visão meramente instrumental da Didática, esta se limita a suplementar conhecimentos de filosofia, sociologia, psicologia, etc., passando a ser "invadida" por diferentes campos do conhecimento e perdendo especificidade própria (CANDAU, 2012, p. 42).

5 Ler mais a respeito em Pimenta (2019) sobre as três ondas críticas da didática.

Em consonância com os autores supracitados, reconhece-se a crise atual da didática, frente à crise sanitária e conjectural em que estamos inseridos. Forçosamente, foi necessário repensar as práticas escolares e metodologias empregadas que tiveram que ser readaptadas para os meios virtuais. Agora, já em um momento pós-pandêmico, diz-se que a didática enfrenta uma crise ainda mais complexa[6], a necessidade de familiarização dos/as docentes e discentes com uma educação presencial conectada com as tecnologias digitais.

Face aos desafios impostos pelo momento pandêmico vivido, a didática nos mostra a todo instante indícios de que vem se consolidando como um espaço transformador de conhecimento e de desenvolvimento de modelos criativos de aprendizagem, proporcionando (a professores/as, alunos/as e toda a comunidade escolar) a reelaboração de saberes em contextos diversos (virtuais ou presenciais). Assim, pode-se depreender que a didática é, sem dúvidas, o eixo articulador da formação docente. Desse modo, concorda-se com Libâneo (2006, p. 47) ao afirmar que a didática vem corriqueiramente, "formulando marcos teóricos e conceituais e perspectivas metodológicas que nos ajude a compreender como assegurar a unidade do processo de ensino e aprendizagem".

Diante dos desafios impostos pelo sistema educacional brasileiro, cabe-nos a concepção de encarar o processo de ensino não somente sob a responsabilidade da figura do/a professor/a, mas sim de maneira coletiva, em que todos os sujeitos do ato didático – professores/as e alunos/as - são partícipes do processo criativo de ensinar e aprender. Segundo Corazza (2013) esse processo pode ser como um laboratório de produção de saberes que precisam perpassar as experiências de criação, através da invenção coletiva de modos de educar e aprender que não são fixos e nem se esgotam, pois são do campo das múltiplas possibilidades.

Por conseguinte, é fundamental que o profissional que trabalhe com a disciplina de Didática não só compreenda e problematize a realidade da sala de aula, da universidade e do ensino, mas também intervenha sobre ela. Esse trabalho, portanto, exige conhecimento profissional peculiar para a composição da unidade teoria-prática na práxis didática.

A teoria didática e seu campo disciplinar seguem em movimento ascendente e em perspectivas plurais de abordagens. Por último, fica realçada a relevância dessa disciplina como campo disciplinar e investigativo ao se propor em formular teórica e praticamente os saberes necessários a serem mobilizados para a ação e plena atuação docente, por isso, a didática pode ser eleita como a

6 Levando em conta o contexto pós-pandêmico, foco de nossa investigação, diversas questões têm nos posto a refletir: As práticas implementadas durante a pandemia serão colocadas em escanteio tendo em vista o retorno presencial das atividades escolares? Até que ponto esquecer/ abandonar essas práticas poderão incluir/ excluir alunos/as e professores/as?

ciência profissional do/a professor/a.

4. Parâmetros metodológicos: sujeitos e contextos da investigação

Com o intuito de responder os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, utilizando o questionário *on-line*, no *Google Forms*, como mecanismo para a construção do corpus para análise. Esse instrumento se afigura como adequado para o momento pós-pandêmico, uma vez que não necessita da presença do pesquisador e otimiza o tempo, mantendo o distanciamento social, fortemente exigido pelos manuais de prevenção à COVID-19.

Os sujeitos da pesquisa foram 28 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral, na cidade de Floriano- PI. Todos os estudantes cursaram e cumpriram os requisitos exigidos para aprovação na disciplina de Didática, no período 2022.1, de forma presencial, respeitando os protocolos de restrição sanitária impostas pela instituição, bem como foram favoráveis às condições apresentadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi constituído de 11 perguntas, sendo 7 fechadas e 4 abertas, distribuídas nos seguintes eixos: perfil dos estudantes, relevância e especificidades da disciplina Didática na formação docente, ensino de Didática no contexto pós-pandemia e Didática e tecnologias digitais.

As análises aqui empreendidas tomaram como base 28 discentes, ambos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, cujo recorte etário varia entre 18 e 25 anos de idade (60%). Quanto ao gênero, 80% afirmam ser do gênero feminino e somente 20% se reconhecem no sexo masculino. Nesse contexto, 50% dos alunos confirmam ser natural da cidade de Floriano- PI, enquanto que a outra metade (50%) afirmam ser de outras cidades.

