

A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

CONHECIMENTO E DIÁLOGOS

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)



BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

**A ARTE DO SABER E A
PRODUÇÃO CIENTÍFICA:
CONHECIMENTO E DIÁLOGOS**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Kira071013 - Freepik.com
Revisão: os autores

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)

A786 A arte do saber e a produção científica : conhecimento e diálogos. / Organizadoras : Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2023.

286 p. : il. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-121-0

DOI: 10.29327/5250998

1. Educação inclusiva. 2. Educação - pesquisa. 3. Educação infantil. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
MATEMÁTICA COMO ‘BICHO-PAPÃO’: ENTRE SABERES, PODERES, DISCURSOS E VERDADES.....	7
<i>Eliézer Reis Vicente Ellen Risia de Siqueira Freitas</i>	
INSERÇÃO DA MATEMÁTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS E PRÁTICAS DOCENTES.....	16
<i>Alexandre José Krul Franciele Meinerz Forigo Bernardo Sommitz Brito Cecília Muneroli Schneider Débora Cristina Schein Henz Gabriela Hoffling De Paula Neto Júnior Augusto Müller Natine Duana Zander Burgin</i>	
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A UTILIZAÇÃO DOS MODELOS DE ENSINO DURANTE AS AULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	28
<i>Vitor Hugo Santos Rezende Marcela Zambolim de Moura Drieli Cristina de Alcantara Rodrigues Leandro Henrique Albuquerque Brandão Carlos Magno Amaral Costa</i>	
ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E PRÁTICA.....	43
<i>Jobson Jorge da Silva Kênia Tomé da Silva Santana Miriam Paulo da Silva Oliveira Vanilma Karla Barbosa de Freitas Maria do Carmo da Silva Souza Luciene Maria dos Santos Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo Ana Paula da Silva Soares Glaucia Bernardo de Vasconcelos Correia</i>	
ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ESTUDANTES SURDOS/AS: MANUAL DE CIÊNCIAS EM LIBRAS PARA O 9º ANO – SEGUNDA EDIÇÃO.....	52
<i>Jobson Jorge da Silva Izabel Cristina Pereira da Rocha Edivaldo Jeronimo Pereira do Nascimento João Pedro Oliveira do Nascimento Elza Galdino de Oliveira Kênia Tomé da Silva Santana Josivalda Claudia Duarte de arruda</i>	
O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS (ENCINA-UFF).....	69
<i>Jean Carlos Miranda Glaucia Ribeiro Gonzaga Dominique Guimarães de Souza Maíra Moraes</i>	

JOGOS DIGITAIS NO LETRAMENTO COM ÊNFASE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DEBATES TEÓRICOS E DIDÁTICOS PARA A INICIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	80
<i>Gizele Cristiane de Souza</i>	
EXERCÍCIOS DE ESTRANHAMENTO: A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
<i>Carolina Votto Silva Antonio Reis de Sá Junior Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
A IDEOLOGIA NO DISCURSO DOS CONTOS INFANTIS.....	106
<i>Regina Corazza Tiemann Scheffer</i>	
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES.....	116
<i>Suema Souza Araújo Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
ESCOLA MONTESSORIANA.....	125
<i>Sara Raquel Benevides Santana Cristina Hill Fávero</i>	
A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: CONHECIMENTOS E DIÁLOGOS.....	144
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian Alcione Santos de Souza Sonia Barroso Peres e Silva Tatiana Coelho Vinicius Guiraldelli Barbosa Ana Alice Moraes de Sousa Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva</i>	
A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: (RE) EDUCAÇÃO, RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA.....	154
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian Juliana Balta Ferreira Alcione Santos de Souza Diogo Rafael da Silva Elaine Gemima Santos de Souza Rafael Jacson da Silva Carneiro Sandro Garabed Ischkanian</i>	
DIGNIDADE, CIDADANIA, DEMOCRACIA RACIAL, EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	165
<i>Dirce Maria da Silva João Victor Alves Feliciano Bruna Lorrany Ignez da Silva</i>	
UM OLHAR SOBRE O TRABALHO E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.....	180
<i>Dirce Maria da Silva Bruna Lorrany Ignez da Silva Dilsa Duarte Nascimento Nogueira João Victor Alves Feliciano</i>	
PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM NARRATIVA DE CUNHO SOCIOCULTURAL.....	194
<i>Juliana Lima Moreira Rhoden Silvana Zancan Valmor Rhoden</i>	

A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO E AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS.....	208
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian Alcione Santos de Souza</i>	
<i>Diogo Rafael da Silva Rafael Jacson da Silva Carneiro</i>	
<i>Sandro Garabed Ischkanian Gabriel Nascimento de Carvalho</i>	
<i>Silvana Nascimento de Carvalho</i>	
JOHN RAWLS E HEGEL: UMA ABORDAGEM.....	219
<i>Elnora Gondim Tiago Tendai Chingore</i>	
<i>Maria das Graças Moita Raposo Pereira</i>	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	233
<i>Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves Solange Franci Raimundo Yaegashi</i>	
<i>Sharmilla Tassiana de Souza Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	
AVALIAÇÃO DO ESTRESSE OCUPACIONAL E SUA ASSOCIAÇÃO COM O ESTADO DE SAÚDE DOS PROFESSORES DE UMA UNIDADE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG.....	241
<i>Mariana de Oliveira Rosas Jorge de Assis Costa</i>	
A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE.....	258
<i>Dayane Aparecida Borges Caravieri Morais Adriana Giaqueto Jacinto</i>	
O ENSINO DA QUÍMICA E O DE RECURSO AUDIOVISUAL: POSSIBILIDADE DE RELEITURA FÍLMICA NO CONTEXTO DA QUÍMICA.....	270
<i>Stéfanny Moreira Guedes Klebson Souza Santos</i>	
POSFÁCIO.....	284
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	285

PREFÁCIO

A obra “A Arte do Saber e a Produção Científica: conhecimento e diálogos” traz em seu conteúdo uma junção de temas que interligam as causas sociais, a educação e a saúde. Cada capítulo aborda um pouco da realidade de maneira geral, fazendo um elo significativo com fatores que são indissociáveis do contexto. Acreditamos que não é possível citar educação sem pensar em causas sociais e também sem associar com um tema tão importante quanto à saúde.

Compreendemos que escrever é ter uma audácia, uma visão crítica e ao mesmo tempo um amor pela profissão que escolhemos, dessa forma, em cada escrita podemos perceber o compromisso que os escritores têm com a ciência. Ao passar cada página deste livro, convido você leitor, a apreciar cada ideia explicitada, uma vez que as reflexões são essenciais para a nossa evolução como pesquisadores, e até mesmo, para nós como cidadãos.

Espero que esta obra desperte em você o mesmo que em mim: curiosidade e criticidade; ademais, espero que você perceba a responsabilidade de cada autor em fazer dentro de sua área com que a ciência evolua e instigue novas pesquisas e novos saberes!

Tenha uma prazerosa leitura!

Bruna Beatriz da Rocha
Junho, 2023.

MATEMÁTICA COMO ‘BICHO-PAPÃO’: ENTRE SABERES, PODERES, DISCURSOS E VERDADES

Eliézer Reis Vicente¹

Ellen Risia de Siqueira Freitas²

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que ao longo de muitos anos, e ainda hoje, os processos de ensino e aprendizagem têm estado longe de prazer e criação, principalmente quando falamos de Matemática. O ensino de Matemática costuma ser apresentado como um corpo de reprodução, com pouco ou até mesmo sem espaço para a criatividade, o desenvolvimento do raciocínio, da sensibilidade e da percepção. A Matemática pela maioria é considerada como uma disciplina fechada, destinada a uns poucos que nasceram com um talento especial; o ‘bicho-papão’ do currículo escolar. Com isso, há um grande bloqueio em relação a esta disciplina.

“Matemática é difícil”, “Matemática é chata”, “quem gosta de Matemática é mais inteligente”, “Matemática é para poucos”, “meninos são melhores em Matemática” [...], são alguns exemplos de enunciados discursivos que não causam mais estranhezas e já são tidos como naturais, verdadeiros, que circulam entre os/as alunos/as em relação à Matemática. São discursos que incomodam os/as professores/as dessa disciplina, pois essa naturalização contribui no que tange a aprendizagem de Matemática algo muito distante da maioria, muitas vezes até impossível de ser concebida por parte dos/as alunos/as. Essa aversão dos/as alunos/as em relação à Matemática não é assunto novo. Nesse sentido, Ferreira (1998) afirmou que:

[...] ao perceberem a Matemática como algo difícil e não se acreditando capaz de aprendê-la, os estudantes, muitas vezes, desenvolvem crenças aversivas em relação à situação de aprendizagem, o que dificulta a

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG/RC). E-mail: eliezervicente@gmail.com.

2 Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: risia.ellen@gmail.com.

compreensão do conteúdo e termina por reforçar sua postura inicial, gerando um círculo vicioso (FERREIRA, 1998, p. 20).

Na esteira dessas considerações, tomamos como apoio as teorizações do filósofo francês Michel Foucault como um caminho possível para refletirmos sobre as heterogeneidades discursivas destes enunciados. Assim, esse capítulo tem como objetivo analisar a influência dos enunciados discursivos em relação à dificuldade em Matemática, diante da consolidação de verdades e tramas que envolvem o ensinar e aprender dessa disciplina, em uma dinâmica social produtora de saberes, poderes, discursos e verdades refletindo sobre essa heterogeneidade e mostrar Matemática(s) outras como possibilidade de docilizar o tal ‘bicho-papão’.

As teorizações de Foucault (2013) nos possibilita descrever o quanto o discurso é uma ferramenta subjetivadora que reforça a resistência em relação à Matemática, considerando-a como um ‘bicho-papão’ do componente curricular, criando ainda mais barreiras que favorecem experiências desagradáveis na aprendizagem desta Ciência.

2. ENTRE SABERES, PODERES, DISCURSOS E VERDADES

O discurso torna-se uma ferramenta subjetivadora por considerarmos o processo de subjetivação como modos capazes de afetar o sujeito diante de seus comportamentos e escolhas, podendo interferir nos seus gostos e interesses, por vezes não tão claros e perceptíveis. Embora possa haver uma possibilidade de rompimento desse processo (QUEIROZ, 2015). Essa resistência implica em dobrar forças ou seguir por rotas de fugas por desejar algo diferente do proposto.

Nessa perspectiva, encontramos em Michel Foucault (2008) base para estudarmos a funcionalidade do discurso. Encampados das leituras de Veiga-Neto (2004), podemos afirmar que:

Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isto, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o eu se considera ser preciso mudar (VEIGA-NETO, 2004, p. 17-18).

O autor afirma ainda que Foucault foi o filósofo quem melhor nos mostrou como “as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos para fabricar a Modernidade e sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2004, p. 17).

Para o filósofo francês, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56), “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT,

2002, p. 31). Todo discurso segue regularidades que autorizam e determinam o que será aceito socialmente. Foucault (2008) afirma ainda que todo discurso é colocado em funcionamento a partir daqueles que tem autorização de falar e por isso, tornam-se aceito facilmente, produzindo verdades, sendo transmitidos socialmente e rapidamente compartilhados por aqueles que se reconhecem no dito. O funcionamento do discurso em Michel Foucault (2013) apresenta um procedimento, um modo de compreender a naturalização que possibilita produzir novos posicionamentos diante dos conhecimentos que nos são direcionados.

De acordo com Veiga-Neto (2007), seria um procedimento de escavação das camadas descontínuas do já pronunciado, discursos do passado, fragmentos, discursos já esquecidos, que se entrecruzam a realidade atual. Fazendo-nos pensar que remete apenas sobre as causas atuais, Foucault (2013) ratificou preocupação em evidenciar como os sujeitos são efeitos discursivos. E esses estudos reativaram todas as nossas discussões e vivências sobre os discursos que perpassam a Matemática: o não gostar, o ser difícil, e muitos outros dizeres, enunciados e discursos *frágeis* que sustentam a *naturalização* da Matemática como 'bicho-papão'.

O desenvolvimento do conhecimento matemático é marcado historicamente por uma regulação do conhecimento. Muitos são os momentos que marcam as restrições desses conhecimentos, seja o acesso privilegiado das classes dirigentes, ou a predominância do gênero masculino frente dos inúmeros estudos, os compilados gregos sob o domínio do clero, as escolas pitagóricas formadas por sociedades secretas, marcada por rituais rigorosos durante os estudos, e inclusive a diferenciação das matemáticas práticas e abstratas direcionadas a classe intelectual e dirigente, entre muitas outras considerações (SILVA; MENDES, 2013; SILVEIRA, 2002).

De modo geral, não há registros que demonstrem preocupação em compartilhar os conhecimentos matemáticos descobertos nessas épocas. A sociedade sempre esteve aquém dos estudos, resultados e descobertas. Nas palavras de Foucault (2013), os conhecimentos circulavam em uma sociedade do discurso através dos procedimentos de controle, que tem a função de conservar ou produzir discurso que circulam em um meio fechado, limitando os indivíduos que poderiam ter acesso.

Alinhar um estudo discursivo significa pensar os discursos como uma verdade constituída na sociedade, resultado de processos sociais de cada tempo. Para Foucault (2008) precisamos desprender-se de olhar o discurso apenas como um conjunto de signos, carregados de significados que remetem a algo, mas vê-lo como criador de significados, atribuidor de sentidos, produtor do próprio objeto. “[...] são práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55), práticas essas que põem em funcionamento a produção de conhecimentos, o sentido das coisas e a verdade sobre as coisas.

A problematização desse jogo permite mapear os ditos sobre a Matemática, nos mais diferentes contextos enunciativos. Procedimentos que levam interdições, proibições, regulações, separação, exclusão, rejeição, procedimentos de controle que determinam regras sobre a regularidade discursiva. De acordo com Silveira (2011), discursos representam ecos de sentidos pré-construídos com bases em fatos que marcaram a história do desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Ao filiarem-se a esses discursos, os sujeitos tornam-se porta vozes, e essa filiação pode afetar os sentimentos em relação à Matemática. Considerações históricas contribuem para constituição da subjetividade, de modo que não se perceba essa subjetivação.

Felizmente as condições de existência formada pelo conjunto de enunciados que formam o discurso e sua formação discursiva, não são fixas, assim outras verdades podem existir. Discurso se constitui em movimento. “[...] Existe uma verdade instalada que seleciona discursos passíveis ou não de circulação” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 216). É justamente por meio do discurso que encontramos uma estratégia analítica, a fim de desmontar essas verdades e entendê-las como verdades construídas, inventadas por uma rede determinada em virtude do poder.

As práticas de saber-poder, político-pedagógicas, dentre outras que se apresentam de modo discursivo e não discursivo no campo educacional, constituem-se como jogos de verdade, denominados por Michel Foucault (2012, p. 282) como sendo um conjunto de procedimentos e regras de produção da verdade, ou em torno do que se diz ser verdade, na relação saber-poder instaurada em contextos sociais e que se estabelecem por discursos pautados em regras.

No horizonte dos saberes, poderes, discursos e verdades em que a Matemática foi/é colocada, Costa e Queiroz comentam:

[...] por estarmos tão habituados a ouvir que os alunos não gostam de Matemática, por considerá-la difícil, que esta ideia findou sendo absorvida como uma verdade incontestável, seja pelas vivências vistas nas escolas, seja diante as repetidas pesquisas comprobatórias repletas de discursos sociais (COSTA E QUEIROZ, 2019, p.20).

No horizonte desse campo que buscamos amover essa compreensão do discurso foucaultiano para a Educação Matemática, enunciados sempre correlacionados a outros, defendidos de acordo com as verdades de cada época, dentro de uma formação discursiva repleta de regras e normas, maneira capaz de produzir uma verdade. A verdade da “Matemática difícil”, “Matemática é chata”, “quem gosta de Matemática é mais inteligente”, “Matemática é para poucos” [...]. Seguida de indagações sobre: Como destruir o ‘bicho-papão’ discursivamente? Ou pelo menos, como torná-lo dócil?

3. MATEMÁTICA(S) [OUTRAS] PARA DOCILIZAR O ‘BICHOPAPÃO’

É pertinente considerar que, para as teorias tradicionais que sustentam o currículo e o discurso legitimado em torno da Matemática e da Educação Matemática, implicam em manter enunciados ilegítimos tomados como verdadeiros. Foucault sempre se perguntou “como a verdade de tempos em tempos nos torna sujeitos, nos (dá) forma” (PEREIRA; BELLO, 2011, p. 103). Para o filósofo, a verdade é tomada como “um conjunto de regras que constrange o pensamento a pensar de determinada maneira e, deste modo, como orientadora de condutas, produz efeitos” (SANCHOTENE, 2015, p. 46). A verdade produz espaços legitimados de manifestação de saber, uma condição de proferir um discurso que se sustenta e fortalece por ser verdadeiro.

Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. [...] A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou falsa. [...] O que esteve ou está em questão é a verdade como vínculo, a verdade como obrigação, a verdade também como política, e não a verdade como conteúdo de conhecimentos nem como estrutura formal do conhecimento (FOUCAULT, 2016, p. 13-14).

Para Foucault, em toda sociedade, há um combate em torno da verdade, isto é, em torno daquilo que distingue o verdadeiro do falso. Nesse sentido, interessa-nos constituir uma *história do hoje*, sobre formas e modos de subjetivação da sociedade, nas relações que estabelecem com práticas de saber e poder e com os jogos de verdade instituídos no campo do saber matemático ensinado na escola, uma vez que é no espaço escolar que o saber matemático ocupa lugar de relevância no contexto da educação.

Nesse horizonte, é possível e imprescindível evidenciar algumas vertentes no campo da Educação Matemática que buscam romper com o paradigma de *neutralidade* do conhecimento matemático, entre *saberes*, *poderes*, *discursos e verdades*, como, por exemplo, as ideias de Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2001) e de Matemática para Justiça Social/Ler e Escrever o Mundo com Matemática (GUTSTEIN, 2003, 2006) e da Etnomatemática (D’AMBROSIO, 2001). Por trás dessa “Matemática” e seus enunciados tomados como verdadeiros: “Matemática difícil”, “Matemática é chata”, “quem gosta de Matemática é mais inteligente”, “Matemática é para poucos”, “meninos são melhores em Matemática” [...], existe uma Matemática que valoriza nossas construções teóricas em prol da diversidade que o mundo nos apresenta, também é incompatível com uma ciência democrática e pluralista. Existe uma Matemática que é ativamente antirracista. Comprometida não apenas com a

libertação das mulheres, mas de todos os seres humanos, ela promove uma crítica ao eurocentrismo epistêmico e às raízes colonialistas e racistas de uma tradição que, apesar de apresentada como universal, até hoje serviu para justificar e fornecer os meios que possibilitam a subjugação de povos, países e continentes inteiros a um ordenamento mundial arbitrário, injusto e insustentável. Existe uma Matemática acessível a todos e todas, baseada no pluralismo epistêmico e comprometida em confrontar as desigualdades sociais. Existe uma Matemática que busca se afastar de suas origens ligadas ao imperialismo, ao colonialismo e ao capitalismo mercantil.

O acesso a Matemática é importante para uma vida social e plena em sociedade, podendo ainda contribuir para desmistificar os enunciados discursivos que atuam como instrumento de exclusão social e ainda, corroborando para a cristalização de enunciados legitimados e mantidos como verdadeiros, como por exemplo, “a Matemática é para poucos”. Nesse sentido, pensamos como Skovsmose (2007):

Eu estou interessado no possível papel da educação matemática como um porteiro, responsável pela entrada de pessoas, e como ela estratifica as pessoas. Eu estou preocupado com todo o discurso que possa tentar eliminar os aspectos sócios e políticos da educação matemática e definir obstáculos de aprendizagem, politicamente determinados, como falhas pessoais. Eu estou preocupado a respeito de como o racismo, sexismo, elitismo, poderiam operar na educação matemática. Eu estou preocupado com a relação entre a educação matemática e a democracia (SKOVSMOSE, 2007, p. 176).

Precisamos de uma educação matemática crítica que se preocupa com as questões sociais e políticas que nos envolvem, e ainda, que a Matemática possa ser usada como um instrumento de justiça social e empoderamento de grupos minoritários.

Numa perspectiva de entender o fazer e o saber [matemático] de culturas marginalizadas (D’AMBROZIO, 2002) a *etnomatemática* surge como um programa assim definido pelo autor, num movimento que por sua natureza tem a interdisciplinaridade, dialogando com várias áreas do conhecimento com destaque a antropologia. A etnomatemática coloca em evidência de que a Matemática pode ser vista como uma ciência construída pelo homem a partir das suas necessidades e essa evidência se dá na medida em que percebemos as contribuições de vários saberes [matemáticos] locais na construção do conhecimento. Sendo assim, é preciso sairmos de uma lógica onde o conhecimento matemático é tido como homogêneo, único e neutro, para dialogar com outras formas de pensar e de matematizar o mundo.

Nessa perspectiva, com o objetivo de abordar uma educação matemática com uma reflexão crítica e voltada para as questões de injustiças e equidade

presente na sociedade, a pedagogia para justiça social, tem sido uma preocupação do educador matemático Eric Gutstein que é professor da Universidade de Illinois, em Chicago. Para o educador matemático, ensinar Matemática para justiça social tem significado quando lemos e escrevemos o mundo com a Matemática de forma crítica e reflexiva, pois, “[...] estudantes precisam ser preparados através da educação matemática para investigar e criticar a injustiça, e para desafiar, em palavras e ações, atos e estruturas opressivas, isto significa *ler e escrever o mundo com a matemática*” (MOURA & FAUSTINO, 2017, p.13, grifos no original). Neste contexto de aprender e ensinar a Matemática para a justiça social pode ser um convite aos/as alunos/as a usarem a Matemática como instrumento para que se possam combater as injustiças sociais.

4. PARA SEGUIR PENSANDO...

No exercício da compreensão realizado neste texto, não cabe a nós concluí-lo ou deixar-lhe considerações finais, mas seguirmos pensando...

Somos constituídos por subjetivações, por rupturas, por deslocamentos, por razões de força nas quais registramos e pelas quais dizemos e somos ditos. Assim, na Matemática, como em outras ciências, o reconhecimento produzido passa por um regime de controle de rigor apoiado pela comunidade científica que os mantêm em um nível de poder e que também apoia professores/as que ocupam um lugar de poder, a saber, eles ensinam o que é chamado de conhecimento matemático verdadeiro nas salas de aula. Nestes contextos socioeducativos, convém destacar a importância de professores/as, que ensinam Matemática a compreenderem que as práticas discursivas e não discursivas produzem a Matemática como um conhecimento que qualifica um povo, uma cultura. No entanto, se há submissões, também há resistências, negações, insurreições. Deles, surgem outros modos de ser, outros saberes, outras Matemáticas que fazem surgir novas verdades, novas habilidades que contestam e pluralizam espaços de poder na ampla sinfonia discursiva (VICENTE, E. R; FREITAS, E. R. de S.; RODRIGUES, O. S., 2022). Ação de liberar, como exercício da verdade do sujeito, como possibilidade de o sujeito promover novas formas de subjetivação, percorrer caminhos outros na escola, caminhos para escolas, caminhos para a prática da autonomia (FOUCAULT, 2010).

Por meio de um conjunto de práticas, estratégias e metodologias, podemos, no campo pedagógico, avigorar a construção de resistências e insurgências éticas, estéticas e/ou políticas, dispondo a Matemática em um plano coletivo e a serviço de lutas sociais, ontológicas e epistêmicas (VICENTE & FREITAS, 2022) em prol de desmistificar as verdades que se naturalizaram discursivamente em torno dela.

Salientamos que não assumimos nesse texto uma posição de confronto com a Matemática (hegemônica), mas propomos, sim, convocar Matemática(s) [outras] a ocupar os vazios deixados em seus movimentos, cruzando-a com saberes [outros], atuando em meio a poderes, discursos e verdades, e tornando-as lugares de (re)existência. Tais caminhos de (re)sistência expõem fissuras que atravessam espaços e tempos que são sufocados por uma trama de discursos, que operam para inibirem poderes, invisibilizam saberes, desqualificar seres, corpos e formas de estar no mundo e, aos/as professores/as que ensinam Matemática, pode(mos) habitar nessas fissuras para subvertermos os usos de dispositivos que servem para a manutenção de discursos ilegítimos, desmontando a Matemática – o ‘bicho-papão’ –, de um poder hegemônico. E, usando essas peças desmontadas para (re) significar e (re)existir, para produzir novos sentidos de Educação [Matemática], de práticas docentes. Reivindicamos Matemática(s) [outras], – não uma educação que aponta uma Matemática intocável, uma “Matemática para poucos”, mas sim, uma Matemática no qual possamos intervir e subverter seus usos. Muitas são as possibilidades que se abrem para ações pedagógicas a partir do entendimento da(s) matemática(s) [outras] que se consubstancia à medida que compreendemos seus pressupostos epistemológicos, políticos, culturais e históricos.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Luana Rafaela Silva; QUEIROZ, Simone Moura. O gostar de matemática: Discurso, desejo e marca. In: Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Maria Fabiana da Silva Costa; (Org.). **Educação, estado e diversidade: perspectivas e desafios**. 1 ed. Recife: Editora UFPE, v. 5, p. 17-37, 2019.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. Ática, 2001.
- FERREIRA, A. C. **O desafio de ensinar – aprender Matemática no noturno: um estudo das crenças de estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do Discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de**

France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUTSTEIN, E. Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, v. 34, n. 1, p. 37-73, 2003.

MOURA, A. Q., & FAUSTINO, A. C. ERIC GUTSTEIN E A LEITURA E ESCRITA DO MUNDO COM A MATEMÁTICA. **Revista Paranaense De Educação Matemática**, 6(12), 10–17, 2020.

QUEIROZ, Simone Moura. **Movimentos que permeiam o dever professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SANCHOTENE, V. C. **A impossibilidade da permanência**: conversas com Foucault e Deleuze. Porto Alegre: Canto, 2015.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Matemática é difícil**: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos. 2002.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. A dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

PEREIRA, N.; BELLO, S. L.. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas Borges (org.). **Caderno de notas 2**: rastros de escrituras. Canela, RS: UFRGS, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICENTE, Eliézer Reis; FREITAS, Ellen Risia de Siqueira; RODRIGUES, Olira Saraiva. Nuances e matizes matemáticas em suas relações interculturais e artísticas. In: REIS, M. B. de F.; SILVESTRE, V. P. V. (orgs). **Diálogos interdisciplinares em Educação, Linguagem e Diversidades**. Humanidades & Inovação (Unitins). Palmas, TO, v. 9, n.13, p. 75-84, 2022.

VICENTE, Eliézer Reis; FREITAS, Lúcia Gonçalves de. Matemática como desobediência político-epistêmica: giro decolonial. **REVELLI**, v. 14, 2022.

INSERÇÃO DA MATEMÁTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS E PRÁTICAS DOCENTES

Alexandre José Krul¹

Franciele Meinerz Forigo²

Bernardo Somnitz Brito³

Cecília Muneroli Schneider⁴

Débora Cristina Schein Henz⁵

Gabriela Hoffling De Paula Neto⁶

Júnior Augusto Müller⁷

Natine Duana Zander Burgin⁸

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca conhecer e refletir sobre as diferentes metodologias de ensino ao longo dos anos, a organização do tempo e espaço

-
- 1 Doutor em Educação nas Ciências, professor do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br.
 - 2 Doutora em Educação, professora do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil, RS, Brasil. Email: franciele.forigo@iffarroupilha.edu.br.
 - 3 Aluno do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: bernardo.2022004494@aluno.iffar.edu.br.
 - 4 Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: cecilia.2022016145@aluno.iffar.edu.br.
 - 5 Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: debora.2022005796@aluno.iffar.edu.br.
 - 6 Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: gabriela.2022011363@aluno.iffar.edu.br.
 - 7 Aluno do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: junior.2022011425@aluno.iffar.edu.br.
 - 8 Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa ROSA, RS, Brasil. Email: natine.2022016314@aluno.iffar.edu.br.

de aprendizagem, a constituição docente e seus desafios na área da matemática. Para isso, a abordagem escolhida foi a entrevista de docentes, que possibilitou a imersão no contexto escolar e a análise da sua constituição a partir das leituras realizadas no decorrer das aulas.

A primeira docente (apresentada no decorrer do trabalho como P1) formou-se na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) no curso de Licenciatura em Matemática, está há 22 anos na área da educação, atuando, neste período, em sala de aula e outros setores da escola e coordenadoria. Atualmente leciona na Escola Estadual de Educação Básica Leopoldo Ost e Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, ambas em Santo Cristo, RS, já tendo atuado em outras cinco instituições.

A segunda docente entrevistada (apresentada no decorrer do trabalho como P2), graduou-se em Ciências Habilitação Plena em Matemática, em 1998, na UNIJUÍ. Desenvolve sua prática docente desde o ano 2000 e, neste período, esteve em cinco escolas. Está na direção da Escola Estadual Técnica Fronteira Noroeste, Santa Rosa, RS, desde 2019, período em que não está atuando em sala de aula.

Sendo assim, o propósito deste trabalho é aproximar e interagir componentes curriculares formativos do curso de Licenciatura em Matemática, ultrapassando a visão curricular como conjuntos isolados de conhecimento, favorecendo a percepção entre a teoria e a prática ao longo do processo construtivo da educação.

2. RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE AO LONGO DO ANOS

Diversas alterações contemplam o novo contexto do século XXI, sejam elas no âmbito econômico, na estruturação e no domínio do modo de produção capitalista. Nesse cenário de mudanças a educação também teve uma remodelação na sua organização, no seu modo de acontecer e no seu espaço. Todavia, essa garantia da reestruturação do sistema público gratuito de ensino já foi abordada na Constituição de 1988.

Desde os tempos pré-históricos, a quantificação sempre esteve presente na vida do homem, através de suas atividades rotineiras, como, por exemplo, enumerando seus rebanhos, utilizando “pedras” para representar cada animal, abordando também, a ideia de unidade, dezena e centena. Essas atividades mostram que o ensino da matemática sempre esteve inclusa ao longo do caminho da humanidade, interagindo com as transformações que ocorreram e continuam a ocorrer na sociedade e no próprio homem.

Em relação aos espaços escolares, apesar das melhorias estruturais a partir do século XIX até a atualidade, pode-se dizer que se assemelham, como, por exemplo, uma classe para cada aluno em filas de frente para o quadro, e

uma classe maior para o professor de um dos lados do quadro de frente para os alunos. Conforme as professoras entrevistadas, em relação às perguntas 1 e 2, que questionam a opinião sobre a organização do tempo e espaço, essa é uma boa organização, pois contribui para que o espaço fique melhor disposto e que a atenção dos alunos esteja voltada para o professor.

Conforme retratado no artigo “A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização”,

Do ponto de vista pedagógico, as carteiras individuais são consideradas as mais aptas para as escolas. Elas possibilitavam uma maior distância entre os alunos, coibindo, dessa forma, bagunças e desordens. Isolava os corpos, em razão de normas de boa conduta, garantindo a disciplina, o estudo, e a melhor vigilância por parte do professor (ARRIADA, 2012, p. 44).

Apesar da longitude dos tempos, na contemporaneidade ainda são marcantes essa percepção e organização. A sala de aula é considerada um espaço por excelência do convívio escolar. Nesse recinto, de um espaço reduzido, alunos e professores se relacionam diariamente. Sendo a disposição do espaço mencionado acima, uma forma de possibilitar esse convívio.

No que concerne à organização do tempo (períodos de 50 minutos de cada aula), obtivemos dois pontos de vista. A P1, compreende que é algo difícil ter um bom aproveitamento e rendimento da aula caso tenha apenas um período, pois quando consegue prender a atenção do aluno, desenvolver um raciocínio conjunto ou quando termina de corrigir o “tema”, logo se encerra o seu tempo. De maneira oposta, a P2 acredita ser uma boa organização do tempo, possibilitando a variação de estudos em um mesmo dia, sem que o aluno se sinta “entediado”.

Assim sendo, entende-se que há divergências tratando-se do tempo escolar no ensino da matemática, uma vez que, as opiniões variam de acordo com diferentes profissionais docentes que atuam na área. Isso pode ocorrer entre os docentes pela divergência de métodos utilizados para desenvolver as aulas, pois aulas expositivas costumam ser mais breves em relação ao tempo, enquanto aulas práticas demandam maior disponibilidade desse. O contexto escolar interfere, pois o público que a escola atende pode ser carente, muitas vezes tendo outras prioridades antes do estudo, ocasionando na desatenção ou desordem nas turmas. Enquanto outro contexto pode apresentar alunos que tenham suas necessidades básicas sanadas, podendo focar nos estudos, sabe-se que com esses, há chances maiores de conseguir melhor aproveitar o tempo em virtude do desenvolvimento do conteúdo.

Ao longo do tempo, a educação escolar sofreu alterações, a partir do sancionamento de diversas leis educacionais e programas governamentais, que visavam a melhoria do ensino nas escolas. Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes

e Bases (LDB) em vigor até os dias atuais, a qual já passou por várias alterações tendo em vista garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação escolar pública.

Tendo em vista esta perspectiva, as professoras entrevistadas relataram brevemente os impactos que o Novo Ensino Médio⁹ tem causado nas escolas. Ambas explicaram que esse modelo de ensino não está com seus objetivos e foco claros para alguns componentes curriculares. Desta forma, os professores sentem-se desorientados e sem saber o que desenvolver em algumas de suas disciplinas.

As professoras acreditam que essa é uma mudança que poderia ter sido melhor planejada, de forma que houvesse, com antecedência, uma preparação do corpo docente. De modo que, a implementação do Novo Ensino Médio poderia estar se dando de maneira mais proveitosa. Todavia, não se tem como prepará-los para algo que não está em vigor, trata-se de um processo de readaptação, em que se aprende realizando, contemplando deste modo, a formação continuada dos docentes.

À área da Matemática, especificamente, as professoras entrevistadas não relataram nenhuma mudança significativa acarretada pelo Novo Ensino Médio. Isso se dá, pois, mesmo com a modificação, o ensino de matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo¹⁰.

Um desafio já antigo e que se faz pertinente no Novo Ensino Médio aos docentes é a busca por meios didáticos que tornem o estudo mais envolvente. Ao desenvolver uma aula o professor pode utilizar-se de diversos métodos e recursos didáticos. O uso desses é o que determina a aula, pois podem torná-la monótona e maçante ou atrativa e cativante.

Em concordância com Luft e Seger (2019), entende-se que método é a forma como se planeja abordar o assunto e recursos são os materiais de apoio que se usa para executar o planejamento. Para que as aulas não se tornem monótonas e nem maçantes, o professor precisa escolher bem os métodos que utilizará para desenvolver os conteúdos em questão. E para fazer tal abordagem,

9 A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

10 Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

precisará também escolher bons recursos didáticos para apresentar aos seus discentes.

Aulas que se caracterizam como monótonas e/ou maçantes são aquelas em que o professor apresenta-se como o detentor do conhecimento, nas quais o aluno deve apenas ouvir e repetir, sem a possibilidade do debate e da participação. Em contraproposta a essas temos as metodologias ativas, que incluem o aluno no processo de ensino e aprendizagem, como ser atuante na construção do seu conhecimento.

Em questionamento aos métodos de ensino que os professores utilizavam quando as entrevistadas cursaram o Ensino Fundamental, as vivências da P1 e P2 foram semelhantes. Os relatos destacam que as aulas eram totalmente expositivas, sendo o professor, por esse meio, aquele que tinha o domínio do conhecimento e devia transmiti-lo, e o aluno um mero receptor. A P2 explicou que na época, não haviam materiais didáticos ou eram extremamente escassos.

Entre os anos 1950 e 1980 o Ministério da Educação (MEC) realizou a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) e posteriormente a transformou na Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) com o objetivo de produzir materiais escolares e obras de consulta para os estudantes brasileiros. A produção desses manuais didáticos revelou a atuação do MEC em uma área dominada pelo mercado privado, sobretudo pela indústria editorial de didáticos, essa ação tornou possível ao público de baixa renda o acesso a esses materiais.

Atualmente existem métodos e recursos diversificados aos quais o docente pode recorrer. Em sua explanação, a P1 contou-nos que utiliza muito a metodologia expositiva, mas não abre mão da pesquisa por parte dos alunos, pois, segundo essa, o bom aluno é o pesquisador. A entrevistada agregou dizendo que utiliza as tecnologias a seu favor, fazendo uso de jogos online e manipuláveis. A P2 mencionou que acredita no grande potencial de ensinar utilizando as tecnologias, mas ressaltou que as condições dentro de cada contexto definirão a forma e as possibilidades de abordagem.

Segundo o artigo “a sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização”, pode-se analisar que o método que foi mais utilizado como forma de controle e de organização era o racional, metódico e “eficiente”. Obtendo as respostas das professoras 1 e 2, tivemos percepções similares: o maior desafio hoje é fazer o aluno se manter concentrado e acompanhar o conteúdo. Deste modo, os professores estarão sendo incitados a trabalhar as facilidades e dificuldades da turma.

A partir dos relatos das professoras, foi possível interpretar que a matemática é um componente curricular que dependendo do conteúdo é

inevitável utilizar a metodologia expositiva-dialogada. Entende-se que este método é significativo e importante, mas tem-se ciência de que as metodologias ativas facilitam a construção de aprendizagens aos alunos.

A aula expositiva-dialogada surge como uma alternativa às aulas expositivas, com uma concepção de educação bancária, onde o professor detém o conhecimento e a sua função é transmiti-lo ao aluno que recebe passivamente. Assim,

a aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo que a principal é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais (ANASTASIOU, ALVES 2009, p. 86).

Nesta metodologia, as concepções dos sujeitos, alunos, são fundamentais no processo de aprendizagem, pois é a partir deles que se criam as possibilidades de uma aula operatória. Na concepção de uma aula de matemática operatória. O professor utiliza estratégias para mobilizar seus alunos a construir suas habilidades, utilizando de problemas matemáticos para estimular o aluno na construção de suas habilidades. Tais habilidades descritas como: analisar, compreender, criticar, levantar características, observar consequências, agrupar, comentar, explicar, expor, conceituar, interpretar, comparar, concluir, justificar, resumir, seriar, ler, escrever, dentre outros. (ALVES,1999).

Ao se estudar metodologias que estimulam o aluno a desenvolver habilidades, torna-se inevitável não falar da metodologia ativa. Segundo Bacich e Moran (2018) a metodologia ativa é caracterizada pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, desenvolvida por métodos ativos e criativos. Sendo centrada na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

As metodologias ativas para uma educação inovadora tem a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os alunos, cujas expectativas em relação ao ensino, a aprendizagem e ao próprio desenvolvimento, são muito diferentes das que expressavam as gerações anteriores. Segundo a P2: “*Todos os alunos gostam mais de aulas dinâmicas, e tudo que se desenvolve na prática os alunos conseguem assimilar melhor. Mas não posso negar, trabalhei muito com aulas expositivas, a aula expositiva é um dos recursos mais utilizado*”. Entende-se que a partir desse relato, por mais que os alunos gostem de aulas práticas, muitos conteúdos não são fáceis ou possíveis de se abordar com esta metodologia.

Entende-se que as aulas práticas funcionam como catalisadoras

dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, pois com esse método experimental é possível vivenciar e facilitar a compreensão dos conteúdos estudados. Quando aplicada a prática em aulas de matemática pode-se problematizar vivências diárias dos alunos, como, por exemplo, criar uma situação onde o aluno traga a conta de água da sua família. Com isso podemos criar um problema matemático para nos permitir descobrir quanto seria necessário chover para a capitalização da mesma quantidade de água. Tendo como objetivo fazer com que o aluno relacione cálculo matemático com um problema diário, assim compreendendo melhor o conteúdo.

Refletindo sobre a fala da P1, foi possível perceber que, mesmo utilizando a metodologia de aulas expositivas e dialogadas, ela relaciona os conteúdos com os pré-conhecimentos dos alunos. A partir do relato da P1: *“Dependendo qual é o conteúdo conduzo minha aula, se for algo que eles já tenham um pré-conhecimento então posso lançar para eles e depois entro em cena. Mas se é uma coisa nova, geralmente explico para eles primeiro”*. Assim, pensando no processo de ensino-aprendizagem, os alunos conseguem relacionar mais facilmente o conteúdo com seus conhecimentos prévios.

Em sua explicação, a P2 falou sobre essa metodologia, relatando um exemplo prático de como ela utiliza do conhecimento prévio dos alunos em suas aulas: *“Eu estando em uma escola técnica consigo trocar ideias com os profissionais da área, por exemplo, eu tenho uma colega que é engenheira civil e ela também dá aula de Matemática, então conseguimos jogar uma parte de trigonometria com uma parte de engenharia agrônoma. Assim quando o aluno faz um cálculo de trigonometria, consegue relacionar a um problema da área técnica que podem trabalhar em construções e instalações, aí conseguimos relacionar onde a matemática está sendo usada”*.

A partir desses relatos foi possível conhecer duas realidades diferentes, mas com metodologias semelhantes, uma professora utiliza aulas práticas e outra aulas expositivas e dialogadas, mas as duas utilizam do conhecimento prévio dos alunos e abordagens práticas para desenvolver os conteúdos.

Segundo as entrevistadas a Matemática é muito importante para a formação do aluno, além de ser de suma relevância na composição e desenvolvimento do próprio ser, pois o uso de números não está restrito a escola, pode ser utilizado a qualquer momento na vida da pessoa.

Em pauta, a obrigatoriedade da matemática em todos os anos escolares, a P1 relata o seguinte: *“No meu ponto de vista o raciocínio e a interpretação são a base de tudo na vida escolar. O cálculo é muito importante para que se tenha uma visão melhor do mundo, mas tirar outras matérias para se colocar a matemática, não acho correto, pois todas as disciplinas têm sua importância”*. A P2 explica *“Acredito que tirar outras disciplinas mais dinâmicas para se colocar a matemática, pode fazer com que os alunos*

percam o interesse nas aulas”.

Ambas entrevistadas citaram vivências que marcaram suas trajetórias, caracterizadas pela preocupação, persistência e vontade de aprender dos estudantes. Relataram-nos que precisaram reinventar suas práticas pedagógicas durante sua caminhada docente e quão gratificante era quando alcançavam os objetivos. No texto “Considerações em torno do ato de estudar”, Freire ressalta: “Estudar é uma tarefa de reinventar, de recriar, de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto”, com isso o aluno vai recriando seu pensamento e aprendizagem, os professores com o entendimento aproveitado, será muito gratificante o resultado obtido.

Ao responderem a questão, sobre “quais foram e estão sendo os maiores desafios que envolvem a sua carreira profissional como professora?”, obtivemos respostas significantes, como a necessidade de acompanhar a evolução rápida das tecnologias, e o desinteresse dos alunos para com os estudos. Analisando as adversidades mencionadas pelas entrevistadas, percebe-se que, a constante evolução tecnológica exige do educador estar sempre atualizando seus conhecimentos. Embora, a maior dificuldade está em conseguir a atenção e concentração dos alunos para a aula. Entende-se que, por vezes os alunos mostram-se desatentos e desinteressados em relação aos estudos e cabe aos professores buscarem métodos e recursos apropriados para o melhor desenvolvimento cognitivo do educando, mesmo esta não sendo uma tarefa fácil.

Questionadas sobre o período de pandemia da Covid 19, as educadoras responderam que esse foi um momento muito desafiador na questão do ensino nas escolas, isso se deve a nunca ter ocorrido tal situação de não se poder lecionar presencialmente na escola, apenas com aulas remotas.

Alguns pontos negativos e positivos foram evidenciados nesse período. Segundo a P1, um dos pontos mais positivos foi o uso das tecnologias associadas ao ensino à distância, algo que ainda não havia acontecido nas escolas públicas. Enquanto os pontos negativos eram que os alunos não desenvolveram grande parte das tarefas e atividades propostas pelos professores. Tal pensamento persistiu entre os estudantes com a retomada das aulas presenciais, onde eles apresentaram muitas dificuldades de concentração e compreensão de conteúdos.

A P2 retrata: *“Não cheguei a trabalhar nesse período, mas acompanhei muito as aulas síncronas, onde foi apresentada uma oportunidade de ensino remota podendo atingir as pessoas que estavam do outro lado da tela. Os pontos negativos foram o aumento na taxa de reprovação, e no desempenho dos alunos, que diminuiu bastante como consequência da falta de acompanhamento do professor em sala de aula”.* Entende-se diante do exposto, que a pandemia foi um período muito difícil para a prática do ensino nas escolas, principalmente para a área das exatas, devido a se tratar de

uma matéria complexa e de maior grau de dificuldade.

Com base nas leituras realizadas ao longo das aulas, podemos pensar que um bom professor é um mediador, que contribui para a construção da aprendizagem ao interagir com a turma e propõe meios para que essa se dê significativamente, tanto em conjunto quanto individualmente. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 30), “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”.

Em foco no texto estudado, temos cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. São elas, o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Também abrange cinco propostas, definidas pela letra P (Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público), procura valorizar a componente praxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores. Estes princípios já inspiram muitos programas de formação de professores.

Conforme a P2 *“Um bom professor é aquele que consegue atingir o aluno que tem maior dificuldade, aquele que realmente necessita de auxílio, que tem aversão à disciplina (matemática). Ensinar este aluno é um desafio grandioso”*. Uma das características necessárias ao docente é a empatia, que implica na capacidade de ouvir o aluno sem julgamentos, ver pela sua perspectiva e oferecer apoio reconhecendo seus problemas. Desse modo, no contexto educacional, essa habilidade socioemocional ajuda os professores a entenderem melhor seus alunos.

Segundo Silva (2014), o medo da matemática é denominado por Seymour Papert como “Matofobia”. (PAPERT, 1988, p. 21 *apud* SILVA, 2014, p. 24), complementando que a Matofobia é a aversão à matemática. É um sentimento negativo que pode atingir qualquer pessoa e está cada vez mais comum dentro das escolas. De acordo com Felicetti e Morosini (2009), o medo da matemática vai passando com os alunos de série em série, causando um bloqueio na aprendizagem. De maneira semelhante, Silva (2014) disse que um dos grandes fatores que levam uma pessoa à matofobia é a memorização de fórmulas e regras que estão desconectadas com a realidade dos alunos, a matemática, então, perde sua beleza pelo fato dos alunos não conseguirem assimilá-la. Transformando-se num “bicho de sete cabeças”.

Nesse viés, o professor deve trabalhar a si mesmo e nos alunos suas qualidades, como persistência, paciência, tolerância, dedicação, entre outras. Para conseguir explicar o conteúdo diversas vezes, se preciso for, buscando métodos que facilitem a compreensão dos discentes, com o propósito de

oportunizar a todos a construção significativa das aprendizagens.

O compromisso do professor com a sociedade é o próprio ofício docente, é transmitir conhecimento e conteúdos, construindo significado relevante com o aluno e auxiliando no processo de aprendizagem. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos. Como aponta Nóvoa (2009, p.31), “Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. [...] Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.” Segundo a P1 “*O compromisso social é muito grande, o professor ajuda esse aluno a se tornar um ser*”. De acordo com a P2 “*Ser professor já é um compromisso social, o qual auxilia na formação de seres. É na escola que se conclui ou se dá continuidade ao que os educandos trazem de casa para formação social deles*”.

Dalbosco (2005), ao explicar o conceito “Mündigkeit” de Kant, diz-nos que à educação escolar cabe levar os menores ao estados da maioridade, cumprindo, assim, papel complementar ou, às vezes, compensatório em relação à competência da família e, dessa maneira, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos e senhores de si, capazes de compreender e efetuar “todos os atos da vida civil”, evitando justamente aquele estado de menoridade, ao qual as crianças e os jovens se vêem submissos: a tutela ou a curatela. A necessidade da educação para a maioridade dá-se na construção da autonomia, independência e promoção dos seres a cidadãos sujeitos de direitos. Buscando auxiliar na tarefa de encontrar a própria posição no ambiente social.

Contudo, a função social do professor é um ambiente bem complexo de ser analisado, visto que ela está relacionada a situações como atitudes, valores e ética. Estes itens são de grande importância, pois a atual sociedade, cada vez mais diversificada, exige do professor flexibilidade de métodos de ensino e das escolas, modelos pedagógicos mais dinâmicos, para satisfazer a necessidade dos alunos e, ao mesmo tempo, a construção de uma sociedade com conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, através das entrevistas realizadas com as professoras, pudemos observar e analisar as dificuldades e desafios encontrados na prática de ensino de matemática, onde um conjunto de fatores, como, por exemplo, infraestrutura, investimentos, dificuldades entre a teoria e a didática, falta de interesse por parte dos discentes entre outros, influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração esses aspectos, nota-se que a educação pública ainda tem muito a melhorar, mas já evoluiu muito no período de tempo abordado e continua em constante processo de transformação.

O presente estudo nos leva a refletir sobre tamanha importância do professor, seja na área de exatas ou em qualquer outra, o docente é um dos pilares principais para se construir o saber. Compreendendo que a cultura, organização e as metodologias escolares são fundamentais na construção social do sujeito e na formação contínua do professor e também na formação do aprendizado do aluno. Portanto, com todas essas informações obtivemos bastante conhecimento que nos desafia e nos possibilita a um grande aproveitamento em projetos e pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. V. **Um estudo exploratório dos componentes da habilidade matemática requeridos na solução de problemas aritméticos por estudantes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1999.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

ARRIADA, Eduardo, *et al.* **A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1649/1025>>. Acesso em: 28 maio 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. - Porto Alegre: Penso, 2018.

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

____. **Ministério da Educação**. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20pretende,qual%20desejam%20aprofundar%20seus%20conhecimentos>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

____. Ministério de Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COLLA, Laura. **Quais são os maiores desafios de ser professor nos dias atuais?**. Eleva Plataforma de Ensino, 2021. Disponível em: <<https://blog.elevaplataforma.com.br/desafios-de-ser-professor-atualmente/#:~:text=Dificuldade%20de%20engajamento,ensinar%2C%20como%20as%20metodologias%20ativas>>. Acesso em: 21 jun.2022.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica**. Hans-Georg Flickinger. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo. 2005.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/658>>. Acesso em: 15 maio 2023.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 65, p. 313-335 - 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/NKst9MKrWyTfnPQdyMMVPrJ/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FREIRE, Paulo; **Considerações em torno do ato de estudar**, 1982.

LUFT, Hedi Maria, SEGER, Cláudia Maria. **Vamos construir uma escolar?** Ideias para atuar na sala de aula. 2º edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

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

SILVA, Meiriane Vieira da. **As dificuldades de aprendizagem da matemática e a sua relação com a matofobia.** [manuscrito], 2014.

SITE TERRA; **Matofobia: escolas tentam superar a aversão dos alunos pela matemática.** Notícias Terra. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/matofobia-escolastentamsuperaraaversaodosalunospelamatematica,23bdeec5d7a7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A UTILIZAÇÃO DOS MODELOS DE ENSINO DURANTE AS AULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Vitor Hugo Santos Rezende¹

Marcela Zambolim de Moura²

Drieli Cristina de Alcantara Rodrigues³

Leandro Henrique Albuquerque Brandão⁴

Carlos Magno Amaral Costa⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (CNE/CP, 2021). Uma das disciplinas ministradas dentro da EPT é a Educação Física (EF), que é de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor e social do estudante. Apesar de sua relevância educacional, há poucos estudos sobre a EF e sua relação com a EPT (DOS SANTOS; ROSSET, 2019).

-
- 1 Mestre em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduado em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, e graduado em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. E-mail: vitorhugo7278@gmail.com.
 - 2 Doutora e Mestra em Linguística, e graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. E-mail: marcela.moura@ifsudestemg.edu.br.
 - 3 Pós-graduada em Gestão Escolar e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Coordenadora do Centro Juvenil Dom Bosco. E-mail: drielialcantara@live.com.
 - 4 Doutorando em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre e Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: leeo.henrique01@gmail.com.
 - 5 Doutor em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, Pós-graduado em gestão pública, graduado em Educação Física e Administração pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. E-mail: carlos.amaral@ifsudestemg.edu.br.

Nas aulas de EF, a motivação do aluno é um fator de grande importância, pois está relacionada com o nível de aprendizagem (CHEN, 2001). Alguns estudos mostram que os alunos não apresentam motivação para realizar atividades físicas (NTOUMANIS et al., 2004), passando a ser ainda mais substancial a elaboração de aulas de EF criativas, atraentes e que atendam às especificidades dos alunos.

Uma das ferramentas propostas para elaboração de aulas de EF motivantes, específicas e com o intuito de maximizar os conhecimentos dos alunos são os modelos de ensino. Na literatura, tais modelos de ensino são utilizados na educação básica e é necessário investigar se contemplam, pontualmente, a Educação Profissional e Tecnológica, pois a EPT tem especificidades quando comparada ao ensino médio regular (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Nesse sentido, se faz necessário compreender se os modelos de ensino propostos na literatura para utilização nas aulas de EF contemplam as especificidades da EPT, a ponto de se apresentarem como uma ferramenta de ensino com potencial para aumentar a motivação e atender às características do curso profissional realizado pelo aluno.

Portanto, o objetivo primário deste trabalho é compreender a atuação do professor de EF e a utilização dos modelos de ensino durante as aulas de EF na EPT. O objetivo secundário é avaliar se os modelos de ensino propostos na literatura para utilização nas aulas de EF contemplam as especificidades da EPT. Além disso, esse trabalho poderá auxiliar os professores de EF da EPT a direcionar as aulas para atender as demandas do curso profissional realizado pelo aluno.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Profissional e Tecnológica e Educação Física

Desde a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFET) em 2009, vinculada ao Ministério da Educação, no âmbito do sistema federal de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem ganhando relevância na educação brasileira (DOS SANTOS; ROSSET, 2019), perpassando todos os níveis da educação nacional e apresentando uma interação entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre os princípios norteadores da EPT estão: os itinerários formativos coerentes para formação de profissionais aptos a realizar operações técnicas no seu local de trabalho; respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito a valores sociais, éticos e estéticos; formação de profissionais competentes através de estratégias que integram ciência, cultura e tecnologia; aplicação pedagógica que estimula a busca pela pesquisa, impactando nos saberes cognitivos e

socioemocionais; indissociabilidade entre educação e prática social, valorizando metodologias ativas e inovadoras que buscam a centralidade no aluno, interdisciplinaridade no planejamento curricular e prática pedagógica; indissociabilidade entre teoria e prática profissional; autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político pedagógico; efetividade nos processos de ensino-aprendizagem e promoção de inovações tecnológicas, sociais e operativas (CNE/CP, 2021, p.1-5).

A educação profissional técnica de nível médio na forma integrada abrange: (I) o ingresso no ensino médio de acordo com suas respectivas diretrizes curriculares nacionais e outras diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial, as diretrizes referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e (II) a realização do curso técnico que visa a habilitação, qualificação e especialização do aluno para a formação profissional. Os cursos técnicos devem apresentar conteúdo das áreas tecnológicas específicas capazes de desenvolver competências profissionais de nível tático e específico, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional (CNE/CP, 2021, p.1-6).

Na BNCC, em relação ao ensino médio, a Educação Física (EF) é apresentada dentro da área de linguagens e suas tecnologias, sendo a motricidade e corporeidade compreendidas como uma forma de linguagem. A BNCC propõe que as práticas realizadas dentro da EF proporcionem experiências pessoais, corporais e sociais para os estudantes. Dessa forma, a EF é capaz de contribuir para que esses estudantes tenham experiências corporais e esportivas, sejam reflexivos e conscientes, tenham uma formação social de qualidade e compreendam o papel do movimento nas suas vidas e na sociedade (BNCC, 2017, p.473-485).

Ainda de acordo com a BNCC, para o ensino fundamental, os conteúdos a serem abordados são: jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Para o ensino médio, a BNCC tem o objetivo de abordar de forma integrada a cultura corporal do movimento, além de ampliar os conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental (BNCC, 2017, p. 473-485). Portanto, no ensino fundamental as aulas de EF têm características com aprendizagem do aluno mais implícita e, no ensino médio, as características das aulas são mais explícitas, com um caráter reflexivo. Esses conceitos serão abordados na seção 2.2 a seguir.

Além de nortear o currículo e propostas pedagógicas dos sistemas e rede de ensino por meio da BNCC, o governo instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vistas à melhoria da qualidade social da educação básica. O PNE objetiva, entre outras diretrizes, educação de qualidade, redução das desigualdades, melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Ao propor uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica, o PNE considera importante que

crianças e adolescentes tenham acesso à escola, não abandonem a escola e otimizem a aprendizagem (PNE, 2015). Uma das disciplinas que podem contribuir para alcançar essas metas é a EF que tem um potencial educativo teórico e prático, pois as aulas de EF propõem participação ativa, gerando maior interação, proporcionando momentos mais atraentes e prazerosos para os alunos.

2.2. Uma breve contextualização dos modelos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física

Para a realização das aulas de EF, é importante que os professores dominem os conteúdos programados e utilizem os materiais adequados durante as aulas para atraírem o interesse dos estudantes (GRAÇA, 2014, p.110).

Nas teorias de desenvolvimento curricular, os modelos, dentro de suas determinadas áreas, vêm se destacando como formas de ensino (GRAÇA, 2014, p.110). Os modelos de ensino são um avanço no processo de ensino em relação aos métodos, estratégias e estilo de ensino, pois o modelo (i) contempla um plano global e uma abordagem para ensinar e aprender, (ii) classifica as prioridades do ensino, (iii) permite direcionamento da aula para alunos e professores, (iv) apresenta estrutura teórica unificada, (v) se baseia na ciência, (vi) verifica a relação entre a aplicação dos conteúdos e aprendizagem, (vii) apresenta avaliação mais válida da aprendizagem e (viii) facilita a tomada de decisão do professor dentro da estrutura de trabalho (METZLER, 2005).

Existem alguns modelos de ensino propostos na literatura para serem utilizados durante as aulas de educação física, dentre eles: Iniciação Esportiva Universal (IEU) (GRECO; BENDA, 1998), *Teaching Games For Understanding* (TGfU) (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996), *Sport Education* (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2004), *Cooperative Learning* (GRINESKI, 1996; METZLER, 2005), *Teaching for Personal and Social Responsibility* (HELLISON, 1995; METZLER, 2005), *Direct Instruction, Personalized System for Instruction, Peer Teaching, Inquiry* (METZLER, 2005).

Dentro dos modelos de ensino, as formas de aprendizagem podem acontecer de duas maneiras, implícita e/ou explícita (ABURACHID et al., 2019). Entende-se que essas duas maneiras de aprendizagem não são necessariamente antagônicas e podem ser complementares (REBER, 2013). O processo de aquisição do conhecimento na aprendizagem implícita ocorre sem intenção pelo aprendiz, e na aprendizagem explícita esse processo ocorre de maneira intencional (FRENSCH, 1998).

O modelo de ensino IEU, apresenta predominância implícita nas suas características de aprendizagem. O IEU (GRECO; BENDA, 1998) apresenta uma proposta de estruturação do processo de ensino na iniciação esportiva. Essa proposta do modelo abrange crianças a partir de 6 anos de idade, enfatiza concepções

pedagógicas e formas de ensino incidentais. O IEU traz dentro da sua concepção o resgate da cultura das brincadeiras de rua, sendo enfatizadas as formas de aprendizagem incidentais, mas que se sustentam pela intencionalidade no processo de planejamento e aplicação dos conteúdos por parte do professor. Na EF escolar, a proposta de ensino do IEU pode ser utilizada, principalmente, durante as aulas no ensino fundamental, pois, nessas faixas etárias sugere-se que o direcionamento do processo de ensino tenha características com predominância incidental.

Dos modelos de ensino com características de aprendizagem intencional, destaca-se o TGFU (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996), que é uma proposta amplamente empregada nas escolas, em equipes esportivas, nas pesquisas científicas, se apresentando como proposta difundida na literatura. O TGFU tem como seus objetivos o processo de aprendizagem de aspectos sociais e apresentando maior ênfase no desenvolvimento do senso crítico do aluno, principalmente, nos aspectos táticos dos jogos. Assim, a aplicação desse modelo traz benefícios aos alunos para resolverem problemas inerentes ao jogo, em decorrência da compreensão da situação e do jogo. Nesse modelo, conteúdos de conhecimento tático são ofertados antes dos conteúdos de habilidades técnicas, sendo ofertado o conteúdo de habilidades técnicas apenas quando o aluno entende “o que fazer” e “o quando fazer”. Essa ideia do TGFU parte do pressuposto da intenção do aluno aprender e “o porquê” realizar e, posteriormente, saber “o que fazer”. No âmbito escolar, sugere-se, principalmente, a aplicação do TGFU nas aulas de EF no ensino médio, pois esse modelo tem características predominantes da aprendizagem intencional, é condizente com a faixa etária dos alunos e apresenta características das aulas aplicadas no ensino médio.

O *Sport Education* (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2004) é um modelo de ensino com características de aprendizagem predominantemente intencional. O modelo trabalha com a ideia de aprendizagem cooperativa, com uma forte interação entre professor e aluno. O *Sport Education* apresenta alguns objetivos de aprendizagem específicos para os alunos, entre eles: (i) desenvolver habilidades e capacidades físicas específicas para esportes em particular, (ii) apreciar e ser capaz de executar planos estratégicos nos esportes, (iii) participar em um nível apropriado para o desenvolvimento do aluno, (iv) compartilhar o planejamento e administração das experiências esportivas, (v) promover a liderança responsável, (vi) trabalhar efetivamente em um grupo através de alvos comuns, (vii) apreciar os rituais e convenções que dão aos esportes em particular significados únicos, (viii) desenvolver a capacidade de tomar decisões razoáveis acerca de questões esportivas, (ix) desenvolver e aplicar o conhecimento sobre arbitragem e treinamento, (x) decidir voluntariamente tornar-se envolvido em atividades esportivas após o período escolar.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1. Cuidados éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSMG), sob parecer 5.922.400 e CAAE: 64092822.8.0000.5588. Todos os voluntários que aceitaram participar dessa pesquisa foram solicitados a responder o termo de consentimento livre e esclarecido. Este trabalho respeitou todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional envolvendo pesquisas com seres humanos. Todos os dados coletados durante a realização deste trabalho foram utilizados apenas para fins de pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos neste trabalho tiveram acesso às informações. Essas precauções foram adotadas com o intuito de preservar a privacidade dos voluntários. Para a execução do estudo, foi solicitada a anuência do IFSMG.

3.2. Participantes

A amostra do estudo foi composta por 7 professores (6 doutores e 1 mestre) que ministram aulas de EF na EPT no IFSMG (Tabela 1).

Tabela 1- Identificação (ID) e titulação dos professores de Educação Física.

ID	Titulação
Professor A	Doutor
Professor B	Doutor
Professor C	Mestre
Professor D	Doutor
Professor E	Doutor
Professor F	Doutor
Professor G	Doutor

3.3. Procedimentos

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), contemplando BNCC, PNE e resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, especificamente, referente às diretrizes para aulas de EF e EPT. Além disso, realizou-se uma busca na literatura sobre os modelos de ensino existentes propostos para a utilização nas aulas de EF.

A segunda etapa deste trabalho, foi realizada por meio da aplicação de um questionário (Anexo 4), contendo 8 (oito) questões específicas abertas sobre as aulas de EF na EPT e modelos de ensino utilizados na EF (Tabela 2). Essas

questões foram elaboradas e disponibilizadas por meio da plataforma google forms. O questionário foi enviado ao grupo de professores através do e-mail e os participantes tiveram o prazo de 30 dias para respondê-lo.

Tabela 2- Questões abordadas no questionário respondido pelos professores de Educação Física.

Nº	Questões
1	Para você existem diferenças entre os objetivos das aulas de educação física no ensino médio regular e no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?
2	Quais parâmetros norteadores você utiliza para ministrar suas aulas de educação física na EPT?
3	Você utiliza algum método de ensino durante suas aulas de educação física? Se sim, qual (is)?
4	Você utiliza algum modelo de ensino durante suas aulas de educação física? Se sim, qual (is)?
5	Existe(m) diferença(s) entre método e modelo de ensino? Por quê?
6	Os modelos de ensino existentes na literatura atendem às demandas das aulas de educação física na EPT? Por quê?
7	Existe(m) necessidade(s) da elaboração de um modelo de ensino para as aulas de educação física na EPT? Por quê?
8	Quais características da sequência de atividades utilizadas durante a sua aula de educação física na EPT?

3.4. Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Nesse processo, foram levadas em consideração as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores relataram que existem diferenças entre os objetivos das aulas de EF no ensino médio regular e no ensino médio integrado da EPT (Tabela 3). Em linha com os relatos dos professores, Dos Santos e Rosset (2019) relatam que a abordagem da EF que se materializa no ensino regular não apresenta uma identidade específica com a proposta de formação para a EPT. Entretanto, em um estudo no Instituto Federal de Santa Catarina, Boscatto e Darido (2017) avaliaram se os professores de EF diferenciavam os conteúdos aplicados nas aulas de EF no ensino regular e EPT. Os autores reportaram que os professores não diferenciavam as características da aula de EF da EPT com o ensino regular. Como resultado, os autores sugerem a necessidade de uma reorganização no planejamento de ensino dos professores de EF, no sentido de atender às

demandas da EPT (BOSCATTO; DARIDO, 2017), uma vez que a EPT apresenta demandas técnicas específicas e, como consequência, aulas de EF com objetivos diferentes quando se comparado ao ensino regular.

Tabela 3- Respostas da pergunta 1.

Para você existem diferenças entre os objetivos das aulas de educação física no ensino médio regular e no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?	
ID	Respostas
Professor A	Sim
Professor B	Sim
Professor C	Sim
Professor D	Sim
Professor E	Sim
Professor F	Sim
Professor G	Sim

Todos os professores utilizam como parâmetro norteador para ministrar suas aulas a BNCC; como complemento, os professores A, C e E utilizam o PPC, o professor B utiliza PCNs e o professor D utiliza livros e artigos (Tabela 4). Esses resultados corroboram com os apontamentos de Boscatto e Darido, (2017), que sugerem que as aulas sejam fundamentadas pelos documentos norteadores nacionais e o PPC da própria instituição para realização das ações didático-pedagógicas desenvolvidas na instituição. Em adição, os resultados estão de acordo com os parâmetros da BNCC, uma vez que esse documento é um norteador do ensino que define o caráter progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. Esse documento normativo está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas diretrizes curriculares nacionais (BNCC, 2017).

Tabela 4- Respostas da pergunta 2.

Quais parâmetros norteadores você utiliza para ministrar suas aulas de educação física na EPT?	
ID	Respostas
Professor A	BNCC e PPC
Professor B	BNCC e PCNs
Professor C	BNCC, PPC e especialização técnica do curso
Professor D	BNCC, livros e artigos
Professor E	BNCC e PPC
Professor F	BNCC
Professor G	BNCC

Nota: BNCC, Base Nacional Comum Curricular. PPC, Projeto Pedagógico do Curso. PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais.

As repostas mostraram que os professores A, B, C, E e F utilizam método tradicional durante suas aulas; em adição, eles utilizam abordagem crítico superadora (professor B), crítico reflexiva (professor C), abordagem construtivista (professor E) e pós crítica (professor F). O professor D utiliza método global e misto, e o professor G relatou que não utiliza métodos (Tabela 5). O método utilizado pela maioria dos professores é o tradicional, caracterizado pela fragmentação das atividades em partes, começando pela assimilação das partes fragmentadas e progredindo para a integração dessas partes até chegar à prática da atividade completa (COUTINHO; SILVA, 2009). No entanto, o debate sobre métodos de ensino no campo da EF escolar ainda é escasso (BATISTA; MOURA, 2019). Além disso, quando se trata de aulas EF na EPT os princípios metodológicos são ainda mais escassos.

Tabela 5- Respostas da pergunta 3.

Você utiliza algum método de ensino durante suas aulas de educação física? Se sim, qual (is)?	
ID	Respostas
Professor A	Sim, método tradicional
Professor B	Sim, método tradicional com uma abordagem crítico superadora
Professor C	Sim, método tradicional com uma abordagem crítico reflexiva
Professor D	Sim, método global e misto
Professor E	Sim, método tradicional com uma abordagem construtivista
Professor F	Sim, método tradicional com uma abordagem pós crítica
Professor G	Não.

Os professores C e D reportaram que utilizam modelos de ensino durante as aulas e os modelos utilizados foram TGFU (professor C); instrução direta e aprendizagem cooperativa (professor D). Os professores A e E relataram que utilizam modelo, porém, não especificaram o modelo utilizado. Os professores F e G não utilizam modelos durante suas aulas (Tabela 6). Levando em consideração os relatos dos professores, observa-se que os modelos de ensino precisam ser mais difundidos durante as formações de professores e nos documentos norteadores da Educação Física na EPT, uma vez que, os modelos de ensino são um avanço no processo de ensino em relação aos métodos, estratégias e estilo de ensino (GRAÇA, 2014), se apresentando como uma ótima ferramenta a ser utilizada pelos professores.

Tabela 6- Respostas da pergunta 4.

Você utiliza algum modelo de ensino durante suas aulas de educação física? Se sim, qual (is)?	
ID	Respostas
Professor A	Sim, porém, não apresentou o modelo.
Professor B	Não respondeu.
Professor C	Sim, TGFU.
Professor D	Sim, instrução direta e aprendizagem cooperativa.
Professor E	Sim, porém, não apresentou o modelo.
Professor F	Não.
Professor G	Não.

Nota: TGFU, Teaching Games For Understanding.

Os professores B, C, D, E, F e G reportaram que existe diferença entre método e modelo de ensino, no entanto, apenas o professor C apresentou coerência na justificativa (Tabela 7). Corroborando com as respostas da pergunta anterior, os professores apresentaram dificuldades para apresentar as diferenças entre os métodos e os modelos de ensino, uma vez que apenas um professor conseguiu diferenciar os modelos de ensinos dos métodos. Esse resultado reforça a necessidade de inserção do conteúdo de modelos de ensino nos currículos de formação da graduação em licenciatura em EF.

Tabela 7- Respostas da pergunta 5.

Existe(m) diferença(s) entre método e modelo de ensino? Por quê?	
ID	Respostas
Professor A	Não soube responder.
Professor B	Acredita que sim, mas, não sabe a diferença.
Professor C	Sim, respondeu completamente.
Professor D	Sim, mas, não sabe a diferença.
Professor E	Sim, mas, não indicou as diferenças.
Professor F	Sim, mas, não sabe a diferença.
Professor G	Sim, mas, não sabe a diferença.

Os professores C, F e G reportaram que os modelos de ensino existentes na literatura atendem parcialmente às demandas das aulas de EF na EPT, porém, é necessário realizar adaptações para atender às especificidades. Os professores D e E relataram que os modelos existentes na literatura atendem à demanda das aulas na EPT (Tabela 8). Mesmo com o aumento do conhecimento sobre as estratégias de ensino-aprendizagem mais apropriadas ao desenvolvimento de competências do aluno nas aulas de EF nos últimos anos (GOUVEIA et al., 2021), ainda é preciso evoluir nesse processo quando se trata de aulas de EF na EPT. Como apresentado por parte dos professores os modelos de ensino ainda necessitam de adaptações para atenderem as demandas das aulas de EF na EPT.

Tabela 8- Respostas da pergunta 6.

Os modelos de ensino existentes na literatura atendem às demandas das aulas de educação física na EPT? Por quê?	
ID	Respostas
Professor A	Não respondeu.
Professor B	Não sabe.
Professor C	Parcialmente, não atende as especificidades.
Professor D	Acredita que sim.
Professor E	Acredita que sim.
Professor F	Parcialmente, é necessário adaptações.
Professor G	Parcialmente, é necessário adaptações.

Os professores A, B e C reportaram que existe necessidade da elaboração de um modelo de ensino para as aulas de EF na EPT para atender às especificidades da EPT e estabelecer diretrizes para o ensino. Os professores D e F relataram que não é necessário a elaboração de um novo modelo de ensino para as

aulas de EF na EPT (Tabela 9). Uma vez que as aulas de EF na EPT apresentam características diferentes quando comparado ao ensino formal (DOS SANTOS; ROSSET, 2019), parte dos professores acreditam que se faz necessária a elaboração de um modelo de ensino para utilização nas aulas de EF na EPT. A elaboração de uma nova proposta de modelo de ensino deverá se apresentar como uma ferramenta de ensino com potencial para atender às características do curso profissional realizado pelo aluno, qualificando o processo ensino-aprendizagem.

Tabela 9- Respostas da pergunta 7.

Existe(m) necessidade(s) da elaboração de um modelo de ensino para as aulas de educação física na EPT? Por quê?	
ID	Respostas
Professor A	Acredito que sim, devido à especificidade da EPT.
Professor B	Sim, para a padronização do ensino.
Professor C	Sim, devido à especificidade da EPT.
Professor D	Não.
Professor E	Não respondeu à pergunta.
Professor F	Não.
Professor G	Não respondeu à pergunta.

Nota: Educação Profissional e Tecnológica.

Os professores D, E e G relataram que dividem sua aula em parte inicial, principal e final. Os professores B e C reportaram que suas aulas apresentam uma sequência de atividades caracterizadas pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (Tabela 10). Os relatos dos professores não demonstraram um padrão nas características da sequência das atividades aplicadas por eles durante as aulas, reforçando a resposta da pergunta 7, na qual parte dos professores acreditam na importância da criação de um modelo de ensino para a orientação das aulas de EF na EPT. Como limitação, no relato da pergunta 8, existe possibilidade de os professores não terem compreendido a pergunta, devido às respostas estarem fora de um padrão.

Tabela 10- Respostas da pergunta 8.

Quais características da sequência de atividades utilizadas durante a sua aula de educação física na EPT?	
ID	Respostas
Professor A	Não entendeu a pergunta.
Professor B	Sequência de atividades caracterizadas pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.
Professor C	Sequência de atividades caracterizadas pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.
Professor D	Roda de conversa inicial, parte principal, parte final da aula e catarse.
Professor E	Parte inicial, parte principal, parte final da aula e catarse.
Professor F	Não respondeu a pergunta.
Professor G	Roda de conversa inicial, parte principal e parte final da aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao objetivo 1, a saber, compreender a atuação do professor de EF e a utilização dos modelos de ensino durante as aulas de EF na EPT, os resultados sugerem que, apesar de declararem, majoritariamente, que existe diferença entre aulas de EF no ensino regular e aulas de EF na EPT, apenas 4 professores utilizam modelos de ensino durante suas aulas e 3 professores destacaram a necessidade de se observar as especificidades dos cursos técnicos ao planejarem as aulas. Assim, a consciência para a formação omnilateral foi relatada por todos professores, ao considerarem documentos norteadores da EPT, quais sejam, BNCC, PPC, PCNs, livros e artigos.

Esse resultado sinaliza a necessidade de uma formação profissional também voltada para a EPT, principalmente, para os docentes do quadro permanente do IFs. Essa formação pode ser pensada também para o curso de Licenciatura em Educação Física, ofertado pelo IFs, por meio de disciplinas e seminários, por exemplo, em que haja reflexões sobre o ensino de Educação Física na EPT.

Para o objetivo 2, a saber avaliar se os modelos de ensino propostos na literatura para utilização dentro das aulas de EF contemplam as especificidades da EPT, os resultados do questionário sugerem que há necessidade de se elaborar modelos de ensino específicos para a EPT, pois parte dos professores sinalizaram que os modelos de ensino existentes na literatura não atendem à demanda das aulas EF na EPT; além disso, os professores acreditam que é necessário a elaboração de diretrizes para o ensino das aulas de EF na EPT.

Esses achados sugerem, para futuras pesquisas, a elaboração de um modelo de ensino que atenda às demandas das aulas de EF na EPT. A construção

desse modelo de ensino permitirá aos professores de EF da EPT elaborar aulas que atendam à especificidade da EPT. Além disso, poderá auxiliar esses professores de EF a direcionar as aulas para atender às demandas do curso profissional realizado pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ABURACHID, L. M. C.; FRANCISCO, P. S.; RIBAS, S.; FERREIRA, T.; GRECO, P. J. O desafio de ensinar esportes: aspectos pedagógicos a serem considerados na práxis. **Corpoconsciência**, p. 122-133, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA – 2011.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A Educação Física no Ensino Médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 99-111, 2017.

COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. S. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 117-144, 2009.

CHEN, A. A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. **Quest**, v. 53, n. 1, p. 35-58, 2001.

DOS SANTOS, J. B.; ROSSET, M. Educação Física e Educação Profissional: contribuições na perspectiva politécnica. *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2019.

FRENSCH, Peter. One conceptt, multiple meaning: on how to define the concept of implicit learning. In: STADLER, Michael; FRENSCH, Peter. (Orgs.). *Handebook of implicit lerning*. London, UK: **Safe Publications**, 1998.

GRAÇA, A. **Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física.** *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão.* Porto: Editora FADEUP, 2014.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal.** UFMG, 1998.

GRINESKI, S. Cooperative learning in physical education. *Human Kinetics*, 1996.

GOUVEIA, É. R.; LOPES, H.; RODRIGUES, A.; GOUVEIA, B.; CALDEIRA, R.; FREITAS, R.; IHLE, A. O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. **Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano**, p. 110-117, 2021.

HELLISON, D. R. Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL: **Human Kinetics**, 1995.

METZLER, M. *Instructional models in physical education* (2nd Ed.). Scottsdale, AZ: Hawthorne Hathaway, 2005.

NTOUMANIS, N. et al. An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 26, n. 2, p. 197-214, 2004.

REBER, Paul J. The neural basis of implicit learning and memory: a review of neuropsychological and neuroimaging research. **Neuropsychologia**, v. 51, p. 2026–2042, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P.; VAN DER MARS, H. Complete guide to sport education. **Human Kinetics**, 2004.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching games for understanding: Evolution of a model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E PRÁTICA

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Kênia Tomé da Silva Santana*²

*Miriam Paulo da Silva Oliveira*³

*Vanilma Karla Barbosa de Freitas*⁴

*Maria do Carmo da Silva Souza*⁵

*Luciene Maria dos Santos*⁶

*Sarah Maria Cavalcanti Cardoso Rocha de Araujo*⁷

*Ana Paula da Silva Soares*⁸

*Glaucia Bernardo de Vasconcelos Correia*⁹

- 1 Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENO-EN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. E-mail: jobson.jorge@upe.br.
- 2 Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Graduada em pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora Concursada do Município de Olinda. Professora Concursada do município de Escada. Gestora escolar no município de Olinda. E-mail: kenia170814@gmail.com.
- 3 Doutoranda - Facultad de Ciencias Sociales (FICS). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. (UPAP - PY). Especialista em Psicopedagogia (UPE). Graduada em Pedagogia (UVA) e Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: mirampaulo@gmail.com.
- 4 Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Licenciada em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE). vanilmalettras@gmail.com.
- 5 Doutora em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica pela Universidade de Madeira (UMA) - Portugal, Mestra em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica pela Universidade de Madeira (UMA), Especialista em Ensino e Fundamentos da Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana (FFPG) e Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: carminha.rone@gmail.com.
- 6 Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Campus Mata Norte. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (2004) pela Universidade de Pernambuco, cujo tema para a elaboração da monografia foi “Uma Leitura da Produção Textual dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos”. Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco (1996). Desde 2000 é docente concursada na rede municipal de Carpina/PE lecionando, no momento, Língua Portuguesa na modalidade de Jovens e Adultos, na qual atua ativamente potencializando a cidadania e a consciência social dos estudantes. Em 2006, ingressa na educação básica, no ensino fundamental e médio, na rede estadual de PE, como professora de Língua Inglesa.
- 7 Mestranda em Ciências da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Organização Pedagógica da escola pela UNINTER. E-mail: sarahccrocha@hotmail.com.
- 8 Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Licenciada em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino e Língua Portuguesa pela Faculdade Osman Lins (FACOL). Especialização em Gestão Pública pela UFRPE e Mestranda em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade de Pernambuco. E-mail: paula.soares@upe.br.
- 9 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação em Educa-

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento científico repousa em sistemas culturais que são comunicados através da escolaridade formal. Em contraste, os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em atividade da vida cotidiana e começam por ser uma apreensão concreta de eventos e fenômenos, que vão se tornando cada vez mais abstratos à medida que se movem “para cima” e vão sendo integrados em sistemas de conhecimento formal. Os conceitos científicos, por sua vez, adquirem-se por exposição verbal e vão se tornando mais significativos à medida que se movem “para baixo” e entram em contato com objetos e eventos de todos os dias (VYGOTSKY, 2010).

Cientes de que todo conhecimento científico abre um leque para novos conhecimentos, compreendemos que os progressos do conhecimento, não significa eliminação da ignorância. Estamos numa nuvem de desconhecimentos e incertezas produzida pelo conhecimento e a produção dessa nuvem é um dos elementos do progresso, desde que o reconheçamos. Ou seja, “conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão” (MORIN, 2010, p. 104).

À luz do paradigma da complexidade, podemos crescer e aprender na (inter)ação com os outros. Morin (2004, p.89) afirma que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. Nesse contexto, é preciso também valorizar a pesquisa como ferramenta para ampliar o nosso conhecimento, aprender a arte da intercomunicação, do conviver, do trocar experiências e romper com a hierarquização das áreas do conhecimento humano.

De acordo com Sousa (2011), o conhecimento científico pós-moderno em educação tem a ver com uma determinada situação, determinado local e determinados atores, *hic et nunc*, sem pretensões de generalizar. Ao invés de estudarmos grandes grupos, nos interessamos por pequenas comunidades, a escola, a turma, o grupo de professores, ou apenas um único professor. Esse conhecimento não é menos exigente na compreensão do seu objeto, pois exige uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação está ligada as suas raízes históricas e antropológicas.

Na concepção do paradigma da complexidade, o conhecimento é entendido em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Não existe conhecimento em hierarquia. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que a outra. Essa visão constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento, reconhecendo-o como um processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo, entendida como

uma abstração extraída de um fluxo total e único, em movimento constante, e não um conjunto de verdades basicamente fixas. Implica um sistema aberto à participação, uma estrutura dissipadora e que está em constante fluxo de energia, capaz de crescimento e transformação sem fim (MORAES, 2006). Todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, sendo um conjunto de elementos conectados entre si e pode representar uma nova aliança da humanidade na utilização do conhecimento para a sua própria reconstrução.

A educação ambiental precisa estar fundamentada na ética ambiental. Entendida como o estudo dos juízos de valor da conduta humana em relação ao meio ambiente, ou seja, a compreensão que o homem tem da necessidade de preservar e/ou conservar os recursos naturais essenciais à perpetuação de todas as espécies de vida existentes no planeta Terra.

Em 1999, a educação ambiental tornou-se Lei nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental, onde em seu art. 2º afirma: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Enfatizando que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

As Leis existem, mas não são efetivadas, continuam no papel, principalmente no Brasil é comum esse descaso com as questões ambientais, visando o desenvolvimento econômico e tecnológico sem o devido cuidado para a não destruição da natureza. Referente aos municípios a Lei orienta que sejam criados planos municipais com ações que contemplem os resíduos sólidos. Art. 18.

A elaboração de plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos, nos termos previstos por Lei, é condição para o Distrito Federal e os Municípios terem acesso a recursos da União, ou por ela controlados, destinados a empreendimentos e serviços relacionados à limpeza urbana e ao manejo de resíduos sólidos, ou para serem beneficiados por incentivos ou financiamentos de entidades federais de crédito ou fomento para tal finalidade. X. programas e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos. (BRASIL, 2010).

Na verdade, foi graças a criação desta Lei que os municípios procuram desenvolver um plano de ação de educação ambiental mais efetiva, buscando conscientizar seus munícipes que todos são responsáveis pela produção de lixo e que o mesmo causa danos aos seres vivos e ao meio ambiente de forma geral.

Diante da Pandemia do novo Coronavírus, torna-se necessário rever outras formas de trabalho do professor, precisou se apropriar de uma gama de conhecimentos advindos das TIC, para alinhados a estas melhorar a prática pedagógica e conseguir alcançar os estudantes de forma não presencial. Infelizmente mudar a prática docente não é simples, pois muitos são resistentes ao novo, se

assustam e se acham incapazes de aderir ao uso das tecnologias digitais, mas com formação continuada e apoio de outros profissionais conseguimos vencer grandes obstáculos e realizar as atividades da melhor forma.

Como nos alerta Sousa (2011), no entanto essa prática não é tão simples, pois depende muito de como ele se sente em relação a isso: se o vê como um processo transformador, favorecendo o seu trabalho, ou se sente ameaçado, temeroso, quanto ao aparente declínio de seu papel como detentor absoluto do saber elaborado. Para que o professor compreenda e possa mudar a sua prática pedagógica foi preciso estudos individuais, pesquisas bibliográficas e formação continuada que lhe desse subsídios para “[...] pensar as ‘novas’ tecnologias digitais, e a internet em particular, enquanto algo para além dessa perspectiva ferramental [...]” (PRETTO, 2010, p. 308).

No entanto, a formação de professores,

[...] tanto inicial como continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, enquanto promotora de desenvolvimento cognitivo dos alunos com os instrumentos tecnológicos como o computador e a internet. (FREITAS, 2009, p. 09).

As formações devem ter como objetivos levar o professor a refletirem a importância do seu papel neste contexto, o ensino remoto e híbrido é a nova realidade da escola neste momento pandêmico e irá continuar pelo um grande período. Cientes que a maior dificuldade é a falta de conectividade dos estudantes, principalmente da rede pública municipal, as famílias são carentes e não entendem o valor da educação para a vida de seus filhos uma vez que as atividades e conteúdo são impressos e disponibilizados na escola para o representante do estudante possa pegar.

A mudança de prática pedagógica tem como pressupostos: “[...] fundamental desenvolver uma pedagogia baseada na interação dos processos colaborativos, na inovação e na promoção das capacidades de autonomia do aluno no aprender e no pensar” (DIAS, 2004, p. 21 *apud* MELO, 2012, p.25).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualizando a prática docente

A consciência ecológica está ligada à preservação do meio ambiente. Por isso, a preservação dos recursos naturais passou a ser uma preocupação mundial e todos os países são responsáveis por essa preservação. A evolução do homem e sua eterna busca de soluções imediatas aos entraves, para a evolução, faz com que criem/construam coisas/materiais que agridem diretamente o meio

ambiente. Por exemplo, grandes quantidades de resíduos sólidos, como embalagens plásticas, garrafas PET, embalagens de detergentes, água sanitária, entre outros. Outro fator, é o crescimento da população pois, requer maior produção de alimentos, habitação, construção de casas, estradas, pontes, medicamentos, combustíveis, transportes, etc. certos que o crescimento desordenado de forma geral desequilibra o meio ambiente. A educação ambiental está ligada ao fenômeno da globalização, a identidade social, uma vez que está relacionada ao consumo de certos produtos. (SATO; CARVALHO, 2003). A problemática local com ações simples que envolvia a escola e comunidade, principalmente conscientizando-os dos problemas ambientais e doenças adquiridas pelo desmando e formas inadequadas de lidar com o lixo.

Objetivo geral: Trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo as disciplinas Ciências e Matemática os cuidados com meio ambiente, com foco na reciclagem e utilização das garrafas PET, no sentido da não poluição, ornamentação e organização dos canteiros da horta escolar, integrando as formas geométricas, perímetro e áreas das figuras construídas.

Objetivos específicos: realizar uma pesquisa de campo com os estudantes do 7 ano do Ensino Fundamental; abordar cientificamente a problemática dos resíduos sólidos (lixo) e suas consequências para o meio ambiente; construir a horta escolar com a finalidade de integrar conhecimentos prévios/culturais aos conhecimentos formais nas áreas de Ciências e Matemática; reciclar e reutilizar garrafas PET nos canteiros da horta escolar.

Reciclagem é o nome atribuído ao processo de reaproveitamento da matéria prima para a confecção de novos produtos. Sendo um processo de grande importância levando em conta o tempo de decomposição que alguns materiais como o plástico, o vidro, o papel alumínio levam pra se decompor na natureza. Por isso, a importância de trabalhos de pesquisa que tratam essa problemática buscando conscientizar a população em geral sobre a sua reutilização para garantir à saúde e preservar os recursos naturais no planeta. O Brasil atualmente é considerado um grande “reciclador” de alumínio, no entanto aproveita pouco o vidro, o plástico, pneus, etc. (CORTINA, al et. 2013).

A reciclagem designa-se em um método de explorar o que ainda pode ser aproveitado dos resíduos sólidos, onde são separados conforme sua constituição, e assim são transformados e recuperados, contribuindo com a economia de matérias-primas, evitando o desperdício, reduzindo a poluição ambiental e valorizando os resíduos (PNUD, 1998). É por meio do processo de reciclagem que os impactos provocados pelo acúmulo dos resíduos sólidos são minimizados, diminuição da poluição no solo, nas águas garantindo uma maior qualidade do meio ambiente.

A prática pedagógica pode ser pensada, dentre outros pressupostos, como

uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão da didática ou das metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social, dotada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. Destacando que o momento aula se constitui num espaço-tempo onde transitam diferentes histórias culturais, formando uma teia de relações, com conflitos, encontros e desencontros (SOUZA, 2019).

Subentende-se que uma prática pedagógica inovadora está fundamentada nas teorias emergentes – construtivistas que defendem a construção de conhecimento com a participação ativa dos sujeitos, tendo o educador um papel de coadjuvante e os educandos como autores principais no binômio ensino-aprendizagem.

Público-alvo: os estudantes do 7º ano do ensino fundamental de escola municipal do município Vicência.

2.2 Relato de uma vivência da prática docente

A Pandemia trouxe grandes dificuldades/desafios para todos os profissionais da educação e principalmente para os educadores, exigindo adaptação e uso das tecnologias para todas as atividades. A escola, neste contexto, precisou ressignificar seu papel, buscando o apoio das famílias para acompanhamento das atividades com os estudantes. Por isso, foi necessário termos um olhar e um diálogo voltado para as famílias, seja por meio de vídeos chamadas, ligações telefônicas ou por mensagens, desde que esta comunicação tornasse efetiva.

A dinâmica de trabalho tem sido planejar e acompanhar as ações pré-determinadas, as aulas acontecem de duas formas, online para os estudantes com conectividade e através de atividade impressas pra os que não têm conectividade. Esta dinâmica do professor, tem como principal objetivo garantir uma educação de qualidade mesmo estando no ensino remoto, bem como, o acompanhamento individual dos estudantes, e registro da trajetória de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento cognitivo, revelando suas conquistas, dificuldades e anseios. Destacando uma constante ação reflexiva sobre a prática pedagógica, toda ação realizada é seguida de uma avaliação formativa pra analisarmos os resultados e assim por diante.

Como estávamos trabalhando a problemática dos resíduos sólidos (lixo), organizamos uma sequência didática, iniciamos com a pesquisa de campo com os estudantes e as famílias com questões simples abordando os cuidados e formas de lidar com o lixo, depois deste momento passamos a trabalhar os conteúdos formais do currículo contemplados neste momento de forma teórica e prática. Para Zabala (2007), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”.

Ressaltando o trabalho de reciclagem com as garrafas PET com a construção da horta com a presença dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, iniciando com uma campanha realizada pela escola para adquirir as garrafas, fazer a limpeza, encher e colorir o líquido. Dando continuidade os estudantes foram divididos em pequenos grupos para as visitas a horta, depois de observar os conhecimentos prévios através de perguntas, questionamentos, realizada uma palestra com os profissionais que trabalham com a horta escolar no município, em seguida iniciamos o trabalho com a participação dos estudantes-construção dos canteiros, trabalhando os conceitos envolvidos: reciclar, como reutilizar os resíduos sólidos – garrafas PET, formas geométricas, perímetros e áreas de figuras planas.

2.3 Discussão sobre a implementação de uma proposta didática

Realizamos uma avaliação Diagnóstica com a pesquisa de campo através da qual os estudantes nos informaram tudo sobre a problemática do lixo nas suas casas e comunidade, destacando o que nos interessava era a questão da reciclagem, se conheciam e reciclavam o lixo o resultado apresentou um total de 27,5% das famílias apenas reciclam o lixo. A Formativa ao longo de todo percurso da pesquisa para direcionar melhor as ações, tanto de forma teórica quanto prática. A Somativa uma vez que se atribuiu uma pontuação as atividades realizadas pelos estudantes e a avaliação classificatória no final do bimestre a qual apresentou um aumento significativo nas notas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental está ligada ao fenômeno da globalização, a identidade social, uma vez que está relacionada ao consumo de certos serviços e produtos. Por isso, devemos respeitar a ética ambiental numa perspectiva de conservar o meio ambiente e utilizá-lo de forma sustentável.

A evolução do homem e sua eterna busca de soluções imediatas aos entraves, para a evolução, faz com que criem/construam coisas/materiais que agridem diretamente o meio ambiente. Por exemplo, grandes quantidades de resíduos sólidos, como embalagens plásticas, garrafas PET, embalagens de detergentes, água sanitária, entre outros. Por isso, defendemos a reciclagem, visto que a reutilização de diversos materiais pode gerar renda, retirar no meio ambiente para evitar a contaminação do solo, acúmulo de insetos causadores de doenças, etc.

Direcionar o trabalho em de sequência didática como diz Zaballa é bastante positivo porque as atividades são ordenadas, estruturadas e articuladas para atingir certos objetivos de aprendizagem que têm um princípio e um fim

conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos.

O objetivo geral: trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo as disciplinas Ciências e Matemática os cuidados com meio ambiente, com foco na reciclagem e utilização das garrafas PET, no sentido da não poluição, ornamentação e organização dos canteiros da horta escolar, integrando as formas geométricas, perímetro e áreas das figuras construídas. Foi alcançado pois as atividades aconteceram de forma dinâmica com a participação dos estudantes desde a elaboração do questionário para a pesquisa de campo até a construção dos canteiros com garrafas PET.

Resultados observados no final da atividade, os estudantes tornaram-se mais conscientes com relação a forma de lidar com os resíduos sólidos nas suas casas, na escola e na comunidade passaram a ter uma visão crítica, mais responsabilidade com o meio ambiente, adesão a coleta seletiva e forma correta para descartar o lixo doméstico. Concluímos que os conteúdos abordados em séries anteriores e que não tinham sido apreendidos, com a atividade prática foram compreendidos facilmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Presidência da República- Casa Civil- **Lei nº 12.305 de agosto de 2010.**

CORTINA, N. B.S. et al. Reciclar para sustentar trilha educativa com catadores de materiais recicláveis. 2013. Disponível em: http://santoangelo.ur.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/poster/13394_52_NIVEA_BITENCOURT.pdf. Acesso dia 30 de julho de 2021.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental**. [recurso eletrônico]: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, M. T. de A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MELO P. C. A. de. **Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa**. Dissertação de Mestrado Área de Especialização em Tecnologia Educativa Mestrado em Ciências da Educação; Universidade do Minho. Braga. p. 20 – 25. Outubro. 2012.

MORAES, M. C. **O Paradigma Emergente**. Editora Papirus. Campinas. São Paulo, 2006.

MORIN E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SOUZA, M. de; et al. **Desenvolvimento colaborativo de textos jornalísticos utilizando o serviço web google drive: produção, leitura e circulação de textos**. 23.ed, vol. 1, artigo nº 10. Rio de Janeiro. InterSciencePlace- Revista Científica Internacional, outubro/dezembro. 2012, p.9 – 10.

SOUZA, M. C. S. **Tese de doutorado: A Prática da Etnomatemática na Educação do Campo numa perspectiva de Inovação Pedagógica na Escola Coronel Luiz Ignácio Pessoa de Melo, Aliança-PE-Brasil**. Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira UMa –Funchal, Portugal, 2014.

SOUSA, R. P. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. 2011. Disponível em: Acesso em: 30 julho. 2021.

SIRVINSKAS, L. P. **Manual de direito ambiental**. 2 ed. Ver. Atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

PNUD. **Educação Ambiental na Escola e na Comunidade**. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ONU, 1998.

PRETTO, N. de L. **Redes colaborativas, ética hacker e educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2021.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental**. [recurso eletrônico]: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, J. M. **Currículo e Etnografia da Educação: Um Diálogo Necessário**. In Fino, C. N. (2011) Etnografia da Educação, Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa. 2011.

SIRVINSKAS, L. P. **Manual de direito ambiental**. 2 ed. Ver. Atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

VYGOTSKY L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ESTUDANTES SURDOS/AS: MANUAL DE CIÊNCIAS EM LIBRAS PARA O 9º ANO – SEGUNDA EDIÇÃO

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Izabel Cristina Pereira da Rocha*²

*Edivaldo Jeronimo Pereira do Nascimento*³

*João Pedro Oliveira do Nascimento*⁴

*Elza Galdino de Oliveira*⁵

*Kênia Tomé da Silva Santana*⁶

*Josivalda Claudia Duarte de Arruda*⁷

-
- ¹ Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. E-mail: jobson.jorge@upe.br.
 - ² Doutoranda em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestra em Educação e Inovação pedagógica pela Universidade da Madeira, Portugal. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Licenciada em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério, Supervisão e Administração Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Professora concursada na Rede Estadual de Pernambuco, exercendo a função de Assistente de Gestão e Analista em Gestão Educacional na Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: izabelrochape@gmail.com.
 - ³ Doutorando em Ensino (RENOEN/UFRPE). Mestre em Ensino de Biologia (UFPE/UFGM). Especialista em Ensino de Biologia (UFRPE). Professor de Zoologia e Parasitologia da Faculdade de Saúde de Paulista (FASUP). Professor Tutor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE). Professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco, da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes e Professor do Ensino Médio da Rede Privada do Recife e Cursos Preparatórios para os Vestibulares de Pernambuco e de todo o País.
 - ⁴ Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professor concursado nas Redes Municipais de Ensino de Brejo da Madre de Deus e Jataúba em PE. E-mail: oliveira.nascimento@ufpe.br.
 - ⁵ Doutoranda em Ensino na Rede Nordeste de Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE). Mestra em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Gestão Educacional e Criatividade pelo CINTERP; em Gestão Educacional e Tecnologias Digitais pela Academia do Cabo Branco (PMPB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: elzagaldinodeoliveiraacuna@gmail.com.
 - ⁶ Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Graduada em pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora Concursada do Município de Olinda. Professora Concursada do município de Escada. Gestora escolar no município de Olinda. E-mail: kenia170814@gmail.com.
 - ⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernam-

1. INTRODUÇÃO

Segundo a perspectiva interacionista, os usos e as necessidades discursivas dos sujeitos regem as diversas maneiras de comunicação apontando para o desenvolvimento gradual de estreitamento das relações com os constructos formais ou distanciamento deles, à medida que surgem as diversas variações. Assim, o conteúdo da formação inicial dos/as professores/as de Ciências da Natureza também é objeto de um debate.

Sendo assim, no contexto da formação de professores/as de Ciências, a temática da diversidade tem enfrentado dificuldades para ser amplamente discutida no sentido do currículo dos cursos de formação. Nesse sentido, recorreremos à produção de (CUNHA; PAGAN; WARTHA, 2020, p. 51) para detalhar essa discussão:

Essa análise se faz especial no caso do ensino das ciências, considerando-se que o próprio processo de criação e comunicação da ciência se mostra mais compatível a determinados grupos culturais do que a outros, conforme buscamos problematizar. Compreender esses conceitos no contexto do ensino de Ciências e na formação de professores de Ciências, parece um desafio premente para o campo do Ensino e para todos aqueles envolvidos no processo. Com o propósito de dar visibilidade à pontos de reflexão sobre essa temática, buscamos combater a padronização, a desigualdade e a discriminação.

Uma das questões que se coloca diante deste modelo de formação e currículo que encare a diversidade como integrante da realidade social é a composição colonial, eurocêntrica e masculinizada do conhecimento produzido em nosso território e em diversos outros territórios que também estiveram sujeitos às invasões e à colonização.