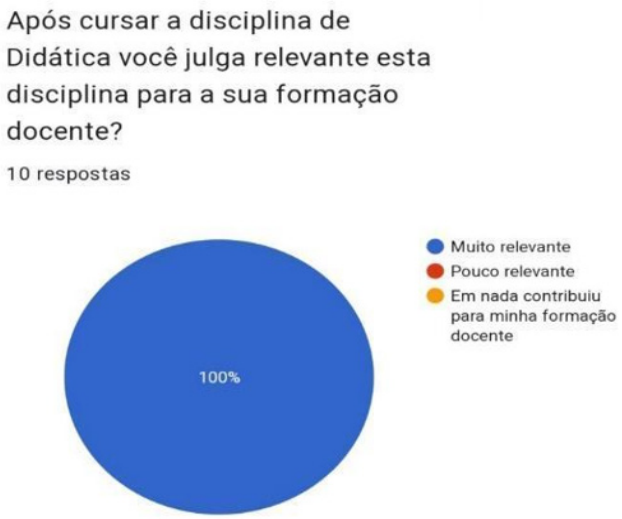
No tratamento analítico dos dados, nos respaldamos por meio da estatística simples, para as perguntas fechadas e especialmente às questões abertas, tomamos como suporte a Análise de Conteúdo (cf. BARDIN, 2010), cuja intenção é inferir conhecimentos relativos às condições de produção, que podem ocorrer por meio de indicadores quantitativos ou não. Procuramos, pois, desenvolver inferências reflexivas em torno das categorias presentes no questionário *on-line*.

5. Relevância e especificidades da disciplina Didática: o que dizem os sujeitos da pesquisa?

Iniciamos esta seção reiterando a relevância da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores/as em todo o âmbito nacional (MARIN,

2019). Face às medidas restritivas causadas pela COVID-19 e com o retorno presencial das atividades escolares procuramos verificar as percepções dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a disciplina de Didática. Veja-se, então, o *Gráfico 1*.

Gráfico 1 – Relevância da disciplina Didática

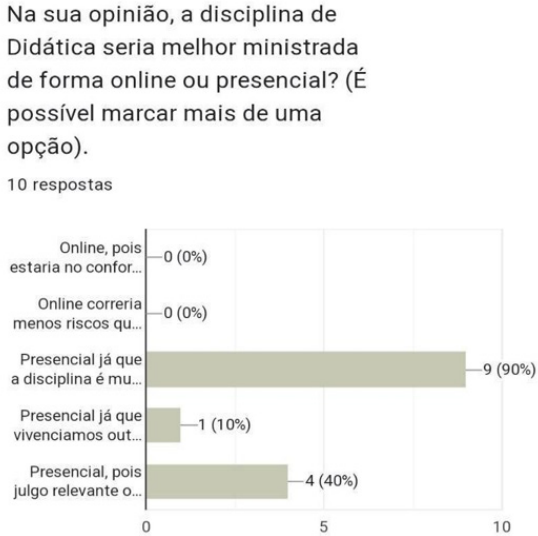


Fonte: Dados dos Autores, 2023

A partir dos dados obtidos no *Gráfico 1* pode-se depreender que a turma em sua totalidade reconhece a relevância da disciplina didática para a formação docente. Assim, verificamos que os estudantes compreendem que a Didática enquanto disciplina nos cursos de licenciatura possui papel de destaque na formação de professores/as (PONTES, 2020). A Didática, por sua vez, enquanto campo epistemológico, possui estatuto e objetivos bem definidos que a colocam no patamar de importância ímpar para a formação docente.

Posteriormente, procurou-se saber se os alunos preferem que o ensino de Didática fosse ministrado de forma remota ou se havia preferência para o ensino presencial. Obteve-se as seguintes respostas, conforme exposto no *Gráfico 2*.

Gráfico 2 – On-line ou Presencial



Fonte: Dados dos Autores, 2023

As respostas acima evidenciam que os estudantes optam pelo ensino presencial. No caso específico da disciplina de Didática (90%) julgam ser relevante o ensino de maneira presencial levando em consideração que a disciplina é muito prática e o contato face a face facilita consideravelmente a aplicação de atividades para a fixação de conteúdos. Nessa linha de raciocínio, 10% dos entrevistados informam que não obtiveram êxito no ensino remoto, julgando ser relevante a manutenção do ensino de forma presencial.