A discussão se amplia quando mencionamos os países da América do Sul ou do hemisfério sul em nível global. Países como o Brasil, que tiveram um início de formação da sociedade civil a partir da concepção europeia de sociedade, desprezam completamente as origens e as práticas científicas já existentes nesses territórios antes da chegada dos invasores ou simplesmente roubam tais iniciativas de populações originárias e/ou escravizadas e atribuem como feito do colonizador.

Além do genocídio das populações africanas e indígenas também foram exterminados ou usurpados suas descobertas científicas, suas línguas, seus conhecimentos médicos e matemáticos além da liberdade social e o direito à vida sendo tratados inclusive como objetos passíveis de venda, troca ou descarte.

Assim, entendemos que o modelo de desenvolvimento das sociedades modernas seguiu os moldes europeus que impuseram às demais civilizações a sua cultura, dentre elas a Ciência, enquanto hegemônica e desenvolvida. A

buco (PPGE/UPE). Licenciatura em Educação Física pela FASNE e pós-graduação em Educação Física escolar pela UPE. E-mail: josirobo@gmail.com.

leitura da Ciência que conhecemos como moderna, implica uma cultura europeia, branca, judaico-cristã e masculina, sendo um tanto reducionista e discriminatória (CHASSOT, 2004; FOUREZ, 1995; 2003).

Se há consenso quanto à importância de um sólido conhecimento da disciplina e do campo da linguagem, se há um amplo acordo para a formação em didática, as posições são divergentes quanto à utilidade de uma formação em epistemologia, em história das ciências e nas abordagens interdisciplinares face às situações complexas ou às questões fundamentais provocadas pelos modelos científicos.

Tendo em vista a mínima parte em acordo com estas abordagens, as universidades não parecem lhes dar muita importância. Talvez haja uma relação entre esta posição de fato das universidades e a impressão que têm não poucos/as alunos/as de que há um *déficit* de sentido em seus cursos de Ciências Biológicas.

Nessa perspectiva, o presente relato de experiência objetiva apresentar as necessidades formativas de professores/as de Ciências da Natureza e as necessidades discursivas de estudantes surdos/as de uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir do trabalho desenvolvido na perspectiva da Pedagogia de Projetos com um manual de Ciências da Natureza em Língua de Sinais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Proposta de Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos (ou o desenvolvimento de projetos de trabalhos educacionais) e a abordagem interdisciplinar de temas e conteúdos estão se tornando cada vez mais frequentes nas escolas, em diversos níveis de ensino, como também, em alguns documentos oficiais da educação nacional. A discussão teórica sobre esses temas data da primeira metade do século passado, quando alguns estudiosos da educação já questionavam o caráter linear e transmissivo da escola tradicional e da relevância de suas experiências para o aprendizado.

Nessa perspectiva, segundo aponta Thadei (2014), na contemporaneidade, diferentes propostas de ações educativas que chegam dos órgãos oficiais de ensino, são elaborados, dentro das escolas e, até mesmo integram materiais de apoio ao/a professor/a, como sequências previamente elaboradas para serem desenvolvidas em sala de aula (em livros didáticos, paradidáticos, cadernos e fascículos) sob a denominação de projetos.

A concepção de Projetos de Trabalho que circula hoje nos meios acadêmicos e nas práticas pedagógicas se constitui a partir das ideias de Dewey, que começaram a circular ainda na década de 30. Segundo Thadei (2014, p. 131):

Em “Experiência e Educação”, Dewey (1938) apresenta uma valiosa contribuição à filosofia da educação. O autor alerta sobre “a importância da

aplicação dos princípios de uma verdadeira filosofia da experiência que, segundo ele, envolve, fundamentalmente, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido”.

A partir disso, assumimos a concepção de letramento entendido como uma prática social plural, crítica e ideológica, conforme Street (1995; 2006); Kleiman (1995) e Oliveira (2008) para subsidiar uma proposta de educação linguística, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do letramento de educandos em uma perspectiva emancipatória e crítica.

Uma concepção de letramento dessa natureza assume caráter emancipatório, transformador e fortalecedor, à medida que se volta para o engajamento do sujeito em atividades de natureza crítica e problematizadora que se concretizam com e através da linguagem. Essa concepção de letramento pode contribuir com a formação humana, social, cultural e política dos/as educandos/as. O acesso a essa modalidade de letramento, vinculada a uma proposta educativa alicerçada em princípios políticos, éticos e solidários, promotores de justiça social, pode contribuir para a formação cidadã dos/as alunos/as. Nessa perspectiva e de conformidade com o que nos apresenta Kleiman (2000, p. 238), entendemos os projetos didáticos como:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos[as] alunos[as] e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos[as] e professor[a], cada um[uma] segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como escrever para aprender a escrever e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

A partir dessa definição de projeto de letramento, apontamos a nossa proposta didática de experiência para o desenvolvimento de um projeto didático voltado para a cultura surda que ampliasse o letramento crítico e linguístico de estudantes surdos/as e ouvintes em uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, utilizamos um manual de Ciências da Natureza para desenvolver a presente proposta didática que será apresentada na terceira seção desse relato.

A partir disso, entendemos que qualquer trabalho com gêneros demandará a articulação entre gêneros de diversas modalidades da língua, não negamos isso, mas pretendemos organizar e desenvolver um projeto centrado na modalidade verbo-visual da língua envolvendo a temática proposta dentro da área de Ciências da Natureza.

Entendemos, a partir disso, que esses projetos podem redimensionar o modelo tradicional de ensino, possibilitando que objetivos e objetos de ensino da língua associados à Ciências sejam ressignificados.

Os projetos de letramento viabilizam, na nossa concepção, a ressignificação do trabalho com práticas letradas desenvolvidas na escola, porque eles têm o foco centrado nas atividades que se fazem com, sobre e a partir da linguagem, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições. Nesses projetos, a aprendizagem se dá de maneira experiencial, tendo os/as alunos/as um relevante papel no conhecimento que constroem.

Trabalhar com projetos na perspectiva do letramento não significa assumir mais um tipo de projeto a ser desenvolvido na escola. Os projetos de letramento têm o propósito específico de desenvolver ou ampliar o letramento dos que dele participam. Significa dizer que estão voltados para o uso da leitura e da escrita desses/as sujeitos/as para agir no mundo social.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, recomendam, que o/a aluno/a seja inserido/a efetivamente no mundo da linguagem e que suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania sejam ampliadas. Isso, no nosso entender, acontecerá se ele/a for envolvido/a em situações linguisticamente significativas e se esse trabalho estiver contextualizado e relacionado à outras áreas do saber contribuindo para o que se entende como mais moderno em educação, a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o/a aluno/a deve ser engajado/a em um projeto que seja seu, com o qual se identifique e que esteja ligado à cultura da comunidade de que faz parte (por isso a necessidade de o projeto ser co-construído). Se entendemos que o letramento envolve as “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever” PCN (1998, p. 19), vemos que a sala de aula precisa dar conta da complexidade da comunicação contemporânea, o que nos faz assumir a existência de uma multiplicidade de letramentos – associados a diferentes personalidades e identidades – que variam no tempo, no espaço e estão ligados a relações de poder. (STREET, 1984; 2006; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995)

2.2 Um caderno de Ciências da Natureza em Libras: inclusão da cultura surda

A discussão sobre surdez, educação e língua de sinais vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos com a educação de surdos/as, como também pela própria comunidade surda. Segundo Moura (2000), a educação e inserção social dos/as surdos/as constituem um sério problema e algumas alternativas têm sido apontadas na busca por uma solução.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com surdos/as e por surdos/as oralizados/as, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não veem mérito nessa vitória para a comunidade surda.

A língua de sinais, língua natural dos/as surdos/as, pois a criança surda adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos. De uma maneira geral, em nossa sociedade não existe lugar para as diferenças, sendo os/as surdos/as usuários/as da língua de sinais desconsiderados no processo educacional.

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos/as que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais.

Muitos profissionais que trabalham com surdos/as têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os/as surdos/as que não conseguiram desenvolver a língua oral.

Segundo Skliar (1997), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o/a surdo/a acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do/a surdo/a na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos/as. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o/a surdo/a silenciado/a pelo/a ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido/a.

A partir dessa problemática, propomos o planejamento e a execução de um projeto didático voltado para o Ensino de Ciências da Natureza a partir de um manual de Ciências traduzido para a Língua de Sinais. Segundo o prefácio do livro, escrito por Liana Maria Menezes Galeno, para que possamos iniciar a leitura do manual de Ciências, temos que saber o que é a surdez. Surdez é a perda parcial ou total da audição, causada pela má-formação (causa genética), por lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo. A pessoa surda, é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, e que, principalmente, manifesta sua cultura por meio da Língua Brasileira de Sinais.

A surdez é considerada uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação e que, por consequência, altera-se a qualidade na relação em que o indivíduo surdo estabelece com o meio. É importante lembrar que essa visão preconceituosa da sociedade em relação a pessoa surda é muito antiga. Há relatos que na sociedade antiga os/as surdos/as não eram considerados/as como seres humanos, não tinham direitos, não poderiam frequentar os mesmos lugares que ouvintes e muito menos poderiam ser educados.

Figura 01: Capa do Manual de Ciências em LIBRAS



Fonte: Iles; Oliveira; Santos; Lemos (2019)

Portanto, acredita-se que essa privação na educação, no passado, tenha provocado exclusão. A exclusão no meio social, educacional e tantos outros, fazem com que as pessoas surdas enfrentem uma batalha até hoje. De fato, essa realidade está mudando. A educação inclusiva já começou a ser ouvida, mas uma educação de qualidade, que possa atender todas as necessidades das pessoas surdas, ainda é um desafio.

É o caso, segundo narra Liana Maria Menezes Galeno, no prefácio da obra, dos/as amigos/as e estudantes dela do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Reis Velloso, que vivenciaram essa realidade durante os estágios supervisionados do curso e puderam notar algumas das dificuldades enfrentadas pelos/as surdos/as na

escola, dentre as quais podemos citar: a inexistência de recursos, o despreparo de professores/as, a falta de intérprete na sala de aula, a transmissão de conteúdo sem contextualização, devido a inexistência dos sinais.

Foi essa ausência de sinais nos termos de Ciências que nos chamou a atenção, pois é visível a dificuldade do profissional intérprete em repassar o conteúdo para o/a aluno/a surdo/a. Muitas vezes o/a intérprete tenta recorrer aos recursos visuais, como as imagens do livro didático, mas não obtém sucesso, dificultando mais ainda a aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.

Comovidos/a com essa situação, surgiu a ideia do manual de Ciências, que tem como objetivo principal criar sinais para os termos de Ciências que não existem em LIBRAS, objetivando melhorar o ensino e a aprendizagem neste campo do conhecimento. É importante destacar que este manual traz uma contribuição relevante não só para os/as surdos/a, mas também para os/as profissionais da educação, como os/as professores/as, os/as intérpretes e os/as instrutores de libras. Importa ressaltar que este manual também poderá privilegiar outras áreas do conhecimento, tais como Medicina, Enfermagem, Psicologia, etc., áreas estas que também encontram carência de material sobre o assunto e que têm histórico de dificuldade em realizar atendimento à pessoa surda.

2.3 Questões da formação docente: desafios constantes para aprender a ensinar

Desde as últimas décadas, as mudanças sociais e os problemas no contexto escolar vêm sendo intensificados (FRISON, 2012). Para a autora, esses fatores levam a crer que a formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, precisa ser repensada e adaptada às transformações da sociedade, bem como superar os impasses encontrados neste ambiente, levando em consideração as necessidades dos/as professores/as e alunos/as, almejando um ensino mais qualificado.

No âmbito da formação inicial de professores/as, identifica-se que os currículos dos cursos de licenciatura encontram-se fragmentados em disciplinas. Assim, conforme nos apontam Pimenta e Lima (2006, p. 6): “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

Esta separação pode impossibilitar o vínculo entre os componentes curriculares e a realidade escolar. Compreende-se, então, que os saberes construídos na graduação se limitam, muitas vezes, a saberes disciplinares. Corroborando com estas ideias, Tardif (2000) destaca o modelo “aplicacionista” presente nos cursos de formação inicial, durante os quais as áreas que compõem os programas são expostas distintamente, como também destacado por Fazenda (2015).

Nessa configuração, Tardif (2000) argumenta que o/a licenciando/a tem contato com as diferentes áreas do conhecimento de modo separado. Esse

aspecto contribui para que ele/a acabe tendo dificuldade em articular essas áreas no momento dos estágios e, posteriormente, em sua carreira docente.

Frente aos problemas supracitados relacionados à formação inicial de professores/as e que dizem respeito à falta de políticas que beneficiem os/as docentes e a comunidade escolar, percebe-se que a universidade não possui sustentação suficiente para a demanda das práticas docentes (VELOSO, 2015). Com o intuito de minimizar lacunas como as citadas anteriormente, o autor destaca que a formação continuada de professores/as chega com o propósito de formar um/uma profissional investigador/a da sua própria prática, assegurando a melhoria de estratégias didáticas para superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Assim, para Dourado (2015, p. 307), cabe às entidades de Educação Básica e também aos núcleos de formação de Estados e Municípios, ofertar a formação continuada: “[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconhecem esse lócus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país.”

Percebe-se a necessidade de pensar e estruturar os cursos de formação continuada juntamente com os/as docentes que participarão dessas propostas, pois estes podem ser desenvolvidos/as na perspectiva da realidade, abordando os problemas vividos no contexto escolar e no município ao qual pertencem (SOUZA, 2007, FONTANA; FAVERO, 2013).

Afinal, “perspectivar a formação de professores/as num quadro paradigmático reflexivo é criar as condições para que tal aconteça” (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p.67). Assim, “a formação continuada de professores/as pode propiciar o desenvolvimento das potencialidades de cada um/uma, o que requer o desenvolvimento de si próprio como pessoa” (ABREU, 2006, p.23).

Entretanto, reconhecemos que a formação continuada de professores/as nem sempre foi pensada com o intuito de fornecer aos/às docentes aprimoramento profissional juntamente ao pessoal, pois, inicialmente, era vista apenas na perspectiva da racionalidade técnica. Veloso (2015) argumenta que a formação continuada era tratada como um “treinamento”, uma oportunidade de os/as professores/as “reciclarem” suas técnicas.

Para o autor, este método de formação, pautada em técnicas, objetiva a transmissão de métodos, como se o/a docente contasse com uma “receita”, tendo apenas um caminho “mecânico” a seguir para os desafios encontrados na sala de aula.

Outro aspecto sinalizado por Libâneo e Pimenta (1999) constitui-se na ideia de que a formação continuada pode ser realizada na universidade articulada à formação inicial, pois ao estimular cursos que unam os/as professores/

as da Educação Básica juntamente aos/às licenciandos/as e docentes do Ensino Superior, incentiva-se uma melhor reflexão e discussão sobre as atividades desenvolvidas na escola.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

A partir de toda discussão teórica proposta nesse relato, apresentaremos a seguir o relato de experiência sobre o desenvolvimento de uma proposta de projeto didático sistematizada e desenvolvida por uma professora do 9º ano do Ensino Fundamental através de aulas remotas, durante a pandemia da COVID-19, no componente de Ciências da Natureza a partir de um manual de ciências em Língua de Sinais.

Conforme apontado em seções anteriores, o Projeto Didático envolveu a interdisciplinaridade entre Ciências e Linguagens e colaborou para a ampliação do letramento social e científico de estudantes ouvintes e surdos/as da turma. Além disso, também propomos a discussão/comentário sobre estrutura do manual de Ciências em Libras e a organização dos conteúdos.

Quadro 01: Organização do Projeto Didático

PROJETO DIDÁTICO: CIÊNCIAS NA PALMA DA MÃO				
AULAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
01	Língua de Sinais	Conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);	Oficina de Libras;	Participação nas atividades propostas.
02	Células	Discutir o conceito de célula e a importância desse elemento no organismo humano;	Aulas-expositivas e dialogas, vídeo-aulas, oficinas e jogos;	Participação nas atividades propostas.
03	Tecidos	Conhecer os tecidos do corpo e suas funções;	Oficina sobre Tecidos e documentário;	Participação nas atividades propostas.
04	Músculos	Relacionar a função corporal desempenhada pelos Músculos às células e tecidos musculares;	Pesquisa na internet, aulas-expositivas e dialogas, oficinas e jogos;	Participação nas atividades propostas.
05	Ossos	Conhecer os ossos do corpo e as questões relacionadas à manutenção da saúde óssea.	Montagem de maquetes e croquis.	Participação nas atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

A partir do quadro apresentado observamos, de modo geral, a organização do Projeto Didático. Assim, abordaremos a seguir as etapas do projeto e apresentaremos trechos do material de Ciências em Libras. As atividades

aconteceram através de aulas virtuais tendo em vista as orientações sanitárias quando ao vírus causador da COVID-19.

Aula 01

Tema: Língua de Sinais.

Título: Mãos à obra e na Ciência: LIBRAS para estudantes ouvintes e surdos/as.

Objetivo geral: Conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Figura 02: Aplicativo *Hand Talk*



Fonte: Google imagens

Descrição das atividades realizadas: A primeira aula objetivou apresentar a Língua Brasileira de Sinais para todos/as os/as estudantes do 9º ano. Desse modo, todos/as poderiam conhecer melhor a língua utilizada na comunicação dos/as colegas surdos/as da turma. Realizamos com a ajuda da intérprete da turma a execução de uma oficina sobre a história da Língua de Sinais no Brasil e aprendemos alguns sinais para a comunicação cotidiana. Além disso, estudamos juntos/as o alfabeto em LIBRAS e pusemos placas nos objetos da sala para lembrarmos dos sinais afim de ampliar a comunicação e integração dos/as discentes ouvintes aos/às discentes surdos/as.

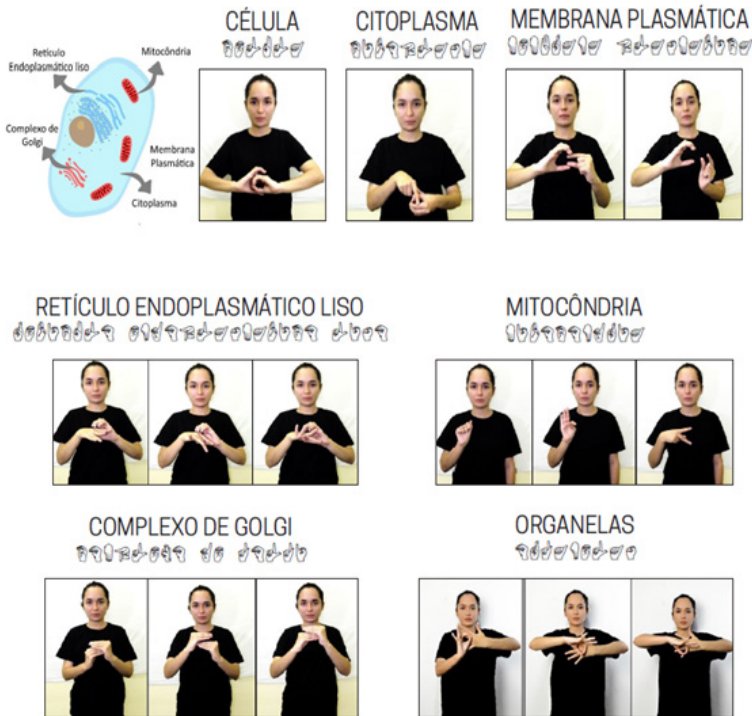
Aula 02

Tema: Células

Título: Células em uma perspectiva bilíngue: LIBRAS e Português escrito

Objetivo geral: Discutir o conceito de célula e a importância desse elemento no organismo humano.

Figura 03: Sinais para o ensino de Células



Fonte: Iles; Oliveira; Santos; Lemos (2019)

Descrição das atividades realizadas: Nessa segunda aula, aprendemos os sinais para descrevermos as Células em Libras e discutimos o conceito de Célula com os/as estudantes. Aprendemos que os seres vivos são organismos formados por milhões de estruturas auto organizadas, denominadas células e realizamos uma oficina sobre células que resultou na produção de um jogo quebra-cabeças produzido em sala, virtualmente, pelos/as estudantes para diferenciar as células animal e vegetal. A atividade com imagens e desenhos corrobora as intenções do Livro de Ciências traduzido para Libras de favorecer a aprendizagem dos/as estudantes surdos/as.

Aula 03

Tema: Tecidos.

Título: Mãos que falam: tecidos que revestem o corpo.

Objetivo geral: Conhecer os tecidos do corpo e suas funções.

Figura 04: Vocabulário de tecidos do corpo em Libras



Fonte: Iles; Oliveira; Santos; Lemos (2019)

Descrição das atividades realizadas: Na terceira aula, propusemos discutir a composição dos tecidos do corpo e relacionarmos essa temática aos conteúdos anteriores, desse modo, não estudaríamos conteúdos de forma desconexa conforme visto na discussão teórica. Além disso, o apoio de vídeos e documentários científicos compuseram os materiais para a aprendizagem desse tópico.

Aula 04

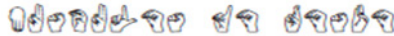
Tema: Músculos.

Título: A força das mãos: músculos para a Língua de Sinais.

Objetivo geral: Relacionar a função corporal desempenhada pelos Músculos às células e tecidos musculares.

Figura 05: Sinais dos músculos do corpo

MÚSCULOS DO ROSTO



ORBICULAR DA BOCA



Fonte: Iles; Oliveira; Santos; Lemos (2019)

Descrição das atividades realizadas: No dia das atividades sobre os músculos realizamos jogos interativos e brincadeiras, virtualmente, para entendermos melhor como se dá a composição dos músculos no organismo humano. Cabo de guerra eletrônico e brincadeiras de roda a partir de avatares e *softwares* computaram as ações para reflexão sobre o corpo e os músculos. Atividades de corpo que envolvem leituras corporais, sensoriais e visuais corroboram para o desenvolvimento de estudantes com deficiências e sem deficiências. Desse modo, a aprendizagem acontece de forma coletiva e inclusiva.

Aula 05

Tema: Ossos.

Título: Ossos do ofício da Língua de Sinais.

Objetivo geral: Conhecer os ossos do corpo e as questões relacionadas à manutenção da saúde óssea.

Figura 06: Sinais dos ossos do corpo humano



Fonte: Iles; Oliveira; Santos; Lemos (2019)

Descrição das atividades realizadas: A última oficina, desenvolvida a partir de plataformas digitais, foi bastante desafiadora. Com materiais recicláveis decidimos construir, colaborando coletivamente, porém isolados/as em nossas casas, réplicas do esqueleto humano e de partes do esqueleto humano. Desse modo, pudemos conhecer parte da anatomia humana, os sinais do nome dos ossos e nos divertimos muito.

Conforme observamos na sequência de atividades descritas acima, a professora de Ciências se empenhou em desenvolver atividades ricas quanto à abordagem didático-pedagógica e que envolvessem princípios de inclusão de todos/as os/as estudantes. A Língua de sinais foi central nesse processo e integrou-se ao Português escrito exposto no material didático.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos apontando para a necessidade de um trabalho interdisciplinar e cada vez mais coletivo considerando todas as diferenças e especificidades dos/as estudantes. O processo formativo, na Educação Básica, envolve processos altamente complexos que precisam estar alinhados à formação do/a professor/a em todos os componentes curriculares.

Nessa perspectiva, consideramos que o presente relato de experiência da prática de uma professora de Ciências da Natureza, durante a pandemia da COVID-19, expôs a possibilidade de desenvolver um trabalho, crítico, reflexivo

e inclusivo mesmo diante do cenário de isolamento social e aulas virtuais. Foi possível promover a inclusão, discutir sobre tecnologias para a mediação pedagógica e ensinar conteúdos presentes no currículo de Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C. dos S. **Formação Continuada: Uma Reflexão Sobre a Resignação da Prática Docente.** (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2006.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e CULTURA. Secretaria da Educação Básica. – 3. e.d.. – Brasília: A Secretaria, 1998
- BRUNO Iles; TAIANE Maria de Oliveira; ROSEMARY Meneses dos Santos, JESUS Rodrigues Lemos. **Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano.** Teresina: EDUFPI, 2019.
- DEWEY, John. **La théorie de l'enquête.** Paris. Presses Universitaires de France, 1938.
- DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educação & Sociedade: Campinas, 2015.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino.** Revista Interdisciplinaridade: São Paulo, 2015.
- FRISON, M. D. **A Produção de Saberes Docentes Articulada à Formação Inicial de Professores de Química: Implicações Teórico-Práticas na Escola de Nível Médio.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. Signo.** Santa Cruz do Sul, 2007.
- In: **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- In: Apresentação. In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Org.). Os significados do letramento.
- LEITÃO, Á.; ALARCÃO, I. **Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB.** Revista Portuguesa de Educação: Braga, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

- LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade: Campinas, 1999.
- MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- OLIVEIRA, M. do S. **Projetos, uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna.** In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis, Catalão, v.3, n.3 e 4, p.5-24, 2006.
- SKLIAR, C. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos.** Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, 1996.
- SOUZA, R. L. L. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.
- STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Trad. Marcos Bagno. Filologia e linguística portuguesa, São Paulo, 2006.
- STREET, B. V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 2000.
- THADEI, J. **Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade e Transversalidade: conceitos e práticas fundamentais ao currículo contemporâneo.** In: BAPTISTA, A. M. H.; FUSARO, M. (Org.). Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.
- VELOSO, C. **A Formação Continuada do Professor de Ciências Naturais em Interface com a Prática Docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí - UFP, Teresina, 2015.

O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS (ENCINA-UFF)

Jean Carlos Miranda¹

Glaucia Ribeiro Gonzaga²

Dominique Guimarães de Souza³

Máira Moraes⁴

1. INTRODUÇÃO

Os conteúdos escolares são mais bem assimilados pelos alunos, quando são bem explorados, por meio do uso de recursos didáticos diferenciados. Um bom desempenho na construção/consolidação do conhecimento depende do planejamento das atividades, o que por sua vez, depende da forma como o conteúdo é trabalhado e das características da turma na qual as atividades são desenvolvidas (COSTA; GONZAGA; MIRANDA, 2016), e que está diretamente relacionado com o nível de conhecimento do professor acerca dos recursos didáticos que serão utilizados (LOPES, 2005). Conforme Souza (2007, p. 110).

o professor poderá concluir juntamente com seus alunos, que o uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo,

-
- 1 Doutor em Ciências, Mestre em Biologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal Fluminense e líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA-UFF). E-mail: jeanmiranda@id.uff.br.
 - 2 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestra em Ciências Naturais: Química do Meio Ambiente e Graduada em Química, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF) e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA-UFF). E-mail: grgonzaga@id.uff.br.
 - 3 Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Análises Clínicas pela Faculdade Redentor e Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA-UFF). E-mail: dominique_guimaraes@yahoo.com.br.
 - 4 Doutora e Mestra em Ecologia e Evolução, e Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Veiga de Almeida e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA-UFF). E-mail: maira.pereria@uva.br.

e que, uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica.

Jogos didáticos são amplamente reconhecidos como recursos capazes de despertar o interesse e motivar os alunos a participarem ativamente do processo de construção/consolidação do conhecimento, desde que haja um equilíbrio entre os aspectos lúdico e educativo (MESEDER NETO, 2016). Da mesma forma que é importante para o processo de ensino, que o professor tenha domínio do recurso didático que será empregado, também é importante que o aluno reconheça que o jogo didático faz parte do seu processo de aprendizagem, e que não é um passatempo, apenas para um momento de diversão. Segundo Lopes (2005), essa noção do aspecto didático das atividades diversificadas apresentadas pelo professor permite que o aluno trabalhe a sua ansiedade, potencializando sua atenção e concentração, e melhorando, desta forma, seu desempenho (não só no desenvolver da atividade, enquanto participação individual e em equipe), o raciocínio lógico e a criatividade (FERREIRA; SANTOS, 2019), bem como os níveis de aprendizado (enquanto aquisição de novos conhecimentos, de novas formas de pensamento, associações e consolidação de conhecimentos preexistentes).

O presente trabalho tem por objetivo relatar o desenvolvimento de jogos didáticos voltados para o ensino de Ciências, pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA-UFF). Importante destacar que a produção acadêmica decorrente dos processos de criação/adaptação, desenvolvimento, aplicação e avaliação dos jogos didáticos são divulgados em eventos acadêmicos/científicos (sob a forma de resumos simples e trabalhos completos), em periódicos acadêmicos e capítulos de livros, além de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e Dissertações de Mestrado Acadêmico (as publicações do ENCINA-UFF estão disponíveis na coleção do grupo no Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense - <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15101>).

2. O ACERVO

Desde a sua criação, em 2014, o ENCINA-UFF se dedica, principalmente, à produção e desenvolvimento de jogos didáticos para o Ensino de Ciências Naturais na educação básica. Até o momento, o acervo do ENCINA-UFF conta com 30 jogos didáticos, com temas das áreas de Anatomia e Fisiologia Humana, Educação Sexual, Zoologia, Biologia Geral, Astronomia, Química, Botânica, Geociências, Ecologia e Educação Ambiental (Quadro 1).

Como forma de promover a reprodutibilidade dos materiais produzidos pelo ENCINA-UFF, todos os jogos didáticos desenvolvidos são confeccionados com materiais de fácil acesso, ou de fácil substituição/adaptação. Os jogos didáticos são construídos a partir de papel sulfite alcalino tamanho A4, que alimentam uma impressora jato de tinta comum. Devido ao intenso manuseio (que é normal ao seu propósito), a durabilidade das cartas é prolongada por meio de processo de plastificação realizado por meio de seladora térmica à quente, ou por envelopamento a frio, com adesivo plástico transparente, ou com a utilização de protetores de cartas (*sleeves*). Isso permite que os jogos didáticos produzidos (e disponibilizados na íntegra) possam ser reproduzidos por professores da Educação Básica para utilização em diferentes realidades escolares.

Vinte e três dos jogos didáticos desenvolvidos passaram por ao menos um dos processos de avaliação/validação desenvolvidos/adaptados pelo ENCINA-UFF. Tais processos, essenciais em qualquer bom protocolo de desenvolvimento de produtos, são realizados por meio da aplicação de questionários criados/adaptados pelo ENCINA-UFF, com vistas à verificação da adequação aos conteúdos abordados, sua qualidade enquanto recurso didático, a clareza das regras, a estética e usabilidade do jogo, bem como a avaliação do aprendizado.

Quadro 1. Jogos didáticos produzidos pelo ENCINA-UFF, entre 2014 e 2022.

Áreas do conhecimento	Jogos
Zoologia	<ul style="list-style-type: none"> • Baralho do Reino Animal • Desafio Ciências – Animais • Desvendando a Árvore da Vida: Invertebrados • Desvendando a Árvore da Vida: Mamíferos • Tapa Zoo • O mundo dos poríferos e cnidários: entre esponjas e águas-vivas
Biologia Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Desafio Ciências • Forca: Conhecimento em Ciências • Tapete do Conhecimento
Educação Sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Boliche das DST • Desafio da Reprodução • Em Busca da Fecundação • Trilha da Sexualidade • Perfil - Educação Sexual • Mitos e Verdades sobre o HPV
Astronomia	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo dos Astros • Responde ou Passa: Astronomia • Sorte ou Azar na Astronomia

Anatomia e Fisiologia	<ul style="list-style-type: none">• Desafio Ciências – Sistemas do Corpo Humano• Força Hormonal• Game Food• Nutricards• Acerte o Alvo• Viagem pelo Corpo Humano• Corpo Humano e Imagem
Botânica	<ul style="list-style-type: none">• Desafio Ciências – Botânica
Química	<ul style="list-style-type: none">• Super Trunfo – Tabela Periódica• Quimemória – Tabela Periódica
Geociências	<ul style="list-style-type: none">• Corrida Geológica
Ecologia/Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none">• Responda e Pontue

Todo o acervo está disponível para empréstimo para professores da Educação Básica e licenciandos que queiram utilizá-lo em sua prática docente, por meio da “Ludoteca Itinerante” (atividade de extensão desenvolvida pelo ENCINA-UFF). Importante destacar que o uso dos recursos pode ser feito sem a participação de membros do ENCINA-UFF, uma vez que em todos os kits dos jogos didáticos há um manual do usuário detalhando objetivos, regras e dinâmica de funcionamento.

A seguir, é apresentada uma breve caracterização dos jogos que ainda estão em processo de avaliação/validação:

Jogo didático “Baralho do Reino Animal”: O jogo didático “Baralho do Reino Animal” é um jogo de perguntas e respostas disputado em 10 rodadas. O baralho é composto de 44 cartas, onde cada carta tem uma pontuação específica; são 40 cartas-pergunta e 4 “cartas-coringa”, além de um dado de 6 faces (para definir a ordem do jogo). As cartas-pergunta são divididas em três níveis de valores: verdadeiro ou falso (2 pontos), esquemas e imagens (3 pontos) e complete o que falta (4 pontos). Cada carta contém apenas uma pergunta, com a resposta em destaque e a pontuação correspondente. Para melhor aproveitamento da atividade, o professor (que atua como mediador) deve dividir a turma em no máximo quatro equipes (com um representante cada) e estas devem jogar o dado. A equipe que obtiver o maior número no lançamento do dado inicia a partida (equipe A). Após a organização das equipes o mediador embaralha as cartas-pergunta e as distribui proporcionalmente entre as equipes. Cada equipe também deverá receber uma carta-coringa. Os representantes das equipes deverão embaralhar as suas cartas e dispô-las na mão sob forma de leque. A primeira rodada inicia com a equipe A escolhendo a sua “oponente” (equipe B) e uma carta desta equipe, que deverá lê-la em voz alta. A equipe A deverá responder a pergunta; em caso de acerto, a equipe A pega a carta da oponente e inicia

sua pilha de cartas. Em caso de erro, a equipe B lê a resposta certa, fica com a carta e a coloca em sua pilha. Caso a equipe A não saiba a resposta, pode fazer uso de sua carta-coringa (que estará sobre a mesa) e capturar a carta-pergunta, colocando as duas na sua pilha. Passa-se a vez, então, à equipe B, que deverá escolher uma “oponente” (que ainda não tenha participado, caso a turma seja dividida em mais de duas equipes, de forma a oportunizar a participação de todas as equipes). Selecionada a oponente, segue-se o mesmo procedimento até que todos os representantes tenham “duelado”, encerrando-se a primeira rodada. As rodadas posteriores seguem este mesmo procedimento. No final da décima rodada, os representantes das equipes devem computar todos os pontos adquiridos. Ganha o jogo a equipe que obtiver maior pontuação.

Jogo didático “Desvendando a árvore da vida – Mamíferos”: Esse jogo é um desdobramento adaptado do jogo “Desvendando a Árvore da vida – Invertebrados”. O jogo é composto por 1 dado de seis faces, 78 cartas com informações gerais sobre mamíferos (tipo de reprodução, hábitat, locomoção, hábito alimentar, principal característica, exemplo) e 1 tabuleiro formado por colunas (representando as ordens) e linhas (com as características a serem identificadas). Para um melhor aproveitamento da atividade e utilização por uma turma regular, este jogo pode ser usado por equipes, de acordo com a orientação do professor, que atuará como mediador da atividade, corrigindo e organizando a mesma. Cada equipe deverá definir um representante (que poderá ser alternado durante a atividade) e definir a ordem de participação através do lançamento do dado, iniciando a partida em ordem decrescente. O representante da primeira equipe escolherá ao acaso duas cartas dispostas sobre a mesa e, consultando sua equipe, as encaixará no local apropriado do tabuleiro. O mediador verificará se as cartas foram encaixadas no lugar correto. Cada acerto contabiliza um ponto para a equipe. As cartas posicionadas de forma errada são retiradas do tabuleiro. Se a equipe acertar a posição das duas cartas, poderá escolher uma carta extra e posicioná-la no tabuleiro. Acertando a carta extra, são contabilizados mais dois pontos para a equipe, que passará a vez para a próxima. Caso a equipe erre o local das cartas, elas voltam para a mesa, a equipe não soma pontos, e passa a vez para a próxima equipe. Segue-se essa dinâmica até que o tabuleiro esteja completo. A equipe que, ao término do jogo, tiver somado mais pontos é considerada a vencedora.

Jogo didático “Força: conhecimento em ciências”: Baseado no tradicional “jogo da força”, essa versão, desenvolvida como jogo de exercício e prática, tem por objetivo contribuir com o aprendizado dos alunos exercitando conteúdos da disciplina Ciências. Constitui-se por um painel magnético com a força, cartas magnéticas com letras do alfabeto em replicatas (com vogais acentuadas

e hífen), um recipiente com 20 cartas-pergunta/dica, 8 cartas magnéticas com as partes do corpo de um boneco a ser montado (na forca) e um cronômetro. Permite a participação de toda uma turma ao mesmo tempo, dividindo-a em equipes (recomenda-se de 4 a 6 equipes, tendo o professor como mediador da atividade. Assim como no jogo tradicional, o mediador lê uma pergunta/dica e os alunos falam letras que formem a resposta correspondente. O objetivo do jogo é descobrir letra a letra, a palavra que responde à pergunta inicial. O jogo segue a seguinte dinâmica: A ordem dos grupos é definida por sorteio realizado pelo mediador; o mediador sorteia, da caixa de perguntas, uma pergunta para dar início ao jogo; os alunos do primeiro grupo devem falar uma letra para formar a palavra-resposta. Existindo a letra na palavra, o mediador a coloca em seu devido lugar, quantas dela existirem; não existindo a letra, é colocada uma parte do boneco na forca e a vez passa para o segundo grupo; quando faltarem apenas três letras para completar a palavra (e o boneco ainda não estiver completo) o grupo que está jogando possui 30 segundos para dizer a palavra-resposta correta. Se acertar, ganha a partida e o jogo recomeça com outra pergunta (sendo o grupo ganhador o primeiro a responder, seguindo a ordem já estabelecida). Caso o grupo erre, uma parte do boneco é colocada na forca e a chance de resposta passa para o grupo seguinte com os mesmos 30 segundos para responder corretamente; e assim até que todas as equipes tentem responder a pergunta ou até que o boneco seja completado na forca. Caso nenhuma equipe acerte a palavra-resposta, a pergunta volta para a caixa, esta rodada se encerra, nenhuma das equipes recebe o ponto da partida e o mediador sorteia uma nova pergunta para iniciar uma nova partida. Caso o boneco seja enforcado na vez de alguma das equipes, a pergunta volta para a caixa, é sorteada uma nova pergunta, e o primeiro a jogar é o grupo da vez na rodada anterior. A equipe vencedora é aquela que possuir maior número de pontos dentro do tempo da aula (aproximadamente, 40 minutos de jogo + 10 minutos de organização dos grupos e contagem do placar final).

Jogo didático “Tapete do conhecimento”: Jogo composto de um tapete com dez casas, numeradas de 1 a 10, e um dado (utilizado apenas no início do jogo, para definir a ordem dos grupos participantes). Em cada casa há um envelope com cartões de perguntas e consequências relacionadas aos erros e acertos das mesmas (o professor atua como árbitro, indicando os erros e acertos dos alunos). Para jogá-lo, a turma deve ser dividida em grupos de 3 a 6 componentes. Cada grupo escolhe um representante (que pode ser substituído no decorrer da atividade) para percorrer o tapete, retirar as perguntas dos envelopes e respondê-las. Definida a ordem de participação dos grupos, o representante do grupo 1 vai para o tapete 1 e retira um cartão do envelope. Após ler a pergunta

e as consequências em caso de acerto ou erro, o representante pode consultar os demais membros do seu grupo e, então respondê-la, cumprindo o que diz a carta em caso de acerto ou erro. Esse procedimento é repetido pelos demais participantes representantes de cada grupo, seguindo a ordem de participação determinada através do lançamento do dado. As consequências do acerto, em geral são positivas (por exemplo, avançar uma ou duas casas), enquanto as consequências do erro trazem reverses (por exemplo, ficar uma rodada sem jogar ou retroceder uma casa). As questões respondidas de forma equivocada voltam para o envelope e podem ser retiradas novamente. Vence o jogo o grupo que primeiro cruzar a linha de chegada.

Jogo didático “Força hormonal”: É constituído por um boneco desmontável, uma base de sustentação da força, um dado de seis faces, um cronômetro, uma tela de feltro, uma ficha com 30 questões (níveis fácil, médio e difícil) e suas respectivas respostas, e um conjunto de 130 letras do alfabeto brasileiro (com letras-chave em replicatas). A dinâmica da atividade consiste em dividir a turma em 4 grupos (podendo ter o máximo de 6 grupos, dependendo do tamanho da turma e a critério do professor) e selecionar um representante de cada grupo. O professor, atuando como mediador, organizará a ordem de participação dos grupos através do lançamento do dado, iniciando a atividade pelo grupo que obtiver o maior número, seguindo-se em ordem decrescente. Definida a ordem de participação, o grupo escolhe um número de 1 a 30 e o professor lê, na ficha, a questão correspondente. O grupo deverá citar letra por letra da palavra que formará a resposta na tela de feltro. Não é permitido dizer a palavra completa de uma só vez. Caso isso ocorra, o grupo deixa de ganhar o ponto em disputa e passa a vez para o grupo seguinte. Se a letra indicada pelo grupo fizer parte da palavra, o mediador a coloca em seu devido lugar, quantas dela existirem. Se a letra não compuser a palavra, uma parte do boneco (cabeça, tronco, braços direito e esquerdo, e pernas direita e esquerda, nessa ordem) é colocada na força. Se o grupo cometer seis erros, o boneco estará completo e, em caso de novo erro, será “enforcado” e a vez passa para o grupo seguinte. Quando faltarem apenas três letras para completar a palavra (e o boneco não estiver finalizado), o grupo poderá dizer a resposta correta. Para tal, possui 30 segundos (marcados no cronômetro). Caso erre, a chance de resposta passa para o grupo seguinte. Se acertar, o grupo ganha um ponto e o jogo segue a mesma dinâmica com os grupos seguintes. O grupo que, ao final do jogo, obtiver o maior número de pontos é declarado vencedor.

Jogo didático “Game Food”: Tem por objetivo a consolidação de conhecimentos e a conscientização da importância de uma alimentação saudável e balanceada para o organismo humano e melhor qualidade de vida. O jogo

consiste em um kit com 1 tabuleiro contendo um percurso com 30 casas (que contém imagens de alimentos e informações de procedimentos, como “volte uma casa”, “fique uma rodada sem jogar” e “lance os dados de novo”, e casas com perguntas a serem respondidas), 1 dado de seis faces (para definir a ordem de participação), 4 marcadores coloridos (um para cada equipe, para percorrer o tabuleiro), 60 cartas com perguntas (e suas respectivas respostas) relacionadas a conhecimentos sobre os alimentos que consumimos cotidianamente, a serem lidas pelo professor/mediador da atividade. A dinâmica da atividade inicia com a divisão da turma em quatro equipes, cada equipe seleciona um representante e a definição da ordem de participação é feita com o lançamento do dado. Para a primeira equipe, uma carta será lida pelo mediador, e deverá ser rapidamente respondida pelo representante desta equipe. Acertando a resposta, o representante lança o dado e avança, no tabuleiro, as casas correspondentes; se cair em uma casa numerada, deverá permanecer nela e passar a vez para a próxima equipe; se cair em uma casa ilustrada, deverá realizar o que é indicado na ilustração e passar a vez à próxima equipe. Caso a equipe erre a resposta, permanece na posição em que se encontra e a vez passa para a próxima equipe. Esta dinâmica se repete até que uma equipe chegue ao final do percurso, se tornando a vencedora da partida.

Jogo didático “Acerte o alvo”: O jogo aborda os cinco sentidos humanos (tato, olfato, audição, paladar e visão). O kit do jogo possui uma caixa de fibra de madeira de média densidade (MDF), que contém: 1 dado de seis faces (para definir a ordem de participação); 5 dardos; 60 cartas com diferentes cores (12 cartas de cada cor; uma cor para cada um dos sentidos); 1 alvo (Audição: azul – 1 ponto, Visão: lilás – 2 pontos, Tato: verde – 3 pontos, Olfato: abóbora – 4 pontos, Paladar: amarelo – 5 pontos, Sentido Bônus: vermelho – pontos do sentido escolhido); 1 planilha de marcação dos pontos. A dinâmica do jogo consiste na divisão da turma em grupos (2 a 5, dependendo do número de alunos que a compõe), com a ordem de participação definida pelo lançamento do dado; os dardos ficam sob responsabilidade do mediador da atividade (professor) e são entregues aos alunos somente no momento do lançamento, e para este os membros da equipe devem se revezar para que todos participem; após o lançamento, o aluno (consultando ou não sua equipe) deve responder uma questão da cor correspondente ao local atingido pelo dardo; acertando a resposta, a equipe recebe os pontos correspondentes à cor atingida e a vez passa para a equipe seguinte; em caso de erro, a equipe não recebe os pontos e a vez passa a equipe seguinte; caso o dardo atinja o centro do alvo, o aluno tem direito de escolher uma cor aleatória de carta para responder e, acertando a resposta, a equipe recebe os pontos correspondentes; em caso de erro, perde os pontos; todas as cartas

lidas, com resposta certa ou não, não são utilizadas novamente. A dinâmica segue dessa forma até terminarem as cartas, e a equipe vencedora é aquela que alcançar maior pontuação.

3. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Fazer divulgação científica é uma parte importante no desdobramento das pesquisas, pois aproxima a universidade da comunidade, chamando a atenção para as ações desenvolvidas, disponibilizando recursos didáticos para utilização em espaços formais e não formais de ensino, bem como fomentando discussões e parcerias entre grupos de pesquisa com o mesmo interesse. Castelo Branco (2015) aponta que a complexidade da divulgação científica é muito maior do que apenas transferir a linguagem especializada para uma linguagem palatável e compreensível a população. Sendo assim, como forma de divulgar o trabalho realizado pelo ENCINA-UFF, são realizadas palestras e oficinas nas quais o acervo de jogos didáticos e suas possibilidades de uso são apresentadas como ferramentas de construção/consolidação de conhecimentos, de avaliação, de socialização, de conscientização e de desenvolvimento pessoal dos alunos. Além de contribuir com o processo de atualização dos professores da Educação Básica (formados e em formação), as ações do ENCINA-UFF também reforçam e difundem a proposta de desenvolvimento do educando focada em aspectos sociais, culturais, lúdicos e cognitivos, como preconizam os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

Por meio da Ludoteca Itinerante, os jogos didáticos também são expostos em espaços formais e não formais de ensino (MIRANDA; GONZAGA, 2018). Nessas visitas, o público em geral é convidado a participar de partidas dos jogos didáticos, sendo-lhes pedido, ao final, que avaliem a experiência de forma qualitativa, por meio de emojis (Figura 1) que indicam o grau de satisfação (adorei, gostei, indiferente, não gostei, detestei).

Figura 1: *Emojis* utilizados para avaliação dos jogos didáticos expostos em espaços formais e não formais de ensino.



Fonte: Miranda e Gonzaga (2018).

Os resultados das avaliações indicam a aprovação dos jogos didáticos expostos e sugerem que o trabalho desenvolvido pelo ENCINA-UFF é relevante para o incentivo à utilização do lúdico no ensino de Ciências Naturais na Educação Básica, como também na divulgação científica. Além de aprovação dos jogos didáticos desenvolvidos, as ações do ENCINA-UFF permitem expandir o conhecimento científico de base na formação escolar, associando o conteúdo escolar com saberes cotidianos e culturais (através da contextualização das abordagens), viabilizando aos estudantes (e também aos docentes), sua participação ativa e autônoma no processo de construção de conhecimento; contribuindo, conseqüentemente na formação de um cidadão consciente e crítico em sua comunidade/sociedade (SILVA; CARVALHO, 2016).

3. CONCLUSÃO

Diversas áreas do conhecimento vêm discutindo e evidenciando as necessidades e benefícios da melhoria da formação de professores, não só pela formação em si, mas também para refletir essa melhoria (a longo prazo) na qualidade da educação básica, atendendo às orientações de documentos norteadores da Educação Básica vigentes. Os benefícios atingem, além da construção do conhecimento científico, a “constituição de valores éticos, estéticos, políticos, entre outros valores que emergem da prática educativa” (QUADROS et al. 2015, p. 15).

Baseados na afirmação de Machado e Mortimer (2007, p. 22) de que “o conhecimento não é transmitido, mas construído ativamente pelos indivíduos; aquilo que o sujeito já sabe influencia na sua aprendizagem”, acreditamos que o desenvolvimento de recursos estruturados na ludicidade e voltados para o processo de aprendizagem e alfabetização científica, como os jogos didáticos, é uma excelente estratégia para aumentar o engajamento dos alunos, favorecer uma aprendizagem efetiva, além de proporcionar aos licenciandos e aos docentes uma formação inicial/continuada, crítica, criativa e instrumentalizada.

A utilização de ferramentas diferenciadas em sala de aula vem se tornando cada vez mais necessária, para manter o foco dos estudantes de uma forma mais prazerosa. Dessa forma, os jogos didáticos podem funcionar como importantes trunfos para os docentes. Segundo Godoi, Oliveira e Codognoto (2010), jogos apresentam uma função lúdica, por trazer diversão e uma função educativa, por visar objetivos como ampliar o conhecimento dos discentes, por exemplo. O uso de jogos no ensino também tem se tornado uma ferramenta que estimula socialização, instigam raciocínio rápido, organização mental e senso de liderança. Desta maneira há promoção do desenvolvimento intelectual e social do aluno e ao docente a possibilidade de contextualização e flexibilização em diferentes áreas do conhecimento (GONZAGA et. al., 2017).