Ao serem questionados sobre uma possível definição da disciplina didática, os alunos se posicionaram da seguinte maneira:

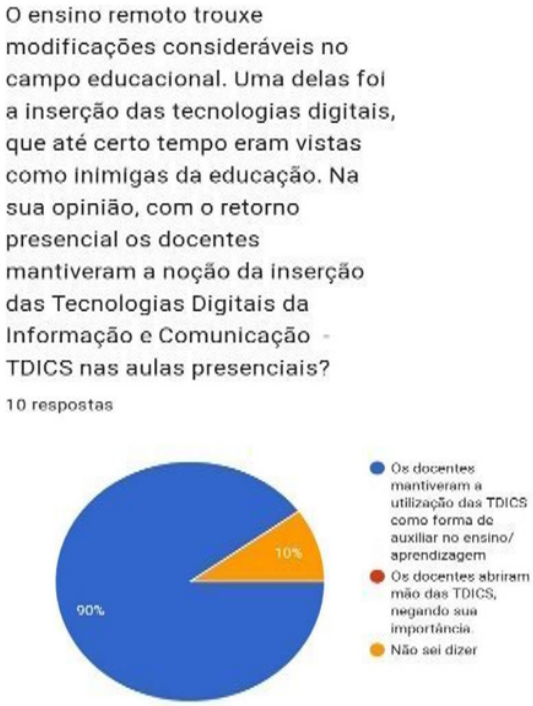
> (Aluno A): Didática, refere no método de ensino aprendizagem, na aplicação, pois ela envolve meios, condições, finalidades etc, para o ensino, e a mesma é a arte de ensinar.
> (Aluno B): Uma disciplina que estabelece uma relação professor aluno preparando este profissional para uma atuação no campo do trabalho.
> (Aluno C): A Didática é um instrumento que facilita o ensino aprendizagem, com métodos e estratégias para auxiliar o aluno.
> (Aluno D): A didática tem como principal objetivo, abranger os interesses dos alunos, ou seja, a didática é responsável pelo estudo dos processos de aprendizagem e ensino.

Como se pode perceber os alunos, de modo geral, conseguiram estabelecer a relação da disciplina didática com o ato de ensinar, bem como sua relação intrínseca com a aprendizagem. Destaca-se o que adverte o *Aluno B*, ao discorrer sobre o papel do professor/a frente à abordagem didática. O *Aluno D*, por sua

vez, destaca a figura do aluno enquanto partícipe do processo, pontuando que cabe à ele o interesse no ensino- aprendizagem.

O *Gráfico 3* procura verificar se a prática pedagógica utilizada pelos/as professores/as de outras disciplinas manteve a inserção das tecnologias digitais como mecanismo facilitador na propagação dos conteúdos em sala de aula. Veja-se as respostas dos alunos:

Gráfico 3 – Tecnologias Digitais e Didática



Fonte: Dados dos autores, 2023

Durante o período em que as atividades acadêmicas aconteciam de forma remota intensificou-se a utilização de tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Procuramos verificar com os estudantes, se os docentes das demais disciplinas, mesmo com o retorno das atividades presenciais, mantiveram o auxílio das TDICs na prática pedagógica. Observamos que 90% dos entrevistados informam que os docentes mantiveram a utilização das tecnologias digitais como forma de auxiliar no ensino/aprendizagem. Por outro lado, 10% dos estudantes não sabem dizer se os/as demais professores/as mantiveram diálogo com as tecnologias digitais em sua prática.

6. Considerações finais

Os resultados da pesquisa implementada neste capítulo evidenciaram que o retorno das atividades presenciais foi vultoso para os alunos, principalmente no reconhecimento da disciplina de didática para a formação de futuros professores/as. Sem dúvidas, os sujeitos da pesquisa ratificam o valor da interação face a face, ou mediada por tecnologias digitais, considerando em ambas a relevância da disciplina de Didática como propulsora no processo de ensino-aprendizagem.

Ao colocar em relevo o debate sobre a pertinência e especificidades da disciplina didática, intenta-se despertar o interesse pela temática em questão, com vistas a aguçar a curiosidade para pesquisas futuras. O caminho está iniciado, no entanto, a tarefa é árdua. Certamente, é necessário intensificar esforços coletivos para que seja possível atingir o alvo pretendido. Por outro lado, é motivacional saber que a didática, enquanto campo de investigação, possui "muito pano para manga", especialmente, em um contexto rodeado de tecnologias digitais.

Em uma última análise, por meio da experiência exitosa aqui apresentada e refletida, constatou-se ser consenso entre os sujeitos da pesquisa outorgar à didática um lugar de destaque no contexto da formação docente seja para qual for a atuação (Educação Básica ou Ensino Superior). Portanto, pensar na relevância de discutir os princípios que regem a didática enquanto componente curricular é muito mais que uma demanda atual, levando em consideração o contexto pós-pandêmico, é sobretudo, uma ação urgente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

___. **Rumo a uma nova didática**. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: RS: UFRGS; Doisa, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, A. J. A disciplina didática na formação de professores. In: D' ÁVILA, C; MARIN, A. J; FRANCO, M. A. S; FERREIRA, L. G. (Org.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O; RODRIGUES, A. C. A Didática e a Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51–76, 2012. Disponível em: https://pe-riodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4999. Acesso em: 24 fev. 2023.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática. In: PIMENTA, S. G.

Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M; NASCIMENTO, O. C; ZEN, G. C. **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

PONTES, R. A. F. **Didática no Ensino Superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. 629f.