REFERÊNCIAS

- CASTELO BRANCO, A. K. A. Difusão científica: Da universidade à escola. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015.
- COSTA, R. C.; GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J.C. Avaliação do jogo didático “desafio da reprodução” como ferramenta para abordagem de temas relacionados à vida sexual. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 7, p. 50-58, 2016b.
- FERREIRA, A. A. dos S. N.; SANTOS, C. B. dos. A ludicidade no ensino da Biologia. **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v.13, n. 45, p. 847-861, 2019.
- GODOI, T. A. de F.; OLIVEIRA, H. P. M de; CODOGNOTO, L. Tabela periódica – um super trunfo para alunos do ensino fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 22-25, 2010.
- GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C.; FERREIRA, M. L.; COSTA, R. C.; FREITAS, C. C. C.; FARIA, A. C. de O. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)**, v. 17, p. 1-12, 2017.
- LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. Química Para o Ensino Médio: Fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Fundamentos e propostas de ensino de Química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MESSEDER NETO, H. da S. **O lúdico no ensino de química na perspectiva histórico cultural: além do espetáculo, além da aparência**. 1.ed. Curitiba: Editora Primas, 2016.
- MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R. Ludoteca Itinerante: uma proposta de popularização do lúdico no ensino de Ciências. In: V Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 2018, Niterói. **Anais...**, 2018. p. 1-9.
- QUADROS, A. L.; BOTELHO, M. L. S. T.; DUARTE, F. T.; PENA, D. M. B. Inserção de professores em um “outro” modo de dar aulas: possibilidades e limitações. In: QUADROS, A. L.; FILHO, F. F. D. (Orgs.) **Ações Construtivas em Química – compartilhando experiências**. Campina Grande: EDUEPB; São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- SILVA, H. F. da; CARVALHO, A. B. G. P. de. Investimentos em Educação, Pesquisa e Desenvolvimento como estratégia para o desenvolvimento das nações. **Redin**, Taquara, v. 5, n. 1, Edição do 21º Seminário Educação, Tecnologia e Sociedade, p. 1-11, 2016.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Revista Arquivos do Mudi - Museu Dinâmico Interdisciplinar**, Maringá/PR, v. 11, Supl. 2, p.110-114, 2007.

JOGOS DIGITAIS NO LETRAMENTO COM ÊNFASE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DEBATES TEÓRICOS E DIDÁTICOS PARA A INICIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gizele Cristiane de Souza¹

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais (TD) transformam as relações sociais. A distância atualmente pode ser minimizada por chamadas em vídeo. Médicos se comunicam com seus pacientes por meio do whatsapp, por exemplo. Depois da Pandemia do COVID-19, consultas, aulas, webnários e congressos on-line mostram cada vez mais habituais e recorrentes. Mas e a escola? O que as Tecnologias Digitais têm relação com a escola e com o Ensino de Língua Portuguesa?

No presente artigo, busca-se definir a relação das Tecnologias Digitais (TD) com o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais da Educação Básica. Refere-se ao mérito do Letramento Digital (LD) como elemento fundamental a ser elaborado com os alunos, obedecendo as limitações cognitivas desta fase. A pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo oficial para esse trabalho conceitua a palavra Letramento, e traz sua conexão com a Alfabetização a fim de atingir o conceito de LD e sua influência relevante na escola contemporânea. Descreve então sobre uma releitura no Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Tendo como interesse as práticas sociais dos alunos, menciona os Jogos Digitais como um instrumento vasto para dilatar seus letramentos. Finalmente, pretende discutir o uso das Tecnologias Digitais (TD) nas aulas de Língua Portuguesa, resultando na formação dos professores como uma principal reforma tecnológica a se reconsiderar à educação, tanto do prisma teórico como didático.

¹ Mestra em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI), Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado do Piauí. E-mail: gizelecls2012@gmail.com.

2. DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO: INDAGAÇÕES TEÓRICAS

Sucedeu um período longo para que a palavra Letramento constasse em nosso vocabulário. Careceu assimilação de algum fato novo para que então ela surgisse, fato este inicialmente vinculado à palavra *Alfabetização*. Sobre este termo, necessário é diferenciá-lo, a priori, do significado de “alfabetização” que é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, e que durante grande tempo “figurava” ter sentido completo no que tange a leitura e escrita, uma vez que alfabetizado é o indivíduo capaz de ler e escrever (SOARES, 2020). Para serem reputados como alfabetizados é necessário que os estudantes dominem o alfabeto e método da escrita/leitura, sendo processos que destinam-se ao alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (BRASIL, 2018). Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana (SOARES; BATISTA, 2005).

Assimilando o significado e transferido ao ato de alfabetizar ou de ser alfabetizado, pode-se falar sobre o Letramento. É uma palavra que recentemente foi introduzida ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: surgindo na segunda metade dos anos 80 e expresso no discurso de especialistas nessas áreas. (SOARES, 2020). Percebeu-se que a palavra Alfabetização não alcançava o que efetivamente necessitava ocorrer para mais do que ler e escrever. Segundo Soares (2020), quando uma nova palavra “nasce” na língua, é que um novo fenômeno desponta e tem que ser nomeado. O termo é uma tradução do inglês “*Literacy*” (SOARES, 2020). Mas o que a palavra alfabetização corresponde com letramento? Por que se faz necessário compreender o conceito de Alfabetização para atingir realmente o Letramento.

No decorrer do tempo, pesquisadores no tema têm assimilado que a Alfabetização isolada não produz desfecho social esperado na vida de um indivíduo. Passa da banal aquisição da “tecnologia” do ler e escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que adveio o termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** (SOARES, 2020). Apesar de o letramento não necessitar da alfabetização para acontecer, é estimado que sujeitos alfabetizados sustentem uma maior chance de amplificar suas práticas sociais, uma vez que todos são inclusos numa sociedade que faz uso das letras nos métodos de comunicação. Por essa razão é que se tem sustentado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada qual com suas particularidades, mas completivos, indivisíveis e ambos imprescindíveis no que tange a psicopedagogia educacional (VAL, 2006).

Manejando com menos regularidade os substantivos Letramento e Alfabetização que indicam ações, e passa-se a usar os adjetivos letrados e

alfabetizados com maior frequência, pois estes dão particularidades aos sujeitos inclusos no processo. Precisa assegurar que um sujeito alfabetizado, aquele que alcançou a tecnologia de codificar e decodificar a língua, não absolutamente é letrado, visto que para reputar uma pessoa como letrada, essa necessita usar a tecnologia obtida em suas práticas sociais. Em compensação é fundamental que se tenha conhecimento de que um indivíduo que ainda não foi alfabetizado pode, sim, ser considerado letrado, uma vez que está inserido numa sociedade que faz uso da escrita em sua rotina. De acordo com Batista (2004), pessoas que se encontram em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas, ainda que sejam não-alfabetizadas.

A Alfabetização (o codificar e decodificar uma língua) necessita fazer sentido. Em contraparte, encontra-se na decisão destes autores, que atualmente ainda insistem que o foco é a escrita e não necessariamente a prática da mesma e igualmente da leitura na vida social, Freire (1989), que já entendia na importância do Letramento sujeito à Alfabetização ainda que não fizesse uso eficaz desta palavra. Em suma, só é capaz de refletir sobre sua própria alfabetização quem é capaz de definir relação de sentido com a aprendizagem e usá-la em seu dia a dia, expandindo suas práticas e suas reconexões com o mundo.

Desse modo, configura válido o processo do trabalho de alfabetização, em que a palavra seja assimilada pelo homem em seu justo significado: como força de transformação do mundo. Assim sendo, a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1989, p.142).

Apesar de saber que o Letramento e a execução de Alfabetização não são uma mesma prática, alguns autores ainda adstritos ao conceito de alfabetização tendo a escrita como essencial parte do processo, encerram somente fazendo uma transferência de nome, mas não realmente uma ampliação no ponto de vista sobre este apontamento como pode-se deduzir nas elocuições de Tfouni, Assolini e Pereira (2019) e de outros autores que atualmente apoiam a denominação “letramento”, porém persistem se pondo como partidários do grande limite e implicitamente tutelam que “letrado” é apenas o indivíduo alfabetizado.

Um indivíduo que pode distinguir uma notícia de jornal de uma piada comprovam graus de letramento, mesmo que esse indivíduo não possa ler nenhum desses dois gêneros textuais caso isso lhe fosse requerido (FRANCISCO, 2018). A conceituação de letramento a cada dia se configura mais abrangente, uma vez que é fundamental perceber que as práticas comunicativas conseguem ser realizadas de diversas maneiras, como é o cenário da oralidade. O letramento abarca a habilidade do indivíduo de se pôr como autor (sujeito) do próprio discurso, no que diz respeito não só em relação com o texto escrito, mas igualmente à associação como texto oral (BATISTA, 2004). Numerosas práticas sociais

cotidianas hoje, não obstante, a maioria são realizadas por meio de tecnologias digitais, apontando outro molde sobre letramento: atualmente, inúmeros jovens que expressam dispor de elevado grau de Letramento Digital sem ter realizado qualquer curso de informática, indica que o conceito de letramento se associa às práticas cotidianas (FRANCISCO, 2018).

Chegar a graus elevados de letramento está vinculado a diferentes fatores, alguns deles pode ser a necessidade profissional, influências ambientais e da família, grau de escolaridade, participação em comunidades religiosas, sindicatos, comitês políticos, entre outras agremiações. Não se tem um patamar para o letramento, sendo ilimitado. Isto se dá pelo fato da característica inerente do ser humano em inventar novas maneiras de escrever, gêneros diversos de texto, suporte em diversos níveis de leitura conforme suas infinitas primordialidades que enfrentam, levando o horizonte de letramento para uma contínua expansão que se confirma em estudos psicopedagógicos (RIBEIRO, 2017).

Compreender que os indivíduos que escrevem algo, seja um bilhete na porta da geladeira para um filho, uma mensagem no WhatsApp, ou teses e artigos para qualificações de Mestrado e Doutorado que correspondam às suas experiências, necessidades, profissões e vida social nos outorga tratar a palavra Letramento com mais empatia e respeito, atentando pela perspectiva de que todos os “níveis” de letramento são significativos e estes mesmos níveis são infinitos, já que, habitualmente surgem circunstâncias novas as quais levam à experiências novas, convertendo o letramento em algo novo e viável a todos, mesmo que em “categorias” diferentes.

2.1 Do letramento ao letramento digital: concordâncias e discordâncias

É inegável que as práticas de leitura e escrita hodiernamente, em sua maioria são moldadas por uma tecnologia digital. Nesse pensamento, refletir em letramento atualmente envolve atentar à presença das tecnologias digitais em atividades cotidianas. (REZENDE, 2016). Como exposto anteriormente, e afirma Soares (2020), Letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Notadamente, diversas destas práticas são realizadas através de instrumento digital, uma vez que:

Hoje em dia, qualquer indivíduo por pesquisar, ler notícias, conversar, apenas com um computador em sua posse. Destaca-se também, que esse meio propicia publicações nas redes sociais por meio da escrita (RIBEIRO, 2017).

Porém, se a palavra Letramento abarca o processo de leitura e escrita, discursa sobre habilidades para práticas sociais e, o uso das tecnologias digitais é tangível nestas práticas, por que necessita usar este adjetivo: DIGITAL?

Em entrevista no ano de 2020, Ribeiro, autora na obra *Letramento Digital*, dispôs sua organização simultaneamente com a professora Coscarelli (2005), quando interpelada sobre o uso deste adjetivo, manifestando que até a presente, há discussões a respeito sobre o assunto, quando sustenta em seu livro publicado em 2005, que afirma ter sido o primeiro, pelo menos no Brasil, assumindo o nome para tal “coisa”. A autora se lembra que discorriam bastante como se denominaria, com as suposições de: letramento digital, letramento informacional, letramento computacional etc. Eram conjecturas que rodeiam primeiramente. Então, se assume o “letramento digital”, enunciação que se converteu hegemônica mais a diante. Porém, o debate prossegue com o embate de necessidade do adjetivo? Qual sua função? Para recortar um suporte, uma esfera uma tecnologia? Meditando sobre outros letramentos, tais como literário, acadêmico, visuais etc. Observa-se que esses designam coisas que podem ser de natureza tecnológica. Ora sendo em um momento esfera de discurso, ora linguagem, deduzindo que é complexo. (RIBEIRO,2020, p.6).

De acordo com Dudeney *et e al* (2016), letramentos digitais são habilidades individuais e sociais indispensáveis para interpretar, administrar, compartilhar e criar vivenciando competentemente na esfera crescente dos canais de comunicação digital. Por outra forma, mas sem nenhuma divergência, o termo desponta no dicionário CEALE 2020 como práticas sociais de leitura e produção de textos no âmbito propiciamente digitais, circunscrito a computadores ou dispositivos móveis como tablets, celulares, e-mails, plataformas virtuais, redes sociais, assim por diante (RIBEIRO E COSCARELLI, 2020).

Ocorre que, pessoa alguma é capaz de ter o domínio de todas as esferas ao mesmo tempo, por mais eficiente e inteligente que seja. O adjetivo Digital tem suas particularidades. Existem competências que precisam ser concebidas para lidar com ele. Ser letrado digital compromete saber se comunicar em múltiplas situações, com desígnios variados, nesses ambientes, para objetivos pessoais ou profissionais. Cada indivíduo aprimora certas habilidades conforme sua vida, interesses e condições (RIBEIRO; COSCARELLI, 2020).

Segundo Ribeiro (2017), não é possível que exista um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político. Então, para melhores condições de entendimento e ensino, viu-se a necessidade de fragmentar estes termos, surgindo outros adjetivos para a palavra letramento. Se o conceito de letramento é controverso, letramento digital, não obstante, letramento digital, já que carrega unido ao substantivo tornado objeto de discussão, adjetivo que modifica e compete seu significado.

Letramento digital é o conceito não aplicado ainda em sua plenitude.

Existem episódios de letramento subentendido, computacional, midiático, multimidiático entre outros, mas sendo tradução de inglês *computer literacy* ou *information literacy*, e sequer são sinônimas ou dizem respeito as iguais problemáticas e objetos (RIBEIRO, 2017, p.23).

A compreensão da palavra Letramento Digital até o momento provoca determinada discordância e mal-estar entre os que recomendam o estudo, pois novas situações surgem rapidamente, novos gêneros digitais, novas ferramentas de edição muitas vezes surgem. Isso levou a uma nova abordagem para produzir e ler livros didáticos. Acreditamos que é porque a tecnologia digital criou múltiplas e diversas práticas sociais. E por causa de novas ferramentas e novas possibilidades. Acontece veloz (ABETO, 2018). O objetivo não é discutir essas diferenças, mas ver as possibilidades de incorporação das tecnologias digitais e sua real utilização na prática pedagógica no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais. Principalmente quando se trata de ler e escrever.

2.2 Letramento digital e Língua Portuguesa na iniciação do ensino fundamental: notas lacônicas

É fato que a sociedade experimenta diversas mudanças diante do advento e avanço do Digital. A emergência das Tecnologias Digitais e, com ela, o desenvolvimento de novas práticas sociais ou de novas formas de mediar práticas sociais já estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura digital. (NONATO E SALES, 2019). É verdade também que estudantes na contemporaneidade estão expostos muito mais às práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Da mesma forma, como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas à mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. (DUDENEY *et al.*, 2016). Logo, é incontestável que tudo isso gera, ou deveria gerar, uma revolução nas aulas de Língua Portuguesa. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, comotambém novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018).

Ao discutir a prática da leitura e da escrita, não poderíamos deixar de nos deparar com os conceitos de alfabetização e alfabetização digital apresentados nas aulas anteriores. Segundo Ribeiro (2019), é mais interessante e adequado pensar o letramento como algo influenciado pelas práticas sociais, ao mesmo tempo em que as cria, consolida e adapta de duas maneiras. As salas de aula precisam se adaptar à realidade dos alunos, para além dos muros que separam a

escola da “vida real”.

Precisamos expandir nosso ensino e aprendizado para responder a essas novas circunstâncias. Para que nosso ensino de idiomas permaneça relevante, nosso currículo deve abranger uma ampla gama de habilidades de alfabetização que vão muito além da alfabetização impressa tradicional. Hoje, o ensino de idiomas apenas por meio da alfabetização impressa está enganando nossos alunos para suas necessidades atuais e futuras (DUDENEY et al., 2016, p. 19).

A parte da Língua Portuguesa compete portanto, disponibilizar aos estudantes experiências que colaborem para o aumento do letramento de forma que permita a participação significativa nas inúmeras práticas sociais interpostas/constituídas pela oralidade, escrita e distintas linguagens (BRASIL, 2018)

O convívio com textos multissemióticos/ multimodais, que rodeiam diversas linguagens precisam ser desenvolvidas nos discentes, em conjunto com habilidades e competências diversificadas, para que exerçam tais práticas cotidianas, com regras morais e avaliações. A BNCC está deixando claro que o livro didático deve fazer parte da vida escolar dos alunos, reconhecendo a cultura digital e introduzindo textos que incentivem essa prática em todo o ensino fundamental. Apesar de ser um assunto mais complexo no ensino médio, percebemos um foco na valorização da cultura digital desde a educação infantil e desde cedo.

Aliadas às competências gerais, essas dimensões também estão inseridas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, bem como nas competências e competências específicas dos diferentes componentes curriculares das escolas primárias, respeitando as características dessas etapas. Por sua vez, no ensino médio, é fundamental ampliar e aprofundar os aprendizados estabelecidos nas etapas anteriores, dada a relação intrínseca entre cultura jovem e cultura digital (BRASIL, 2018).

O assunto também é abordado no documento em algumas competências gerais para a educação básica, bem como nas competências específicas da língua portuguesa para a educação básica. A décima expert em ensino de línguas fala sobre mobilizar práticas da cultura digital em diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para ampliar as formas de produção de sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprendendo e refletindo sobre o mundo e fazendo diferentes obras escritas (IBIRAPIRANGA, 2018).

Mas essas habilidades e competências podem ser desenvolvidas em crianças? De que forma? Respeitando o grau de complexidade atrelado a cada fase do desenvolvimento de habilidades em ambientes digitais, acredita-se que o jogo digital, entre outras ferramentas, pode ser um importante recurso para o desenvolvimento de livros didáticos na escola.

É uma prática social que utiliza a tecnologia digital. Constata-se portanto,

o uso de jogos como uma prática de letramento digital no qual a escrita não é a língua mais importante, uma vez que descobrimos que pessoas analfabetas no cultivo dessa prática (PINHEIRO, 2018).

Desde cedo, as crianças adquiriram algumas habilidades básicas específicas para o uso de dispositivos digitais móveis, como telefones celulares e tablets e até mesmo para controlar televisores. Eles são capazes de usar telas sensíveis ao toque, barras de rolagem, fazer cliques precisos, reconhecer a utilidade dos botões nos controles e usá-los corretamente. Mesmo que não saibam ler ou escrever, usam jogos e regras para ampliar cada vez mais seus livros didáticos. Se as crianças usam tecnologia em casa, por que as escolas não deveriam usá-la para expandir a alfabetização, desenvolver o processo de codificação e decodificação da linguagem e prepará-las para ler e escrever em um ambiente digital ?

O uso de inovações digitais na alfabetização e no letramento de jovens em metodologia preliminar de alfabetização insere-se em um tema social e educativo no qual o tipo de tecnologia torna-se cada vez mais democrático. Dos ambientes mais caseiros e famílias menos favorecidas economicamente, às extensões escolares, inclusive as mais periféricas. Os computadores e outros dispositivos tais como tablets, celulares e outros, plataformas digitais com acesso à Internet são acessíveis às crianças desde a mais tenra fase. É nessa perspectiva que se analisa o valor de uma escola em se adequar a mais de um meio de leitura e escrita, entendendo que mesmo crianças em fase inicial de aprendizagem do modelo de escrita, podem e devem usar esses dispositivos conectados à Internet (FRADE, *et al.*, 2018).

A importância dos jogos digitais como ferramenta de ensino para o desenvolvimento da prática inicial de leitura e escrita é discutida aqui. Por serem atividades lúdicas, os jogos digitais são considerados muito importantes no processo de apropriação da leitura e da escrita. Segundo Silva (2020), os jogos são um objeto sociocultural gerado pelo homem e uma prática que especifica tanto o objeto físico do brincar quanto o comportamento lúdico que se desenvolve por meio desse objeto. É sabido que o brincar é um fator muito importante na aprendizagem e no desenvolvimento de educação nos anos iniciais, porque através dele, os alunos podem aprender de uma forma mais fácil e divertida.

O ambiente digital e seus programas, aplicativos e interfaces interativas nos fazem esperar dar uma boa contribuição para a educação. Esse seria o ambiente ideal para grandes mudanças, já que a novidade deverá passar por reformas. Quando pensamos em crianças, acreditamos que o ambiente digital deve trazer muitas oportunidades de aprendizagem por meio dos jogos (COSCARRELLI, 2018).

No entanto, existem diferenças entre jogos digitais e atividades digitais, que

são defendidas no livro: Tecnologia Digital na Alfabetização. A maioria dos sites disponíveis para “jogos” oferece atividades digitais em vez de jogos digitais propriamente dito. De acordo com Frade et al, 2018, embora as escolas às vezes usem os termos jogos e atividades digitais de forma intercambiável, há diferenças entre essas duas categorias, com ampla participação no ensino dos sistemas de escrita, principalmente nas fases iniciais da alfabetização. Muitos professores, que não têm os recursos à sua disposição, ao recorrerem à TD, acabam trazendo para a tela do computador apenas os mesmos tipos de atividades que têm sido utilizadas no mundo dos textos impressos. Mas é inegável que, mesmo sem o caráter do jogo, essas atividades são ao mesmo tempo divertidas e interessantes para os alunos.

As atividades digitais desempenham um papel mais educativo nas escolas do que as atividades recreativas, embora não haja como negar que também podem ser divertidas. Geralmente, seu objetivo é ensinar conteúdos ou desenvolver habilidades específicas que a escola considere importantes. A maioria das atividades digitais disponíveis hoje emprega atividades que há muito são utilizadas nas escolas para fins didáticos: palavras cruzadas, força, caça-palavras etc. (FRADE et al., 2018). Por sua vez, os jogos, por exemplo, desenvolvem outras habilidades nos jogadores que devem resolver desafios para ganhar recompensas. Portanto, pode ser usado para fins didáticos.

O planejamento do professor é fundamental para que a aprendizagem ocorra. O mais importante é entender o jogo e o que ele pode desenvolver em seus alunos. Há muito material pronto disponível em diversos sites, mas a opinião do profissional sobre sua classe determinará seu uso. A formação de professores para lidar com a tecnologia é importante para que possam recriá-la para as realidades da sala de aula. Nenhuma das técnicas ou sugestões feitas por outros pode explicar o que acontece se os professores não forem treinados para recebê-los, recriá-los e fornecer conteúdo para eles (FRADE et al., 2018).

Ao optar pelo uso de jogos e até atividades digitais, o professor utiliza habilidades que desenvolvem a alfabetização digital do aluno à medida que ele começa a criar habilidades que, apesar de sua aparente simplicidade, são essenciais no uso dos jogos. Ao jogar o jogo, utilizando recursos da internet, o aluno também desenvolve habilidades no manuseio dos vários símbolos que formam o texto multimodal/multisimbólico, no qual está implicitamente ciente de como lidar com múltiplas habilidades de letramento, fato que foi revelado pela BNCC. A prática da linguagem contemporânea envolve cada vez mais novos gêneros e textos simbólicos e multimídia (BRASIL, 2018).

Indiscutivelmente, o hipertexto digital pode ser usado por crianças muito pequenas, desde jogos que acessam pela internet (exigindo que escolham uma palavra-chave para entrar e continuar jogando) até sites de literatura e quadrinhos

voltados para elas, pois todos usam marcação para função única do palavras que são clicadas para que as crianças possam realizar ações (RIBEIRO, 2020).

É preciso preparar o professor para conduzir seus alunos a outros métodos que não os jogos e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Em relação aos sites nesse sentido, os olhos dos professores percebem que alguns deles possuem funções ocultas, como as relacionadas aos interesses financeiros. Isso não significa que esses sites não possam ser explorados, mas que há a necessidade de uma abordagem que promova a percepção de características próprias da cultura digital. Em particular, é necessário mostrar às crianças como a publicidade e os interesses comerciais podem apoiar financeiramente a mídia digital. Isso pode ser alcançado criando um espaço reflexivo para as crianças, conscientizando-as de que o jogo/atividade existe em um site específico porque alguém ou alguma empresa está pagando por isso (FRADE et al., 2018).

O pagador quer lucrar e, se a criança sucumbir ao produto anunciado, e ela o fará. Portanto, é necessário desenvolver uma perspectiva crítica sobre:

- i) o tipo de informação disponibilizada pelo website e a forma como é comunicada;
- ii) relações pessoais e institucionais que ocorrem com determinados meios de comunicação e requerer posicionamento ético, principalmente;
- iii) Como a linguagem e os recursos multimodais usados afetam a probabilidade de as crianças gerarem significado ao ler textos, ver imagens, ouvir músicas ou sons específicos.

A exposição a sites de jogos pode ser desenvolvida gradativamente para ajudar alunos do primeiro ano a lidar com textos mais complexos no futuro, além de se familiarizar com a consciência crítica no qual devam ser capazes de escolher os textos que mais tenham interesse. Essas precauções serve de base para o desenvolvimento dos alunos e a expansão de habilidades na navegação e comportamento como leitores críticos. Então, sabemos que os jogos digitais na internet, se bem estudados pelos professores antes das aulas, ampliam o aprendizado dos alunos para além de um único conteúdo. Quanto à formação de professores e suas visões críticas e criativas sobre o que já está disponível na internet e sua capacidade de criar esses recursos, vale discutir a formação dos mesmos para atuar nas séries iniciais, e vale refletir sobre esse tópico como apresentado em uma sessão subsequente.

2.3 A formação dos professores: o dever de repensar a educação

Esse esforço de pesquisa não pode deixar de mencionar um elemento essencial para repensar a educação: a formação de professores. Seja inicial ou em andamento. Uma formação que considera as tecnologias digitais e estimula os

professores a se tornarem profissionais atuais com cursos significativos que levam em conta a prática social dos alunos.

Portanto, a incorporação das tecnologias digitais na educação escolar, que afeta diretamente a formação inicial e continuada dos professores em termos de ações pedagógicas e aprimoramento dos métodos de ensino em sala de aula, deve agora ser pautada na prática multicultural (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019).

Ao assumir a sala de aula, há uma sensação de ruptura entre o currículo universitário e a realidade. A BNCC tem recomendações incríveis para o ensino de português na educação básica, mas parece que os recursos que o governo disponibiliza para que os profissionais se atualizem e assim consigam implementar adequadamente essas recomendações ainda são insuficientes. Vale lembrar que a dificuldade de inserção de TDs no ensino de PL não é o único desafio que os professores enfrentam, ousamos dizer, em todo o ensino fundamental. Mesmo antes da tecnologia digital se tornar realmente necessária no ensino da leitura e da escrita, a realidade dos professores que se preparam para o ensino fundamental pode ter sido contestada, dificultando a inovação.

Os candidatos a professores do ensino fundamental, fontes de referência e produtores de textos para bons leitores precisam identificar o que estão fazendo e qual é sua missão para aquele grupo de alunos, fundamentos para lidar com a leitura crítica e serem produtores de textos éticos.

A formação que lhes permitam ensinar LP de forma eficiente e significativa é necessária também em cursos de pedagogia do ensino médio, cursos de literatura e cursos de formação de professores para capacitar jovens a ensinar desde a educação infantil até a quinta série do ensino fundamental.

Ousa-se dizer, que o ensino de português deve ser reconsiderado no currículo de pedagogia, pois esses profissionais estão habilitados para lecionar essa parte até o 5º ano, a base de tudo. E os cursos de idiomas podem reconsiderar suas notas e permitir que seus alunos trabalhem com crianças.

Claro, tudo isso envolve algo já mencionado em sessões anteriores: tecnologia digital. Envolver os professores na alfabetização digital para que possam exercer suas profissões de forma moderna e significativa, conforme recomendado pela BNCC.

Atualmente, a medida mais urgente na educação brasileira é repensar a formação de professores, para esta etapa em que tudo se baseia na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, repensar e reformular a pedagogia curricular (SOARES, 2018).

Muitas vezes, os profissionais reconhecem a importância da tecnologia digital, mas não sabem como ensinar aos alunos porque também não aprenderam.

É muito diferente do uso indiscriminado de dispositivos, aplicativos e redes sociais. A formação do professor é necessária para que ele desenvolva habilidades específicas para adquirir habilidades para um ensino contextualizado e contemporâneo que considere a cultura digital, traga recursos tecnológicos para a sala de aula, amplie a alfabetização dos alunos, dando sentido ao aprendizado nos primeiros anos de leitura e escrita Treinamento.

Em pesquisa realizada por Pinheiro em 2018, entre as primeiras séries da Escola Municipal de Tauá, a formação continuada dos professores no uso da tecnologia também foi considerada uma das deficiências que podem se mostrar problemáticas no planejamento das atividades de formação dos alunos. alfabetização.

Nesse quesito, apenas um professor fez o curso básico de informática, enquanto outro fez o curso básico de Excel. Quanto ao sistema Linux, sistema operacional utilizado pela escola, apenas dois professores foram treinados no sistema. Em seguida, perguntamos sobre a formação no uso da tecnologia na educação e, mais especificamente, no ensino de português, os resultados mostraram que apenas um professor fez um curso específico; não houve formação para o ensino de português (PINHEIRO, 2018).

A chegada da pandemia do COVID-19, mudou vidas e comportamentos, todos os profissionais da educação não podem deixar de mencionar, ocasião sem precedentes na esfera acadêmica. Na maioria dos casos, os professores não estão preparados para ver a tecnologia digital como uma ferramenta em sala de aula, especialmente como essencial. Porque? Há quanto tempo as pessoas conhecem a importância da TD na educação? Por que a educação continuada fala mais e implementa menos? A pandemia traz respostas que todos já conhecem. A tecnologia digital está intimamente ligada às escolas. Uma escola sem ela não tem nada a ver com o seu tempo. Na maioria dos casos, os professores não estão preparados para vivenciar isso.

Nesse contexto, alunos e professores são obrigados a se reinventar, e a importante indissociabilidade entre ensino e tecnologia fica evidente de uma vez por todas. Pesquisadores como Dudeney *et al.* (2016) relataram a necessidade de uma educação que considere o letramento digital e previram a urgência de se preparar para questões políticas e/ou sociais. O texto abaixo é usado para exemplificar o futuro dos alunos, mas 2019 também trouxe uma realidade vaga para os professores que são obrigados a encarar sua profissão não como um novo emprego, mas como um problema. Por que não falar sobre política?

Preparar os alunos para os contornos do futuro, vagos na melhor das hipóteses, obscuros. Sem saber que novos empregos surgirão, que novas questões sociais e políticas surgirão. Mesmo assim, o desenvolvimento começou, com

uma compreensão mais clara das habilidades necessárias para participar de uma economia e sociedade pós-industrial digitalmente conectada (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

Em contrapartida, os desafios sobre a formação dos professores de LP e sua magnitude no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais, admite-se que poder discutir o assunto e perceber mobilidade de escolas, professores, pesquisadores, e de muitos envolvidos na educação, e, principalmente, possuir um documento com força de lei que garanta o acesso à Cultura Digital na Educação Básica é uma indicação de se inicia um trilhar no caminho.

3. CONCLUSÕES

Acredita-se que as práticas de ensino nas escolas de todo o mundo mudaram devido ao advento e avanço das tecnologias digitais. Entende-se que a valorização da cultura digital trazida pela BNCC é o maior valor e importância desde as primeiras séries do ensino fundamental. É sabido que a maioria dos exercícios de leitura e escrita dos alunos são feitos digitalmente. No entanto, mesmo os alunos que ainda estão em fase de alfabetização podem desenvolver efetivamente habilidades que os capacitam a lidar com o ambiente digital.

Se concebe que os profissionais podem utilizar jogos, no qual estes alunos já exploram, como recurso pedagógico para desenvolver não só as competências e habilidades necessárias à Língua Materna, como as que pertencem ao Letramento Digital.

Conforme se alude nos primeiros anos introdutórios de ensino, é pertinente respeitar cada diversidade atingida nessas faixas etárias, e sempre permitir o aprimoramento das telas dos Jogos em sua totalidade, desenvolvendo assim sua capacidade concomitante à assertivas já discutivas sob o manto da psicopedagogia.

Desde bem jovens, podem assimilar e explorar temas multissemióticos que lhes são exibidos nos sites de modo crítico. Carecem também de serem capacitados, e devem ser censores a frente de possibilidade dos hipertextos que lhes chegam através dos sites por exemplo, e mais, entenderem as predileções que se encontram por trás dos mesmos. Diversos outros prismas e questões que estiverem perante cada grupo em salas de aula são únicas. Todavia, cabe sempre uma formação tanto inicial como continuada que capacite o docente a lidar com a Cultura Digital e compreender a importância de formar leitores e Produtores de textos de natureza ética desde a infância, com ajuda contínua de professores preparados e amparados às técnicas psicopedagógicas indicadas.

REFERÊNCIAS

- ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, O. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: Edufba, 2019, p. 141-172.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação. 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.
- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias digitais na alfabetização [recurso eletrônico]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. FRADE *et al.* Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-66, 2016.
- FOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. **Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? Proposições**. Campinas, SP, v. 30, 2019.
- FRADE, I. C. A. S. **Tecnologias digitais na alfabetização [e-book]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. FRADE *et al.* Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.
- FRANCISCO, C. N. P. **A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias**. In: congresso internacional de tecnologia na educação. Brasil. Recife. Setembro de 2018. 2018. Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação ISSN: 1984-6355.
- FREIRE, P. **Educação com prática da liberdade**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KARLO-GOMES, G.; DE VASCONCELOS B., A. P. **Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro**. Texto Digital, v. 16, n. 1, p. 281-289, 2020.
- NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. FERRAZ, O. Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: **Edufba**, p. 141-172, 2019.
- PINHEIRO, R. C. **Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, n. 3, p. 603-622, 2018.

REZENDE, M. V. O. conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, A. E. Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, 2017.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular1. FERRAZ, O. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: Edu-fba, p. 141-172, 2019.

RIBEIRO, A. E. **Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia** / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, A. Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

SILVA, M. C.; OLIVEIRA, R. A. J. Entrevista: Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set. /dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, **Leitura e Escrita**, 2004. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004. N. 25.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento: Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três Gêneros**. Ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

VAL, M. G. C. **O que é ser Alfabetizado e Letrado**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

EXERCÍCIOS DE ESTRANHAMENTO: A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

“Exercícios de estranhamento: A Arte na Educação Infantil” pretende abordar questões referentes ao papel da arte na educação infantil, trata-se de refletir como os saberes artísticos permitem a formação de uma imaginação criativa na primeira infância. Para isso, nos utilizamos de uma metodologia bibliográfica que contemple a reflexão acerca da arte como um exercício de estranhamento que ressoa na curiosidade das crianças frente ao mundo. Em um primeiro momento abordaremos como a arte foi sendo inserida como área de conhecimento nos documentos oficiais da educação infantil. Os documentos norteadores dessa etapa da educação básica, a saber o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Ambos do final dos anos de 1990 e a primeira década do século XXI. Esses documentos ressaltam a importância de uma formação cultural para a construção de uma pedagogia estética na infância.

Em um segundo momento destacamos a contribuição da arte na formação do ser poético das crianças, em diálogo com Ana Angélica Albano e Luciana Ostetto, buscamos enfatizar como a imaginação criativa permite a construção

1 Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Psicólogo (Unisul), Mestre em Filosofia (PUC/PR), analista praticante. ORCID:<https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

de sujeitos poéticos em consonância com a apropriação do repertório artístico-cultural da humanidade. Ambas enfatizam a importância da construção de um repertório cultural tanto para a formação docente como para as atividades estéticas junto as crianças. Compreender a arte na educação infantil como espaço de criação e não como registro de atividades comemorativas, decorativas e sem intencionalidade pedagógica.

Em um terceiro momento trata-se de enfatizar o exercício estético na infância com as proposições artísticas desenvolvidas pela artista e professora atelista Anna Marie Holm, que trabalha as experiências estéticas com as crianças como espaço de exercício experimental artístico. Nesse contexto, Holm amplifica a experiência artística das crianças permitindo que as mesmas experimentem materiais e utilizem a sua criatividade como pesquisadores natos. Exercitar a arte pela via da pesquisa e das descobertas experimentadas de forma sensível.

Pensar a relação entre educação e arte na perspectiva de um exercício de estranhamento pressupõe considerarmos primeiramente que o mundo é um lugar que nos afeta por aquilo que não conhecemos e que isso não é necessariamente algo da ordem do desagradável. Mas que ao sermos educados para aprimorar aquilo que desconhecemos, podemos sim, sermos criativos e curiosos. Nesse ponto, a educação estética permite aliar a curiosidade que as diferentes infâncias se relacionam com as novidades que se apresentam e além de respeitar essas culturas, trabalhá-las de uma forma que a arte permita que isso não se perca com o tempo.

A criança se relaciona com o mundo mobilizada pelo estranhamento constituído de curiosidade, se está não é alimentada a produzir relações e sentidos plurais com aquilo que se apresenta, essa sinestesia pode se perder, assim como, a sua imaginação criativa de acontecimentos e temporalidades. A formação estética na infância se constitui como uma das mais importantes ferramentas pedagógicas de elaboração das subjetividades infantis. Mas, para essa subjetividade estética tomar corpo é preciso que a criança seja considerada como um sujeito inventor, que sua força plástica seja exercitada para além dos esforços das aprendizagens artísticas (que são extremamente importantes), como o desenho, a pintura, a escultura, o teatro ou a música. Aprimorar o imaginário da criança para a construção de um sujeito ético e estético.

Ostetto (2011, p.04-05) ressalta a importância da construção de um repertório cultural que permita a criança elaborar os afetos que a permeiam e assim ter a oportunidade de transformá-lo em ressignificações estéticas:

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida,

são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

Ao nos referirmos a presença da arte na infância e mais especificamente na formação das crianças na educação infantil precisamos levar em consideração como os documentos legais se referem ao processo formativo para essa faixa etária e seus desdobramentos pedagógicos. Historicamente a educação infantil é um campo que oscila entre a compreensão e postura pedagógica e a desmistificação de um assistencialismo que tinha como proposta cuidar as crianças das mães e pais trabalhadores. O educar e cuidar caminham juntos quando nos referimos a educação infantil, neste íterim precisamos a todo momento ter a clareza de que crianças formamos nestes espaços e de que não existe unicamente uma cultura da infância, elas são múltiplas, singulares, complexas e diversas. Por isso, a educação infantil carrega em seu bojo *“ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância”* (OSTETTO, 2011, p. 05). Por isso, o âmbito da educação infantil perpassa pelo entendimento de uma pedagogia da infância que contempla a criança como um sujeito de direitos.

2. O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança vista como um sujeito de direitos também é um marco recente em nossa cultura, principalmente no Brasil, se pensarmos que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi legitimado em 1990, um ano depois da “Convenção sobre os Direitos da Criança” da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989⁴, que prevê a proteção da infância em todas as suas esferas. O direito à cultura e a arte são fundamentais para a construção de subjetividades emocionalmente inventivas e críticas. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 também prevê a importância de uma formação

4 “Convenção sobre os Direitos da Criança” de 1989. Segundo a ONU é o instrumento de direitos mais legitimado na história universal. Foi aceito em 196 países. Conforme Artigo 31: 1. “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade”. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

cultural que contemple as necessidades educativas das crianças como experiências potentes acerca do mundo. É importante compreendermos a experiência como um lugar de produção de sentidos e elaboração acerca do mundo que nos rodeia, respeitando nossas limitações físicas, intelectuais e emocionais.

No caso das crianças que dependem do olhar e dos cuidados dos adultos para um desenvolvimento pleno dos seus afetos e relações. Aqui o olhar dos adultos pressupõe uma alteridade em relação ao ser criança, vivenciando as conquistas que cada época da infância nos apresenta, na construção de sujeitos autônomos e emancipados. Por isso, já no eixo currículo das DCNEI para Educação Infantil nos deparamos com dois eixos: o das interações e das brincadeiras que devem propiciar que as experiências estéticas e culturais ocorram:

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (...) Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 12/26).

Como podemos perceber a arte está presente como um direito formativo para as crianças da educação infantil, diante dessa garantia, um desafio se impõe: como elaborar essa formação de uma maneira que a experiência estética esteja de fato integrada a elaboração de um repertório artístico cultural para as crianças? Esse questionamento pode parecer redundante, mas não é, se levarmos em consideração a dificuldade que possuímos em dar aquilo que não temos. De que maneiras uma professora ou professor contribuí para a formação estética de uma criança, se nem ela ou ele tiveram acesso ao repertório artístico e cultural da humanidade? Qual a compreensão de arte que atravessa as instituições de ensino? Quais os materiais e atividades trabalhadas com as crianças quando se apropriam da arte no cotidiano dos espaços de educação infantil? Essas são questões fundamentais para pensarmos a importância da arte na formação das crianças, temos um desafio de método e de conteúdo.

Ostetto questiona exatamente as atividades que são apresentadas e desenvolvidas com as crianças nos espaços de educação infantil. Como a arte muitas vezes acaba não sendo uma experiência estética potente de ressignificação

experimental do mundo e se torna a elaboração de atividades padronizadas de comemorações festivas: elaboração de bandeirinhas para a festa junina, decoração para a festa da família ou outras datas comemorativas. Além desses exemplos, quando o adulto não consegue reconhecer o universo experimental e sensorial da criança e acaba por desconsiderar as suas produções artísticas. Esse diagnóstico diz muito da formação de nossa cultura para a experiência artística, o que compreendemos como belo, feio, o gosto⁵ adultocêntrico está presente neste contexto e acaba sendo norteador das experiências que as crianças podem vir a ter com a arte.

Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como *educação estética* (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia. Afirmamos, dessa maneira, um princípio que deve atravessar todo o cotidiano, pois tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana, Veà Vecchi, a dimensão estética de uma proposta educativa “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (VECCHI, 2006, p.16, tradução nossa). Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais. (OSTETTO, 2011, P. 05)

Conforme Ostetto, a elaboração de uma educação estética nos primeiros anos da infância precisa estar vinculada a uma cultura que respeita e enaltece o olhar que admira as coisas do mundo e suscita curiosidade tanto nas crianças como nos professores e professoras que os cercam. Historicamente a arte enquanto uma forma de aprendizagem se manifesta concomitantemente aos direitos que a educação infantil adquiriu ao longo de nossa legislação educacional. Sabemos que durante muito tempo a educação das crianças pequenas possuía claramente uma visão assistencialista ficando a cargo das creches “cuidar” das crianças diante do contingente da necessidade das mães trabalhadoras.

5 O filósofo italiano Giorgio Agamben se refere a ao gosto como a construção histórico-cultural das diferentes organizações sociais. Também explana em sua obra “Gosto” a etimologia da palavra Gosto: “É um vocábulo etimologicamente e semanticamente ligado à esfera do gosto que designa o ato do conhecimento: “o sapiente é assim chamado por causa da palavra ‘sabor’ (*Sapiens dictus a sapore*), pois, assim como o gosto é apropriado a distinção do sabor, do mesmo modo o sapiente tem a capacidade de conhecer as coisas e as suas causas (...) a propósito da palavra *sophós*, “sábio”: Etimologicamente ela pertence à família de *sapio*, degustar, *sapiens*, o degustante, *saphes*, perceptível ao gosto. Nós falamos de gosto na arte: para os gregos, a imagem do gosto é ainda mais ampla. Uma forma redobrada, Sísiphos, de forte gosto (ativo); também *sucus* pertence a essa família”. (AGAMBEN, 2017, p. 12-13).

A partir da década de 1990 essa realidade vai sofrendo transformações significativas com a elaboração dos documentos oficiais que passam a nortear o ensino no Brasil, na área da educação infantil, teremos dois momentos muito significativos: “o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999/2009) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016)”. Esses documentos oficializam a importância da formação das crianças pequenas no âmbito das linguagens, das brincadeiras e do cuidado. O RCNEI de 1998 propôs com base nas DCNEI (1999, 2009) que a Educação Infantil fosse a primeira etapa formativa da criança, para isso se elencou objetivos, conteúdos e orientações pedagógicas para a formação com as crianças pequenas. Nesse contexto o RCNEI proposto na década de 1990 foi elaborada a partir de três volumes:

O RCNEI foi organizado em três documentos, a saber: volume 1 - Introdução; volume 2 - Formação Pessoal e Social e volume 3 - Conhecimento de Mundo. É importante ressaltar que no volume introdutório do documento, é apresentada a concepção de educação infantil baseada no conceito de criança como um sujeito social e histórico devendo ser considerada e respeitada nas suas singularidades. Outro aspecto diz respeito ao educar e cuidar como indissociáveis, e, ainda o brincar como fundamental na organização do trabalho nessa etapa de educação. O Conhecimento de Mundo é apresentado no volume 3 e orienta para o trabalho que envolve a relação das crianças com os conhecimentos do mundo. Sinaliza alguns aspectos que envolvem os saberes nas áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (GABRE, 2016, p. 492)

Neste contexto a arte se apresenta através das linguagens artísticas presentes nas artes visuais e na música, no tocante, ao saber artístico com estrutura e saberes próprios, nesse sentido, a arte na formação das crianças na educação infantil está fundamentada nos pilares da: reflexão, contemplação e no fazer artístico.

O fazer artístico está diretamente relacionado a exploração e a experimentação que as crianças realizam em diferentes práticas e no contato com diversos materiais que lhe forem possibilitadas, resultando em produções de trabalhos de arte. A apreciação se refere a leitura de imagem, ou seja, à produção de sentido que as crianças desenvolvem no contato direto com a obra de arte e com suas próprias produções. A reflexão se dá em todos os momentos por meio dos questionamentos que as crianças realizam no contato com a arte produzida pelos artistas ou por elas próprias mediados pelo professor. (GABRE, 2016, p. 493)

No entanto, como esclarece (GABRE, 2016) a arte esteja contemplada como espaço de suma importância na formação das crianças pequenas, a sua estrutura ainda está concentrada no método escolarizado de conteúdos, deixando escapar a liberdade criativa das crianças ou até mesmo a importância de uma

educação estética que conecte o direito a uma formação cultural com as demandas do universal infantil. Talvez essa seja uma demanda que exige o alcance da complexidade de formar crianças versadas na arte e na curiosidade. Voltamos a enfatizar que isso somente é possível se investimos paralelamente na formação docente, na educação estética que alcance os professores e professoras que trabalham nesta etapa da educação básica.

3. A FORMAÇÃO DO “SER POÉTICO”

A formação do “ser poético” é uma prerrogativa das inúmeras contribuições da arte na primeira infância, Albano se refere a construção do poético na criança quando identificamos a imaginação criativa que invade as sensibilidades humanas desde tenra idade. Podemos escutar o som de uma imagem, a cor de uma palavra, o ritmo do silêncio, nossa imaginação quando trabalhada no viés de construção do ser inventivo nos remete ao poético, enxergar a existência de forma poética, nos direciona para uma vida mais cativante. A educação sensível constitui um espaço de aprimoramento das nossas capacidades intelectuais e subjetivas de ver o mundo como um lugar de experimentação. Seja ao catar pedrinhas no chão, construir castelos de areia, desenhar o sol sorrindo, montar casas de gravetos, tocar objetos pelo simples prazer de senti-los. A dimensão entre o corpo da criança e do outro vai se constituindo, assim como, as múltiplas noções sensoriais dos espaços que esse ser poético em construção vai habitando.

Nesse horizonte, Ana Angelica Albano (2021) enaltece a importância do exercício de criação advindo do processo estético como produção de conhecimento:

Porque o fazer artístico não se restringe a pintar umquadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro e assim por diante. O fazer artístico *é* também se deter numa pintura/desenho/colagem; *é* ouvir ou dançar uma música; *é* assistir uma encenação teatral e assim por diante. Toda essarelação de fruição *é* também fazer arte. *É* também exercício de criação, de produção de conhecimento. (ALBANO,2021 p. 24)

Albano (2021, p. 24) destaca a importância de reconhecermos que é preciso um processo de alfabetização estética que permita que as crianças ao terem contato com as experiências sensíveis advindas das artes, possam se relacionar e interpretar as diferentes linguagens do universo artístico: “Quando possibilitamos o acesso a uma multiplicidade de formas de registro, por meio de diferentes instrumentos – desde o lápis, o pincel, a câmera fotográfica, até o computador e o vídeo –, ampliamos sua capacidade de interlocução com o mundo”. Albano ainda esclarece que o processo de alfabetização estética não se relaciona especificamente com o que conhecemos como o verbal, mas sim, que as infâncias

devem ser estimuladas a materializar suas emoções com as cores, gestos e sons, isso amplia as suas capacidades de leitura do mundo.

Alfabetização nas linguagens artísticas não tem, conseqüentemente, nenhuma relação com atividades decorativas, nem com entretenimento, mas com a ampliação da capacidade de expressão pessoal e de leitura do mundo. É atividade da maior seriedade, mesmo que aconteça, e deva acontecer, dentro de um contexto lúdico. (ALBANO, 2021, p. 26)

Ao nos referirmos a uma educação estética que permita a formação política, ética, estética e cidadã das crianças necessitamos ter em mente que esse não é um trabalho que somente envolve as artes visuais ou a música, mas sim a dança, o teatro, as formas artísticas de ver o mundo que a própria criança encena constantemente. Claramente, podemos perceber que as artes permitem identificar diferentes questões de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desde questões relacionadas a coordenação motora fina, a comunicação, a lateralidade, as funções socioemocionais, a forma de se relacionar com o mundo e os acontecimentos próprios de sua etapa de crescimento. Como a criança se relaciona com as circunstâncias e desafios que a envolvem. Esses aspectos quando trabalhados na perspectiva de uma educação estética, resultam em um processo enriquecedor de formação subjetiva e social. Permitir que a fantasia infantil elabore seus medos, alegrias, desconfianças.

Não podemos perder de vista que quando mencionamos a educação estética do ser poético na infância, nos referimos as diferentes infâncias que compõem o ambiente educativo. Consideramos a infância como uma categoria histórico-social e cultural, que leva em consideração as diferentes realidades que a criança está inserida. Por isso, a importância de uma educação estética voltada para as sensibilidades e emoções da criança em sua integralidade, desde a visita a espaços culturais como museus, apresentações teatrais, musicais como construção dessa sensibilidade que irá permitir que as crianças construam um repertório cultural que amplie a sua imaginação criativa.