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Luiz Felipe da Silva Monteiro[1]

Introdução

De acordo o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já em 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência, podendo esta ser visual, auditiva, motora ou mental/intelectual, tentando a aumentar este número nos próximos anos. Contudo, apesar desse valor representar 23,9% da população do país nesse ano, a sociedade não oferecia estruturas adequadas para a vivência delas. Em 2014, segundo Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), ainda há ausência de políticas de acessibilidade na maioria das cidades (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE, 2017).

A inclusão social e cidadã das pessoas com deficiência é assegurada pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que busca promover as condições de igualdade e oportunidade, melhorando o atendimento e qualidade de vida dessas pessoas na sociedade. Cunha e Rossato (2015, p. 652) salientam que "a inclusão não almeja tornar todos iguais, mas almeja que todos encontrem espaços de aprendizagem e desenvolvimento consonantes com suas necessidades". Os autores discorrem sobre as concepções errôneas quando se trata de inclusão como sinônimo de igualdade, no que repercute no uso de um único e exclusivo método de ensino onde todos devem se adequar. Aranha (2001) e Sassaki (2004) apontam esse equívoco da prática de normalização do sujeito, onde o indivíduo é quem deve se adequar a sociedade, onde esta última é mantida praticamente inflexível às mudanças, o chamado paradigma da integração social. Contudo, o correto seria o uso desse paradigma, havendo um reajuste da realidade social em todos os âmbitos, aceitando as diferenças de cada ser, para que todos possam fazer parte da vida em comunidade. A

1 Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- campus Barbacena (IFSMG). Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- campus Barbacena (IFSMG). Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). luiz.0793484@discente.uemg.br.

inclusão não designa somente as pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos em sociedade.

> Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA, 2001, p. 19).

Neste contexto, um parâmetro que vem sendo discutido é a educação, pois através dela espera-se uma melhor inclusão, sendo necessários requisitos, como a adaptação de recursos pedagógicos e capacitação de profissionais (TÉDDE, 2012). Assim, atividades lúdicas como jogos e brincadeiras surgem como aparato principal no propósito de desenvolver/melhorar a aprendizagem, pois implicam não somente em exercícios cognitivos como também exercícios afetivos, consolidando-se em um aprendizado mais produtivo e inclusivo (BALBINO et al., 2009).

Portanto, a prática de jogos e brincadeiras torna-se cada vez mais presente no ambiente de ensino, principalmente em escolas que atendem pessoas com deficiência e por vezes são os principais auxílios pedagógicos oferecidos. Tais recursos são capazes de propiciar a imaginação, memória, atenção, interesse, concentração, desenvolvimento cognitivo e motor. Além de atingir tais propósitos também podem ser usados para trabalhar atividades cotidianas de modo reflexivo, dialogando com a realidade e assim conscientizar sobre possíveis soluções na busca pelo desenvolvimento de habilidades que impliquem diretamente em ações do dia a dia, promovendo uma construtiva aprendizagem (BALBINO et al., 2009; PERES, 2004).

O uso de atividades lúdicas, além de ser divertido para os envolvidos, auxilia na interpretação e facilita o relacionamento. Assim, poderá contribuir para um convívio social dos alunos, o que consequentemente, facilitará sua inclusão na sociedade (BECKERT, 2015).

De acordo com Santos (2007), os jogos adaptados adequadamente podem desenvolver tanto o aspecto lúdico quanto o educativo, desta forma os mesmos ganham um propósito de ensino que trabalha tanto a diversão como também conceitos fundamentais no dia a dia.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como enfoque, a elaboração de jogos didáticos para que haja um trabalho de aprimoramento/desenvolvimento da qualidade de vida de pessoas com deficiência, abordando questões de leitura, escrita, higiene, ambiental, cultural e social, por meio dos diversos jogos didáticos.

Desenvolvimento

A metodologia foi dividida em duas etapas, estando nelas envolvidos a sistematização do conhecimento especifico envolvido através de um referencial teórico e a confecção dos jogos.

Construção do conhecimento – referencial teórico

A Educação é um direito de cada cidadão assegurado em vários documentos como no artigo 205, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Como cada ser humano apresenta suas especificidades, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) cuja função era tratar da educação especial no Brasil (ARANHA, 2001).

Existem vários tipos de deficiência e cada qual, pode se manifestar em níveis diferentes, variando de caso para caso, como a: deficiência intelectual; a deficiência física; a deficiência múltipla; as deficiências sensoriais; a paralisia cerebral; e a perturbação de hiperatividade com déficit de atenção. A Deficiência Intelectual, envolve o intelectual do sujeito, em ações de comunicação, abstração, concentração, socialização, higiene, saúde, entre outras. Esse tipo reflete na dificuldade de aprendizagem principalmente envolvendo o aspecto cognitivo, justificando o fato da dificuldade de aprendizagem, ocorrendo assim um ato de exclusão (FRANCO; GUERRA, 2015). Esse afastamento acontece, muitas vezes, pela rotulação a qual recebem a partir de um simples diagnóstico médico, comoevidenciado por Cunha e Rossato (2015, p. 653):

> Não há a devida compreensão sobre quem é esse estudante e o diagnóstico emitido pelos profissionais sobrepõe qualquer aposta de reconhecimento de expressão do sujeito, produzindo uma marca, um rótulo que pode reforçar ainda mais a deficiência. A pessoa com esse rótulo vai tornando-se invisível, não lhe sendo permitido falar de sie por si.