O contato com as produções artísticas possibilita a formação da alteridade nos sujeitos, ao nos depararmos com o outro, com aquilo que é diferente de nós, seja em um conjunto de imagens, sons, uma peça teatral, uma contação de histórias, nos lega a imaginação de que somos sujeitos plurais. A construção dessa diferença desde a infância traz formas diversas de ver o mundo. Por exemplo, a diversidade cultural, religiosa, musical, presente nas experiências artísticas pode conduzir a criança a elaboração e expansão de seu ser poético, algo que ela irá carregar para a sua vida inteira. Relacionar-se com a vida de forma poética, inclusive, pode permitir a formação de sujeitos mais críticos e emancipados em relação aos diferentes domínios de poder e violência.

4. EXERCÍCIO ESTÉTICO NA INFÂNCIA

A artista dinamarquesa Anna Marie Holm em seu texto: “A energia Criativa natural” (2004), destaca o exercício estético na infância, muito próximo ao que o crítico de arte Mario Pedrosa definia como “exercício experimental da liberdade”. Um lugar em que as crianças podem exercitar a sua imaginação criadora de forma livre, desorganizada aos olhos adultocêntricos. “Eu afirmo: se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo”. (HOLM, p. 83). Ressalto que todo o exercício de liberdade é muito organizado, pois pressupõe a organização singular da experiência de cada sujeito.

A artista e professora atelista⁶ destaca a importância de enxergarmos as crianças como pesquisadores, pesquisam e cultivam a criatividade diante de cada descoberta:

“Eu encaro o meu processo artístico como um projeto de pesquisa. Atualmente, os artistas têm liberdade para pesquisar coisas das quais não têm nenhum conhecimento. É isso o que estou fazendo. E percebo que essa forma de trabalhar - testando coisas, fazendo experiências - está aperfeiçoando meu trabalho, quer eu faça exposições ou não.” Transferindo isso para meu trabalho com as crianças:... É exatamente assim que elas trabalham. As crianças são curiosas, são pesquisadoras, mergulham nos projetos - o campo aberto” (HOLM, 2004, p. 83)

Ainda segundo Holm, trata-se de imaginar o exercício estético como um campo ampliado de possibilidades, um espaço em que a criança explora assim como o artista, as possibilidades sensíveis que o mundo apresenta. A esfera do sensível se manifesta desde as cores, cheiros, gostos, texturas, materiais, sons. Por isso, o ateliê como espaço pedagógico de estímulo a criatividade. Um laboratório para a formação de uma infância inventiva e pesquisadora. Pois, os artistas são sujeitos pesquisadores por excelência, pesquisam materiais, contextos, possibilidades de linguagens. As crianças quando orientadas para imergir no aperfeiçoamento do seu ser sensível e poético também manifestam essas perspectivas estéticas.

5. CONCLUSÃO

“Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei”
(Rita Lee, Minha Vida)

6 *Ateliê*: É uma definição apropriada da língua francesa para definir o lugar onde o artista trabalha. O ateliê é um espaço consagrado historicamente como suscetível a imaginação criativa.

Finalizamos esse percurso reflexivo com a música da inesquecível artista que foi Rita Lee ao entoar na letra “Minha Vida”, suas memórias de forma poética e artística. Dar voz as suas experiências como um lugar que pode pertencer a qualquer um de nós, essa é uma das potências da arte, a emanção de uma força plástica que molda o humano que nos habita. A arte na educação infantil é um direito conquistado para o aperfeiçoamento de uma pedagogia da infância que respeite as crianças e seus processos imaginativos. Podemos perceber ao longo deste capítulo que a arte se manifesta como uma área de conhecimento, de suma importância, para o desenvolvimento de sujeitos que levem em consideração os princípios formativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como: políticos, éticos e estéticos.

Reconhecer os universos infantis e suas buscas de ressignificação do mundo pelo viés dos exercícios estéticos, permite que formemos sujeitos com uma imaginação poética e sensível. A formação de um repertório cultural tanto para os docentes como para as crianças é uma estratégia de construirmos uma sociedade em que as diferenças não sejam motivo para atitudes violentas, mas sim, de convívio com a alteridade que constitui as relações sociais e subjetivas. Sensibilizar as crianças para as experiências estéticas é uma tarefa que exige tanto um amparo nos documentos oficiais e que estes sofrem transformações ao longo dos tempos, como a própria compreensão que temos do que seria trabalhar com questões estéticas na primeira infância. Precisamos ter clareza de qual é o nosso objetivo ao explorar a criatividade infantil, dar condições para que as crianças possam desenvolver seus estranhamentos e emoções de forma poética, ao mesmo tempo em que, orientados por uma proposta pedagógica.

É importante não perdermos de vista enquanto professoras e professores da forma que nos relacionamos com as experiências estéticas e as linguagens artísticas, sofisticar as sensibilidades infantis, pressupõe que sofisticemos as nossas concomitantemente. Trazer a arte e os artistas para perto de nós para não nos equivocarmos em fazer das linguagens artísticas aparatos decorativos ou comemorativos. Mas, sim de que a matéria poética onde repousam nossos sonhos pedagógicos tragam a infância as fantasias sutis de não passar despercebido: o alçar voo de uma borboleta, o caminho das formigas, um sol que sorri, uma escada para coletar nuvens que se transformam em algodão doce, no cheiro de uma palavra, na escuta prazerosa de uma cor. É no território da imaginação que nos humanizamos e que também podemos depositar nossa parcela de desumanidade. Por isso, uma cultura que valoriza a reciprocidade da infância e da arte, está mais próxima de produzir sujeitos orientados para enfrentar uma vida recheada de acontecimentos alegres ou tristes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

ALBANO, Ana Angélica. **Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.

_____. **Por uma pedagogia da infância através da arte**. In: Infância, arte e produção cultural / Organização: Káti a Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crisliane Boito. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.1. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

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

GABRE, Solange de Fátima. **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS RCNEI - DCNEI – BNCC**. In: Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5980>> Acesso em: 10 de março de 2023.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. In: Pro-Posições. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2023.

_____. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: avform/Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

_____. **Eco - Arte com Crianças**. São Paulo: Unic, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2ª Edição, 2009.

LEE, Rita. **Minha Vida**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ImKODXtNK4g>> Acesso em: 13 de abril de 2023.

ONU, **Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989**. Disponível em: <Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2008. Disponível em:< <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>.> Acesso em: 15 de abril de 2019.

A IDEOLOGIA NO DISCURSO DOS CONTOS INFANTIS

Regina Corazza Tiemann Scheffer¹

1. INTRODUÇÃO

O livro, considerado o maior formador da consciência humana, tem, através dos contos, papel fundamental no desejo de crianças e jovens pela leitura. Tendo em vista esse papel, sente-se a necessidade de lançar um olhar pesquisador sobre a ideologia no discurso, a fim de analisar se os discursos nos contos infantis operam na formação de comportamentos e atitudes vivenciadas dentro do contexto social. Os contos fazem parte do universo cultural de muitas gerações, desde as eras mais remotas e perpetuaram-se ao longo dos tempos, tendo como proposta trabalharem com a particularidade dos conteúdos essenciais da condição humana.

De acordo com sua intenção, neles se encontram discursos que mantêm presentes o bem e o mal. Nessa relação, é que se constituem as histórias, fazendo com que o problema seja resolvido. Por suas características peculiares, são tomados como objeto de análise de diferentes áreas do conhecimento. Para a psicologia e para a educação, os contos são encarados como um poderoso instrumento que ajuda a pensar e que pode exercer a função de mediador, quando o que se deseja é oferecer às crianças, jovens e até mesmo adultos, um veículo para compreenderem a si mesmos e às experiências que vivenciam no mundo.

Dessa forma é incontestável que os contos exercem papel importante para o desenvolvimento da consciência humana. As inúmeras narrativas criadas e circulantes ao longo do tempo constataam esse valor na vida e no desenvolvimento da infância. A arte de contar histórias é, sem dúvidas, a maior e melhor forma de expressão utilizada pelas sociedades para manifestarem-se, inventar-se e até mesmo construir-se perante a busca dos significados para a sua existência. É historicamente difícil saber quando e como essa arte teve início; mas como toda arte, nasceu do desejo de expressão, e isso é o que importa. Qualquer um tem na memória momentos em que esta arte se fez presente e encantou, fazendo-nos

¹ Pós Graduada em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá, Especialista em Linguística Estudo da Língua e da Literatura - UNICRUZ, formada em Pedagogia e docente. Email: reginacorazzascheffer@gmail.com.

viajar pelo fantástico e maravilhoso mundo da imaginação.

Sabe-se que “ouvir histórias é um dos recursos que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo” (CORSO, 2007, p. 18). Diante disso, é indiscutível que toda criança ao longo de sua infância encontra nos contos infantis respostas para suas indagações a respeito da vida e do mundo.

Sabendo que os livros da Literatura Infantil, mas precisamente os contos infantis são considerados como orientadores de consciência humana, é evidente a função da literatura como facilitadora de produção de saberes. Diante desta responsabilidade, o objetivo do presente estudo é examinar se o discurso nos contos infantis tem fins moralizantes, transmite preconceitos e/ou possui alguma função ideológica no pensamento e formação de seus leitores?

Para efetivação desta pesquisa utilizar-se-á leitura de diferentes bases teóricas com o propósito de analisar e compreender os estudos, a fim de investigar se a ideologia no discurso dos contos infantis tem alguma função de formação de pensamento e comportamento na sociedade. Como instrumento para a realização da pesquisa, será utilizado a pesquisa bibliográfica, que consistiu-se em leituras, fichamento de ideias, síntese de textos, análises, sistematização, críticas que irão expor os diferentes posicionamentos e argumentos para os problemas levantados.

2. O ENCANTO DOS CONTOS

As histórias clássicas foram criadas pelo povo, nascidas da observação cuja procedência se perde no tempo e vêm atravessando anos, sempre fascinando seus leitores. Elas não perdem a sua atualidade, pois tratam da essência humana, que é a mesma desde os primórdios. Giram em torno da problemática existencial ou social do ser humano. Falam sobre coisas profundas que vivem dentro de cada um de nós. Segundo Franz:

Falam de medos, ansiedades, sonhos, desejos, busca de auto-realização, esperanças, os mesmo sentimentos inquietam as crianças e jovens de hoje. Apresentam situações de confronto entre o bem e o mal, a justiça e a injustiça, desafios que o herói precisa vencer para ter sucesso. E à medida que o herói vai superando os problemas, vencendo os obstáculos, ele vai crescendo, aprendendo a se conhecer e a lidar com as adversidades da vida; vai amadurecendo, enfim, se realizando plenamente como ser humano e conquistando a felicidade. (2005, p. 67-68)

Convém salientar que essas histórias possuem um aspecto educativo, pedagógico, que está presente no ato de ouvir e contar histórias, tanto para adultos como, para as crianças, pois somente com o surgimento institucional da escola e da noção específica da infância, procedentes ambas da burguesia, as histórias

passam a ser focalizadas como condução de ensino, principalmente voltado para as crianças.

O fascínio pelo mundo da fantasia inicia muito cedo, “não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção” (CORSO, 2007, p. 21). Observou-se que, ao passar dos anos, as narrativas folclóricas, ou seja, os ditos contos se apresentaram em forma de ficção, que foi sendo direcionado ao público infantil. Atualmente, os contos infantis são avaliados como acontecimento de criança, porém muitos destes contos continuam com uma estrutura muito semelhante com aqueles que eram narrados pelos camponeses medievais.

Os contos primordialmente foram concebidos pelos adultos, sendo que essas narrativas eram impregnadas de exibicionismo, voyeurismo, que se caracteriza por obter prazer pela observação de pessoas estranhas, e de relatos de abusos sexuais explícitos. De âmbito popular, eram contados e narrados em ambientes frequentados pelos adultos, todavia posteriormente foram dedicados e modificados para o público infantil. Algumas teorias, como o difusionismo, “sustentam que as histórias são propagadas, através de fronteiras, vindas de origens distantes” (WERNER, 1999, p. 20). Ou seja, estas histórias eram contadas de indivíduo a indivíduo e modificadas, de acordo com as vivências e adaptadas para a melhor compreensão e possível formação de seus ouvintes.

Mesmo que conscientes de que muitas narrativas da nossa tradição são profundamente violentas, não só em termos de intriga como do próprio vocabulário, não podemos privar as crianças da leitura desses contos repletos de crenças e de costumes ainda tão vivos em nosso contexto. A análise das crenças que percorrem as narrativas permite uma desmistificação de medos infundados.

A análise antecipada dos contos propostos às crianças permite alertá-las para as mensagens explícitas e implícitas presentes nos mesmos, de modo a minimizar medos existentes e a prevenir outros que possam, eventualmente, surgir. As crianças precisam encontrar um sentido para suas vidas e essas narrativas facilitam este encontro, visto que através dela encontram maneiras para resolver suas confusões infantis. Para Corso (2007, p. 28):

Os contos de fada têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos. Certos arranjos particularmente felizes por equilíbrio, beleza e força, cristalizam e formam algumas dessas narrativas que hoje conhecemos como as nossas histórias clássicas.

Além disso, o uso dos contos possibilita aos ouvintes criar fantasias que mobilizam suas confusões, permitindo, desta forma, que o indivíduo se torne

capaz de atuar criticamente sobre o seu meio. Ainda convém lembrar que as crianças são garimpeiras e sempre estão em busca de pepitas que sirvam aos seus anseios. Essa relação que existe entre os contos infantis e a infância é antiga e sólida, o que confirma a importância desse vínculo.

Sabe-se que as “experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros” (BETTELHEIM, 2006, p. 11-12). Portanto faz-se necessário que encontre um significado para sua existência, e os livros infantis que desenvolvem a imaginação, a curiosidade podem auxiliar a reconhecer suas deficiências, promovendo e sugerindo soluções para seus problemas. Isso sem contar que Bettelheim (2006, p. 13) argumenta que:

Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

Desse modo, é de suma importância o contato com os contos folclóricos, que são algumas das primeiras histórias contadas e decorrem desde tempos imemoriais, pois ninguém sabe quem foi o primeiro a contá-los. Sabe-se que foram contados, durante muitos séculos, sobretudo em longas noites inverniais, em locais privilegiados pela tradição como os serões à volta das fogueiras e das lareiras de todo o mundo.

Como já havia sido apontado, os contos tratam, em linguagem simbólica, de problemas humanos universais e da necessidade de enfrentar a vida por si só. Neste sentido, ajudam as crianças a ultrapassar as dificuldades e a crescer mais serenamente, dando um significado à vida, pois através das interações encontram maneiras de entender esse mundo tão complexo em que está inserida, visto que estes permitem que tenha “ideias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida” (BETTELHEIM, 2006, p. 13). Isso sem contar que:

Essa estrutura, portanto, atinge o receptor do ponto de vista emotivo e cognitivo. Nesse processo, o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de “viver” temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco. (AMARILHA, 2004, p. 19).

Logo, essas histórias vêm ao encontro das necessidades e anseios da

criança, fazendo com que encontre formas diferenciadas para suprir suas confusões e resolvê-las de forma coerente e promovem a construção do conhecimento. Segundo Bettelheim (2006, p. 14):

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

É necessário que essas narrativas depositem um dilema existencial no drama vivenciado, visto que é a partir da resolução dos problemas e das frustrações que se conquista a maturidade, ou seja, o desenvolvimento social, emocional e cultural. A existência do bem e do mal está presente em figuras que o concebem em ações dentro da história, exemplificando a dualidade entre os dois sentimentos (bom e mau) e desempenhando a punição quando preciso, pois segundo Bettelheim (2006, p. 15-16):

A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito mais efetivo, e esta é a razão pela qual nas estórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Devido a esta identificação a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz identificações por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, esses são imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo. Neles existem sentimentos, frustrações e ensinamentos para a vida, como também podem apresentar sugestões implícitas de posturas que se deve utilizar.

3. DISCURSO IDEOLÓGICO NOS CONTOS INFANTIS

A literatura é fascinante, se passada aos leitores ou ouvintes de forma criativa e envolvente, trazendo resultados imediatos, se traçados objetivos, ou até mesmo atingindo objetivos inesperados. O importante é que os contos sejam trabalhados criticamente, para que possam ser examinados e praticados de maneira construtiva e eficiente.

Tendo em vista esta responsabilidade, os contos infantis deveriam e devem ser instrumentos essenciais dentro e fora da sala de aula. Não com fins moralizantes que buscam transmitir normas e conceitos para serem seguidos, transformando-as no que os adultos querem. Diante disso, faz-se necessário definir qual papel a ideologia tem no discurso dos contos, já que estes trazem em

seus contextos variadas posições acerca das ações sugeridas e supostamente induzidas no comportamento humano. Vejamos a definição de ideologia dada por Chauí, diz que:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 2006, p. 108-109).

Logo, pode-se perceber que a ideologia não é somente uma mentira que os indivíduos da classe dominante criam para atuar sobre a classe dominada. Aqueles que utilizam os benefícios dos privilégios também sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como natural sua dominação, aceitando como universais os valores específicos de sua classe. Desta forma, a ideologia se caracteriza pela naturalização, na medida em que são consideradas normais as situações que na verdade são produtos da ação humana e que portanto são históricos e não naturais: por exemplo, dizer que a divisão da sociedade em ricos e pobres faz parte da natureza; ou que é natural que uns mandem e outros obedeçam.

Além disso, a ideologia mostra uma realidade invertida, pois segundo CHAUÍ (2006, p. 114) a “(...) ideologia fabrica uma história imaginária (aquela que reduz o passado e o futuro às coordenadas do presente), na medida em que atribui o movimento da história a agentes ou sujeitos que não podem realizá-lo”. Quer dizer, ideologia não é mentira, não é o cinismo deslavado. Ideologia é um conhecimento que, ao ser construído, sofre uma pressão deformadora. Ideologia pressupõe conhecimento, não há ideologia sem conhecimento, mas ideologia também sempre pressupõe algo que atrapalha o conhecimento. Ora, na literatura de ficção, mas também em toda criação literária, existe uma reação contra essa distorção do conhecimento: a distorção do conhecimento não é eliminada, mas aproveitada.

Dessa forma, todo signo linguístico é banhado pelo ideológico, como já mencionava Bakhtin (1988), ou seja, é constituído na língua, pois só existe interação verbal através das enunciações. Para tanto tudo depende da ideologia,

cultura, história, totalidade e da subjetividade ao fazer uma análise de um conto ou de qualquer outro fragmento linguístico. O discurso provoca um efeito de sentido, sempre faz sentido, mesmo que não seja aquele que se quis mencionar.

A realidade tornou-se problemática, o mundo real escapa em sua dinâmica, em sua riqueza, em suas complicações. Ele é sempre mais rico do que conseguimos compreender, e só temos possibilidade de conhecer alguma coisa efetiva do mundo real se entendermos algo nas suas contradições. Quando estamos diante de uma construção harmônica, numa visão de harmonia no plano do conhecimento, significa que estamos mistificando ou sendo mistificados, o que dá mais ou menos no mesmo.

Sendo assim, o papel da literatura na vida tem função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir: a função lúdica (provocar prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (pregação de uma ideologia). Sendo considerada hoje uma das formas de literatura infantil, o conto pode ser visto como instrumento que ajuda a pensar.

Isso sem contar que a literatura usa do poder do discurso aliado ao discurso do prazer, ou seja, usa as concepções e as transforma não apenas como entretenimento, mas também na medida em que diverte, ensina e para tanto contribui para a formação de concepções que serão adotadas e perpassadas no tempo. Assim, podem retratar ideologias vivenciadas em um momento e passá-las através da leitura dos mesmos banhados por estas vivências e visões.

Acredita-se que o discurso literário é capaz de pintar concepções e ideologias de uma época e perpetuá-las através de sua narração aspectos ideológicos que virão a fazer o leitor refletir, mesmo que inconscientemente, sobre as suas intenções. Logo o discurso tem uma dimensão ideológica que relaciona as marcas deixadas no texto com as suas condições de produção, e que se insere na formação. A dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de dominação. Por isso:

Conseqüentemente, a compreensão de um enunciado é sempre dialógica, pois implica a participação de um terceiro que acaba penetrando o enunciado na medida em que a compreensão é um momento constitutivo do enunciado, do sistema dialógico exigido por ele. Isso significa que, de alguma maneira, esse terceiro interfere no sentido total em que se inseriu. Esse jogo framatístico das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (BARROS; FIORIN, 1999, p. 25).

O contexto, as condições de produção do sentido acarretarão a maneira de se interpretar uma determinada experiência ou evento. Assim é um conjunto de circunstâncias que rodeiam a emissão do texto linguístico e/ou da sua representação, circunstâncias que direcionam a interpretação.

Pode-se mencionar que o discurso tem uma dimensão que relaciona as marcas deixadas no texto com as suas condições de produção, e que se insere na formação ideológica. A dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de dominação, como já havia sido tratado anteriormente. Assim o discurso é uma prática social, ou seja, todo discurso é uma construção social, já que causa um efeito de sentido. Todavia este só pode ser analisado e estudado, se considerarmos o contexto social e histórico, as condições de produção, pois o discurso reflete uma visão de mundo determinada e vinculada pelos autores e a sociedade em que vivem. Para tanto o autor expõe que:

O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico. (ORLANDI, 2007, p. 63).

O discurso é qualquer forma de linguagem concretizada num ato de comunicação oral ou escrita e “a noção de discurso desloca a reflexão para além da dicotomia língua/fala ou competência/desempenho. A língua não aparece como sistema abstrato (ideologicamente neutro) ou como código (com função puramente informativa)” (ORLANDI, 2007, p. 62). Assim a análise do discurso, para a mesma autora, “procura mostrar o funcionamento dos textos, observando sua articulação com as formações ideológicas” (p. 63), e dessa forma produz a interpretação da escrita. Esta não pretende apenas analisar o discurso em si, as palavras e o texto, mas sim a sua materialidade que perpassa ao longo do tempo, as suas intenções, a língua como acontecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados, e de uma gama de reflexões, somos levados a acreditar e ressaltar que muito se tem caminhado no rumo das descobertas acerca da literatura infantil. Estes vêm sendo analisados por muitos estudiosos acerca de seu poder de encantamento, como de mudanças de comportamento e de sentido.

Várias vezes foram alvos de críticas e considerados impróprios para o público infantil. Mas, a despeito de toda a polidez sofrida, de sua origem ou das críticas enfrentadas, os contos encantaram crianças e adultos e tornaram-se referência, quando o que se buscava era uma literatura voltada para o público infantil. De lá pra cá, várias novas adaptações foram realizadas.

Consideradas hoje uma das principais formas literárias destinadas ao público infantil, por se tratarem de obras amplamente simbólicas e bastante acessíveis às crianças, estas histórias ganharam *status* de literatura tradicional e atingiram caráter de plurifuncionalidade, ao se tornarem, além de instrumento literário, utensílio de trabalho de várias áreas do conhecimento científico, como a educação e a psicologia.

Avaliando seu caráter literário, os contos são analisados atualmente como utensílio de formação de valores, com suas intenções moralizantes, e é encarado também como ferramenta que ajuda a pensar e que pode exercer a função de mediador, quando o que se deseja é oferecer às crianças, um veículo para compreenderem a si mesmos e às suas experiências no mundo.

Logo os contos têm em seu discurso ferramentas e significados carregados de um valor inestimável que opera nas vivências e nas resoluções dos problemas enfrentados pelas crianças, tanto em casa como em outros lugares que frequentam. E também neles se concentra uma sabedoria popular acumulada por um longo tempo, que é uma cultura que mostra as inquietações, explicações e verdades que os nossos ancestrais tinham para explicar e entender a conduta humana e a vida em sociedade.

Entende-se que são importantes para a formação do leitor, tanto no gosto pela leitura já que trabalham com fantasias e a simbologia de maneira esplêndida, tanto nas questões de virtudes e valores, levando o leitor a pensar sobre o que foi lido. É fundamental compreender que as histórias clássicas (contos de fadas), nasceram de uma cultura popular e formam sendo repassados ao longo dos tempos, e por isso trazem uma concepção ideológica da época em que foram escritas, portanto cabe pensar se realmente essas questões aparecem nas histórias de maneira planejada, consciente. Em virtude dos fatos mencionados é essencial perceber que o discurso não existe sem ideologia. Ele é o responsável por dar sentido aos textos que produz, mas não de forma particular. O sentido é instituído através da memória, que se dá pela história construída pela sociedade e pelas pessoas.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance.** São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 100-106.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil** – teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSO, Diana Lichenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí: 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- WERNER, Marina. **Da fera a loira**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES

Suema Souza Araújo¹

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.”
Magda Soares (CEALE, 2023, s/n)

O LEGADO DE MAGDA SOARES

Magda Becker Soares é uma das principais referências na discussão sobre alfabetização, letramento e formação continuada na educação brasileira. Magda faleceu em um dia bastante significativo para o Brasil, 1º de janeiro de 2023, aos 90 anos de idade. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um dos maiores programas de governo na área de alfabetização, foi elaborado a partir de seus estudos sobre letramento.

Figura 1: Magda Soares



Fonte: JORNAL DA USP (2023, s/p), disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/magda-soares-e-o-processo-de-alfabetizar-letrando/>. Acesso em: 27 maio 2023.

- 1 Mestranda em educação pela Universidade de Brasília, professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suema.saraujo@gmail.com.
- 2 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília, professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

Para Magda a alfabetização e letramento são processos entrelaçados e contínuos, que devem ser trabalhados em conjunto para garantir a formação de leitores e escritores competentes e críticos. Ela defendia que é preciso compreender a diversidade de práticas sociais e culturais que envolvem a escrita e a leitura, oferecendo aos alunos oportunidades para vivenciá-las em diferentes contextos. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial para que possam compreender as demandas sociais contemporâneas e elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

Desta forma, a formação continuada deve contemplar uma pedagogia que valorize práticas de leitura e escrita significativas para os alunos, relacionadas aos seus interesses e experiências. A obra de Magda Soares é uma importante contribuição para a formação de professores competentes e comprometidos com a educação de qualidade.

Magda nasceu em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, formou-se em 1953 em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), local onde em 1962 concluiu seu doutorado em Didática, foi professora da Faculdade de Educação da UFMG, local onde se aposentou e tornou-se professora emérita.

Ao longo de sua carreira ela publicou/organizou mais de 12 livros, o primeiro em 1975 intitulado “Comunicação em Língua Portuguesa” e o último em 2020, “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Magda escreveu 48 artigos científicos completos publicados em periódicos, O primeiro foi publicado em 1974: “Comunicação e Expressão: O ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau” e o último em 2010, “Alfabetização e literatura. Guia da Alfabetização de 2010”.

A sua jornada pela educação foi reconhecida por meio de prêmios e honorárias, ela foi condecorada por duas vezes com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, que premia autoridades nacionais ou internacionais que tiveram uma contribuição excepcional para a educação, a primeira em 1974, com grau de Cavaleiro, e em 2000, com grau de comendador. Este prêmio é entregue pela Presidência da República. Em 2015, recebeu do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) o Prêmio Almirante Álvaro Alberto do CNPq, considerado o prêmio de maior prestígio pelo órgão.

Sempre preocupada com a formação docente, participou da fundação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), em 1990, um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG. O projeto que tem entre as suas ações um glossário online abordando os principais termos relacionados a alfabetização, que você leitor pode acessar clicando neste link: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>, e tem como princípios:

compreender o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social e **intervir** nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento (CEALE, 2012, s/p, grifo do autor).

No sentido de abordar alguns aspectos da obra da Magda, pois este espaço não é suficiente para discorrer sobre todos os seus estudos e pesquisas, os quais são reconhecidos nacional e internacionalmente, nos propomos a abordar os conceitos de letramento, alfabetização e a formação continuada, por meio do entrelace do arcabouço teórico de Magda Soares com as concepções de uma professora alfabetizadora e assim, investigar o impacto do trabalho de Soares sobre a organização do trabalho pedagógico de uma professora.

Para tanto, utilizamos a técnica da entrevista estruturada (MARCONI, LAKATOS, 2017) com o objetivo de analisar a prática de uma professora alfabetizadora de uma escola pública do Distrito Federal. Ela atua há 20 anos no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), ou seja, turma de 1º, 2º e 3º anos, e que ao longo de sua carreira participou de vários cursos de formação continuada, incluindo o PNAIC. Vamos chamar essa professora de Camila, tendo os conceitos de Magda sobre alfabetização e letramento como aporte teórico.

A entrevista foi feita de maneira presencial na casa de Camila, em novembro de 2022. As dez perguntas elaboradas eram subjetivas. Camila foi uma mostra de conveniência, as autoras conheciam o seu trabalho e seu compromisso com a alfabetização e fizeram o convite, o qual foi prontamente aceito. A entrevista era sobre formação continuada. Contudo, ao longo da conversa, Camila entrelaçou sua prática à pesquisa de Soares, o que deu a ideia para escrever este artigo, como uma singela homenagem ao trabalho monumental de Magda Becker Soares.

Conversando sobre alfabetizar

Nesta seção nos propomos a abordar a formação continuada, a alfabetização e o letramento, fazendo o entrelace entre os estudos de Magda Soares e as concepções de Camila.

O conceito de alfabetização, segundo Soares (2022), é um processo complexo e multifacetado que envolve diversas habilidades e competências, como a decodificação de palavras, a compreensão de textos e a produção de escrita. Além disso, a autora destaca a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos, bem como suas vivências e experiências prévias, para que o processo de alfabetização seja mais significativo e eficaz.

Quando a gente fala em alfabetização eu me lembro muito da Magda Soares [sic] que ela separa a alfabetização e letramento e depois ela junta os dois. Alfabetização segundo [sic] a Magda Soares é a codificação e a decodificação é a apropriação do sistema alfabético.

O turno de fala de Camila demonstra que ela reconhece Magda como uma referência no campo da alfabetização e dos conceitos por ela desenvolvidos. Entendemos que a formação continuada na área de alfabetização é fundamental para que os profissionais da educação possam aprimorar suas práticas pedagógicas e acompanhar as constantes transformações na área. Nas palavras de Soares “[...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (2004a, p. 16).

Nesse sentido, a formação continuada na área de alfabetização deve contemplar não apenas as teorias e metodologias de ensino, mas também as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam o cotidiano dos alunos. É fundamental que os professores conheçam e valorizem as diferentes formas de literacia presentes nas comunidades em que atuam, para que possam estabelecer pontes entre o mundo letrado e o mundo vivido pelos alunos e assim promover a “[...] introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 27) e Soares continua analisando a formação inicial oferecida no curso de pedagogia

O curso de Pedagogia persegue muitos outros objetivos além da formação de professores: visa a desenvolver conhecimentos na área da educação de forma ampla, incluindo disciplinas como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Política, História, para dar apenas alguns exemplos, disciplinas cuja denominação vem sempre acompanhada do complemento “da educação”, e na verdade preparam não propriamente “professores”, mas “pedagogos”, profissionais habilitados a exercer atividades nas mais diversas instâncias que envolvam ações educativas em instituições não escolares, como empresas, hospitais, em projetos e programas educativos não escolares (GIOVANI; SOUZA, 2023, p. 8803).

Para que uma prática pedagógica dessa natureza seja possível, Magda Soares destaca a importância da formação continuada dos professores, que deve contemplar não apenas os aspectos teóricos, mas também os aspectos práticos do ensino. A autora enfatiza que é preciso que os professores tenham oportunidades para experimentar novas estratégias e metodologias em suas salas de aula, e que possam refletir sobre sua própria prática, fazendo os ajustes necessários para que possam atender às necessidades dos alunos de forma efetiva.

Outro aspecto importante da teoria de Magda Soares (2022) é a concepção de que a alfabetização não é uma etapa isolada do processo educativo, mas sim um processo contínuo e que se estende ao longo da vida. Nesse sentido,

a formação continuada deve estar voltada não apenas para os profissionais da educação, mas também para as famílias e a comunidade em geral, de modo a promover uma cultura letrada mais ampla e inclusiva. Camila assim se manifesta sobre alfabetização

Não existe alfabetização sem estar nesse contexto de letramento porque o letramento seria o objetivo de você aprender a ler e escrever você lê e escreve para algo com algum objetivo.

O letramento seria a aplicação da alfabetização desse sistema dessa apropriação do sistema alfabético.

Para mim a alfabetização envolve muito mais que só isso [sic], envolve o letramento um contexto de letramento.

Os estudos de Soares (2004b) revelam que a alfabetização é o processo de aquisição da escrita e leitura, enquanto o letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita e a leitura. Segundo a autora, é importante compreender que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas sim à compreensão dos significados que as palavras podem assumir em diferentes contextos. Já o letramento, por sua vez, não se restringe ao domínio da escrita e leitura, mas abrange as práticas culturais e sociais que utilizam a escrita. Camila, em sua fala, evidencia compreender esses conceitos, os quais Soares considera fundamental para o sucesso do processo de alfabetização e letramento da criança.

Nessas considerações, segundo Soares (2022), refere-se à capacidade de utilizar a língua escrita de forma eficaz e crítica em diferentes contextos sociais. Ela destaca que o letramento deve ir além da simples decodificação e compreensão de textos. Deve incluir a capacidade de produzir textos coerentes e coesos, e de compreender a função social da escrita em diferentes contextos.

A alfabetização e o letramento são dois conceitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Magda Soares é uma das autoras mais renomadas na área de alfabetização e letramento, e suas teorias têm contribuído significativamente para o debate e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes nessa área.

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na Igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - letramentos - ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos. Em segundo lugar, letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado numeramento), letramento científico, letramento geográfico etc. (SOARES, 2022, p. 32).

Nesse sentido, Magda Soares destaca a importância de uma prática pedagógica que valorize a diversidade cultural e que considere as diferentes formas de expressão e comunicação presentes na sociedade. A autora defende que é preciso garantir aos alunos oportunidades para vivenciar práticas de leitura e escrita que estejam relacionadas às suas experiências e interesses, para que possam compreender a importância dessas habilidades em suas vidas.

Depois que eu fui para Universidade pública comecei a estudar, foi um despertar na minha vida para a importância desse letramento, então foi nesse momento que eu comecei a trazer o letramento para minha prática. Então foi na formação inicial. Olha eu uso tudo eu uso o livro didático, eu utilizo desde uma caixinha de suco deles do lanche até... Enfim, tudo, caderno, todo tipo de material, calendário, [sic] tudo serve como material didático para poder trabalhar na sala de aula

Segundo Soares (2004b, 2022), a alfabetização deve ser vista como um processo complexo que vai além do simples domínio da decodificação de letras e palavras. Ela defende que a alfabetização deve ser entendida como um processo de construção de significados, no qual o aluno é capaz de compreender e interpretar diferentes textos. Assim, a alfabetização deve ser vista como uma prática social e cultural, que envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de utilizar a língua escrita de forma adequada em diferentes contextos e ao utilizar “tudo” em sua aula Camila evidencia não só compreender isso, mas coloca em prática.

Ainda segundo Soares (2022), a prática pedagógica deve ser orientada para o desenvolvimento simultâneo da alfabetização e do letramento. Ela defende que o ensino da língua escrita deve ser contextualizado e significativo, utilizando-se de diferentes gêneros textuais e promovendo a interação e o diálogo entre os alunos. Dessa forma, os alunos serão capazes de desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma integrada e significativa, tornando-se leitores e escritores competentes e críticos. Para tanto o professor deve se manter estudando. Nesse sentido, Magda Soares, defensora do trabalho de Paulo Freire, patrono da educação nacional, preconizava a práxis docente, assim como Soares (2022), afirmando que “a ‘do-discência’ – docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 2021, p. 30) e Camila demonstra compreender isso ao afirmar

Na época eu trabalhei na pré-escola [sic] é que a gente vai amadurecendo estudando eu gosto muito de estudar, [sic] hoje a gente tem opção muitas vezes quando eu pego uma criança com inclusão eu vou estudar sobre aquele tipo [sic] de inclusão, o que eu tenho que fazer na sala, eu gosto muito de estar buscando outras fontes então não fico só na formação continuada.

Além disso, a prática pedagógica na perspectiva de Magda Soares (2022) deve ser orientada por uma abordagem interdisciplinar, que permita a integração

de diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema ou problema central. Isso implica em uma concepção de ensino que valorize a construção de conhecimentos pelos alunos, em que estes são incentivados a buscar respostas para suas próprias questões e a refletir sobre o mundo que os cerca.

Uma das principais práticas pedagógicas propostas por Soares (2022) é a leitura compartilhada, na qual o professor e os alunos leem e discutem textos juntos. Isso permite que os estudantes tenham um contato mais próximo com diferentes gêneros textuais, desenvolvam a compreensão leitora e ampliem o repertório linguístico.

Outra prática importante é a produção de textos em diferentes gêneros, estimulando a criatividade e a expressão dos alunos. Nesse processo, é fundamental que o professor forneça *feedbacks* construtivos, apontando pontos fortes e fracos da escrita e orientando para uma melhoria contínua.

Destarte, as teorias de Magda Soares sobre alfabetização e letramento destacam a importância de compreender esses conceitos de forma integrada e contextualizada, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita significativas e críticas. Essas ideias têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na área de alfabetização e letramento.

eu acho que [sic] a medida que a criança vai respondendo não tem uma limitação, acho que você só não pode ficar parada, estanque e não fazer nada por aquela criança e não fazer com que avance

Não existe receita de bolo para o trabalho docente, ou como a própria Soares (2017) afirma o melhor método, o trabalho docente deve ser ancorado nas necessidades dos estudantes, e assim a “[...] prática docente, são esses processos linguísticos e cognitivos que os professores precisariam conhecer para traduzi-los em procedimentos, métodos, atividades que promovam e acompanhem o desenvolvimento das crianças” (SOARES, 2014, p. 170-171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propomos, por meio do entrelace do arcabouço teórico de Magda Soares com as concepções de uma professora alfabetizadora, investigar o impacto do trabalho de Soares sobre a organização do trabalho pedagógico de uma professora. E assim, percebemos nas falas de Camila que suas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento estão atravessadas pelos conceitos de Soares.

Por meio de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas Camila busca desenvolver competências leitoras e escritoras que sejam relevantes para a vida

acadêmica e profissional em seus alunos visando uma abordagem mais ampla e contextualizada da alfabetização, valorizando a prática social e cultural da leitura e escrita, conforme Soares prevê (2004a, 2004b, 2014, 2017, 2022).

Magda Soares apresenta uma visão ampla e crítica sobre a relação entre alfabetização, letramento e formação continuada na educação. Para a autora, a alfabetização não deve ser vista apenas como a aquisição da escrita e leitura, mas sim como um processo complexo que envolve a compreensão dos significados que as palavras podem assumir em diferentes contextos. Já o letramento é composto pelas práticas sociais que utilizam a escrita, que devem ser exploradas na escola de maneira a formar leitores e escritores competentes.

Além disso, Magda Soares destaca a importância da formação continuada de professores, que devem estar em constante atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Para a autora, é fundamental que os professores tenham conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento e que utilizem práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as demandas sociais contemporâneas.

Magda Soares é uma das principais referências quando se trata do debate sobre alfabetização e letramento no contexto educacional brasileiro. Em suas obras, a autora apresenta reflexões críticas e teóricas sobre o tema, contribuindo para a compreensão da relação entre esses dois processos e suas implicações na educação.

Assim, pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que o legado de Magda Soares é excepcional e primordial para o campo da alfabetização e letramento, visto que contribui para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e capaz de atender às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

CEALE. Centro de Alfabetização, leitura e escrita - Ceale, 2012. **O que é o Ceale**. Site da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 27 maio 2023.

_____. Centro de Alfabetização, leitura e escrita - Ceale, 2023. **Envie uma mensagem em homenagem à professora Magda Soares**. Site da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/envie-uma-mensagem-em-homenagem-a-professora-magda-soares.html>. Acesso em: 27 maio 2023.

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

GIOVANI, F.; SOUZA, A. C. Entrevista com Magda Soares: Vivências e perspectivas sobre educação, alfabetização e docência. *In: Fórum Linguístico*. v.

20 n. 1, p. 8800-8804, jan./mar, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/89630>. Acesso em: 27 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e89630>.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>.

____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

____. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Ano VII, nº 29, Fev. /Abr. Editora Artes Médicas Sul Ltda. p. 18-22, 2004b.

ESCOLA MONTESSORIANA

Sara Raquel Benevides Santana¹

Cristina Hill Fávero²

1. INTRODUÇÃO

O método de ensino Montessoriano é denominado assim porque a sua criadora, Maria Montessori, de nacionalidade italiana, primeira mulher a se formar em Medicina pela Universidade de Roma começou a se dedicar e interessar-se pelo estudo pioneiro voltado às crianças pequenas, pois acreditava que a criança pequena absorve como “esponja” todos os dados que solicitam e precisam para sua atuação na vida de forma espontânea. (SILVA, 2011)

A intenção de Montessori estava fundamentada no profundo interesse pelo ser humano, por isso, destacou-se pela criação da “Casa dei Bambini”, um espaço para crianças pequenas que logo se espalhou pela Itália, Suíça, Argentina, Estados Unidos, Paris, Inglaterra e hoje está presente pelo resto do mundo. (ALMEIDA, 1984)

A frente de seu tempo e empenhada na produção de conhecimentos para fundamentar seus intentos, Maria Montessori, publicou em 1912 seu primeiro livro intitulado “The Montessori Method” “O Método Montessori” que foi traduzido e editado em vários países. Essa proposta tem sido muito discutida, mas ainda é desconhecida por muitos na área da educação em todo o mundo. (SILVA, 2011)

O Método Montessori, ou escola montessoriana, constitui um conjunto de técnicas voltado para a educação escolar, tendo uma maneira diferenciada de enxergar as crianças e o seu desenvolvimento. Ele é resultado de anos de observações, pesquisas e estudos realizados por Montessori. Esse método pedagógico segundo Montessori Jr. (s/d. p. 06):

Sistematiza uma relação educativa, uma forma diferenciada de educação, e de viver que exige do adulto tanto quanto exige de uma criança, favorecendo liberdade e a constante interação da criança com o seu meio familiar, social.

1 É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestre em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foi orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. E-mail: cristina.favero@uemg.br.

Mostra que os alunos aprendem melhor pela experiência direta de procura e descobertas, o aprender fazendo, assim ele busca formar o ser pensante, atuante, independente, crítico, social e cooperativo que o mundo de hoje tanto precisa, fornecendo-lhe a segurança que o mesmo necessita.

Com isso, pode-se dizer que a originalidade do método está no fato dos alunos ficarem livres para escolher com o que querem trabalhar, para se movimentar pela sala de aula, utilizando os materiais em um ambiente propício a sua autoeducação. Nesse método cada aluno assume sua obrigação de responder pelos seus próprios atos no processo pedagógico, estimulando-os à busca do saber de forma lúdica, prazerosa e criativa, preparando-os para a vida.

Nesse contexto, a criança por si mesma constrói sua aprendizagem, seu conhecimento e a realidade para que possa desenvolver suas habilidades, criatividade e imaginação. Assim os alunos constroem seus saberes gradativamente, sendo apenas guiadas pelo professor, tudo por meio de suas próprias descobertas.

Vale ressaltar que a escola montessoriana se insere no movimento da Escola Nova, uma vez que se constitui uma oposição aos métodos de ensino tradicional que não respeitam os limites, as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento das crianças, dando privilégio à formação intelectual passiva, diferente da escola montessoriana que valoriza, principalmente, a liberdade da criança, sendo o aluno o ator principal e não o professor.

O método consiste em proporcionar a formação integral do aluno. É educação para a vida, cujo foco é o aluno com o seu potencial criador e a escola uma casa onde os alunos são os protagonistas, permitindo que eles mesmos possam conduzir seu aprendizado e encontrar o seu lugar no mundo. A educação para esses alunos constitui-se uma de suas conquistas, aprendendo a assumir o seu trabalho, a disciplinar-se e a organizar sua vida educacional. Mas, para que isso aconteça é necessário que se dê as condições para que o aluno seja capaz de ensinar a si mesmo.

Considerando essa realidade, Montessori (1983, p.12) dizia que “o método é uma ajuda para que a criança possa adquirir sua personalidade humana e conquiste a independência, de um meio para libertá-la das opressões, dos preconceitos antigos sobre a educação”.

São essas possibilidades de formação humana, que convence de que a educação escolar é essencial na vida dos seres humanos, pois é através dela que se desenvolvem as capacidades e competências, mas certamente, o desenvolvimento do indivíduo deve ser marcado por um tipo de ensino que contemple toda a sua vida de forma integral, preparando-o para cidadania, para os estudos posteriores e para o seu crescimento pessoal e social. A educação montessoriana se enquadra nessa descrição.

Para Silva (2011, p. 02):

A preocupação de Montessori não era somente criar uma nova metodologia de ensino, mas também de ajudar à criança a alcançar o seu potencial como ser humano, num ambiente preparado, através dos seus sentidos, utilizando a observação científica do professor. Acreditava fielmente que as crianças deveriam ser livres para agir com independência, autonomia e disciplina; e que a criança normalizada possui a capacidade de viver em harmonia consigo própria e com o mundo que a cerca, em prol da paz que a levasse para a construção de um mundo melhor, com sujeitos mais felizes e em união.

Montessori não pretendia criar apenas mais um método de ensino, se dedicou durante anos, a fim de fazer o diferencial e ajudar na formação intelectual da criança, ajudando a criar sua personalidade, estudando desde o ambiente preparado para recebe - lá, aos materiais necessários para facilitar seu aprendizado, como também o preparo dos professores com relação a autoeducação.

Frente a todo o exposto a questão norteadora desse estudo é: Como o método montessoriano contribui para a formação dos alunos? Para responder a essa indagação, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar a contribuição do método montessoriano para a formação dos alunos. Com relação aos objetivos específicos temos: conhecer a educação por meio desse método; identificar como acontece a transmissão de conhecimentos através do método montessoriano, conhecer as fortalezas e limitações da educação montessoriana na percepção dos alunos.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica que segundo Andrade (2002, p. 27) uma pesquisa é uma “maneira de se estudar um assunto e tem como intuito mostrar os resultados comprovadamente encontrados” de acordo com o nível de conhecimento obtido.

Este estudo se pauta em uma revisão bibliográfica, acerca do tema proposto buscando conhecer através de diversos autores, livros, sites eletrônicos o que a legislação traz sobre essa temática, promovendo dessa maneira, o conhecimento acerca do assunto.

Com relação às características da pesquisa, podemos classificá-la quanto aos meios e quantos aos fins. (VERGARA, 2004, p. 36) Quanto aos meios: é um estudo que trata de uma revisão bibliográfica através de buscas em sites como o Google Acadêmico e também de livros. (GIL, 2002, p. 63). Com relação aos fins: é uma pesquisa descritiva e explicativa (básica), pois tem como finalidade descrever acerca do tema e ao mesmo tempo analisar os principais aspectos que falam sobre o tema do trabalho em questão. (BEUREN, 2004)

2. VIDA E OBRA DE MARIA MONTESSORI

Raros nomes da história da educação foram tão disseminados fora dos círculos de especialistas como da Doutora Maria Montessori. Seu nome é vinculado, com razão, a educação infantil, embora que não sejam muitos os que conhecem intensamente o Sistema Montessoriano ou a sua instituidora. (SILVA, 2011)

Uma biografia de Maria Montessori passa inevitavelmente por sua visão do conceito de liberdade, pois foi esta ideia que a levou por toda a vida, a buscar uma educação adequada à criança, que propiciasse ambientes e meios adequados para a libertação dos potenciais humanos latentes no corpo e na mente infantil. (OLIVEIRA, BORTOLOTTI, 2012)

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, na cidadezinha de Chiaravalle na região de Marche, Itália Central, onde apostava que no máximo Maria Montessori poderia vir ser professora. Foi uma das primeiras mulheres a se graduar em medicina na Itália, ela também foi percussora no campo educacional ao dar mais destaque à autoeducação da criança do que ao papel do docente como fonte de informações. (SILVA, 2011)

Montessori fez carreira na psiquiatria e a partir deste contexto iniciou um trabalho com crianças deficientes. Esse trabalho foi um marco à pedagogia, pois mostrou que estas crianças podiam ser estimuladas, responder com autonomia. Criou locais para realizar um trabalho de desenvolvimento dessas, indo além do ensino.

Voltando para a Itália, passou a se dedicar à formação de professores para a educação de crianças especiais. O que desenvolveu experiências com crianças especiais e também do ensino regular.

Em 1898, ocorreu o nascimento de Mário Montessori seu único filho, fruto de um relacionamento com seu colega de trabalho, Dr. Giuseppe Montesano. Rita Kramer, ao documentar a vida de Montessori, refere-se “ao fato de que não a clareza sobre o motivo de não terem se casado. Aparentemente, sua família e ela própria opuseram-se ao casamento.

Mário foi criado por uma família em Roma, e sua mãe o visitava. Maria e o Dr. Montesano decidiram de comum acordo não se casar. Mário, por sua vez, casou-se e teve quatro filhos. (NASTARI, 2005)

Em 1904 torna-se docente pela Universidade de Roma e obtém uma cadeira no Departamento de Antropologia. Trabalha na educação de crianças de uma creche para filhos de operários do bairro de San Lorezo, em Roma. Em 1907, inaugura em San Lorenzo, no dia 6 de janeiro, a primeira Casa dei Bambini (Casa das Crianças) germe e modelo das instituições montessorianas. (NASTARI, 2005)

Era uma casa com cerca de cinquenta crianças desfavorecidas, de aspecto bruto, introvertido e triste, quase todos, filhos de analfabetos, pertencentes a um bairro pobre da cidade de Roma, conhecido de San Lorenzo, que tinham sido

confiadas aos cuidados de Maria Montessori. Essa nova experiência permitiu o nascimento de uma nova pedagogia, a pedagogia científica, fundamentada no método experiencial e amparada por inúmeras teorias que iriam envolver muitos seguidores. (SILVA, 2011)

Em 1912, Montessori parte para os Estados Unidos, onde participa de conversas com educadores que estavam interessadas no seu método educacional. Neste mesmo ano é difundida a sua obra: “The Montessori Method” (O Método Montessoriano). (SILVA, 2011)

Montessori funda em 1917 uma obra filantrópica direcionada para crianças mutiladas pela guerra, nesta mesma época ela reconcilia-se com a igreja católica após superar uma crise religiosa. Com o fim da Primeira Guerra Mundial o método montessoriano se expande cada vez mais com a promoção de conferências, cursos e adoção de seu método em diferentes países, principalmente na Europa, na América Latina e América do Norte. Em 1938, ela inaugura um centro de treinamentos para professores na Holanda. (NUNES, 2010)

O método de Maria Montessori começa a ser fortemente criticado por setores vinculados a Escola Nova devido ao individualismo do método. Durante os anos da Segunda Guerra Mundial, Maria Montessori reside na Índia, local onde além da fundação de uma escola de formação de professores, ela realiza trabalhos em conjunto com Rabindranath Tagore, estudos este que precede a publicação de *The absorventmind* (Mente Absorvente), obra a qual deve a revisão de seu pensamento. (OLIVEIRA, BORTOLOTTI, 2012)

Terminada a guerra em 1946, Montessori regressa a Holanda. Funda uma escola de professores em Lares, perto de Amsterdã, regressa a Itália, porém apenas para visitar. Maria Montessori morre em 06 de maio de 1952 em Noordwijk. (NUNES, 2010)

Montessori publicou várias obras em relação à sua pedagogia e seu método entre elas podemos citar: em 1909 “O método da Pedagogia Científica”, em 1912 “O método Montessori”, em 1949 “Mente Absorvente”, em 1950 lançamento de “A formação do homem”, “Para educar o potencial humano” e “O que você precisa saber sobre seu filho”. (NASTARI, 2005)

Maria Montessori edificou a sua história particular, intelectual e científica dedicando-se por mais de sessenta anos, ao estudo e à investigação da formação do homem, construindo a sua vivência com bastante autenticidade, enfrentando a sociedade, a educação e a política de seu tempo. (SILVA, 2011)

Hoje a obra de Maria Montessori é conhecida no mundo todo e no Brasil ela é comparada a Paulo Freire. Uma escola Montessoriana ganhou o prêmio UNESCO para Educação para a Paz e por três vezes o nome de Montessori foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz. (NASTARI, 2005)

Dessa forma, Maria Montessori pode e deve ser considerada uma guerreira, um verdadeiro exemplo de mulher batalhadora, dedicada, inteligente e ousada, principalmente para sua época. Ela esclareceu suas ideias para o mundo, experimentou novas alternativas para o processo de ensino aprendizagem, desenvolveu diversos materiais riquíssimos em conhecimentos, para serem trabalhados facilitando e motivando a uma melhor aprendizagem, criou sua própria metodologia e filosofia de vida de acordo com as necessidades observadas no ser humano em processo de desenvolvimento intelectual. Tudo isso resultou em uma nova educação e conseqüentemente um novo ser humano.

3. O MÉTODO MONTESSORIANO

Muitos ouvem falar, mas poucos sabem o sentido, a filosofia e a Prática Montessoriana. Na literatura essa filosofia e prática são denominadas de método. O dicionário Aurélio define método como sendo “um procedimento organizado que conduz a um resultado. Procedimento ou técnica de ensino. Modo de agir, de proceder. Regularidade e coerência na ação. (FERREIRA, 2001, p. 493)

Os pesquisadores de Montessori, assim como Maran (1977), comentam que Montessori é um sistema de educação, que ajuda a personalidade humana a conquistar a independência, um meio de libertar a criança de opressões e de preconceitos, e uma educação para a normalização. O autor se refere a sistema, e um sistema é um conjunto de elementos, entre os quais se acha alguma relação, que forma uma estrutura organizada, dessa forma, ouve-se falar também em Sistema Montessori de ensino, pois é um sistema, é um jeito, com seus próprios elementos e metas a serem alcançados.

É importante destacar que Maria Montessori construiu aos poucos o que hoje chamamos de “Método Montessori”, resultado de observações do comportamento infantil em um ambiente que realmente é preparado para receber a criança, promovendo atividades motoras e sensoriais, em um ambiente escolar que possibilite a criança o contato com objetos que estimulem os sentidos, como jogos e materiais pedagógicos. Esse método entende a criança como um ser com grande potencial de construção do conhecimento, contribuindo com a sua própria aprendizagem (MONTESSORI, 1985).

O método contribui para que a criança se veja como verdadeira construtora de suas próprias aprendizagens, que possa saber conviver, bem como, ter atitudes maduras, responsáveis e independentes, sabendo respeitar o outro e sendo respeitada. Para isso, é necessário que os princípios montessorianos sejam praticados no cotidiano da prática educativa.

Segundo Silva (2011), os princípios básicos que sustentam o método montessoriano são: a individualidade, referindo-se ao respeito ao ritmo próprio de

cada aluno, levando em conta as diferenças, a liberdade para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, permitindo cada criança desenvolver suas manifestações e a autonomia e independência de agir, descobrir, criar e atuar no ambiente escolar. Esses princípios quando operacionalizados possibilitam que a criança possa se desenvolver ao longo de sua vida.

Uma educação que se volte para a liberdade, à individualidade e à autonomia, permite a criança escolher livremente suas atividades, que aprenda habilidades importantes para a sua existência e desenvolva suas potencialidades como um todo.

Esse método oferece liberdade à criança na medida em que está se torne um ser independente. Essa liberdade é defendida por Montessori (1939, p. 25) como um princípio que “não se trata de abandonar a criança a si mesma para que ela faça o que quiser, mas de preparar-lhe um ambiente onde possa agir livremente”.

Esses princípios podem ser identificados, na própria prática de Maria Montessori, que ao trabalhar com uma criança propõe uma atividade que lhe dá liberdade para agir, e essa atividade é realizada, também, de forma personalizada, ou seja, individualmente, contribuindo para uma prática autônoma e responsável.

Esse método é avaliado e discutido ainda hoje, propiciando grandes contribuições para a sociedade, uma vez que a criança é vista como o centro da ação educacional, pois tem uma mente absorvente, ou seja, tudo que ela vê e vivencia é capaz de aprender e recriar. O método foi criado para romper barreiras, tais como: alunos passivos que tudo dependiam do professor e que construíam uma aprendizagem fraca, que não geravam atitudes e muito menos pensamentos críticos, alunos passivos que não tinham liberdade de movimento, e muito menos espaço na sociedade em que faziam parte.

Montessori mesmo não tendo a pedagogia como seu principal foco, começou a observar e pensar sobre o processo de aprendizagem das crianças, não se deixando influenciar pelas práticas pedagógicas de sua época. Assim o método acabou revolucionando a pedagogia tradicional, e defendendo assim o direito da criança.

E a própria Montessori (1987, p. 44) ressalta que seu método é:

Mais do que uma personalidade do ser humano para que ele conquiste sua independência, asseguro que é a personalidade humana e não um método que vamos considerar é a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, [...] que devem substituir os falhos modos de conceber a educação.

Segundo Montessori Jr. (s/d) o método proporciona um grande respeito à personalidade da criança, não somente a capacidade intelectual, mas levando-a a crescer em uma independência biológica, uma vez que, é papel do professor

tratar cada criança individualmente em cada matéria e assim fazê-lo de acordo com suas necessidades individuais, onde cada uma trabalhara o seu próprio ritmo e o professor apenas a guia e a motiva para o processo de aprendizagem.

Lima (2007) afirma que:

É o único método pedagógico a ter uma estrutura que atinge do útero à universidade; ele apenas sistematiza uma relação educativa. É sistema de ensino que apoia na realidade, no hoje de cada cultura, e que explora este contexto de todas as maneiras possíveis, pois seu objetivo maior é a integração da criança com o seu meio familiar e social. Sem grandes sofisticações podendo ser usado com crianças de qualquer nível social. (LIMA, 2007, p. 34)

Segundo Silva (2011, p. 234) o Método Montessori não é um simples método:

Mas uma filosofia de vida que estimula a criatividade da criança, a utilização da liberdade com responsabilidade, respeito à diversidade, sentimento de colaboração e a formação de valores que são essenciais nos dias atuais. Todavia é necessário comprometimento de todos os que constituem o cenário educacional da criança, mantendo-a ocupada sempre com atividades interessantes e desafiadoras, adquirindo conhecimento que lhe permitam superar situações difíceis com autonomia e responsabilidade social.

Para Silva (2011) na filosofia Montessori, as crianças conduzem o próprio aprendizado e o educador acompanha o processo educacional, encontrando o modo de cada um manifestar as suas potencialidades, pois segundo Montessori (1966) a criança traz dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto, possibilidade de solucionar seus próprios problemas sejam eles, individuais ou sociais.

Para Montessori Jr (s/d, p. 93) na proposta de Montessori:

Não se vê o método: o que se vê é a criança, vê-se o espírito da criança que libertado dos obstáculos, age segundo sua própria natureza. As qualidades que se entreviram pertencem simplesmente a vida, assim como as cores dos pássaros e o perfume das flores. Não são absolutamente consequências de um “método educacional”. É evidente, porém que esses fatos naturais podem ter sido influenciados pelo trabalho educativo que teve por meta protegê-las, cultivando as de modo a facilitar-lhes o desenvolvimento.

Nesse contexto, Silva (2011, p. 64) utiliza a expressão sistema, quando diz que “atualmente o Sistema Montessori é aceito e aplaudido em aproximadamente todos os países do mundo”.

Para Silva (2011, p. 37):

O objetivo primordial do Sistema Montessori ano é educar para a vida, pois, ele proporciona a criança condições para o desenvolvimento de sua personalidade integral e de descobertas particulares; oportuniza a

autoeducação, permite a responsabilidade de assumir seu crescimento e de desabrochamento, nas dimensões: social e humana; encaminhando-a a uma harmonia consigo mesma, com a vida, com a natureza, com as outras pessoas e com Deus.

Maran (1977), reforça essa ideia afirmando que se pode dizer que o objetivo fundamental do sistema é educar para a vida e está educação começa desde o nascimento e não numa fase posterior.

Diante disso, Montessori é método porque é uma técnica utilizada para se obter resultados utilizando uma metodologia diferenciada, é sistema já que é uma forma organizada e estruturada de uma organização, nesse caso a escola montessoriana é também uma filosofia, pois Montessori é definido como uma análise real baseada na compreensão humana, resultados de estudos e observações feitas por Maria Montessori. (OLIVEIRA, BORTOLOTTI, 2012)

4. A ESCOLA MONTESSORIANA

A criação de escolas montessorianas começou em 1907 com a criação da primeira escola para crianças pequenas dos três aos sete anos de idade, batizadas de “Casa dei Bambini” e rapidamente se espalharam pelo resto do mundo, oferecendo às crianças um ambiente de proteção onde os primeiros elementos do caráter possam formar-se e adquirir a sua particular importância. (MONTESSORI, 1985).

Nesse contexto, Montessori Junior (S/D, p. 57) ressalta que:

A escola deve ser um ambiente cultural no qual a criança tenha oportunidade de familiarizar-se com os aspectos fundamentais de sua própria cultura. As escolas devem oferecer a criança um ambiente que lhe permita o alargamento de horizontes, que proporcione o desenvolvimento intelectual e também espiritual.

Na escola montessoriana a criança é educada também para a vida, desenvolvendo exercícios que favorecem sua autonomia, descobrindo sua identidade, arcando com responsabilidade. (COSTA, 2001)

Uma escola nessa perspectiva é aquela que permite que a criança desenvolva o seu próprio conhecimento, tendo como característica principal criar um ambiente propício, sendo o ambiente escolar o seu “reino”. Esse ambiente é preparado com todo o material necessário para o seu desenvolvimento e que possa possibilitar estímulos para suas habilidades.

É um ambiente preparado pelo educador com uma grande variedade de recursos possíveis, pois Montessori acredita que o aluno elabora o seu conhecimento através das suas percepções (visual, auditiva, olfativa, gustativa e tátil); explorando e manuseando os materiais da sala com liberdade, trabalhando em grupo ou sozinha, sem atrapalhar os outros, tendo zelo

pelos objetos do seu ambiente e recolocando o material trabalhado no seu devido lugar após a finalização do trabalho. (SILVA, 2011, p.65)

4.1 O ambiente preparado

O ambiente preparado conduz a criança na sua própria independência, favorecendo todo o material necessário durante cada etapa de sua vida, oferecendo espaços para a oportunidade de movimento, de coordenação, de exploração, de manipulação dos materiais, e principalmente a vivenciar novas experiências; esse contexto nada mais é do que “ambiente preparado” chamado por Maria Montessori. As crianças procuram na sala tudo àquilo que chama a atenção das mesmas, despertando nelas suas curiosidades e interesse, favorecendo seu desenvolvimento. (COSTA, 2001)

Segundo Maran (1977, p. 54) o ambiente no sentido montessoriano “é tudo aquilo de que a criança se serve para o seu crescimento, desenvolvimento e autoaperfeiçoamento”.

Existem características essenciais de um ambiente preparado, uma delas é a de proteção, pois os perigos devem ser afastados ou quando não, apresentados aos alunos de forma clara e precisa. Assim, à medida que eles vão compreendendo os limites e as regras diante das devidas explicações do professor, eles aprendem a se proteger e se tornarem mais independentes do ser adulto.

A harmonia é outra característica essencial para uma sala montessoriana, pois um local que favorece a calma, a simplicidade, a tranquilidade, a beleza das formas, a ordem desenvolverá no aluno o senso de harmonia e estética. Entretanto ressaltemos que o ambiente deverá também apresentar simplicidade, preenchido apenas com objetos necessários, sem exagero; possibilitando a movimentação das crianças ao encontro do material desejado.

O Método Montessori valoriza muito essa questão do ambiente preparado para a criança, o ambiente é algo importantíssimo em uma sala, disponibilizando recursos adaptados às crianças, um ambiente calmo, com harmonia, em que elas possam sentir-se à vontade e mais familiarizada, daí a expressão utilizada por muitos autores “casa-escola”.

O ambiente deve estimular o interesse da criança em todos os tipos de atividades, deve ser atraente, ter amplas oportunidades no sentido de a criança integrar-se, propiciando o seu desenvolvimento, deixando-as livres para realizarem e conduzirem as atividades à sua maneira, desenvolvendo suas experiências essenciais.

A proposta educacional montessoriana contempla ainda, a preocupação com a preparação do ambiente externo, pois acredita que este deva proporcionar às crianças atividades interligadas à sala de aula e do seu cotidiano familiar. (COSTA, 2001)

As atividades sugeridas são as seguintes: o cuidado com o meio ambiente, a higiene pessoal, pinturas ao ar livre, desenhos de observação da natureza, a experiência ao ar livre, pesquisa na horta ou no jardim, dentre outras propostas. Essas atividades fazem parte do exercício de “Vida Prática”, que visam proporcionar uma concentração melhor nas atividades complexas de raciocínio lógico na sala de aula. (MONTESSORI, 2003)

Dessa forma, pode-se dizer que a estrutura de uma escola montessoriana é toda adaptada, e ao mesmo tempo baseada nas necessidades básicas de cada etapa do desenvolvimento das crianças. Montessori explica a importância de um ambiente preparado para as crianças, quando a mesma diz que:

Várias pessoas se queixam de terem olhos, mas não veem, de terem ouvidos, mas não ouvem. E sobre todos estes defeitos, o maior de todos é, sem dúvida, falta de observação. Daí a necessidade de se criar um ambiente, como o das Escolas Montessori, onde a mente da criança possa observar tudo o que há para ser observado. O treinamento é tão importante em nossa vida prática como é para os artistas e atletas. Por esta razão, dizemos que os Exercícios de Vida Prática e os Exercícios Sensoriais andam de mãos dadas. (MONTESSORI, 1987, p. 97).

Fica claro nas colocações de Montessori que os Exercícios de Vida Prática se propõem ensinar o próprio cotidiano vital da criança, isto é, sua relação com o meio familiar, escolar e social. Para Silva (2011, p. 107) “a área de vida prática era considerada a alma do método, pois oferecia à criança a liberdade de manifestar-se naturalmente no ambiente”. É preparar a criança para a vida, em que possa adquirir sua independência.

A vida prática está dividida em cuidados pessoais, cuidados com o ambiente, coordenação dos movimentos e convívio social. Dessa forma, a vida prática faz parte das atividades do dia-a-dia. Esses exercícios, de forma remota, vão preparar a criança para a aquisição da leitura, escrita e aritmética (MONTESSORI, 1987).

São trabalhados na vida prática os cuidados pessoais e o respeito próprio, a questão da higiene pessoal, no cuidado com o corpo, o respeito ao meio ambiente, graça e cortesia desenvolvendo boas atitudes, movimentos amplos e principalmente trabalhando a autoestima. (COSTA, 2001)

O método favorece a importância de trabalhar-se com a criança ativamente as atividades do seu dia-a-dia valorizando a criança, respeitando e fortalecendo sua motivação para fazer algo.

Já os exercícios sensoriais são os que fazem parte do treinamento dos sentidos: visão, audição, paladar, olfato e tato. O objetivo é educar os sentidos para uma aquisição de conhecimentos aperfeiçoando a sensibilidade estética e a harmonia do ambiente. Para Montessori a educação dos sentidos deve perceber

as atividades do intelecto, pois é através dos cinco sentidos que a criança entra em contato com o mundo a sua volta.

Também se trabalha com a área de Educação Cósmica que é considerado um conhecimento ecológico. Carvalho (2011, p. 10) diz que: “a visão cósmica é apresentada ao aluno de forma que atenda a sua capacidade imaginativa e ao período de inteligência lógica concreta”.

4.2 As salas montessorianas

Nas salas montessorianas o ambiente deve ser um lugar aconchegante, acolhedor, que realmente chame a atenção do aluno e faça o querer estar ali. Silva (2011, p. 80) diz que:

A criança pequena, no interior da sala montessoriana, vai encontrar materiais que atendam suas necessidades individuais; materiais estes que favorecerão a ordem no recinto; pois no ambiente preparado existe lugar apropriado para cada material. Com isso, a sala necessita ser aconchegante, bem iluminada, harmoniosamente bem tranquila, que permaneça sempre uma tranquilidade, concentração, silêncio e disciplina.

A sala de aula na realidade é uma “casa das crianças”, que oferece ao educando a Oportunidade de praticar as suas habilidades e competências, através de uma ampla variedade de situações, proporcionando assim, que seu aprendizado se dê de forma prazerosa e significativa. (SILVA, 2011, p. 83).

Nas salas montessorianas geralmente encontram-se mobílias adequadas ao tamanho dos alunos, matérias pedagógicas como: senso tátil, senso térmico, senso bórico, materiais para se trabalhar os sentidos, para trabalhar forma, tamanho, textura, cor, peso cheiro, barulho, entre outros, e ainda materiais lúdicos, complementares, decorativos, elementos como o quadro, murais, cartazes, etc. Montessori JR (s/d) diz que o material é apenas um dos vários instrumentos pelos quais os princípios montessorianos podem ser expressos. (COSTA, 2001)

Esses são projetados de acordo com os níveis de desenvolvimento da coordenação motora, da liberdade e autonomia de movimentos dentro da sala de aula, envolvendo toda a personalidade da criança entendida como unidade psicossomática.

Nossa escola oferece as crianças um ambiente de proteção onde os primeiros elementos do caráter possam forma-se e adquirir a sua particular importância. (Montessori, 1985, p. 184). A primeira ideia foi enriquecer o ambiente com um pouco de tudo e deixar que as crianças escolhessem o que preferiam. (p.185)

Para Montessori (1965) o ambiente tem um papel importantíssimo na construção de aprendizagem das crianças. Para seu crescimento e desenvolvimento ela se serve do ambiente, devido isso, Montessori afirma que é necessário

criar a sala ambiente. Um espaço que seja adequado, com material de trabalho necessário e que proporcione experiências. Para a perspectiva montessoriana “As salas de aula não devem estar superlotadas de objetos que dispersam a atenção das crianças”. (MONTESSORI JUNIOR, S/D, p.80) isso, porque a criança tem uma mente capaz de absorver valores e atitudes, foi o que Maria Montessori chamou de “Mente Absorvente” título de um de seus livros.

Nesse contexto, Silva (2011, p. 13) evidencia:

O trabalho na sala montessoriana é individualizado, respeitando sempre o ritmo próprio de cada criança. O professor montessoriano registra os comportamentos de seus alunos individualmente. Não são feitas comparações entre crianças, independentemente se elas tenham ou não a mesma idade, mas deve-se comparar a criança com ela mesma, nas suas diferentes etapas do seu aprendizado, ou seja, observando e registrando o seu crescimento, independência, curiosidade, observação e sua autoeducação. (SILVA, 2011, p. 13)

É importante ressaltar também que nas salas montessorianas pode-se observar a presença de uma linha traçada no chão da sala em forma de círculo, essa linha que foi uma das técnicas criadas por Montessori, tem como objetivo fazer parte do processo de normalização, conduzindo os alunos para a atenção, o comportamento e ao mesmo tempo trabalhando a coordenação motora.

Maran (1977), enfatiza a importância da linha dizendo que “a Dra. Maria Montessori a fim de disciplinar a atividade do espírito pelo corpo e formar um esquema corporal, idealizou uma “linha” com a finalidade de ajudar a criança a se organizar interiormente e exercitar a atenção”.

A aula de linha faz parte do processo de normalização, em que auxiliadas pelo professor as crianças adquirem atenção e comportamento. Durante a aula o professor repassa informações importantes dependendo da faixa etária do aluno, despertando noções, e elaboração de novos conhecimentos. Costa (2001, p. 310), afirma que: “a linha é trabalhada com a finalidade de despertar a consciência da criança. É constituída por cinco fases, a saber: atenção, concentração sem esforço, concentração com esforço, desconcentração e relaxamento”. O objetivo é que o professor perceba as potencialidades, deficiências e dificuldades dos alunos.

5. O ALUNO MONTESSORIANO

O aluno montessoriano tem total liberdade de escolha, de escolher, por exemplo, o material a ser usado, e em seguida é capaz de guardar e limpar os objetos que utilizou, o método favorece liberdade com responsabilidade, respeitando as normas, pois a criança é preparada ao longo da vida educacional,

para apresentar iniciativa, pensar sozinha, seguir os seus próprios objetivos e ter espírito crítico. Pois o objetivo da teoria de ensino e aprendizagem criada por Maria Montessori é a formação integral do jovem, uma “educação para a vida”. (ALMEIDA, 1984).

De acordo com Maran (1977, p.31), para Montessori, a criança: é capaz de aprender naturalmente, é diferente do adulto, é construtora do homem, impulsiona-se ao crescimento, aprende mexendo-se (a aprendizagem está ligada ao movimento).

Um dos maiores objetivos do método é formar para vida, sendo um sistema que leva o ser ao conhecimento do real, visando sempre seus princípios. Mas muitos se questionam que método é esse, por que colocar o filho em uma escola que adota esse tipo de método, e se realmente essa total liberdade da criança proporcionada pelo método a ensina e a educa, mas a grande maioria não sabe como funciona, do que se trata e como é trabalhado.

Segundo Mário Montessori Júnior (s/d, p.71), o método é baseado na ideia de que a educação tem um papel indispensável na formação do homem. Sem haver uma relação com o outro ser humano, pela qual um mínimo de dados culturais seja transmitido, uma criança recém-nascida não pode completar o desenvolvimento básico necessário para torná-la apta a ser um membro de sua espécie. Temos aqui um esboço da finalidade e dos princípios gerais da educação montessoriana. Ao observar as palavras do autor pode-se concluir que a educação no método Montessori é uma instrução, uma ajuda para a vida, que começa desde o nascimento a fim de desenvolver um amadurecimento intelectual após cada fase de vida da criança em relação com o mundo, preparando-a para o mesmo.

Descobriu-se que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver e produzir uma relação no campo educativo. Compreende-se agora, facilmente, a razão porque o primeiro período do desenvolvimento humano, no qual se forma o caráter, é o mais importante. Em nenhuma outra idade da vida se tem maior necessidade de ajuda inteligente do eu nesta. (MONTESSORI, 1987, p. 29).

A criança não é tratada como um ser frágil, indefeso, que necessita sempre de muito cuidado, que não é capaz de fazer nada sozinha, dependendo sempre do professor, que é privada de fazer o que deseja e escolhe. Em Montessori ela deve ser vista com um ser em construção e construtora da espécie humana, que absorve tudo que vivencia, é respeitada suas atividades, e a individualidade de cada, sendo livres para agir.

Considerando as mudanças que ocorrem em alguns momentos da vida da criança, Montessori via não ser exagero dizer que “o crescimento é uma sucessão de nascimentos”. Dizia que, “num certo período da vida, uma individualidade psíquica acaba e outra nasce”.

A primeira fase de acordo com a filosofia de Montessori, de 0 a 6 anos, a criança tem uma mente chamada de absorvente. Nessa fase a criança está pronta para absorver tudo o que vier do ambiente, aprendendo quase todas as habilidades necessárias à sua sobrevivência.

A segunda fase é dos 6 a 12 anos, considerada a de crescimento, mas sem transformações. É um período calmo e sereno. Já a terceira, é de 12 a 18 anos, chamada de “Filhos da terra”, aqui ocorrem muitas transformações, sendo a de maior aprendizado e mais transformações, preparando o indivíduo para a sociedade humana, daí as ideias de Montessori de que se deve dar ao adolescente a oportunidade de agir socialmente. Nesse período foram identificadas algumas características extremamente comuns entre crianças que foram deixadas livres para se desenvolverem em um ambiente preparado, características como: alegria, otimismo, confiança, autodisciplina, independência e iniciativa, vontade de ser útil, bom senso e entre outras.

Para Montessori (1985, p. 174):

Só mais tarde é possível encarar a mente da criança e intervir com raciocínio exortações. Depois de ela atingir os seis anos é que podemos torna-nos missionários de moralidade, porque entre os seis e os doze anos a sua consciência acorda e a criança então vê os problemas do bem e do mal.

Ressalta-se que seguindo a filosofia montessoriana, pode-se observar muitas diferenças entre uma criança que não vivenciou o método e outra criança montessoriana, sendo que, a principal diferença está na questão da liberdade, quando Montessori defende que é necessário que a criança possa se manifestar sozinha, para assim poder ser compreendida. (COSTA, 2001)

O método em relação aos alunos montessorianos tem como objetivo despertar neles suas curiosidades, iniciativa, atitude, ser solidário, conhecer melhor o mundo que o cerca, respeitar a si, aos outros e a natureza.

Esse é o momento denominado por Montessori de “Mente Absorvente”, e assim é tão importante, pois é nesse período em que se forma o caráter da criança, tendo seu desenvolvimento em todas as suas esferas.

6. O PROFESSOR MONTESSORIANO

O professor montessoriano é aquele criativo, lúdico, atencioso que trabalha cada criança em particular, é observador, atencioso que registra sempre o comportamento dos alunos, é um guia, um orientador que toma cuidado com as intervenções, é paciente e deve ter treinamento em Educação Montessori. Montessori em seu livro “Mente Absorvente” fala no capítulo 27 sobre a preparação da professora montessoriana, e afirma que:

O primeiro passo para uma professora, nas escolas Montessori, é autopreparação. Deve ter viva a imaginação. A professora tem diante de si uma criança que, por assim dizer, não existe ainda. Está é a diferença principal. As professoras que vêm para as nossas escolas devem ter uma espécie de fé quanto a que a “criança se revelará” através do trabalho. (MONTESSORI, 1985 p. 229)

Maran (1977, p. 52) aborda de forma favorável ao perfil do professor montessoriano quando diz que: “o professor é um organizador, um planejador e um avaliador. Ele deve possuir recursos didático-técnico para que seu “produto” seja recebido e aceito pela fonte (o aluno) da melhor maneira possível”.

Montessori sempre faz referência do professor como um mediador, um guia do aluno, sendo um observador das atividades individuais de cada um, respeitando as necessidades, ele deve sempre preparar o ambiente, sendo um ser ativo, de papel importantíssimo para a contribuição no desenvolvimento de seu aluno.

Dessa forma para Montessori não existe somente uma preocupação com o aluno, mas também com o educador, que este deve ser preparado interiormente que saiba fazer a união da criança exploradora com o ambiente preparado. O professor trata cada aluno individualmente em cada conteúdo e disciplina, assim, faz de acordo com suas necessidades individuais. (OLIVEIRA, 2012)

Nessa perspectiva Maran (1977, p. 44)

Ao mesmo tempo e que a doutora colocou a criança como o eixo gravitacional do processo pedagógico, dando ao ambiente muita importância, preocupou-se amplamente com a preparação do educador. Para que o educador pudesse ser um elo de união da criança e o ambiente, precisa estar apto com todo a assumir tal tarefa. O educador precisa respeitar e atender a criança como pessoa, e logicamente, ele também devia estar num processo de personalização.

O professor deve sempre estar atento, tendo muito cuidado com a comunicação e a Intervenção, não deve interferir nas atividades de seus alunos, pois a liberdade em montessori é algo importantíssimo na educação dos mesmos, possibilitando a chance de se alto educar. Seu papel é acompanhar cada um registrando e observando, deixando-os livres de opressões. Como afirma Montessori JR:

Devemos ter em mente: dar a liberdade a criança não é abandoná-la a si própria ou negligencia – lá. Nossa ajuda não deve torna – se uma passiva indiferença às suas dificuldades. Ao invés disso, devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância prudente e afetuosa. (s/d p.37).

Esse conceito de liberdade ainda é por muitos incompreendidos. Essa liberdade não é viver sem estrutura, sem planejamento, sem limites, mas sim ser livre para enfrentar a realidade, e assim desenvolver potencialidades, havendo consciência e fazendo as escolhas certas, é aprender a fazer e não ser interrompido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração desse estudo foi possível compreendermos que um ensino montessoriano se faz com a experiência, uma caminhada marcada por constante aperfeiçoamento e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Diante disso, na conclusão deste trabalho busca-se responder a questão de pesquisa, sendo que a mesma indagava sobre como o Método Montessoriano contribuiu para a formação dos alunos, onde foi possível perceber grandes contribuições do sistema montessori para a vida dos alunos, vale lembrar que o próprio método é considerado uma educação para a vida, sendo suas contribuições relevantes em diversos pontos, uma delas é ajudá-los o aluno a criar sua identidade humanística, o seu desenvolvimento natural, estimulando cada um a formar seu caráter, favorecendo lhes liberdade, respeito pessoal e com o próximo, responsabilidade, iniciativas, independência, autodisciplina, capacidade de participação.

O método guia o aluno a sua formação intelectual, motor e afetiva, reconhecendo que ele mesmo pode construir a si mesmo, sendo algo essencial para o desenvolvimento integral, de modo muito mais fácil e espontâneo através da metodologia diferenciada que o método adota.

Desenvolve também coordenação motora, o intelecto, educa os sentidos junto com os exercícios sensoriais, prepara-o para a vida com os exercícios de vida prática melhorando grandes e pequenos movimentos necessários à sua formação, a importância do respeito com o mundo, com a natureza com o outro através da educação cósmica que favorece potencialidades desde o nascimento, sendo conduzido a formar opiniões, aprender a tomar decisões e ter compromisso.

Nesse método o processo de ensino-aprendizagem acontece através da troca do mediador com o aluno, entendido com o ser crítico, dessa forma com essa perspectiva desenvolve uma personalidade independente, responsável, para que ele possa estar contribuindo de forma positiva no mundo em que está inserido, tendo autonomia.

Observou-se positivamente que o Método Montessori se propõe a trabalhar com a criança toda a sua personalidade e não somente as habilidades científicas, mas também as emocionais. Afinal, no mundo atual, há cobranças para um adulto não dotado apenas de conhecimentos técnicos e científicos, mas que esteja apto a enfrentar de modo estável os desafios de uma sociedade moderna.

Dessa forma, o método montessoriano é merecedor de maior valorização e divulgação, afinal sabe-se que é pouco divulgado nos cursos de formação inicial, principalmente nos cursos de pedagogia, pois é observado uma grande carência de Montessori nas universidades. E ainda ele é inspirado para trabalhar e formar pessoas únicas, capacitadas para atuar com liberdade, responsáveis que o mundo de hoje tanto precisa. Com isso é capaz de atender às novas gerações, novas culturas,

e principalmente à nova criança, ao novo aluno, enfim ao novo homem.

Mesmo após cem anos de essência montessoriana no mundo, o seu método Montessori comprova que foi criado para romper barreiras do tempo e promover uma educação perfeitamente aplicável, diante dos seus pensamentos e conceitos que continuam atuais e consagráveis até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. **Montessori**: O tempo o faz cada vez mais atual. Perspectiva, Florianópolis, 1(2), 9-12, jan./jun, 1984.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BEUREN, I. M. **Como organizar Trabalhos Monográficos em Contabilidade**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

CARVALHO, H. G. F. **O Sistema Montessoriano**. Parnaíba PI. 2011. 63 pag. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Biologia) - Universidade Federal do Piauí-UFPI, Parnaíba, 2011.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu Método. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n.13, 305-320, jul/dez, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIMA, E. Movimentos contemporâneos: Maria Montessori, conhecendo fundamentos derrubando mitos. **Revista Direcional Escolas**. São Paulo, ano 3, ed 27, abril/2007.

MARAN, J. **Montessori**: uma Educação para a vida. São Paulo: Loyola, 1977.

MONTESSORI JUNIOR, M. **Educação para o desenvolvimento humano**: para entender Montessori. Rio de Janeiro: Orape, s/d.

MONTESSORI, M. **Formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugália, 1983.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália, 1985.

MONTESSORI, M. **O que você precisa saber sobre seu filho**. Rio de Janeiro: Portugália, 1987.

MONTESSORI, M. **Para educar o potencial humano**. São Paulo: Papyrus, 2003.

NASTARI, A. F. L. **A Escola Montessoriana**. São Paulo: Vozes, 2005.

NUNES, C. M. **O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais**: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. São Paulo: Loyola, 2010.

OLIVEIRA, K. V. G.; BORTOLOTTI, R. D. A. Método Montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas series iniciais. **Revista Eventos Pedagógicos**. Bahia, v.3, n.3, p. 410-426, 2012.

SILVA, H. N. **Estudo do Sistema Educacional Montessori**: a Educação Sensorial como parte preponderante no processo da linguagem escrita- um estudo de caso. 2010. 266 páginas. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Autônoma de Assunção- UAA, Paraguai, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: CONHECIMENTOS E DIÁLOGOS

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Alcione Santos de Souza²

Sonaia Barroso Peres e Silva³

Tatiana Coelho⁴

Vinicius Guiraldelli Barbosa⁵

Ana Alice Morais de Sousa⁶

Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva⁷

1. INTRODUÇÃO

A arte do saber e a produção científica são áreas que se complementam e dialogam entre si, buscando ampliar e aprofundar o conhecimento humano em diferentes campos do saber. “O conhecimento universitário, científico, é importante, mas não basta”. (Boaventura de Souza Santos).

Na verdade, a ciência moderna determina “(...)conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais. E-mail: simone_drumond@hotmail.com.

2 Autora de artigos e livros. Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Pós-doutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.

3 Especialista em NeuroEducação pela UniNorte. Licenciatura em Pedagogia pela UniNorte. Professora formadora na GTE/DDPM/SEMED Manaus.

4 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.

5 Mestrando em Ciências Ambientais Instituição: Universidade Brasil (UB). E-mail: vini-cius.barbosa@professorfaculdedefutura.com.br.

6 Professora concursada pela SEED-RR. Pedagoga (UERR). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: anaalice_professora@hotmail.com.

7 Autor de artigos pela Editora Schreiben é citação em artigos de livros. Graduado em Educação Física, Graduado em Pedagogia, Esp. Em Metodologia da Educação Física. Professor Efetivo do Município de Reriutaba/Ceará hitallo1428@hotmail.com.

comum um ignorante generalizado” (SANTOS, 2008, p.88, grifo nosso).

O conhecimento científico é extremamente importante para a sociedade, pois é a partir dele que é possível a transformação social e tecnológica. O conhecimento científico gerado por uma determinada sociedade consolida o saber e desafia as estruturas cristalizadas, tidas como verdades absolutas.

O conhecimento é a capacidade humana de entender, apreender e compreender as coisas, além disso ele pode ser aplicado, criando e experimentando o novo. O conhecimento é a capacidade humana de apreender algo. A partir do que for apreendido, pode-se criar, como fazem as ciências e as artes.

A produção científica é um processo sistemático e rigoroso que envolve a investigação, o estudo e a análise de fenômenos naturais, sociais, culturais, entre outros, por meio de métodos e técnicas científicas. Já a arte do saber refere-se à capacidade humana de apreciar, interpretar e expressar conhecimento de forma criativa e estética.

O conhecimento científico, retomando-o novamente, é produzido/construído a partir de pressupostos estabelecidos historicamente pela comunidade científica, tomando como base a análise dos fenômenos de forma sistemática, imparcial e seguindo a metodologia estabelecida.

Embora a produção científica seja guiada por princípios de rigor metodológico e objetividade, a arte do saber traz uma dimensão subjetiva e criativa para a busca do conhecimento. Através da arte, é possível explorar e comunicar ideias, emoções e experiências de maneira que vão além das limitações da linguagem científica convencional.

O diálogo entre a arte do saber e a produção científica pode ocorrer de diversas formas. Por exemplo, a arte pode ser inspirada pela ciência, retratando temas científicos em obras visuais, literárias, musicais, teatrais, entre outras. Da mesma forma, a produção científica pode se beneficiar da abordagem artística, utilizando métodos criativos para comunicar e disseminar os resultados de pesquisas de maneira mais acessível e envolvente.

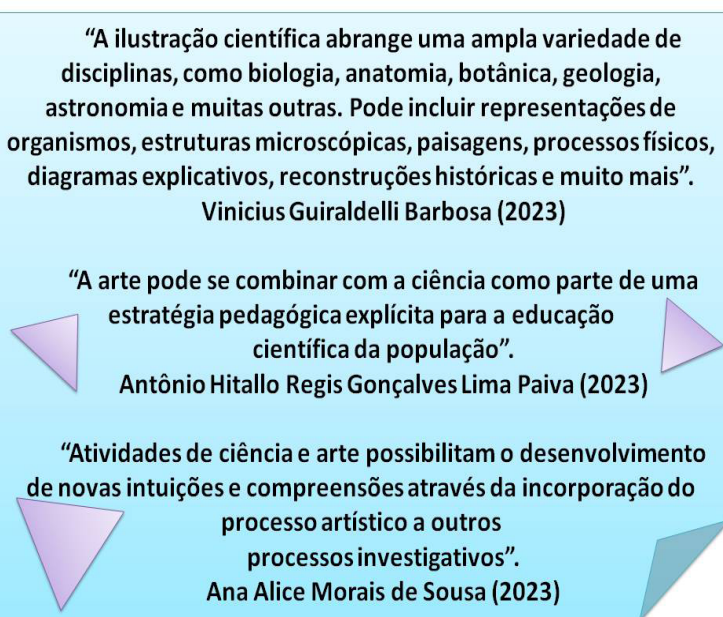
Além disso, a arte do saber e a produção científica podem se interconectar por meio do diálogo crítico e reflexivo. A arte pode levantar questões filosóficas, éticas e sociais sobre a ciência, enquanto a produção científica pode fornecer subsídios e evidências para análises mais fundamentadas sobre obras artísticas.

A arte do saber e a produção científica são formas de conhecimento que se complementam e enriquecem mutuamente. Através do diálogo entre essas duas áreas, é possível promover uma compreensão mais ampla e profunda do mundo em que vivemos, estimulando a criatividade, a inovação e o desenvolvimento humano.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A ilustração científica (arte científica)

É um domínio gráfico que concilia e combina a CIÊNCIA e a ARTE num campo de intervenção bastante vasto, diversificado e motivador. A ilustração científica é uma forma de expressão visual que tem como objetivo representar visualmente informações científicas de maneira precisa e clara. É uma ferramenta essencial para comunicar descobertas, conceitos e fenômenos complexos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis para o público em geral, estudantes, pesquisadores e profissionais de diversas áreas.



A precisão e a fidelidade às informações científicas são fundamentais na ilustração científica. Os ilustradores científicos devem possuir um conhecimento sólido dos princípios científicos subjacentes ao tema que estão representando, bem como habilidades técnicas para retratá-lo de forma precisa. Eles podem trabalhar em estreita colaboração com pesquisadores e cientistas, utilizando dados, imagens e descrições para criar representações visualmente precisas.

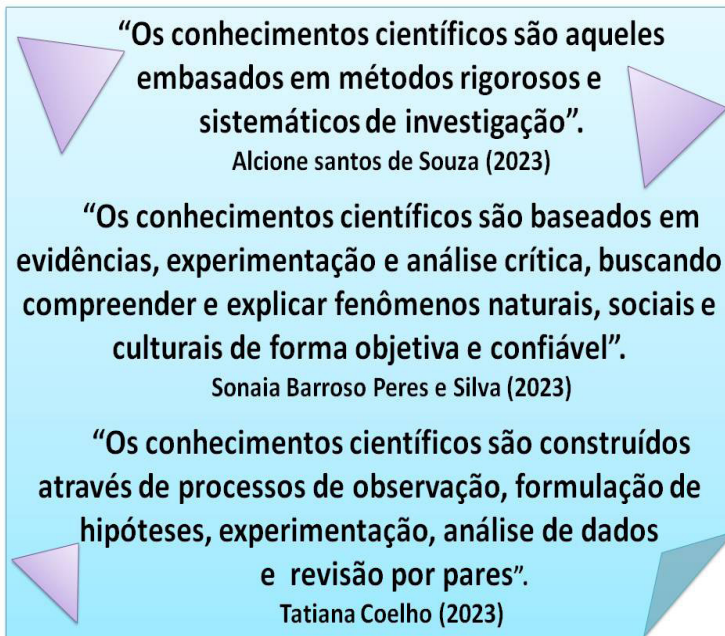
Além da precisão, a ilustração científica também deve ser clara, organizada e esteticamente atraente (Sandro Ischanian, 2023).

Os ilustradores científicos utilizam técnicas e ferramentas tradicionais, como lápis, canetas e aquarelas, bem como meios digitais, como softwares de desenho e modelagem 3D, para criar ilustrações detalhadas e de alta qualidade.

A ilustração científica desempenha um papel importante na divulgação científica, em publicações acadêmicas, livros didáticos, museus, exposições e meios de comunicação. Ela permite que o público visualize conceitos abstratos, compreenda a morfologia e a estrutura de organismos, acompanhe processos complexos e aprecie a beleza e a diversidade da natureza.

2.2 Os saberes, os conhecimentos científicos e os diálogos científicos

O saber refere-se ao conjunto de informações, ideias e conceitos adquiridos por meio do estudo, da experiência e da reflexão. É o resultado do acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo e abrange um amplo espectro de disciplinas, desde as ciências naturais e exatas até as ciências sociais e humanas.



Os diálogos científicos são fundamentais para a troca de ideias, o debate de teorias e a construção coletiva do conhecimento. Através do diálogo entre cientistas, pesquisadores e estudiosos, é possível discutir e refinar conceitos, confrontar diferentes perspectivas, compartilhar descobertas e estabelecer colaborações.

“Os diálogos científicos ocorrem em conferências, simpósios, publicações científicas, grupos de pesquisa e outros espaços de interação entre especialistas” Alcione santos de Souza, (2023).

Os diálogos científicos não se restringem apenas aos especialistas, mas também envolvem a participação ativa da sociedade como um todo.

(...) transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2008, p. 89-90)

O diálogo entre a ciência e a sociedade é crucial para promover a disseminação do conhecimento científico, esclarecer conceitos, debater questões éticas, políticas e sociais relacionadas à ciência, e promover uma cultura de participação e engajamento cidadão na construção do conhecimento.

2.3 Como produzir o conhecimento científico

Para se produzir conhecimento científico, devemos objetivar a produção de hipóteses, modelos, e teorias, o que pode ser alcançado através da coleta de dados e informações sobre um determinado assunto/problema (Simone Helen Drumond Ischanian, 2023).

Produzir conhecimento científico envolve seguir um processo sistemático e rigoroso de investigação, que pode ser dividido em etapas principais. Aqui estão os passos básicos para produzir conhecimento científico:

2.3.1 Formulação da pergunta de pesquisa: Identifique uma questão relevante e específica que você deseja investigar. A pergunta deve ser clara, objetiva e baseada em lacunas de conhecimento existentes na área de estudo.

2.3.2 Revisão da literatura: Realize uma revisão abrangente da literatura científica relacionada ao tema de pesquisa. Isso envolve buscar e analisar artigos, livros, teses e outras fontes relevantes que abordem o assunto em questão. A revisão da literatura permitirá que você conheça os trabalhos anteriores, identifique lacunas no conhecimento existente e defina o contexto para a sua pesquisa.

2.3.3 Definição do método: Determine a abordagem metodológica mais apropriada para responder à sua pergunta de pesquisa. Isso pode incluir métodos experimentais, observacionais, estudos de caso, análise estatística, modelagem computacional, entre outros. Escolha os métodos que são adequados para coletar e analisar os dados necessários para responder à sua pergunta de pesquisa.

2.3.4 Coleta de dados: Execute os procedimentos necessários para coletar os dados

relevantes para sua pesquisa. Isso pode envolver observação direta, experimentos controlados, entrevistas, questionários, coleta de amostras, entre outros. Certifique-se de registrar e documentar cuidadosamente os dados obtidos, garantindo sua qualidade e confiabilidade.

2.3.5 Análise e interpretação dos dados: Realize uma análise apropriada dos dados coletados, utilizando técnicas estatísticas, métodos qualitativos ou outras abordagens adequadas ao seu estudo. Analise os resultados de forma crítica e interprete-os à luz da sua pergunta de pesquisa e do contexto teórico existente.

2.3.6 Discussão dos resultados: Discuta e interprete os resultados obtidos em relação aos objetivos da pesquisa, à revisão da literatura e às teorias existentes. Identifique as implicações dos seus resultados e explique suas descobertas em termos mais amplos. Reconheça as limitações do seu estudo e sugira direções futuras para pesquisas adicionais.

2.3.7 Escrita do trabalho científico: Compile todos os elementos da sua pesquisa em um documento escrito. Isso pode incluir um artigo científico, uma tese, um relatório de pesquisa, entre outros formatos adequados à sua área de estudo. Siga as diretrizes de formatação e estilo da publicação ou instituição para a qual você está escrevendo. Certifique-se de estruturar o trabalho de forma clara e lógica, apresentando uma introdução, métodos, resultados, discussão e conclusões.

2.3.8 Revisão por pares e publicação: Submeta seu trabalho para revisão por pares em uma revista científica relevante da área. Isso envolve enviar o trabalho para especialistas no campo, que irão avaliar a qualidade, a originalidade e a contribuição do seu estudo. Faça as revisões necessárias com base nos comentários e sugestões dos revisores. Após a aceitação, seu trabalho será publicado e compartilhado.

2.4 A relação da arte com a tecnologia é ciência

A relação entre arte, tecnologia e ciência tem sido cada vez mais estreita e complexa ao longo do tempo. Tal relação amalgamada entre ciência, arte e tecnologia é hoje um sintoma mundial que trabalha com um novo conceito de arte. A noção da arte não mais como objeto, mas como sistema complexo, que permite a interação. As pessoas que vão ver uma obra não apenas contemplam, mas interagem.

A interação entre essas áreas tem resultado em diversas formas de expressão, experimentação e inovação. Vamos explorar um pouco mais essa relação:

2.4.1 Arte e Tecnologia: A arte tem sido influenciada e transformada pela tecnologia ao longo da história. Novas ferramentas, materiais e técnicas têm permitido a criação de obras de arte inovadoras e experimentais. Por exemplo, a introdução

da fotografia, do cinema, da música eletrônica, das instalações interativas e da arte digital são exemplos de como a tecnologia tem ampliado as possibilidades artísticas.

2.4.2 Arte e Ciência: A arte tem sido uma forma de explorar e representar os avanços científicos e as descobertas. Artistas frequentemente se inspiram na ciência para criar obras que abordam temas como a natureza, o corpo humano, a evolução, a física quântica, entre outros. A arte também pode questionar os limites éticos e sociais da ciência, gerando reflexões e debates sobre suas implicações.

2.4.3 Tecnologia e Ciência: A tecnologia desempenha um papel essencial na prática científica. Ela permite a coleta, análise e visualização de dados, bem como o desenvolvimento de modelos e simulações computacionais. Tecnologias como microscópios avançados, sequenciadores genéticos, supercomputadores e softwares de visualização têm impulsionado a pesquisa científica e ampliado nossa compreensão do mundo.

2.4.4 Arte, Tecnologia e Ciência: A convergência da arte, tecnologia e ciência tem levado à criação de novas formas de expressão e de pesquisa. Por exemplo, a arte generativa utiliza algoritmos e sistemas computacionais para criar obras de arte que se transformam continuamente. A bioarte combina biologia e arte, explorando a manipulação genética, a biotecnologia e a interação com organismos vivos. A realidade virtual e a realidade aumentada têm sido utilizadas para criar experiências imersivas e interativas.

Essa intersecção entre arte, tecnologia e ciência tem gerado novas possibilidades de colaboração e diálogo entre diferentes disciplinas. Artistas, cientistas e tecnólogos trabalham juntos em projetos interdisciplinares, explorando questões complexas e promovendo a inovação.

No entanto, é importante ressaltar que a arte, a tecnologia e a ciência também têm suas próprias características distintas. Cada uma dessas áreas tem suas metodologias, objetivos e abordagens específicas, embora possam se complementar e se influenciar mutuamente.