Esse tipo de deficiência contempla a síndrome de Down e o Transtorno do Espectro Autista. A síndrome de Down, de acordo com Kozma (2007), foi identificada pelo médico inglês John Langdon Down em 1986. Ela é determinada devido a alterações genéticas que repercutem em uma aprendizagem lenta, na capacidade física, dificuldade de raciocínio complexo e com o juízo crítico. De acordo com Santos e demais autores (2016), na neuropatologia isso acontece devido a um retardo variável no desenvolvimento psicomotor e a desaceleração do sistema nervoso central. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), trata-se de outra necessidade especial, pela qual afeta o cognitivo, emocional,

interação social, desenvolvimento da fala e imaginação. Para se desenvolver relações, sejam elas no meio social, cultural, entre outros, é necessário antes de tudo conhecer as limitações e subjetividades de cada um dos indivíduos (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015).

No caso da deficiência física, o indivíduo é afetado em sua mobilidade e coordenação motora, sejam elas causadas por acidentes, por doenças ou má formação, apresentando assim, comprometimentos à função física (CAMPBELL, 2009).

A Deficiência Múltipla trata-se da combinação de mais de uma deficiência de qualquer natureza em uma única pessoa, de acordo com fatores como, desenvolvimento intelectual, comunicação, função motora, entre outros. Dessa forma, o foco, atualmente, é verificar o que o indivíduo com essa deficiência podem executar e o que conseguem desenvolver mediante as limitações que apresentam (CAMPBELL, 2009).

Em relação às deficiências sensoriais, são afetados um ou mais órgãos de sentidos, podendo ser de origem congênita ou adquirida ao longo da vida, como a: auditiva; visual; e surdo-cegueira ou também conhecida como Síndrome de Usher. Tais déficits repercutem na aprendizagem, no processo de socialização dos indivíduos, comunicação, em aspectos ambientais e até mesmo na compreensão do que os rodeia (CAMPBELL, 2009).

Com referência à Paralisia Cerebral (PC), é relevante levar em consideração o seu perfil funcional, suas habilidades e compreender os princípios biomédicos e biopsicossociais para a interação sobre as limitações que o sujeito apresenta, como o déficit motor, visual, dificuldades na fala, buscando o desenvolvimento com base em tais obstáculos (FRANCO, 2016; GUERRA, 2015; QUEIROZ; BRACCIALLI, 2016).

A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) surge na infância e afeta os níveis de atenção/concentração, de hiperatividade e impulsividade, manifestando-se na forma motora e variando entre os sujeitos, que podem interferir no âmbito de relacionamentos e também no desenvolvimento (CRUZ; BRITO, 2016). As pessoas com PHDA se culpam pelas falhas que comentem, acabando por buscarem alcançar o perfeccionismo de um modo tão frustrado, que muitas vezes desencadeiam outros problemas como ansiedade e depressão (CAMPBELL, 2009).

Assim, para trabalhar com esses distúrbios, muitas vezes, busca-se a aplicação da teoria do condicionamento operante elaborada por Skinner (2003), onde ação é responsável por uma reação decorrente da mesma. Deste modo, os comportamentos indesejados são regulados por um reforço, assim, ao longo de repetições de tais ações, seguido de um reforço, induzirá na criança à tendência

a prática do desejado (SKINNER, 2003). De acordo com Lucchini (2010), torna-se evidente as contribuições desse método, refletindo na utilidade de aliá-lo no trabalho educacional e também sobre a possível adequação do mesmo para a exploração das capacidades dos indivíduos com deficiência.

Atualmente, aliado a essa discussão está à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Cunha e Rossato (2015, p.652) salientam que "a inclusão não almeja tornar todos iguais, mas almeja que todos encontrem espaços de aprendizagem e desenvolvimento consonantes com suas necessidades". Os autores discorrem sobre as concepções errôneas quando se trata de inclusão como sinônimo de igualdade, no que repercute no uso de um único e exclusivo método de ensino onde todos devem se adequar. Aranha (2001) e Sassaki (2004) apontam esse equívoco da prática de normalização do sujeito, onde o indivíduo é quem deve se adequar a sociedade, onde esta última é mantida praticamente inflexível à mudanças, o chamado paradigma da interação social. Contudo, o correto seria o uso desse paradigma, havendo um reajuste da realidade social em todos os âmbitos, aceitando as diferenças de cada ser, para que todos possam fazer parte da vida em comunidade. A inclusão não designa somente as pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos em sociedade. Aranha (2001, p. 19) afirma que:

> Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

O contexto de inclusão social trata-se de um objetivo a ser discutido e divulgado, pois muitas vezes à tentativa de inclusão gera a exclusão do sujeito de forma inconsciente. A inclusão não requer somente busca pelo respeito aos direitos iguais de cidadãos, mas perpassa o âmbito de procurar conhecer o indivíduo, sua história, reconhecendo as necessidades especiais de cada sujeito e trabalhá-las para desenvolvimento de atividades que promovam a equidade social e a construção de sua identidade como uma pessoa ativa na sociedade (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015; CUNHA; ROSSATO, 2015; ROCHA; DELIBERATO; ARAÚJO, 2015).

Portanto, a interação social de pessoas com deficiência ainda é um grande desafio enfrentado, principalmente por seus familiares, muitas vezes, devido às limitações que o déficit agrega. As especificidades e limitações de cada indivíduo acabam influenciando no aprendizado de situações corriqueiras, como por exemplo: o saber usar uma escova de dente; o local correto de jogar o lixo; como manter sua higiene e saúde.

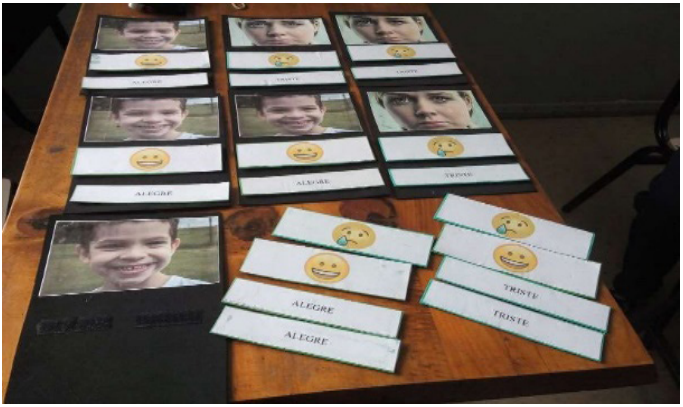
Nesta vertente, o presente trabalho - abordando a linha de extensão "Pessoa com Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais" - espera elaborar jogos didaticos atraves de materiais alternativos, auxiliar no processo de aprendizagem a, buscando a melhoria da sua qualidade de vida, além de facilitar seu convívio social. Uma vez que a utilização de jogos são "[...] alternativas de ensino que possibilitem que todos os indivíduos, de forma indiscriminada, tenham acesso à informação e aos meios de formação do conhecimento e desenvolvimento da cidadania" (MAIA, 2014, p. 167).

Confecção dos jogos

Após o levantamento bibliográfico e estudo acerca dos transtornos e deficiências foi elaborado oito jogos didáticos com o foco no aprimoramento/desenvolvimento da qualidade de vida de pessoas com deficiência, abordando questões de leitura, escrita, higiene, ambiental, cultural e social. Os jogos foram elaborados com materiais alternativos e de fácil acesso pensando na praticidade de reprodução dos mesmo por outro profissionais.

No caso do "Jogo das Expressões Faciais" (figura 1), foram montadas unidades em Eva com expressões de pessoas tristes e alegres, onde os alunos podem relatar quais as expressões apresentadas e posteriormente, realizar outras novas para que seus colegas descubram qual osignificado. O objetivo é trabalhar o que algumas expressões faciais demonstram, e que assim transmitir também mensagens para melhor entendimento de seu sentimento atual. Este jogo pode ser uma ferramenta de ensino para alunos com dificuldades na fala e audição, por exemplo, pois poderá ser maneira de mostrar o que sentem ou o que desejam, auxiliando assim melhor compreensão familiar e escolar.

Figura 1: Jogo das Expressões Faciais.



Fonte: do autor

Outro jogo confeccionado foi a "Sequência Numeral", feito com recortes numéricos deEva que foram colados com cola própria deixando alguns espaços vazios aleatoriamente (com velcros) para que os alunos pudessem completar a sequência, conforme apresentado na figura 2. Foram montadas unidades com sequência que foram de 0 a 10 e de 11 a 20, com o propósito de melhorar a capacidade de memorização e aprendizado da sequência numeral. Para melhor aproveitamento do jogo pode-se associar também a atividade com perguntas como: "Qual a sua idade?", "Qual o dia do mês?" e "Quantos dedos tinham na mão?". Tais questionamentos podem ser feitos buscando aproveitar o jogo para ensinar outros conceitos importantes.

Figura 2: Jogo de Sequência Numeral.

Fonte: do autor

Além dos objetivos citados os jogos ainda podem fazer inferência auxiliando na aprendizagem de crianças com diagnósticos de Hiperatividade, pois trabalha a capacidade de cada aluno esperar sua vez, o que para alunos com essa deficiência é um pouco complicado devido à grande agitação apresentada. A Hiperatividade com Déficit de Atenção (TDHA) apresentada por parte do público atendido é classificada como uma perturbação neurocomportamental expressa por desatenção e impulsividade, tendo esta reflexão na vida social do sujeito e também no aspecto emocional, variando para indivíduo de acordo a intensidade. Ela não é responsável por ditar a capacidadede conhecimento da criança, porém influência no aprendizado devido aos efeitos citados anteriormente (CORREDATO; BROGIO, 2003).

Considerando esta vertente foi desenvolvido também o "Dominó Educativo" (figura 3), sendo confeccionado jogos com 50 peças cada, baseado em sua versão original, com as mesmas regras, porém foi utilizado material alternativo como o isopor milimetricamente cortado,papel contact e figuras

expressivas de produtos presentes no cotidiano dos alunos. Este jogo foi confeccionado buscando obter uma melhor atenção dos alunos, diminuir a impulsividade e estimular o trabalhado em equipe.

Tabelas Figura 3: Jogo Dominó Educativo.

Fonte: do autor.

Já a Deficiência Intelectual é descrita pelo déficit de aprendizado que normalmente estáabaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, ocorrendo geralmente um desenvolvimento lento na fala, no neuropsicomotor e nas habilidades cognitivas (TÉDDE, 2012). Uma das atividades desenvolvidas para trabalhar essa deficiência foi o "Jogo do Pareamento" (figura 4) que consistiu em figurasvoltadas para higiene e vestuário afixadas em plaquinhas feitas de madeira (mdf). O objetivo do jogo consiste em formar pares, como por exemplo, para a escova de dente associa-se a boca e deve-se explicar tal combinação. Assim, o intuito do jogo é trabalhar de uma maneira dinâmica as noções básicas, que muitos alunos, devido as suas limitações possuem dificuldades.

Figura 4: Jogos (a) Pareamento Higiene e (b) Pareamento Vestimenta.

Fonte: do autor.

Ainda sobre a Deficiência Intelectual deve ressaltar que os alunos podem apresentar problemas na aprendizagem de conceitos abstratos, na capacidade de memorização e devido à falta de atenção apresentar dificuldades também na resolução de situações básicas do seu cotidiano (TÉDDE, 2012). Assim, se dá a confecção de um "Bingo Educativo" (figura 5), com o intuito de desenvolver a capacidade de assimilação usando imagens que representavam produtos do dia a dia dos alunos, como por exemplo, figuras relacionadas a alimentos, higiene, lazer e esportes. Este jogo por sua vez, durante a aplicação pode-se questionar aos alunos qual era o produto e para que servia ou era usado.

Figura 5: Jogo Bingo Educativo.

Fonte: do autor.

Ainda neste contexto, foram confeccionados o "Jogos dos Tamanhos" (figura 6), onde foi selecionado imagens também presentes na vida dos alunos, como cadeira e bola, que possuem tamanhos diferentes e, o "Quebra -cabeça" (figura 7) com imagens simbólicas de um ambiente escolar e de lazer. Estes jogos tem como objetivo o desenvolvimento da concentração, memorização e assimilação dos alunos do porquê existir tamanhos diferentes. No caso do "Quebra -cabeça" foram montados com graus de dificuldade diferente (com menos peças e com maior de número de peças exigindo maior raciocínio dos alunos).

Figura 6: Jogo dos Tamanhos.

Fonte: do autor.

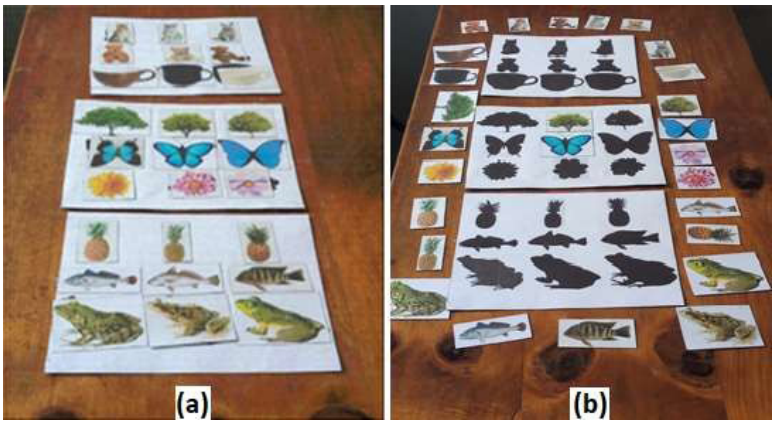
Figura 7: Jogos de Quebra-Cabeça

Fonte: do autor.