2.5 O senso comum e a ciência são expressões para compreender o mundo

O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. Para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os seres humanos sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. Depois de cerca de quatro séculos, desde que surgiu com seus fundadores, curiosamente a

ciência está apresentando sérias ameaças à nossa sobrevivência. (ALVEZ, 2003, p. 21).

No senso comum não há análise, o senso comum é o que as pessoas usam no seu cotidiano, o que é natural, o que elas pensam que é verdade.

2.5.1 Principais características do senso comum.

2.5.1.1 Caráter empírico – o senso comum é um saber que deriva diretamente da experiência cotidiana, não necessitando, por isso de uma elaboração racional dos dados recolhidos através dessa experiência.

2.5.1.2 Caráter acrítico – não necessitando de uma elaboração racional, o senso comum não procede a uma crítica dos seus elementos, é um conhecimento *passivo*, em que o indivíduo não se interroga sobre os dados da experiência, nem se preocupa com a possibilidade de existirem erros no seu conhecimento da realidade.

2.5.1.3 Caráter assistemático – o senso comum não é estruturado racionalmente, tanto ao nível da sua aquisição, como ao nível da sua construção, não existe um plano ou um projeto racional que lhe dê coerência.

2.5.1.4 Caráter ametódico – o senso comum não tem método, ou seja, é um saber que não segue nenhum conjunto de regras formais. Os indivíduos adquirem-no sem esforço e sem estudo. O senso comum é um saber que nasce da sedimentação casual da experiência captada ao nível da experiência cotidiana (por isso se diz que o senso comum é sincrético).

2.5.1.5 Caráter aparente ou ilusório – Como não há a preocupação de procurar erros, o senso comum é um conhecimento que se contenta com as aparências, formando por isso, uma representação ilusória, deturpada e falsa, da realidade.

2.5.1.6 Caráter coletivo – O senso comum é um saber partilhado pelos membros de uma comunidade, permitindo que os indivíduos possam cooperar nas tarefas essenciais à vida social.

2.5.1.7 Caráter subjetivo – O senso comum é subjetivo, porque não é objetivo: cada indivíduo vê o mundo à sua maneira, formando as suas opiniões, sem a preocupação de testá-las ou de fundamentá-las num exame isento e crítico da realidade.

2.5.1.8 Caráter superficial – O senso comum não aprofunda o seu conhecimento da realidade, fica-se pela superfície, não procurando descobrir as causas dos acontecimentos, ou seja, a sua razão de ser que, por sua vez, permitiria explicá-los racionalmente.

2.5.1.9 Caráter particular – o senso comum não é um saber universal, uma vez

que se fica pela aquisição de informações muito incompletas sobre a realidade (por isso também se diz que ele é fragmentário), não podendo, assim, fazer generalizações fundamentadas.

2.5.1.10 Caráter prático e utilitário – O senso comum nasce da prática cotidiana e está totalmente orientado para o desempenho das tarefas da vida cotidiana, por isso as informações que o compõem são o mais simples e diretas possível.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber, os conhecimentos e os diálogos científicos são elementos essenciais para o avanço da ciência e o desenvolvimento humano. Eles representam a base da produção científica e são fundamentais para a construção do conhecimento em diversas áreas do saber.

A importância do conhecimento científico diz respeito as principais características, relações e importância do senso comum e do conhecimento científico.

A importância do conhecimento científico diz respeito as principais características, relações e importância do senso comum e do conhecimento científico. Este estudo esclarece as principais dúvidas a respeito do senso comum e do conhecimento científico, através de uma análise simplificada das características e das relações entre o senso comum e o conhecimento científico, dando ênfase a importância do conhecimento científico, chegando a conclusão de que o conhecimento científico é descoberto através do senso comum que são conhecimentos existentes insuficientes para explicar os problemas surgidos. Eles existem na pretensão de construir uma resposta segura para sanar as dúvidas existentes com racionalidade e objetividade.

A ilustração científica desempenha um papel fundamental na comunicação e disseminação do conhecimento científico. Ela combina precisão, clareza e estética para representar visualmente informações científicas, tornando-as mais acessíveis, compreensíveis e cativantes para um público amplo.

O saber, os conhecimentos e os diálogos científicos são elementos interconectados e fundamentais para a produção e disseminação do conhecimento científico. Eles representam a base para o avanço da ciência, a compreensão do mundo que nos cerca e a busca por soluções para os desafios que enfrentamos.

A relação entre arte, tecnologia e ciência é dinâmica e multifacetada. Ela possibilita novas formas de expressão, pesquisa e compreensão do mundo, promovendo a interação entre diferentes campos do conhecimento. Essa interconexão estimula a criatividade, a inovação e a reflexão sobre os avanços tecnológicos e científicos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

JORGE, Schirlei da Silva Alves. **Plantas medicinais Coletânea de saberes**, 2009.

BASTOS, Cíntia de Oliveira; ALEIXO, Marcos Frederico Krüger. Memória e Arquivo Em Narrativas Amazônicas. In: XIV Encontro da ABRALIC, Universidade Federal do Pará (UFPA- Belém), **Anais XIV Encontro da ABRALIC**, 2014.

PEREIRA, Marina Santos. O Trabalho da Parteira: um saber iniciado e compartilhado entre as mulheres. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas - V JOINPP, 2011, São Luís/MA. **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, Desenvolvimento e Crise do capital**, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

_____. A defesa da descolonização das universidades foi o mote da conferência do português Boaventura de Sousa Santos na UFMG. **Material Audiovisual**. Disponível em: <https://educezimbra.wordpress.com/2017/07/02/descolonizar-as-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

_____. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/AAncias_LIVRO.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2023.

SIMÕES, Maria do Socorro. Mitos e lendas da Amazônia paraense. **Revista Litteris**, v. 5, p. 1-11, 2010.

A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: (RE) EDUCAÇÃO, RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Juliana Balta Ferreira²

Alcione Santos de Souza³

Diogo Rafael da Silva⁴

Elaine Gemima Santos de Souza⁵

Rafael Jacson da Silva Carneiro⁶

Sandro Garabed Ischkanian⁷

-
- 1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais. E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
 - 2 Professora de língua espanhola e língua portuguesa, adepta a metodologia ativa. Graduada em Comércio Exterior, Letras (português, inglês e espanhol) e Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Neuropsicopedagogia e em Transtorno do espectro autista. Curso mestrado internacional em língua espanhola nas áreas de psicologia e inteligência emocional. Mestrado en Ciencias de la Educación - UNISAL (Paraguay) e especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Possui experiência na rede pública e privada. Foi professora particular de dois alunos autistas de 2016 até 2022. Trabalha como voluntária, no movimento escoteiro. E-mail: jubalta.jb@gmail.com.
 - 3 Autora de artigos e livros. Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Pós-doutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
 - 4 Mestrando em Engenharia de Software, na CESAR School. Pesquisador e desenvolvedor no SiDi, Pós-graduado em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica – UEA. ans.diogo@gmail.com.
 - 5 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 (UEA), Graduada em Enfermagem - UNINORTE. Graduada em Direito - Estácio. Professora e preceptora em Medicina (Femetro-AM) Enfermagem (CETAM-AM). E-mail: elainegemima@gmail.com.
 - 6 Licenciado em Pedagogia pela FASAMAR. Licenciado em Letras- Português/ Espanhol pelo ETEP. Licenciado em Educação Especial pela FBMG. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela FACUMINAS. Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva pela FACUMINAS. Mestre em Teologia pelo Instituto Teológico Logos- ITL. Professor nas Redes Municipal e Estadual em Serra, ES. Coordenador na Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail: rafael.carneiro@prof.serra.es.gov.br.
 - 7 Formado em Matemático (UFAM) e Especialista em Comunicações (COMAER). Autor do Método de Portfólios Educacionais (INCLUSÃO e AUTISMO).

1. INTRODUÇÃO

A arte do saber e a produção científica podem desempenhar um papel fundamental na (re)educação, na abordagem das questões raciais, no combate ao racismo e na promoção de uma educação anti-racista. Vamos explorar como essas áreas podem contribuir nesse contexto:

(Re)educação: A arte e a produção científica podem desafiar e transformar os paradigmas existentes na educação, questionando narrativas dominantes e proporcionando uma nova perspectiva sobre a história, a cultura e a identidade racial. Através de representações artísticas e estudos científicos, é possível apresentar narrativas alternativas, destacar a contribuição de pessoas e comunidades racializadas e desconstruir estereótipos prejudiciais.

Raça e racismo: A arte e a produção científica podem explorar as complexidades da raça e do racismo, analisando suas origens históricas, suas manifestações contemporâneas e suas consequências sociais. Através de expressões artísticas, como pintura, literatura, teatro e música, é possível abordar questões raciais de forma sensível e impactante, despertando a empatia e a reflexão. Além disso, a produção científica pode fornecer análises e evidências para compreender as estruturas e dinâmicas do racismo, permitindo a formulação de estratégias eficazes para combatê-lo.

Educação anti-racista: a arte e a produção científica podem ser poderosas ferramentas para promover uma educação anti-racista, que busca a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades e a justiça social. Através da representação de histórias, imagens e vozes de pessoas racializadas, a arte pode desconstruir preconceitos, ampliar perspectivas e estimular o diálogo intercultural. Ao mesmo tempo, a produção científica pode fornecer bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de práticas educacionais anti-racistas, que reconheçam e combatam o racismo estrutural presente nas instituições educacionais.

É importante ressaltar que a (re)educação, evidencia uma abordagem das questões raciais, o combate ao racismo e a promoção de uma educação anti-racista exigem um esforço coletivo e contínuo. Isso envolve a participação de educadores, pesquisadores, artistas, comunidades e instituições educacionais em parceria, colaboração e diálogo.

A arte e a produção científica podem inspirar, informar e mobilizar as pessoas, contribuindo para uma transformação social mais ampla. Elas têm o potencial de promover a conscientização, a empatia, a valorização da diversidade e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O conhecimento científico baseia-se na evidência verificável.

Isto significa que os seus resultados e conclusões podem ser sempre verificados ou confirmados por outras pessoas. Todas as conclusões devem permanecer abertas, pois no futuro podem aparecer justificações mais razoáveis. Além disso a ciência nunca é detentora de verdades absolutas.

Juliana Balta Ferreira “a ciência é eticamente neutra, mas o cientista, por ser um indivíduo, não o é, cada um de nós tem um sistema de valores que influencia a sua vida em sociedade”. Desta forma, quando se produz energia nuclear, em paz é para produzir eletricidade, mas em guerra pode ser para produzir mísseis.

Alcione Santos de Souza “o conhecimento científico tem por base técnicas específicas para recolher dados, que garantem exatidão” (dados que correspondem aos fatos, é a precisão (dados que refletem bem a medida, o grau desses fatos observados), assim, a investigação científica baseia-se numa recolha sistemática dos dados, que devem logo ser registrados, e tudo deve ser feito com objetividade, não devendo ser influenciados por preferências, crenças, desejos e valores.

Gradativamente, houve um avanço técnico e científico, como a utilização da pólvora, a invenção da imprensa, a Física de Newton, a Astronomia de Galileu e outros.

Foi no início do século XVII, quando o mundo europeu passava por profundas transformações, que o homem se tornou o centro da natureza (antropocentrismo). Acompanhando o movimento histórico, ele mudou toda a estrutura do pensamento e rompeu com as concepções de Aristóteles, ainda vigentes e defendidas pela Igreja, segundo as quais tudo era hierarquizado e imóvel, desde as instituições e até mesmo o planeta Terra.

O ser humano passou, então, a ver a natureza como objeto de sua ação e de seu conhecimento, podendo nela interferir. Portanto, podia formular hipóteses e experimentá-las para verificar a sua veracidade, superando assim as explicações metafísicas e teológicas que até então predominavam.

O mundo imóvel foi substituído por um universo aberto e infinito, ligado a uma unidade de leis. Era o nascimento da ciência enquanto um objeto específico de investigação, com um método próprio para o controle da produção do conhecimento. Assim sendo, ciência e filosofia se separaram.

Portanto, podemos afirmar que o conhecimento científico é uma conquista recente da humanidade, pois tem apenas trezentos anos. Ele transformou-se numa prática constante, procurando afastar crenças supersticiosas e ignorância, através de métodos rigorosos, para produzir um conhecimento sistemático, preciso e objetivo que garanta prever acontecimento e agir de forma mais segura.

Sendo assim, o que diferencia o senso comum do conhecimento científico é o rigor. Enquanto o senso comum é acrítico, fragmentado, preso a preconceitos e a tradições conservadoras, a ciência preocupa-se com as pesquisas sistemáticas que produzam teorias que revelem a verdade sobre a realidade, uma vez que a ciência produz o conhecimento a partir da razão.

O pesquisador deve estar motivado a resolver uma determinada situação-problema que, normalmente, é seguida, por algumas hipóteses. Usando sua criatividade, o pesquisador deve observar os fatos, coletar dados e então testar suas hipóteses, que poderão se transformar em leis e, posteriormente, ser incorporadas às teorias que possam explicar e prever os fenômenos.

2.2 A (Re) educação existem ou não diferentes raças humanas.

A noção de “raça” tem sido historicamente usada para classificar e categorizar grupos humanos com base em características físicas, como cor da pele, textura do cabelo e características faciais. No entanto, a ciência moderna tem mostrado de forma consistente que a raça não é uma construção biologicamente válida.

Do ponto de vista genético, não existem raças humanas claramente definidas. Estudos genéticos demonstraram que não há diferenças genéticas significativas entre populações humanas que justifiquem uma classificação rígida em raças separadas. A variabilidade genética dentro de qualquer suposta “raça” é maior do que a variabilidade genética entre diferentes “raças”.

Os seres humanos compartilham uma história evolutiva comum e possuem uma diversidade genética contínua e gradual. A variação genética é distribuída em um continuum geográfico e não em categorias discretas.

Embora a raça não tenha base biológica, é importante reconhecer que as categorias raciais são socialmente construídas e têm significados e impactos sociais significativos. A construção social da raça tem sido usada para perpetuar desigualdades e discriminação ao longo da história.

Portanto, é mais apropriado falar em termos de diversidade humana, reconhecendo que existem diferenças fenotípicas e culturais entre os grupos humanos, mas essas diferenças não são baseadas em diferenças genéticas fundamentais entre “raças” separadas.

É crucial promover a compreensão de que a diversidade humana é uma força positiva e valorizar a igualdade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos, independentemente das diferenças fenotípicas.

2.3 Raça, racismo e educação anti-racista.

A noção de raça tem sido historicamente usada para classificar e

hierarquizar os seres humanos com base em características físicas, como cor da pele, textura do cabelo e traços faciais. No entanto, a raça não possui fundamentação biológica, sendo uma construção social e cultural. É importante entender que as diferenças físicas entre os grupos humanos não têm correlação com diferenças intelectuais, morais ou de valor intrínseco.

O racismo, por sua vez, refere-se a um sistema de opressão e discriminação baseado em crenças e ideologias de superioridade e inferioridade racial.

A educação anti-racista busca combater o racismo e promover a igualdade, a justiça social e o respeito pela diversidade. Ela envolve a reflexão crítica sobre as estruturas e práticas sociais que perpetuam o racismo, a conscientização das experiências e contribuições de grupos marginalizados, e a promoção de uma cultura de inclusão e equidade.

A educação anti-racista pode ser aplicada em vários contextos, como escolas, universidades, comunidades e instituições. Algumas abordagens e práticas incluem:

2.3.1 Desconstrução de estereótipos e preconceitos: A educação anti-racista envolve desafiar estereótipos e preconceitos raciais por meio de um questionamento crítico e uma análise contextualizada da história, cultura e contribuições de diferentes grupos étnico-raciais.

2.3.2 Valorização da diversidade e inclusão: É fundamental promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, reconhecendo as múltiplas identidades e experiências das pessoas e combatendo a exclusão e a marginalização.

2.3.3 Currículo inclusivo: Um currículo inclusivo deve refletir a diversidade étnico-racial e abordar questões relacionadas ao racismo, colonialismo, privilégio e justiça social. Isso pode envolver a inclusão de literatura, história, arte e perspectivas de diferentes grupos étnico-raciais.

2.3.4 Formação de professores: É importante fornecer formação e capacitação aos educadores para que possam abordar questões raciais de forma sensível e eficaz. Isso pode incluir programas de desenvolvimento profissional, workshops, recursos e discussões sobre racismo estrutural e estratégias anti-racistas.

2.3.5 Parceria com comunidades e grupos racializados: A colaboração com comunidades e grupos racializados é essencial para uma educação anti-racista significativa.

O envolvimento e a escuta ativa de suas perspectivas e experiências podem ajudar a informar práticas educacionais mais inclusivas e relevantes.

O termo raça remonta o século XVII, sendo bastante utilizado no século seguinte para explicar e nomear diferenças fenotípicas. A ideia vigorante era de que, na população mundial, haveria raças distintas, cada qual exibindo uma capacidade

biológica determinada para o desenvolvimento cultural. Mas foi nos fins do século XIX e início do século XX que o racismo ganhou imensa força, sobretudo na Europa. Segundo Leite (1976), houve duas razões para que isso acontecesse:

Em primeiro lugar, era a fórmula preciosa para justificar o domínio branco sobre o resto do mundo: se as outras raças eram biologicamente inferiores, se eram incapazes de atingir os valores mais elevados da civilização, só poderiam sobreviver como as massas trabalhadoras submetidas aos brancos. Essa justificativa era mais sutil do que parece à primeira vista: através dela o europeu não chegava a sentir conflito ideológico com seus ideais democráticos e liberais. Não fora ele, europeu, que intencionalmente estabeleceu as diferenças entre raças; ao contrário, estas eram determinadas pela natureza. Em segundo lugar, o racismo parecia justificado pela teoria evolucionista de Darwin e também sob este aspecto se harmonizava com a vida intelectual européia: se o homem resultara de uma longa evolução, na qual sobreviveram os mais capazes, as várias raças estariam em estágios diferentes de evolução e as menos capazes deveriam ser destruídas pelas mais aptas. (LEITE, 1976, p. 27-8).

De tal maneira, quando os europeus encontravam civilizações nas quais o modo de vida diferia do seu, tentavam moldá-las ao padrão europeu, ou pior, dizimavam muitas delas. Isso colabora com o fato de a raça ser uma construção ideológica e não somente social, uma vez que só existe dentro de uma estrutura de interesse (MARTINS, 2005). No entanto, com o avanço da Biologia, chegou-se ao consenso de que os seres humanos não apresentam significativas diferenças no código genético, independente das características físicas e/ou culturais.

É importante reconhecer que a educação anti-racista não é um processo linear, mas sim um compromisso contínuo de reflexão, aprendizado e ação. Envolve desafiar e transformar estruturas e práticas que perpetuam o racismo, bem como promover uma cultura de respeito, igualdade e justiça para todos.

2.4 Paulo Freire e o pensamento educacional anti-racista.

Paulo Freire foi um renomado educador e filósofo brasileiro, reconhecido internacionalmente por seu trabalho no campo da educação crítica e emancipatória. Embora ele não tenha se concentrado especificamente na educação anti-racista, seu pensamento e abordagens educacionais têm sido amplamente aplicados nesse contexto.

A contribuição de Paulo Freire para a educação anti-racista pode ser vista em vários aspectos:

2.4.1 Diálogo e conscientização: Freire enfatizou a importância do diálogo como uma ferramenta de conscientização e transformação. Ele defendeu que os educadores devem se engajar em diálogos abertos e respeitosos com os alunos, permitindo que

eles expressem suas experiências, perspectivas e desafios relacionados ao racismo. Esse diálogo é fundamental para a conscientização das questões raciais e para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

2.4.2 Leitura crítica do mundo: A proposta de leitura crítica do mundo de Freire envolve a análise das estruturas sociais e históricas que perpetuam as desigualdades e opressões, incluindo o racismo. Ele incentivou os educadores a engajarem os alunos em uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as formas de discriminação racial presentes na sociedade, visando a transformação dessas realidades.

2.4.3 Prática da conscientização: Freire destacou a importância da conscientização como um processo de compreensão crítica das condições de opressão e da busca por sua superação. Através da prática da conscientização, os educadores podem capacitar os alunos a identificar e questionar as manifestações de racismo e a buscar a transformação pessoal e social.

2.4.4 Educação libertadora: A perspectiva de educação libertadora de Freire está intrinsecamente ligada à luta contra as opressões, incluindo o racismo. Ele defendeu uma educação que visa a emancipação dos indivíduos, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. Nesse sentido, a educação anti-racista busca desafiar as estruturas de poder e criar condições para a igualdade e justiça racial.

Simone Helen Drumond Ischanian “embora Paulo Freire não tenha elaborado formalmente uma teoria específica sobre a educação anti-racista, seu pensamento oferece bases sólidas para uma prática educacional” que busca a valorização da diversidade, a conscientização crítica e a transformação das estruturas de opressão, incluindo o racismo. Suas ideias continuam a inspirar educadores e defensores da educação anti-racista em todo o mundo.

Diogo Rafael da Silva “em seu pensamento, Freire preconiza os homens como seres inacabados e que se educam em comunhão por meio do diálogo”. Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. 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, 2005, p. 78-9).

Rafael Jacson da Silva Carneiro “o ensinar sempre preconiza o aprender, e vice-versa, sendo ambos, educador e educando, sujeitos do processo”. Defendendo que a educação seja concebida com base na realidade do educando, isto é, por meio de algo que faça sentido ao educando, e permita, deste modo, uma forma de intervenção no mundo e transformação da realidade.

Freire pondera tal realidade como experiência histórica, existencial, no mundo e com o mundo, pois, estar no mundo implica necessariamente estar com

o mundo e com os outros, de tal modo que os homens em comunicação e intercomunicação “vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82). Não há como eliminar a historicidade do mundo, a realidade é o contexto histórico, social e cultural na qual os seres humanos interferem por meio de uma relação inexoravelmente dialética.

Alcione santos de Souza “no bojo de tais idéias, é inconcebível qualquer prática preconceituosa e/ou discriminatória”, pois isto fere princípios básicos preconizados por Paulo Freire, como: a fé nos seres humanos, a luta pela igualdade, a humildade, a ética, a autonomia, o bom senso. Além disso, a educação, partindo da realidade do educando, admite a não superioridade de determinada cultura em relação a outra. Logo, a presença da diversidade cultural na sala de aula deve ser respeitada e debatida, uma vez que faz parte da vida de todos que estão ali presentes.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2006, p. 41-2)

Ainda nas palavras de Freire: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se” (FREIRE, 2006, p. 41).

Simone Helen Drumond Ischkanian “no contexto do presente trabalho, esse assumir deve ser a assunção do reconhecimento e valorização de culturas diferentes, da necessidade de se superarem atos discriminatórios”, do reconhecer-se na condição opressora de discriminador ou oprimida de discriminado, assim como a assunção da vontade de liberta-se. De acordo com Freire: “só através da práxis autêntica que, não sendo “falácias incoerentes”, nem ativismo, mas ação e reflexão é possível fazê-lo.” Ainda na visão de Freire (2005, p. 42): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos”. Este é um dos grandes desafios de uma educação humanizadora.

Sandro Garabed Ischkanian “o conhecimento só é válido se for utilizado como forma de intervenção e transformação da realidade, caso contrário, estaríamos nos conformando com a situação opressora na qual estamos imersos, seja opressão econômica, cultural ou étnico-racial”.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica

tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. (FREIRE, 2006, p. 98-9).

Elaine Gemima Santos de Souza “essas idéias convergem ao papel da escola, da estrutura curricular bem como das diferentes disciplinas na educação anti-racista”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte do saber e a produção científica: (re) educação, raça, racismo, anti-racista e o papel da escola nos dias atuais é um assunto controverso e exaustivamente debatido. Ainda assim, o que se observa, na prática, é um dissenso tamanho, onde cada qual parece pôr em prática o que lhe convém. A escola está mergulhada em políticas públicas e devido às disparidades de exigências, a escola aceita, assume e consolida as sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial. Assumindo-se a idéia de que a escola é igual para todos, implicitamente se assume também que cada indivíduo chega onde sua capacidade e esforço pessoal lhe permitem, sendo ignorados os pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade.

Dessa forma aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços.

A arte do saber e a produção científica: (re) educação, raça, racismo, anti-racista e a ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar. Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições sociais e desajustes sociais.

Diante de tal panorama contraditório, no qual as demandas da escola parecem inatingíveis na sua completude, é que deve permear também a educação anti-racista, uma vez que não problematizar o racismo na escola é reproduzir a sociedade discriminatória.

A arte do saber e a produção científica: (re) educação, raça, racismo, anti-racista evidencia que na atualidade a existência de racismo é negada; não se reconhecem os efeitos negativos prejudiciais do racismo para os negros; não se reconhecem aspectos negativos do racismo também para os brancos e não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo que se reconheça a existência de atos discriminatórios.

A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”.

Diante de toda discussão, emerge uma só certeza, não mais prescindir um tema de tamanha relevância. Há a necessidade de se superar a situação opressora.

Respeito é um valor fundamental na construção de uma sociedade livre de racismo. Respeitar os outros, independentemente de sua raça ou origem étnica, significa reconhecer e valorizar a igualdade inerente a todos os seres humanos.

Ao cultivar o respeito, podemos contribuir para a eliminação do racismo de várias maneiras:

Igualdade e dignidade: Respeitar todas as pessoas, independentemente de sua raça, significa reconhecer sua igualdade e dignidade. Isso implica tratar todas as pessoas com justiça, consideração e respeito pelos seus direitos humanos.

Reconhecimento da diversidade: O respeito envolve valorizar e apreciar a diversidade étnico-racial. Reconhecer e celebrar as diferentes culturas, tradições e perspectivas ajuda a combater estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma sociedade mais inclusiva.

Empatia e escuta ativa: Respeitar os outros também significa praticar a empatia e a escuta ativa. Isso envolve colocar-se no lugar do outro, tentar compreender suas experiências, desafios e lutas relacionadas ao racismo, e demonstrar interesse genuíno em suas perspectivas.

Combate a estereótipos e preconceitos: Respeitar as pessoas implica não generalizar ou fazer julgamentos com base em estereótipos raciais. É importante questionar e desafiar estereótipos racistas e estar aberto a conhecer as pessoas individualmente, reconhecendo sua singularidade.

Promover a igualdade de oportunidades: O respeito requer o compromisso de promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua raça. Isso implica lutar contra as desigualdades estruturais que resultam do racismo, buscando garantir que todos tenham acesso a educação, emprego, moradia e serviços de qualidade.

Desconstrução do próprio racismo: O respeito também exige uma

autorreflexão contínua sobre nossas próprias atitudes, crenças e comportamentos. Isso inclui confrontar e desaprender nossos próprios preconceitos e privilégios, buscando constantemente crescer e aprender sobre questões relacionadas ao racismo.

No entanto, é importante destacar que respeitar os outros não é suficiente para eliminar completamente o racismo. É necessário um esforço conjunto para combater as estruturas de poder, implementar políticas de equidade e justiça social e desafiar as formas institucionais de discriminação racial. O respeito individual é uma peça importante do quebra-cabeça, mas também devemos buscar ações coletivas e sistêmicas para promover uma sociedade verdadeiramente igualitária e livre de racismo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3. ed. Pioneira: São Paulo, 1976.

MARTINS, A. R. N. Racismo e imprensa argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, I. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 179-207.

DIGNIDADE, CIDADANIA, DEMOCRACIA RACIAL, EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Dirce Maria da Silva¹

João Victor Alves Feliciano²

Bruna Lorrany Ignez da Silva³

Os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. O campo dos direitos permanece em contínuo movimento, assim como as demandas de proteção social que nasceram com a Revolução Industrial (Norberto Bobbio).

1. INTRODUÇÃO

O Cilindro de Ciro, rei persa do antigo Irã, datado de 539 A.C., é considerado a primeira declaração de direitos humanos de que se tem notícia. Reproduzida ao longo da história, chegou à forma como atualmente conhecemos da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas, que os define como:

Garantias fundamentais e universais que visam proteger os indivíduos e grupos sociais contra as ações ou omissões daqueles que atentem contra a dignidade da pessoa humana, devendo alcançar toda e qualquer pessoa, sem distinção, independentemente de classe social, etnia, gênero, nacionalidade ou posicionamento político. [...] O direito à dignidade humana está elencada em um conjunto de princípios e valores, com a função de garantir que cada cidadão tenha seus direitos respeitados pelo Estado (ONU, DUDH, 1948).

-
- 1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSLit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.
 - 2 Graduando do Curso de Direito da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vctoralves4@gmail.com.
 - 3 Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: brunaignez26@gmail.com.

Nesse sentido, o presente estudo tem por finalidade apresentar dados e reflexões que contribuem para desmistificar a falaciosa ideia de democracia racial na sociedade brasileira, visto que a “plena igualdade de direitos” em termos étnicos e raciais não condiz com a situação social da maior parte da população negra no país.

A pesquisa possui caráter exploratório, descritivo, de revisão de literatura. A abordagem qualitativa possibilita o estudo documental, permitindo a combinação de dados empíricos e teóricos direcionados à maior familiarização de uma visão sociojurídica em torno dos conceitos suscitados (CERVO E BERVIAN, 2002).

2. DIREITO HUMANOS, CIDADANIA, DEMOCRACIA

Com a libertação do trabalho escravizado no Brasil, a população negra ficou à margem de qualquer projeto de cidadania, sem acesso a direitos formais como Moradia, Educação e Saúde, políticas que fundamentam pressupostos de Direitos Humanos e de isonomia perante a lei, permanecendo as desigualdades oriundas da experiência do período colonial na realidade brasileira (AREND, SANTOS, CRISTIANO, 2018, p. 40).

A perspectiva moderna dos Direitos Humanos teve início a partir dos crimes cometidos na Segunda Guerra Mundial, com a Declaração de Independência Norte-Americana de 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789 na França. Antes disso, durante séculos, discussões sobre a temática se limitaram a questionar aspectos filosóficos, antropológicos e éticos.

Historicamente, conforme Jaspers (1953) e Comparato (2017), a ideia de uma igualdade essencial entre todos os homens teria nascido mesmo entre 600 e 400 A.C., era Axial, período em que se estabeleceram as correntes de pensamento e perspectivas de Direitos Humanos que permanecem as mesmas até os nossos dias.

Por conseguinte, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, DUDH, 1948), as nações passam a desenvolver instrumentos de proteção social que determinam o valor da igualdade humana, reforçados por um pretenso Universalismo aplicável a povos e culturas diversas, a despeito de considerações acerca da raça, cor, sexo, língua, religião e origem (PIOVESAN, 2005; SILVA E PEREIRA, 2013).

De acordo com Guimarães (2006), “a democracia racial seria um modo pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do pós-guerra, tanto em termos de simbologias nacionais, como em termos de políticas econômicas e sociais”, ou seja, “o estado de igualdade entre pessoas, independentemente de sua raça ou etnia, não apenas na esfera política, mas também social e

econômica”. Nessa perspectiva:

1. Todos os seres humanos nascem livres e **iguais em dignidade** e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os **direitos e as liberdades estabelecidos**, sem distinção de qualquer espécie, seja de **raça**, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, ART. 1-2; **Grifos Nossos**).

Ato contínuo, no Brasil atual, o movimento em prol dos Direitos Humanos e da formação para a cidadania teve como marco atual a Constituição Federal de 1988, que consagrou o Estado Democrático de Direito, estabelecendo dentre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) (BRASIL, MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 9).

Das sete constituições desde 1824, a Carta Magna de 1988 foi a primeira a incluir o racismo como crime inafiançável, imprescritível e passível de pena (BRASIL, 1988, ART. 5º, INC. XLII). A Carta Magna determinou, dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, garantindo que “a Lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1988, ART. 3º; 5º).

Por conseguinte, conforme a DUDH, o texto da Constituição Cidadã declara, no mesmo diapasão da Universalidade, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, ART. 5º).

A despeito disso, visões contrárias explicitam que identidade, diversidade e costumes devem ser respeitados no que diz respeito à distribuição de direitos e liberdades individuais e coletivas, por ser “impossível o estabelecimento de princípios de validades universais que abarquem todas as pessoas de uma mesma forma” (PIOVESAN, 2006; SILVA E PEREIRA, 2013; BASSO, 2019).

Kabengele Munanga (2015) defende a diversidade, ao esclarecer que “sem priorizar o reconhecimento das culturas, a ideia de recomposição do mundo arisca cair na armadilha de um Universalismo infrutífero, transformando a diversidade cultural numa guerra de culturas”. No mesmo sentido, Piovesan (2006) explica que “para os relativistas, a noção de direito está relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente na sociedade e que cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais”.

Mas é necessário observar, conforme Munanga (2003, p. 6), que “o

conceito de raça, ao desvincular-se da dimensão biológica, passou a ser defendido por ideologias, cujas pretensões são poder e dominação”. Usado para agregar indivíduos e grupos que compartilham de aspectos físicos observáveis, o termo contribuiu para manter atitudes negativas, destacando-se, nesse sentido, um racismo institucional, que segrega, de forma consciente e deliberada (SCHWARCS, 1998; MUNANGA, 2010; ZAMORA, 2012; GRADA KILOMBA, 2019).

Nesse sentido, “a noção de cidadania em nosso país obedece à uma lógica eurocentrada, delineando o sujeito ideal titular de Direitos Humanos como um homem padrão, do gênero masculino, branco, católico, heterossexual e chefe de família, isto é, o patriarca” (BELLO, 2015), e isso, de acordo com Meneses (2018), “no Brasil, parece ser resquício de um Projeto Colonial que insiste em se manter na contramão de propostas efetivas e democráticas de transformação social”.

Conforme Carvalho (2021), a partir da obra de Marshall (1996), a cidadania é uma condição na qual o indivíduo tem a posse de três tipos de direitos:

Direitos civis. Aqueles que garantem a vida, segurança, propriedade, a possibilidade de ir e vir, a igualdade perante a lei, o acesso à justiça, a escolha do trabalho, a inviolabilidade do lar. Estão relacionados à liberdade individual.

Direitos políticos. Relacionados ao direito de participar da política e da administração pública. Sua forma mais óbvia é o voto, mas eles incluem também a organização de partidos políticos, a existência de instituições representativas e legítimas, entre outros.

Direitos sociais. Os que garantem ao cidadão usufruir de educação, saúde, aposentadoria, salário justo e serviços públicos de qualidade em geral. Eles são baseados na ideia de justiça social e de participação de todas as pessoas e nas riquezas produzidas pela sociedade (CARVALHO, 2021; MARSHALL, 2002, p. 27).

Por conseguinte, o conceito de cidadania deve ser alicerçado nos pilares da “soberania popular, justiça social e respeito integral aos Direitos Humanos, fundamentos necessários para o reconhecimento, ampliação e concretização dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL. MDH, 2018).

3. DESIGUALDADE, RACISMO ESTRUTURAL, VULNERABILIDADES

A historiadora Lilia Schwarcz (2015) explica que com o término da escravidão no Brasil, a produção de políticas raciais contou com o respaldo de teorias científicas que investiam esforços na construção de justificativas que embasavam a desigualdade pelo viés biológico, o que contribuiu para a preservação da lógica racista-segregacionista.

Nesse sentido, Arretche, Lima e Prates (2015) mencionam que correntes de pensamentos interpretam as diferenças sociais adstritas às relações étnico-raciais no Brasil sob prismas diversos. O primeiro seria a de que “os negros

ocupam as piores condições sociais por terem emergido recentemente da escravidão”. O segundo seria que “o preconceito racial é resquício da escravidão e, portanto, incompatível com o desenvolvimento da sociedade de classes”, e o terceiro prisma seria que “a discriminação racial é um mecanismo que gera desigualdades por meio da desqualificação competitiva dos negros, corroborando para os privilégios e ganhos materiais para os brancos”.

Assim, “não temos a propalada democracia racial pois o preconceito racial e a discriminação no país persistem bem evidenciadas por estatísticas de desemprego, homicídios, falta de acesso à educação, criminalidade, diferenças de salários e falta de oportunidades” (GONZALES, 1984; VAINER, 1990).

É notória a ausência de negros em posições de poder no Brasil, evidenciando “o racismo estrutural, que organiza as relações de poder em suas diferentes esferas, com base no reforço e manutenção das discriminações pela preservação dos privilégios da branquitude patriarcal” (ALMEIDA, 2018). Isso é evidente no mercado de trabalho, pois, por mais que negros e pardos componham quase 55% da população brasileira, o mercado de trabalho ainda é excludente para com os negros. Um importante dado que confirma a existência do racismo estrutural é que 70% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos e apenas 25% por negros (IPEA, 2020).

Por conseguinte, quando falamos de racismo estrutural entende-se que a discriminação está evidenciada, nas dimensões civis, políticas e sociais, e, consequentemente, na forma como as riquezas são distribuídas no país. Conforme Anjos e Fola (2022):

O **racismo estrutural** evidencia-se no fato estatístico de que a maior parte dos muito pobres no Brasil são negros e os muito ricos são brancos. É evidente no fato de que no acesso à Educação, à Saúde, à Justiça, as instituições brasileiras funcionam de modo a não prover à população negra (ANJOS E FOLA, 2022, p. 139; **Grifo Nosso**).

A vulnerabilidade da população negra é evidenciada pelo racismo, que predomina. Silvio Almeida (2018; 2019) define preconceito racial como “um julgamento prévio baseado em estereótipos em torno de alguém que faça parte de um determinado grupo racial”.

Consequentemente, de acordo com dados de encarceramentos, disponibilizados pelo 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 66,7% da população carcerária de 2019 é representada por negros, jovens e periféricos, enquanto menos da metade, 33,3%, é composta por não negros (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

O Atlas da Violência (2021) informa que “a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo”. Entre 2009 e 2019,

o número de mortes de pessoas negras no país superou o de pessoas não negras. No ano de 2019 a população negra brasileira representou 77% das vítimas de homicídios no país, ou seja, “a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior que uma pessoa não negra. Em 2020 a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre as não negras” (IPEA, 2021, p. 49).

Entre os fatores que corroboram para isso, um dos principais motivos é a violência policial. Muitas ocorrências são em consequência do racismo velado. A figura do negro é, geralmente, marginalizada e relacionada ao crime e estereótipos negativos (IBGE, 2019). Em 2021 ocorreram 6.145 mortes por intervenção policial e 84,1% das vítimas foram negras. Em 2020 a população carcerária era de 753.966 e dessas, 67,5% eram negros, com 29,0% de brancos (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021; 2023).

Numa interseção entre raça e gênero, os dados mostram que o Brasil é o país que mais mata mulheres, sobretudo negras, travestis e transexuais no mundo. Pretos e pardos totalizam 39,9% das vítimas, seguidos por brancos com 27,5% e amarelos e indígenas somados com 0,6%. Entre 1980 e 2013 foram assassinadas 106.093 mulheres no Brasil, 4.762 delas em 2013. Em 2018, 4.519 mulheres foram mortas no país, o que representa uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do sexo feminino “evidenciando-se que as duas frentes mais trágicas do genocídio negro no país são os jovens e as mulheres negras”. No ano de 2019 também, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras.

Se pegarmos a média da década (2009-2021), em 2009 a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras, evidenciando que “mesmo inseridos numa mesma classe social e estando em um suposto patamar de igualdade, negros ainda morrem mais que brancos e têm retornos monetários inferiores” (LIMA E PRATES, 2015; WAISELFISZ, 2015; IPEA, 2020; 2021; ANJOS E FOLA, 2022, p. 150).

No que tange à condição da mulher e da mulher negra no país, Gonzalez (2020) esclarece que:

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais sociais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um **racismo cultural** que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a **negra** em particular, a desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (GONZALEZ, 2020, p. 42-43; **Grifos Nossos**).

Segundo informativo do IBGE (2019), em relação a rendimentos, hierarquicamente, o homem branco está em vantagem sobre os demais grupos populacionais, seguido da mulher branca, que possui rendimentos superiores ao das

mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens dessa cor (razões de 58,6% e 74,1%, respectivamente). Os homens pretos ou pardos ficam em vantagem apenas se comparados a mulheres pretas.

Já com referência à representação do negro no parlamento brasileiro, conforme o Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2021), nas eleições de 2018, dos 26.071 candidatos aptos, 52,4% eram brancos; 35,7% autodeclarados pardos; 10,86% autodeclarados pretos e, respectivamente, 0,58% e 0,46% autodeclarados amarelos e indígenas. Confirmando a disparidade concernente à ascensão de negros a esferas mais elevadas da sociedade, o presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Ministro Luiz Edson Fachin (2022) afirmou que as “relações sociais do Brasil foram feitas para que a população negra não chegue ao poder” (BRASIL. TSE, 2022).

No que diz respeito à saúde, em 2009, foi aprovada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que reafirma os princípios do SUS e tem como marca o “reconhecimento do racismo e das desigualdades étnico-raciais como determinantes sociais das condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde” (BRASIL, 2009). Embora o acesso à Saúde seja garantido por lei, fica evidente que as desigualdades sociais e raciais vivenciadas pelas mulheres negras dificultam esse acesso.

O boletim sobre o “Retrato das Desigualdades de Gênero” (IPEA, 2019) aponta que as mulheres negras apresentam uma maior pré-disposição para a hipertensão arterial sendo 24,6% para homens na faixa etária de 45 a 59 anos e 40,4% para os homens de 60 anos, em relação às mulheres esses valores alcançavam 35,3% e 55,3%, respectivamente. As mulheres negras com mais de 60 anos de idade, são as que apresentam as maiores taxas de hipertensão.

Outro dado importante a ser analisado diz respeito ao acesso desigual entre mulheres negras e brancas ao Exame de Mama. Segundo dados do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA, 2020), a situação do câncer de mama no Brasil aponta que 66% das mulheres brancas realizaram o exame de rastreamento, e apenas 54% das mulheres negras realizaram o mesmo exame entre todos os grupos analisados.

Anota-se nesse rol “a segregação residencial imposta à comunidade negra, pelos fatores de raça e pobreza, com áreas residenciais nomeadas como guetos, favelas, alagados, porões, mocambos, invasões”. Contra 15% da população branca, 35% da população negra têm moradias em condições consideradas de péssima qualidade (NASCIMENTO, 1980; IPEA, 2020).

4. A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA

“As instituições de educação superior têm a obrigação de escancarar suas portas. As que oferecem a educação mais rigorosa é que têm a maior obrigação. Vocês têm a qualidade, a habilidade, o apoio necessário para pressionar por isso”
(Mandela, 2005).

De acordo com Fontoura (2022), “um fator determinante na desigualdade social é o analfabetismo, problemática que afeta em sua maioria, os negros”. A inacessibilidade da educação para negros está diretamente evidenciada nas taxas de desemprego e na baixa remuneração salarial dos mesmos.

A Constituição Federal (1988) foi o ponto de partida para que a educação formal abarcasse a população negra brasileira.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, ART. 205).

A problemática escolar no Brasil é bastante sensível, porque a presença de um histórico familiar no ensino regular, e principalmente no Ensino Superior, ainda é muito baixa entre pessoas negras (FONTOURA, 2022).

Conforme Bourdieu (1998) explica, o êxito escolar, e até mesmo a possibilidade de ter acesso ao Ensino Superior, se deve em grande parte ao capital cultural hereditário adquirido pelo indivíduo através de seus ascendentes, ou seja, alunos cujos pais puderam concluir o Ensino Médio, mas principalmente o Ensino Superior, terão muito mais chances do que aqueles que não têm tais históricos na família.

O Professor Silvio Almeida (2018) explica que as poucas chances de que a população negra no Brasil tem é em decorrência da discriminação direta ou indireta. “A primeira é a discriminação pela qual certo grupo é tratado, de maneira diferente ou vantajosa; a indireta é um processo em que um determinado grupo tem suas situações e problemas ignorados, ficando desamparados”. Ambas as discriminações geram a estratificação social.

Conforme pesquisas recentes de órgãos oficiais governamentais do país, “ainda é pequeno o número de pretos que conseguem ingressar no Ensino Superior, ou até mesmo concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio” (AGÊNCIA BRASIL, 2018). Nesse diapasão, Silvio Almeida reitera que “isso pode ser justificado, principalmente, pela inacessibilidade à escola como estrutura física, pela dificuldade de permanência, pela falta de incentivo, tanto em casa como por parte do Estado, a principal instituição responsável por promover condições de acesso e permanência na escola”.

De acordo com Rosa e Santos (2022), “a inserção na Graduação e

Pós-Graduação é um divisor de águas, pois é nesses movimentos que se constrói o profissional, intelectual, pesquisador/a, produtor/a de conhecimento científico, mas, sobretudo, a identidade social e racial do negro em seu percurso de vida”. Nesse sentido, Anjos e Fola aduzem:

A universidade, sobretudo, por omissão, não desenvolveu ferramentas investigativas nesse sentido, na exata medida em que os intelectuais negros que se debruçaram e refletiram sobre essas possibilidades estão ausentes ou aparecem subordinados a um currículo eurocêntrico. Portanto, reverter esse quadro significa trazer não apenas as produções intelectuais de negras e negros para dentro dos currículos, mas, sobretudo, trazer o horizonte de equacionamento de formas de vidas outras, como por exemplo a lógica dos terreiros, o modo como os terreiros lidam e propõem um modo de trabalhar, de disseminar e de multiplicar as diferenças sem reduzi-las a uma homogeneidade (ANJOS E FOLA, 2022, p. 154).

Para isso, conforme Rosa e Santos (2022), “essa transformação social deve ser alicerçada na mobilização e no processo de democratização, que busca garantir a ampliação dos direitos da população negra ao acesso e a permanência na Universidade”. De acordo com as autoras:

O propósito a ser buscado é que a Universidade compreenda o seu papel na luta antirracista, de posicionamento, pautando o tema como prática e política permanente, questionando que interfaces são feitas em seu cotidiano, problematizando o quanto a academia aprofunda e legitima a história do povo negro ou se ainda mantém reproduzindo uma concepção eurocêntrica (ROSA E SANTOS, 2022, p. 132).

Nesse sentido, as Políticas de Cotas Raciais (LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012; LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014) instituídas em 2012 e em 2014, são formas de “estender o acesso aos cursos de Graduação, e, em processo de expansão, para o ingresso na Pós-Graduação, colocando-se como possibilidade de reparação histórica aos sujeitos negros, visando à inserção na academia, à Educação Pública” (MUNANGA, 2010; ROSA E SANTOS, 2022, p. 127-128).

A conquista da Política de Cotas ainda enfrenta controvérsias por parte de discursos alicerçados na falaciosa defesa da existência de uma democracia racial no Brasil por parte dos que insistem em negar a existência do racismo no país, reafirmando uma (inexistente) igualdade de direitos e oportunidades. É importante ressaltar que a Política de Cotas Raciais foi responsável por diminuir a disparidade de acesso dos negros às universidades com relação aos não negros.

O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas informa que entre 2012 e 2015, o número de vagas reservadas aos afrodescendentes passou de 140.303 para 247.950, perfazendo um aumento de 31% na oferta de vagas nas universidades públicas, após a adesão à modalidade de reserva de vagas, obrigadas que

foram de implantá-las (IPEA, 2019).

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018):

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (BRASIL. PNDDH, 2018, p. 9).

Um importante instrumento de avanço para a educação das relações étnico-raciais do país foi a aprovação da Lei n. 10.639/2003, modificada pela Lei n. 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana e a Indígena na Educação Brasileira, centrada na crítica à História que privilegia narrativas etnocêntricas.

O Ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Brasileira se constituiu como ferramenta de importância ímpar para corrigir concepções distorcidas advindas da tentativa de apagamento da história negra, da nossa composição como sujeitos sociais e culturais; concepções forjadas no período Colonial, em que os indivíduos africanos e posteriormente afrodescendentes, foram considerados apenas como forças de trabalho, desprovidos de inteligência e sem as garantias dos direitos básicos fundamentais (PEREIRA, 2008, p. 22; SILVA, 2022; SILVA, PORTELA E LIMA, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Flores (2009):

Promovemos processos de direitos humanos, primeiro, porque necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre. O acesso aos bens, sempre e em todo momento, insere-se num processo mais amplo que faz com que uns tenham mais facilidade para obtê-los e que a outros seja mais difícil ou, até mesmo, impossível de obter (FLORES, 2009, p. 30).

Há, portanto, a necessidade de rompermos com o mero legalismo e superarmos a discussão dicotômica em torno dos conceitos elaborados socioculturalmente, desde os primórdios do Brasil, passando a pautar as ações sob a égide de uma perspectiva crítica, de efetiva garantia dos Direitos Humanos voltados à população negra no país, conforme Arend, Santos e Cristiano (2022).

Vemos que os efeitos do Brasil colonial são, ainda em nossos dias, sentidos pelos 55% de negros da população brasileira. O Brasil é o segundo país em número

de pessoas negras no mundo, superado somente pela Nigéria, país africano.

Em 2023 a Constituição Federal de 1988 completa 35 de existência, e, embora continue a impulsionar a edição de importantes políticas para a diminuição da desigualdade racial no país, as realidades sociais, políticas e civis da população negra no Brasil permanecem ainda à margem do que preconizaram as composições textuais advindas das declarações globais de Direitos Humanos.

Por conseguinte, necessitamos incorporar, de fato, à sociedade brasileira, os conceitos de cidadania e democracia racial inspirando-nos em valores humanos efetivos, embasados pelo princípio da igualdade, conforme proposto pela concepção Universalista, mas também pelo da equidade, fortalecido pelos pilares da indivisibilidade e da interdependência.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Negros ainda lutam por direitos básicos, 30 anos após Constituição: Constituição de 1988 foi primeira a incluir racismo como crime. Publicado em 13/05/2018.** Por Débora Brito – Repórter da Agência Brasil – Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/negros-ainda-lutam-por-direitos-basicos-30-anos-apos-constituicao> Acesso: 23 de maio de 2023.