No que tange alunos com deficiência sensorial, está por sua vez, pode acontecer em qualquer fase da vida, afetando principalmente os órgãos dos sentidos, como por exemplo, a audição e a visão (DIAS; FREITAS, 2013). Nesse sentido, para atender as crianças com baixa visão confeccionamos o "Jogo do Sombreamento", que consistiu em relacionar uma figura com sua sombra, sendo montados quatro unidades. Inicialmente, o primeiro conjunto de figuras não possuíam imagens com semelhança - inserimos figuras de bota, boneca, maça, chapéu e etc. (figura 8). Para os demais buscamos fazer associações de figuras

com maior semelhança (figura 8), porém com tamanhos ou pequenos detalhes diferentes.

Figura 8: Jogos (a) Pareamento Aleatório e (b) Pareamento Semelhante.



Fonte: do autor.

Conclusão

A utilização dos jogos elaborados pode contribuir para interação tanto entre as crianças quanto entre professor-crianças, na aprendizagem de alguns conceitos do cotidiano (higiene, leitura, escrita e social) além de poder trabalhar com as limitações especificas de alguns alunos. É necessário que novas pesquisas acerca da aplicação desses jogos elaborados surjam para avaliação de sua funcionabilidade e eventuais ajustes de acordo com o a sua utilização.

Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. **Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes.** 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2012-agencia-de- noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BALBINO, R. R. et al. Jogos educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades especiais. RENOTE, v. 7, n. 3, p. 209-220, dez. 2009.

BECKERT, E. A. **Psicomotricidade Infantil:** a arte de brincar e aprender através do lúdico. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Unidade de Pinhal-

zinho, Santa Catarina, 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, Conselho Nacional Dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015

CARVALHO, B. S.; NASCIMENTO, L. F. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina–PI. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 677-690, set./dez. 2015.

CORREDATO, T. R.; BROGIO, S. Hiperatividade ou falta de limites? **Colloquium Humanarum**, v. 1, n.1, p. 73-80, jul./dez. 2003.

CRUZ, E. C.; BRITO, C. M. E. Quais são as técnicas comportamentalistas que os docentes consideram mais eficazes nas crianças com Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção? **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2016.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez. 2015.

DIAS, F. de S.; FREITAS, A. C. de. Deficiências sensoriais e políticas culturais: ensaio sobre alternativas e práticas acessíveis em espaços museológicos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL-POLÍTICAS CULTURAIS, IV, 2013, Rio de Janeiro. **Trabalhos**.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. O ensino e a aprendizagem da criança com paralisia cerebral: ações pedagógicas possíveis no processo de alfabetização. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 311-324, 2015.

KOZMA, C. O que é Síndrome de Down: In: STRAY-GUNDERSEN, K. (Org.). **Crianças com Síndrome de Down:** guia para pais e educadores. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 1, p. 15-42.

LUCCHINI, Marlon Luis. Ecorrecreação: uma proposta metodológica lúdica de ensino em Ciências Naturais. **Revista Liberato**, v. 11, n. 15, p. 61-70, 2010.

MAIA, M. V. C. M. Criar e brincar**:** o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.
Rio de Janeiro: **Wak**, 2014.

PERES, Regina Cristiane NC. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. **Journal of Human Growth and Development**, v. 14, n. 3, 2004.

QUEIROZ, F. M. M. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Relação entre o perfil funcional, função motora grossa e habilidade manual dos alunos com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 95-108, jan./abr. 2016.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D.; ARAÚJO, R. de C. T. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 691-708, set./dez. 2015.

SANTOS, E. R. dos et al. Síndrome de Down e educação. **Revista da Educação**, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2016.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 30, n. 9, p. 1-10, 2004.

SKINNER, B. F. Comportamento Operante. In: SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**, 11ª Ed., Editora Martins Fontes, 2003. Cap. V, p. 64-97.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual:** a aprendizagem e a inclusão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2012.

POSFÁCIO

Inicio este posfácio elogiando a dedicação e o comprometimento de cada autor com a sua escrita no livro "O TRABALHO DOCENTE E AS VÁRIAS NUANCES DA EDUCAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO". Escrever é um ato revolucionário que envolve vários sentimentos, entre eles o amor. Escolher a área de Educação e falar sobre ela é uma grande responsabilidade que nos remete pensar sobre temas que vão além da sala de aula e que precisam ser expandidos para toda a sociedade.

A Educação se faz eficiente quando conseguimos interligar pesquisadores, ambientes escolares, profissionais, estudantes e a comunidade, assim, observamos que há um elo indissociável.

Espero que você leitor sinta a mesma emoção que eu ao ler cada capítulo aqui escrito. O livro além de trazer muito conhecimento, traz um pouco de cada autor, de sua história de vida e de seu entusiasmo em busca de uma sociedade cada vez melhor. Uma boa leitura a todos!

Bruna Beatriz da Rocha
Fevereiro, 2023.

EDITORA
SCHREIBEN