ANJOS, José Carlos Gomes dos.; FOLA, Nina. **Políticas Sociais e os horizontes da Emancipação Negra, 2022, p. 139-158.** In: Debates antirracistas; direitos humanos e políticas sociais [recurso eletrônico] / Loiva Mara de Oliveira Machado, Daniela Ferrugem, Cíntia Marques da Rosa, organizadoras. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022. 288 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

AREND, Kathiana Pfluck; SANTOS, Ana Carolina Vaz dos.; CRISTIANO, Gabriela Dutra. **A historicidade dos Direitos Humanos: por uma perspectiva latino-americana e crítica.** In: Debates antirracistas; direitos humanos e políticas sociais [recurso eletrônico] / Loiva Mara de Oliveira Machado, Daniela Ferrugem, Cíntia Marques da Rosa, organizadoras. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022. 288 p.

BASSO, Vinicius. **Universalismo x relativismo dos direitos humanos: um sincretismo possível? 2019.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/76911/universalismo-x-relativismo-dos-direitos-humanos-um-sincretismo-possivel> Acesso: 24, mai. 2023.

BELLO, Enzo. **O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano.** Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, v. 7, n. 1, pp. 49-61, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de educação. Org. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em 06 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências), Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 junho de 2014** (Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos). Brasília, 2014.

BRASIL, MDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (15 anos)**. 3ª reimpressão simplificada. Secretaria Nacional de Cidadania. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho I**. José Murilo de Carvalho. 27. ed. amplo Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **“Desigualdade Racial e Sistema Eleitoral, 2022”**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/05/18/relacoes-sociais-no-brasil-foram-feitas-para-impedir-negros-de-chegar-ao-poder-diz-fachin.ghtml> Acesso: 22 de maio de 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. Prentice Hall, São Paulo, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (Re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2021**. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/>>. Acesso: 21 de maio de 2023.

FSP. FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. **14º Anuário de Segurança Pública**. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> >. Acesso em 07 de mai. de 2023.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **O trabalho profissional e a prática da Educação Antirracista, p. 75-106**. In: MACHADO, Loiva Maria de Oliveira; FERRUGEM, Daniela; Rosa, Cíntia Marques da. Debates antirracistas; direitos humanos e políticas sociais [recurso eletrônico] / Loiva Mara de Oliveira Machado, Daniela Ferrugem, Cíntia Marques da Rosa, organizadoras. – 1.ed.

– Porto Alegre: CirKula, 2022. 288 p.

GONZALEZ, Lélia. **O racismo e o sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial**. Tempo Social, v. 18, n. 2, 2006, p. 267-289.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 07 de mai. 2023.

BRASIL. INCA. Instituto Nacional do Câncer. **“Câncer de mama”**. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-r/search?SearchableText=C%C3%A2ncer%20de%20mama> Acesso: 23 de maio de 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Inserção de negros nas universidades, 2019**. Disponível em: <https://ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/2366-estudo-do-ipea-mostra-aumento-da-insercao-de-negros-nas-universidades> Acesso: 23 de maio de 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/> Acesso: 23 de maio de 2023.

JASPERS, Karl; BULLOCK, Michael (Tr.) (1953). *The Origin and Goal of History* (1st English ed.). London: Routledge and Keegan Paul. LCCN 53001441.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. **Desigualdades Raciais o Brasil: o desafio Persistente**. In: ARRETCHE, Marta. Trajetórias das Desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Citizenship and Social Class**. In: MARSHALL, T. H. e BOTTOMORE, Tom. *Citizenship and Social Class*. Chicago: Pluto Classic (reimpr.), 1996, p. 3-51.

MENESES, Maria Paula. **Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. especial, pp. 115-140, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, 2003**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Cotas**. In: Audiência Pública do Supre-

mo Tribunal Federal, Brasília, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, USP, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso: 23 de maio de 2023.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou desconstruindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato pós-Lei n. 10.639**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 21, 2008, pp.21-43.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos**. In: MEC/UNESCO. Ministério da Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**/Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p.; p. 35-46.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: Desafios da Ordem Internacional Contemporânea**. Caderno de Direito Constitucional, p. 5-26, 2006. Disponível em: <http://www2.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis_atividades/ccp5_flavia_piovesan.pdf>.

ROSA, Cíntia Marques da.; SANTOS, Carolina Martins dos.; **Do acesso à permanência: contribuições acerca da construção de caminhos às práticas antirracistas nas universidades, 2023, p. 127-138**. In: MACHADO, Loiva Maria de Oliveira; FERRUGEM, Daniela; Rosa, Cíntia Marques da. Debates antirracistas; direitos humanos e políticas sociais [recurso eletrônico] / Loiva Mara de Oliveira Machado, Daniela Ferrugem, Cíntia Marques da Rosa, organizadoras. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022. 288 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Mungel. **Entendendo “Brasil: uma biografia”, 2015**. Capítulo 09: Preconceito, Racismo, Escravidão e Violência. Entrevista Companhia das Letras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uPi_xMgG2qc.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sob o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro**. Niterói: EDUFF, 1998.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. **Discursos étnico-raciais sobre o acesso e permanência na pós-graduação**. Revista Escritas do Tempo, v. 2, n. 6, pp. 257-280, 2020.

SILVA, Dirce Maria da.; PORTELA, E.N.; LIMA, B. M. S. **A importância do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana para a educação das relações étnico-raciais**. In: Práticas, pesquisas e reflexões: pontos e contrapontos no fazer da educação. / Organizadores: Klebson Souza Santos, Francisco Romário Paz Carvalho, Rebeca Freitas Ivanicka, Bruna Beatriz da Rocha. –

Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 215-226.

SILVA, Marília Ferreira da; PEREIRA, Erick Wilson. **Universalismo X Relativismo: Um entrave ao projeto de humanização social. Direito internacional dos direitos humanos I, 2013.** [Recurso eletrônico on-line]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=74105d373a71b517>>.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **Estatísticas eleitorais.** Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso: 10, mai. 2021.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil.** São Paulo: FLACSO Brasil, 2015.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos, 2012.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvtz3tfb4kwx/#> Acesso: 22 de maio de 2023.

UM OLHAR SOBRE O TRABALHO E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Dirce Maria da Silva¹

Bruna Lorrany Ignez da Silva²

Dilsa Duarte Nascimento Nogueira³

João Victor Alves Feliciano⁴

“Um homem estava anoitecido.
Se sentia por dentro um trapo social.
Igual se, por fora, usasse um casaco rasgado e sujo.
Tentou sair da angústia
Isto ser:
Ele queria jogar o casaco rasgado e sujo no lixo.
Ele queria amanhecer.”
- Manoel de Barros -

1. INTRODUÇÃO

Os menores de 18 anos são considerados penalmente inimputáveis. Aos adolescentes que se atribuem autoria de ato infracional, devem ser adotadas Medidas Socioeducativas, sanções que podem ser aplicadas aos jovens de até 18 anos, e até 21 anos, em caráter excepcional. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar as sanções elencadas no Art. 112 do

1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSlit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.

2 Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: brunaignez26@gmail.com.

3 Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: dilsadrew@gmail.com.

4 Graduando do Curso de Direito da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vctoralves4@gmail.com.

Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê quatro Medidas Socioeducativas não privativas de liberdade ao adolescente em conflito com a lei: I) Advertência; II) Obrigação de Reparar o Dano; III) Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e IV) Liberdade Assistida (LA), que devem ser orientadas para o fortalecimento e a reconstrução de vínculos com a família e a comunidade, dentro de uma prática de atividades pedagógicas (SEDH, 2006; IPED, 2022).

No âmbito do Sistema Socioeducativo, o Serviço Social tem como objetivo trabalhar pela garantia e promoção dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é abordar a importância do papel do Assistente Social no âmbito das Medidas de Meio Aberto, no que concerne à Liberdade Assistida (LA) e à Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

O estudo possui metodologia de base qualitativa, de caráter exploratório, documental e bibliográfico. A pesquisa qualitativa busca esclarecer conceitos dentro de contextos específicos, utilizando descrições, comparações e interpretações. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de publicações de pesquisas oriundas de artigos acadêmicos, institutos jurídicos e políticas públicas concernentes às áreas abordadas (GIL, 1999; CERVO E BERVIAN, 2002).

2. O SERVIÇO SOCIAL E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

2.1 A Intersetorialidade no Sistema de Garantia de Direitos

A partir da Constituição Federal de 1988 a intersectorialidade passou a ser adotada como modelo de gestão na execução de políticas públicas, objetivando o alcance de resultados em situações de complexidade. Incluem-se nesse rol as Leis Orgânicas da Assistência Social, que caminham junto Sistema de Socioeducação, tendo em vista a efetivação da Doutrina da Proteção Integral, que também se estende aos adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 1988, Art. 203-204; INOJOSA, 2001, p. 105; BRASIL, 2012; SILVA, 2017).

A promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social, Lei n. 8.742/93 (LOAS) definiu a Política Nacional de Assistência Social como Política Pública assentada em princípios como o da participação da sociedade no exercício da proteção social, visando garantir direitos fundamentais de indivíduos e famílias (PEIXOTO, 2018, p. 26).

A aprovação da Lei nº 12.435/11, Lei de Organização da Assistência Social (LOAS), foi um marco histórico que passou a integrar a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), em conjunto com o estabelecimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Lei Federal n. 8.742 de 7 de

dezembro de 1993, que, em conjunto, definem mecanismos para viabilizar a execução de ações de caráter continuado ou eventual, por meio de serviços, programas, projetos e benefícios, para a efetivação das ações da Política Pública Setorial de Assistência Social.

Com esse conjunto de ordenamentos, a PNAS passou a atuar de forma integrada com as demais políticas setoriais, visando à garantia dos direitos sociais, às pessoas que dela necessitem, contribuindo para a reparação de direitos violados (BRASIL, 2006; 2012; PEIXOTO, 2018).

No caminhar do desenvolvimento das políticas de proteção a crianças e adolescentes no Brasil, é de conhecimento que no início do Século XX era grande o clamor de juristas e da população para com o atendimento dos jovens apreendidos que, conduzidos para delegacias, eram mantidos junto a adultos e tratados com medidas punitivas sem qualquer aparato pedagógico. Essa situação começou a mudar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988; SILVA, 2017; SANTOS, 2002).

Os artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 determinaram a propositura de instrumentação jurídica que consolidasse a Doutrina da Proteção Integral a crianças e adolescentes em solo brasileiro, que a partir daí eles passam a serem vistos como sujeitos de direitos, mantendo a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, que demandam proteção prioritária por parte da família, sociedade e Estado. Esse novo olhar é igualmente direcionado às crianças e adolescentes que cometem ato infracional (SILVA, 2017; PEIXOTO, 2018).

A Lei Federal n. 8.069 de 1990 institucionalizou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituindo que as políticas públicas para crianças e adolescentes devem ser executadas também de forma participativa, por meio de “um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990, ART. 86).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Planos de Atendimento Socioeducativos⁵ deverão prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, por meio de composição interdisciplinar de equipes técnicas no programa de atendimento, que devem contar com profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 1990, ART. 8; BRASIL, 2006; BRASIL, 2012, ART. 12).

5 O Sistema Socioeducativo no Distrito Federal é gerenciado pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), que integra a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS) do Distrito Federal. A SUBSIS é responsável pela execução das medidas nas modalidades de meio aberto, semiliberdade e internação, além da internação provisória e atendimento inicial (IPEDF, 2022, p. 6).

A preocupação com o enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes autores de ato infracional, no cumprimento de medidas socioeducativas, ou vítimas de violação de direitos culminou, a partir da Resolução n. 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), com a aprovação da Lei n. 12.594 em 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que deve manter diálogo direto com as demais políticas integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). O Conanda (2006) define o Sistema Socioeducativo:

O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Essa política tem interfaces com diferentes sistemas e políticas e exige atuação diferenciada que coadune responsabilização (com a necessária limitação de direitos determinada por lei e aplicada por sentença) e satisfação de direitos (BRASIL, 2006, p.24).

O organograma a seguir é uma representação simplificada da Intersetorialidade, requerida para a efetivação dos objetivos propostos no campo do atendimento socioeducativo.

FIGURA 1 – SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS (SGD)



FONTE: CONANDA, 2006.

A Intersetorialidade é pensada, nesse sentido, como um Princípio de Cidadania que possibilita a ampliação e a garantia dos direitos sociais (SILVA, 2017).

Conforme Peixoto (2018), o SUAS é o instrumento que estrutura a política de Assistência Social pelo viés da descentralização e participação da sociedade civil. Organiza-se por níveis de proteção social, dividida em proteção básica a especial. A primeira objetiva prevenir violação de direitos e situações de

vulnerabilidade. A segunda, lida com os casos em que a violação de direitos está consumada. O ato infracional praticado por adolescente em conflito com a lei se inscreve na segunda categoria.

No Distrito Federal, a Secretaria de Desenvolvimento Social conta com 11 Unidades Públicas de Assistência, distribuídas entre as unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que se destinam ao atendimento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social. As unidades do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que ofertam o serviço especializado de proteção e atendimento a famílias e indivíduos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres) em situação de ameaça ou violação de direitos. E também dois Centros POP, que ofertam serviço especializado para pessoas em situação de rua (SEDES, 2023).

O programa de atendimento às Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, por essa lógica, fica definido como responsabilidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Nele, o atendimento ao adolescente autor de ato infracional deve mobilizar tanto a política de proteção básica quanto a política de proteção especial no interior da Assistência Social, competindo aos Centros de Referência e Assistência mobilizarem as demais políticas para assegurar os direitos, conforme o Sistema de Garantias de Direitos.

Por conseguinte, o SGD direciona a integração entre os atores do Estado e da sociedade civil para a promoção, defesa, controle e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, em conjunto com os órgãos públicos do Sistema Judiciário, o Sistema de Saúde, o Sistema Educacional e Sistema de Assistência Social, que conta as Polícias Militares, Civil e Federal, Conselhos Tutelares, entidades de defesa de Direitos Humanos e demais órgãos que atuam na discussão, formulação e controle de políticas públicas, com vistas à Proteção Integral da criança e do adolescente.

2.2 Princípios e Fundamentos do Trabalho do Assistente Social⁶

Dentre os princípios fundamentais do Código de Ética do Assistente Social está o reconhecimento da liberdade como valor ético central, que deve ser incentivado para o desenvolvimento da autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos, reafirmando-se liberdade e justiça social como valores fundantes de conduta a serem adotados no exercício da profissão (BRASIL. CFESS, LEI N. 8.662/2012).

⁶ O trabalho do Assistente Social é desenvolvido consoante as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996; 2018) em conjunto com a Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL. CFESS. LEI N. 8.662/1993) e o Código de Ética Profissional (BRASIL. RESOLUÇÃO CFESS N° 273/1993).

Tal princípio está correlacionado à garantia de direitos, à democracia, autonomia e emancipação do indivíduo, fatores que devem ser desenvolvidos com a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), “instrumento de enfoque restaurativo em que se registra previsão e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, devendo ser construído de forma dialogada com a equipe multidisciplinar, e a indispensável participação da família” (BRASIL, 2012, Art. 52).

O exercício profissional do Assistente Social deve ser constituído de constantes reflexões por parte dos próprios profissionais, pois as práticas cotidianas estão correlacionadas à leitura que o mesmo faz da realidade em que está inserido. Ao mesmo tempo, conforme Pereira (2011), “essa prática tem que ir além, ultrapassando a intervenção meramente pontual na construção da *práxis* de ações transformadoras”.

Nesse sentido, no Sistema Socioeducativo, o Assistente Social possui, dentre outras funções, o acompanhamento direto ao adolescente em conflito com a lei. Por conseguinte, o Assistente Social envolve-se em ações que têm como finalidades, o fortalecimento da preservação dos direitos sociais fundamentais e a promoção da cidadania.

Por conseguinte, o projeto ético-político do Serviço Social procura apresentar recapitulações críticas constantes da própria intervenção e da história da profissão, pois é a partir do embate entre a diversidade que surgem as desigualdades, determinadas a partir do capital, do trabalho e de contextos sociais adversos, locais de onde advém a maioria dos adolescentes do Sistema Socioeducativo.

De acordo com Barros, Moreira e Duarte (2008) os jovens oriundos dos segmentos pauperizados são atingidos por ações unicamente repressivas e, via de regra, “de extrema visibilidade midiática, quando cometem algum tipo violência, em detrimento das situações das quais são vítimas”, sobretudo os jovens negros. Logo, é questão que diz respeito ao trabalho do Assistente Social, dentro da perspectiva dos Direitos Humanos, trabalhar questões relacionadas também às demandas oriundas do racismo e suas implicações prejudiciais, advindas da produção e reprodução das relações oriundas do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, pois o preconceito e a discriminação são diariamente reafirmados no processo de criminalização da juventude negra, que compõe a maior parte dos jovens no Sistema Socioeducativo.

“A eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação” é outro princípio do Código de Ética do Assistente Social. Logo, o posicionamento a favor da equidade e da justiça como formas de assegurar acesso a bens e serviços, necessita de releitura diária e constante, observando-se as particularidades, dentro da totalidade de fatores sociais, quanto ao sensível e determinante conceito

de raça, e também de gênero atualmente, pois são construtos que determinam a manutenção de preconceitos e discriminações (GONZALEZ, 1984; CFESS, 2012; ABEPSS, 2018).

O trabalho do Assistente Social no Atendimento Socioeducativo consiste, dessa forma, no acompanhamento direito ao adolescente, auxiliando-o no desenvolvimento da compreensão para a promoção da cidadania. A essência do trabalho do profissional da Assistência Social está em manter o paradigma requerido pelo novo olhar direcionado ao adolescente em conflito com a lei, de Proteção Integral, garantida pelo arcabouço jurídico e social aprovado a partir da Constituição Federal de 1988, numa perspectiva diferente da anteriormente existente, de “tranca e castigos”, e diversa daquela desenvolvida pelo acolhimento judicial e policial.

Vê-se, portanto, que o entendimento das concepções inerentes à socioeducação é fundamental na atuação do Assistente Social, visto que o arcabouço teórico socioeducativo engloba aspectos amplos e complexos, dentro do compromisso social voltado à construção e resgate da cidadania e responsabilização do ato infracional. Por isso o acompanhamento socioeducativo deve ser realizado numa perspectiva interdisciplinar, com envolvimento da família, das políticas setoriais e da sociedade (BARROS, MOREIRA E DUARTE, 2008; CFESS, 2012; SINASE, 2012).

3. BREVE PANORAMA DO PERFIL DE ADOLESCENTES ASSISTIDOS NO DISTRITO FEDERAL

Conforme dados da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS, 2020), relativos ao Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI, 2018) foram registradas 5.258 entradas no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal em 2018, contabilizando-se 3.091 adolescentes (considerando que um adolescente pode passar mais de uma vez pelo sistema). Desse total, 92,8% eram do gênero masculino e 7,1%, feminino. Também foram identificados cinco adolescentes transgêneros, informação coletada pela primeira vez em estudos do Sistema Socioeducativo. Em relação à idade, a pesquisa mostrou uma predominância de jovens entre 15 e 17 anos, faixa etária que soma 75% do total de adolescentes com entrada na Unidade de Atendimento Inicial.

No caso do Distrito Federal, os atos infracionais das apreensões mais comuns foram as de roubo (41%), tráfico de drogas (24%), furto (6%), posse de droga (6%), porte de arma (5%) e receptação (5%). Atos infracionais análogos ao homicídio correspondiam a 1% das apreensões em flagrante e 0,06% análogos ao latrocínio.

Dados do estudo “Trajetória dos Socioeducandos no Distrito Federal:

Meio aberto e Semiliberdade 2022”, do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF, 2022) asseguram que adolescentes negros são 87% dos internos do Sistema Socioeducativo em Brasília. Tais informações reafirmam a vulnerabilidade histórica da juventude parda e preta, discriminada e marginalizada, frequentemente associada à criminalidade.

A falta de acesso dessa parcela da população a bens, serviços, educação, cultura, lazer permanece, evidenciando que esse grupo fica à mercê quase que tão somente da força de vontade individual para superar os entraves impostos pela organização social (SILVA, 2017, p. 123).

A Secretaria de Justiça e Cidadania é o responsável pela execução das Medidas aplicadas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), Semiliberdade e internação. Quanto às Unidades de Meio Aberto do Sistema Socioeducação (UAMAS), a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (SUBSIS) que integra a SEJUS, possui atualmente seis Gerências de Semiliberdade, 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto e nove unidades de internação, além do Núcleo de Atendimento Inicial (SEJUS/DF, 2023; GDF/AGÊNCIA BRASÍLIA, Publicado em 23/10/20).

4. O PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO NA LA E NA PSC

O Plano Individual consiste no estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançados pelo adolescente e pelos executores do programa no curso da Medida Socioeducativa, em tempo determinado e delimitado, observando o Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto.

O Plano Individual de Atendimento possui centralidade e importância ímpares no atendimento socioeducativo e deve ser desenvolvido em consonância com as diretrizes preconizadas pelo Sistema de Garantia de Direitos. O acompanhamento individual é de suma importância, pois estamos falando da lida com adolescentes que moram em periferias, que possuem renda per capita baixa, que geralmente vêm de um contexto de evasão escolar, e não são raros os que fazem uso de substâncias psicoativas, sem falar que boa parte deles advém de outras passagens no Sistema Socioeducativo, fatores que determinam a urgência de um trabalho multidimensional eficaz, pois:

Do ponto de vista sociocultural, a adolescência pode ser considerada como período de desenvolvimento da subjetividade, no qual as experiências psicossociais se articulam aos processos biológicos, o que torna o Plano Individual de Atendimento, de importância fundamental para a eficiência do trabalho socioeducativo, pois a construção de um projeto emancipador, com o acompanhamento e a convivência sociofamiliar e deverá proporcionar ao adolescente formação, participação, incentivo, cooperação e transdisciplinaridade, além da qualificação continuada, para condição de

existência do princípio da proteção integral (ILANUD, 2004; BRASIL, 2012; SILVA, 2017).

O PIA deve funcionar como um “contrato de adesão” através do qual o jovem se responsabiliza pelo cumprimento de suas obrigações, sabendo desde logo as regras que deverá cumprir. No mesmo sentido, vincula os executores de medidas a atuarem junto a outras instâncias do poder público e entidades não governamentais para o oferecimento dos serviços que o caso concreto demanda (ILANUD, 2004, p. 35).

A Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida precisa proporcionar ao adolescente o exercício da cidadania, criando condições para que ele construa um projeto de vida que possa romper com a trajetória infracional. Os objetivos específicos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente no contexto da LA são:

- Acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente;
- Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial de auxílio e assistência social;
- Viabilizar a matrícula e supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente;
- Diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- Apresentar relatório do caso;
- Desenvolver consciência cidadã por meio do estímulo a cumprimento de deveres e garantia dos direitos fundamentais e sociais;
- Prevenir a reincidência de atos infracionais por parte dos adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social;
- Ampliar a noção de pertencimento do socio educando junto à comunidade em que está inserido;
- Contribuir para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida (BRASIL, 1990, Art. 118 e 119).

Já a Medida de Prestação de Serviço à Comunidade deve estar sedimentada oração pedagógica que possa privilegiar a descoberta de novas potencialidades, direcionando construtivamente o futuro do adolescente. Seus objetivos específicos são:

- Despertar nos adolescentes o interesse pelo trabalho e oferecer-lhes oportunidade para assimilar novos valores;
- Elevar a autoestima dos adolescentes;
- Favorecer a formação profissional dos adolescentes por intermédio da realização de atividades laborais;
- Prevenir a reincidência de atos infracionais por parte dos adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social;

Desenvolver uma consciência cidadã, por meio do estímulo ao cumprimento de deveres e da garantia de acesso aos direitos fundamentais e sociais;

Ampliar a noção de pertencimento do socioeducando junto à comunidade onde está inserido;

Incentivar a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, bem como nos programas de trabalho e emprego existentes na comunidade;

Tornar a comunidade corresponsável no processo socioeducativo;

Contribuir para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida (BRASIL, 2006, p. 48; SINJ/DF, 2014).

Por conseguinte, o Plano Individual deve ser preenchido gradualmente, ao longo do acompanhamento, destacando-se as circunstâncias de vida do adolescente. Não se trata da aplicação de um questionário, mas de um mecanismo de registro e planejamento, que procura compreender a trajetória, as demandas e os interesses do adolescente com o intuito de construir propostas de projetos de vida que criem alternativas para a ruptura com a prática do ato infracional. Não poderá se tornar apenas o registro de informações superficiais a respeito do adolescente, aplicado em forma de questionário (BRASIL, 2012).

O Plano Individual deve conter os objetivos, ações, metas, prazos, responsabilidades, que devem estar de forma articulada à tipificação do ato infracional. Segundo o Art.54 da Lei 12.594 (SINASE, 2012), deverão constar no Plano Individual de Atendimento: I. Os resultados da avaliação interdisciplinar; II. Os objetivos declarados pelo adolescente; III. A previsão das suas atividades de integração social ou capacitação profissional; IV. Atividades de integração e apoio à família; V. Formas de participação da família para efetivo cumprimento do Plano; VI. As medidas específicas de atenção à sua saúde, pois:

O desenvolvimento do plano individual é caracterizado como momento reflexivo em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. Isso auxilia a oferecer condições para que o adolescente autor de ato infracional assuma o papel de protagonista de seus próprios conflitos, interrompendo o ciclo de violência ao qual está adaptado, pois o adolescente acusado da prática de ato infracional tem direito a atendimento individualizado, capaz de anular fatores que influenciam para a formação de conduta infracional (SINASE, 2012, ART. 54; SILVA, 2017, p. 112).

Dessa forma, passa que possa haver entendimento e ressignificação, o adolescente deverá ser considerado um indivíduo singular em sua trajetória. Esse tratamento individual é prerrogativa de atuação da diretriz nacional da política do Sistema de Atendimento Socioeducativo, bem como das normativas estaduais, que destacam a necessidade de fazer a política por meio da interação com o adolescente, para, assim, diferenciá-lo do adulto que cumpre pena nas prisões comuns, pois a ação ressocializadora deve mostrar a importância do

caráter socioeducativo, sem resvalar para a rigidez apenas moralizante, impositiva e mecanicista, de punição e recompensa (NOGUEIRA, 1998; BARBOSA, 2008; SINASE, 2012, ART. 52; ADAMI E BAUER, 2013; MOREIRA, 2015; SILVA, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Medidas Socioeducativas objetivam a integração e promoção social do adolescente em conflito com a lei, por meio da responsabilização e conscientização de suas condutas e papéis sociais, bem como a construção de novas possibilidades e projetos de vida. Ao priorizar as Medidas em Meio Aberto o Estado promove o fortalecimento do vínculo do adolescente com a família e com a comunidade (SINJ/DF, 2014). Nesse sentido, o exercício profissional do Assistente Social situa-se na ampliação e consolidação da cidadania, com vistas à garantia dos direitos civis e sociais, situados entre os conflitos de classes, a reprodução da desigualdade e a situação de vulnerabilidade em que se encontra o adolescente (CFESS, 2012).

Na prática profissional do Assistente Social no contexto da Socioeducação, percebe-se uma centralidade profissional direcionada ao Plano de Atendimento Individual nas Medidas em Meio Aberto, que deve ser visto, para além de documento técnico e jurídico, como elemento operacional impreterível de apoio às demandas necessárias à conscientização e ressignificação de vida e atitudes por parte dos adolescentes, priorizando-se os aspectos pedagógicos.

A abordagem de olhar social deve também procurar priorizar temas de importância sociocultural e artística, porque impactam de forma positiva na vida pessoal dos adolescentes, ao despertar novas perspectivas. É perceptível que a arte e as atividades lúdicas auxiliam na consolidação de um entendimento que deve ser direcionado à desvinculação de condutas infracionais e do contexto Socioeducativo.

É importante ressaltar que encontramos um referencial bibliográfico pequeno voltado às pesquisas sobre a importância das artes no contexto das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto no âmbito do SINASE. Nesse mesmo sentido, ações voltadas à prática desportiva, à leitura e à escrita, são igualmente facilitadoras da intervenção junto ao adolescente, dentro das possibilidades do fazer de uma construção coletiva, dinâmica e constante.

Ressaltamos, dessa forma, a importância do trabalho assistencial no âmbito do Sistema de Atendimento Socioeducativo, desvinculado do antigo caráter meramente assistencialista, mas com olhar voltado à construção da cidadania e da dignidade humana, pois, conforme Tavares (2019), o trabalho do Assistente Social, quando respaldado por políticas inclusivas, promove mudanças, ao

estabelecer interfaces direcionadas que auxiliam na compreensão da responsabilização e do protagonismo juvenil, pois emancipação pressupõe dignidade, menos desigualdade, e, de acordo com Norberto Bobbio, “não é possível enxergar a categoria de cidadão naquele que não dispõe da própria dignidade, de uma vida digna”.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Os Fundamentos do Serviço Social: As atribuições e competências profissionais em debate**. Projeto ABEPSS Itinerante, 4^o edição; Abril-Agosto, 2018.

ADAMI. Andreza; BAUER, Marcela. **Perfil e prática do agente de segurança socioeducativa: Recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2013.

BARBOSA, Flávia de Carvalho. **Um olhar sobre o atendimento socioeducativo nas medidas de internação em minas gerais**. Fundação João Pinheiro. Dissertação de Mestrado Fundação João Pinheiro. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. 2008. Belo Horizonte, 2008.

BARROS, N. V.; MOREIRA, C. A.; DUARTE, K. M. **Juventude e Criminalização da Pobreza**. Revista de Educação, Cascavel/PR, v. 3, n. 5, p. 141-148, 2008.

BOBBIO, Norberto, 1909. **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. - 7^a ed., reimpressão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20mai. 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20mai. 2018.

BRASIL. CONANDA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. SINASE. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]**. Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 20mai. 2018.

BRASIL. ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço

Social. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. 1996.

BRASIL. CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Resolução CFESS n. 273 de 13/03/1993**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=95580> Acesso: 22, mai. 2023.

BRASIL. CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. - 10^a. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, CFESS, 2012.

BRASIL. ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. Revista Temporalis, v. 18, n. 36, pp. 422-434, 2018.

BRASIL.SDH. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao adolescente em conflito com a Lei, 2016**. Brasília, 2018.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. Prentice Hall, São Paulo, 2002.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília, 2006.

GDF. Governo do Distrito Federal. Agência Brasília. **Publicados dados do atendimento socioeducativo Anuário apresenta perfil completo dos adolescentes assistidos no Distrito Federal**. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2020/10/23/publicados-dados-do-atendimento-socioeducativo/> Acesso: 20 de maio de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, São Paulo, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **O racismo e o sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984.

ILANUD. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent. **Guia teórico e prático de medidas socioeducativas**, ILANUD, 2004.

INOJOSA, Rose Marie. **Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade**. Cadernos Fundap, São Paulo, n. 22, 2001, p. 102-110.

IPEDF. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. **Trajetória dos Socioeducandos no Distrito Federal: Meio Aberto e Semiliberdade**, 2022.

MOREIRA, Jacqueline. **Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 122, p. 341-356, abr./jun. 2015.

NOGUEIRA, Roberto Martínez. **Los Projectossociales: da la certeza omnipotente AL comportamiento estratégico**. Série Políticas Sociales, 24. Naciones

Unidas. CEPAL. Santiago do Chile, 1998.

PEIXOTO, Roberto Bassan. **Socioeducação: a importância da intersectorialidade entre políticas públicas.** Cadernos de socioeducação: gestão pública do sistema socioeducativo / organização: Alex Sandro da Silva [et al.]; redação e sistematização: Adriana Marcelli Motter [et al.]. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

PEREIRA, Potyara A. P. **Como conjugar especificidade e intersectorialidade na concepção e implementação da política de assistência social.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 77, 2004.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. **Criança e criminalidade no início do século.** In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2002.

SEDES. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Centros de Assistência.** Disponível em: <https://sedes.df.gov.br/centros-de-assistencia/> Acesso em: 21 de mai. 2023.

SEDH - **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa** / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes -- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

SINJ-DF. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal. **Portaria nº 374, de 20 de outubro de 2014.** Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto desenvolvido, até o mês de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78294/92adf085.html> Acesso: 20 de maio de 2023.

SEJUS. **Secretaria de Estado de Justiça do Distrito Federal.** Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/institucional-6/> Acesso: 20, mai. 2023.

SILVA, Dirce Maria Da. **A Política Pública do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na Perspectiva da Proteção Integral: Aspectos da Medida de Internação no Contexto do Distrito Federal.** Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2017.

TAVARES, Olga. **O Serviço Social no campo socioeducativo: a questão da visibilidade num espaço invisível.** O Social em Questão, Ano XXII, n. 44, p. 307-334, Mai a Ago/2019.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM NARRATIVA DE CUNHO SOCIOCULTURAL

Juliana Lima Moreira Rhoden¹

Silvana Zancan²

Valmor Rhoden³

INTRODUÇÃO

Este texto, a partir de uma discussão teórica, tem como foco apresentar reflexões sobre a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, como possibilidade metodológica na pesquisa em educação. Para tanto, inicialmente, a proposta é introduzir a discussão tecendo algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa, para, posteriormente, abordar sobre a possibilidade de investigação pela abordagem narrativa sociocultural.

Desse modo, o objetivo principal é refletir sobre algumas concepções teóricas desta perspectiva de investigação. Trata-se de uma abordagem que vem colaborando para o avanço das pesquisas em educação, principalmente em relação às temáticas que envolvem o estudo sobre aprendizagem docente, atividade docente de estudo, construção do conhecimento pedagógico, desenvolvimento profissional, trajetórias e saberes docentes na educação básica e superior.

Portanto, as investigações baseadas nessa abordagem possibilitam a compreensão do processo de transformação, sob seu aspecto histórico e de mudança, no qual os sujeitos que narram estão envolvidos. Do mesmo modo, tendo como pressuposto que para uma compreensão de questões formuladas, é preciso ir a sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade. Trata-se de uma perspectiva que se diferencia por analisar a atividade

1 Professora na Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. julianarhoden@unipampa.edu.br.

2 Professora Formadora do curso de licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; silvanazancan@hotmail.com.

3 Professor na Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. valmorrhoden@unipampa.edu.br.

narrativa dos sujeitos colaboradores da investigação a partir da realidade socio-cultural que lhe é específica.

A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de técnicas e uma multiplicidade de objetos pesquisados. É preciso especificar que a própria pesquisa qualitativa se divide em várias correntes, cada uma tendo uma perspectiva própria.

Na contemporaneidade, os métodos qualitativos vêm ganhando cada vez mais importância e são praticados em diferentes contextos institucionais e pelos grupos de pesquisa, sobretudo nos programas de pós-graduação em educação. Por isso, objetivamos apresentar reflexões sobre a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, como possibilidade metodológica na pesquisa em educação.

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não visível e não compreendido apenas por meio de equações, médias e estatísticas, ou seja, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Os princípios da pesquisa qualitativa, como apontam Gergen e Gergen (2006, p. 367) proporcionam “uma das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”, mesmo que estejam ainda diante de tensões, contradições, hesitações e transformações.

Nas acepções de Gatti e André (2011, p. 30), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, não sendo possível uma postura neutra do pesquisador.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na perspectiva das pesquisas qualitativas, todo tema pode ser considerado inédito, uma vez que um mesmo fato pode ser abordado por determinado pesquisador segundo a visão de um referencial ou com base em um método que ainda não tenha sido contemplado em outras pesquisas. Isso, por si só, já garante uma riqueza de significados.

Já o autor Gonzalez Rey (2002, p. 28), ao se referir à abordagem qualitativa em pesquisa, aponta que a “ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana[...]”.

Nas ciências humanas e sociais, em que se situa a ciência da educação, a

pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pois assegura uma abordagem na qual a compreensão e a interpretação são mais importantes do que a descrição ou a explicação de um fenômeno. Isso significa que, na pesquisa em educação, interessa mais desvendar os significados profundos do observado do que os imediatamente aparentes.

Assim, quando nos referimos às pesquisas em ciências sociais e humanas, devemos levar em conta o caráter dinâmico da própria humanidade, que é mutável. Nessa visão, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO PELA ABORDAGEM NARRATIVA SOCIOCULTURAL

A abordagem narrativa sociocultural que se baseia no estudo qualitativo e se diferencia por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir da realidade sociocultural que lhe é peculiar, é uma proposta construída por Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009a), por meio dos estudos de Vygotsky (2007, 1995), Bakhtin (2009), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2010). A importância desta abordagem se dá em função de ter como pressuposto que, para uma melhor apreensão das questões formuladas, é preciso ir à sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade, e se distingue por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir da realidade sociocultural que lhe é específica.

A abordagem qualitativa narrativa sociocultural tem como uma das propostas dar voz aos sujeitos investigados, por meio da entrevista narrativa, o que possibilitará fazer a análise da atividade discursiva/narrativa dos professores. Como aponta Bolzan (2009a, p.73):

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo, que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura [...]

Este tipo de investigação coloca o sujeito/colaborador da pesquisa como protagonista da investigação, mostrando que ele possui voz e é capaz de refletir sobre suas ações, bem como é ativo, social e histórico. “Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações

sociais vividas na docência” (BOLZAN, 2006, p. 386).

Quando utilizamos a abordagem narrativa sociocultural, estamos realizando um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, com base na realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo (BOLZAN, 2001, 2002). Nesse sentido é importante a compreensão dentro de uma determinada situação histórica e cultural, visto que é resultado de uma construção conjunta.

A perspectiva da pesquisa de caráter sociocultural é edificada em coerência com alguns pressupostos teóricos vygotkianos e bakhtianos, intitulados de abordagem sócio-histórico-cultural. Vygotsky (1995) e Bakhtin (2009) tiveram como base o materialismo histórico dialético e, a partir dele, construíram uma visão abrangente, não vendo a realidade como algo em pedaços, fragmentada, e sim a enxergando dentro de uma visão totalizante, compreendendo o homem em seu conjunto de relações sociais, pela sua inserção em determinada sociedade, em um momento histórico específico.

O materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. É pela dialética apropriação/objetivação – o processo através do qual o sujeito internaliza (e objetiva) o significado das experiências de suas atividades no mundo – que ele se torna histórico. Portanto, ao se apropriar de uma objetivação, o sujeito está se relacionando com a história social, ainda que essa relação não venha a ser percebida conscientemente por ele.

Para o autor, estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança e de movimento; esse é o requisito básico do método dialético. Pela importância que deu aos métodos de pesquisa, ele pode ser considerado também um metodólogo. Nessa perspectiva, afirma a necessidade de se estudar a dimensão histórica, o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro, o que implica estudar o fenômeno em seu processo vivo e não estático, pois todo o fenômeno tem a sua história.

Na visão do autor, não há como compreender o indivíduo sem conhecer o seu mundo, pois sujeito e mundo são, assim, âmbitos distintos, mas criados no mesmo processo. Como aponta Bock (2007), falar de subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do mundo interno exige também a compreensão do mundo externo, pois estes são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo, e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Portanto, o método deverá ser orientado não para resultados, mas para

processos de desenvolvimento conjunto das ações ao longo de um determinado período de tempo. O método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o que está recente, ou seja, o presente, o passado e o que ainda possa estar por vir, como movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser.

A investigação, nesse viés, necessita evitar o reducionismo e a fragmentação de processos, de maneira que dê conta da realidade em toda a sua complexidade, com seus elementos contraditórios e em suas permanentes transformações, considerando os sujeitos sempre em relação.

Para Freitas (2010), o pesquisador que se propõe a estudar a partir dessa perspectiva teórica deve se preocupar não apenas com o produto de sua investigação, mas com o processo que envolve o evento estudado, o que significa ir à gênese da questão, buscando recuperar sua origem e seu desenvolvimento, compreendendo historicamente os objetos do estudo e valorizando mais o processo do que os produtos.

Powaczuk (2012) corrobora a questão, afirmando que, quando investigamos fenômenos humanos, devemos considerar sua dinâmica processual. As transformações decorrentes podem ser retraduzidas por uma postura investigativa que busca analisar o processo e compreender as relações dinâmicas ou casuais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, que é essencial nesta abordagem. Nessa direção, a análise dentro desta proposta não se prende à descrição, pois há explicação do fenômeno em substituição à descrição dele.

Bolzan (2009a) considera que um estudo sociocultural de cunho narrativo implica a compreensão do processo de transformação, no qual os participantes da investigação estão envolvidos, levando em conta suas idiosincrasias e diferenças. A autora ainda acrescenta que “essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade” (BOLZAN, 2009a, p. 70). Contudo deixa claro que, na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação, sem perder de vista que o ambiente, ao mesmo tempo, não tem mais importância que os indivíduos. “Ambos precisam ser considerados com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise”, o que implica em compreender o processo (BOLZAN, p. 74).

Powaczuk (2012) ressalta que, em estudos tendo como base a abordagem narrativa sociocultural, é imprescindível a atenção acerca das condições/mediações socioculturais, a partir das quais os sujeitos se constituem. A autora, baseada nos estudos de Vygotsky (2007), Bolzan (2006) e Heller (1982a, 1982b, 1991), tem como pressuposto que não devemos compreender de forma isolada, descontextualizada, sendo, portanto, necessário levar em conta a teia de significados e

de sentidos construídos num dado universo, dentro de uma determinada situação cultural, em um certo tempo e espaço.

Freitas (2002), ao se referir à pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, ressalta que os estudos qualitativos devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Nesse sentido, é importante termos em mente que, na perspectiva narrativa sociocultural, devemos buscar compreender os sujeitos investigados como seres determinados histórica e socialmente e, diante disso, não podemos descon siderar a relação do sujeito com o seu mundo social.

DAR VOZ AOS SUJEITOS INVESTIGADOS: A NARRATIVA NA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Uma das propostas deste tipo de investigação é dar voz aos sujeitos investigados, o que possibilita fazer a análise da atividade discursiva/narrativa dos colaboradores da pesquisa. A história, as experiências e as vivências dos colaboradores de uma pesquisa estão marcadas pelo percurso construído por eles ao longo de uma trajetória, esta que deve ser cuidadosamente “olhada” de maneira responsiva, a fim de produzir sentido e significado para aquele que pesquisa e para o sujeito colaborador da pesquisa. Desse modo, a abordagem investigativa pautada em narrativas socioculturais permite ao pesquisador compreender o fenômeno investigado mediante seu processo de transformação, seu movimento e seu aspecto sociocultural.

A abordagem investigativa pautada em narrativas socioculturais conta como instrumento de coleta de dados, a entrevista narrativa. Para Bakhtin (2011) na entrevista narrativa, a palavra é à base do discurso. Por isso, as perguntas abertas e é uma forma de encorajar os entrevistados a relatar seus pensamentos e opiniões. A ideia básica de acordo com esse autor é que no discurso, o sujeito constrói relações com o contexto em que vive e os modifica, conforme as situações culturais e históricas que se apresentam. Bakhtin (2011, p. 275) elucida que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Logo, a materialização da comunicação está associada aos fatores

históricos e sociais que permeiam as relações entre as pessoas. Diante dessa perspectiva, a entrevista narrativa é dialógica, não se reduz a troca de perguntas e respostas de antemão preparadas, é entendida como um espaço de produção de linguagem. A entrevista gera uma parceria efetivada na experiência dialógica entre pesquisador e pesquisado, mostrando-se como método de pesquisa com sujeitos e não sobre sujeitos (FREITAS, 2002).

Partindo dessa premissa, as entrevistas não são organizadas em forma de perguntas estruturadas, mas a partir de tópicos guias. Os sentidos são criados a partir do diálogo e da comunicação entre o pesquisador e o entrevistado. Nesse sentido, a investigação narrativa estrutura:

[...] tanto a experiência que será estudada quanto os padrões de investigação que são utilizados para seu estudo. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada (ISAIA, 2006, p. 385).

Desse modo, a investigação narrativa, compreende uma característica colaborativa, pelo fato de emergir a partir da interação entre entrevistador e entrevistado. Um elemento importante é a base epistêmica da entrevista, que se caracteriza pelo estudo sócio-histórico vygotskiano e também pelos estudos bakhtinianos. Esses autores abordaram a linguagem como processo de expressão e de criação do homem, relacionado à cultura e à história, atribuindo valor à palavra e à interação com o outro.

Como aponta Bakhtin (2009), a linguagem é uma prática social que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos e que tem na língua a sua realidade material. Trata-se de uma fala que não é individual, mas social e está ligada à enunciação. Nessa perspectiva, podemos compreendê-la a partir de sua teoria da enunciação, uma vez que é na enunciação que as “palavras” dirigem-se a outrem, externamente.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade[...] (BAKHTIN, 2009, p.117).

Bakhtin considerou o enunciado como a verdadeira unidade de comunicação verbal, que só pode existir se é produzido por uma voz. Um enunciado reflete, além da voz que o produz, as vozes a quem ele se dirige (WERTSCH, 1993).

Além disso, com fundamento nos conceitos bakhtinianos, entender a linguagem como discurso requer não só que o conteúdo do enunciado seja considerado, mas, sobretudo, saber em que contexto se insere aquilo que é dito e de

que modo o dizer se produz.

Na interlocução, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam. A relação que se estabelece com os sujeitos colaboradores da pesquisa pode propiciar o espaço para a produção de sentidos e permite ao pesquisador a identificação de vivências significativas na trajetória dos professores que os mobilizaram a (re)investir na profissão.

Na abordagem narrativa sociocultural, a entrevista narrativa, como instrumento de coleta de dados, caracteriza-se por analisar a atividade narrativa dos sujeitos participantes desse processo, tendo como base a realidade sociocultural que lhes é específica, ou seja, os ditos/falas/vozes/narrativas constituem-se em material fundamental da consciência, revelando-se produto da interação entre os indivíduos durante a comunicação. A palavra passa a constituir o meio pelo qual se produzem modificações sociais (BOLZAN, 2009a).

A palavra expressa é carregada de “significado” e de “sentido”. Para Vygotsky (2008, p. 125),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. [...].

O sentido se produz no contexto da interlocução, enquanto o significado é mais estável e precisa do sentido. O enriquecimento das palavras, que é dado pelo sentido a partir do contexto, é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Bolzan (2009a, p.73) afirma que, “Um dos aspectos mais importantes do uso das narrativas na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra”.

O trabalho, nesse viés, permite a compreensão de como os enunciados entre si produzem sentido e significado para aquele que narra (o entrevistado/sujeito da pesquisa) e para aquele que pergunta (o entrevistador/pesquisador). Vygotsky (2008 p. 125) faz uma diferenciação entre o sentido e o significado da palavra, afirmando que “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa”. Para o autor, mediante a palavra, surgem diversos significados, os quais são transformados em sentidos pessoais, de acordo com as necessidades e as emoções que motivaram sua expressão. Assim, entendemos que os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual e têm um caráter social.

O que resulta do que é narrado pelo entrevistado/sujeito da pesquisa, ou

seja, do seu processo autorreflexivo, que muitas vezes só é constituído pela sua experiência de narrar, vai possibilitar ao pesquisador/entrevistador uma compreensão a luz da teoria escolhida como base de seu estudo, na medida em que olha para o conjunto de enunciados trazidos pelos entrevistados e do que eles trouxeram da sua realidade socio-histórico-cultural.

Estamos diante de uma investigação narrativa que, de acordo com Isaia (2006, p. 385):

É o estudo da forma como os professores e os demais atores da cena educativa experimentam o mundo e o reconstróem, por meio dos fios da memória. A complexidade dessa investigação está em que uma mesma pessoa encontra-se simultaneamente ocupada em viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa são momentos que se interpenetram no fluxo da existência ao dar sentido a ela e reconstruí-la ao narrá-la. (ISAIA, 2006, p. 385)

Freitas e Ramos (2010, p. 9) apontam que, em uma pesquisa, a fonte de dados é sempre o texto e que, para compreender seu objeto, outro sujeito, o pesquisador, necessita compreender o texto desse sujeito, que pode ser entendido por suas falas, escrituras e gestos; aquilo que de alguma maneira emana um sentido. Como aponta Bakhtin (2011, p. 308), “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010, p. 311). Desse modo, compreendemos esta relação como dialógica e aberta, onde pesquisador e pesquisado se expressam e produzem sentidos e significados para si e para o outro.

A pergunta que o pesquisador faz na narrativa permite que o entrevistado possa primeiramente fazer sentido para si e, conseqüentemente, para o pesquisador que vai trabalhar com os dados (a narrativa), do ponto de vista da teoria e olhando para o contexto sócio-histórico. Bakhtin (2011) entende que só pode haver significado quando duas ou mais vozes entram em contato.

A compreensão de um enunciado, segundo Bakhtin, é dialógica porque implica um processo no qual outros enunciados entram em contato e o confrontam: “para cada palavra do enunciado que estamos em processo de compreender, propomos, por assim dizer, um conjunto de palavras nossas como resposta” (BAKHTIN, 2009, p. 132). Nessa relação dialógica, onde, muitas vezes, durante a entrevista, ocorre uma interferência do pesquisador no enunciado do pesquisado para tentar compreender algo que não é dele, mas do outro, chegamos no processo ao que denominamos achados de pesquisa e não resultados.

Na relação dialógica entre investigador e pesquisados, os sentidos vão sendo arquitetados. Nela, o pesquisador não chega a resultados acabados e generalizáveis para qualquer situação já que estes são constituídos em contextos particulares de investigação, e a dinâmica é a compreensão dos fenômenos

estudados na singularidade das situações em que foi produzida.

Nessa perspectiva, o pesquisador constrói sentidos a partir de sua experiência com os sujeitos participantes no campo de pesquisa. O encontro que se dá é com o outro na investigação, e as diversas vozes repercutem sentidos variados e visões diferentes de mundo que lançam a uma compreensão ativa e responsiva.

Desse modo, o princípio dialógico permeia toda produção discursiva. Para Bakhtin (2009), as pessoas se comunicam dialogicamente, as peculiaridades enunciativas de uma dada circunstância dialógica situam-se no processo interativo verbal e não verbal. Na interação verbal, o indivíduo expressa-se e interage, esta expressão comporta duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou para si mesmo) e, ao exterioriza-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior.

Bolzan (2002, p.48), que tem como referência os estudos de Bakhtin, aponta que, “todo o enunciado é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação contínuo. Não há enunciado isolado, todo enunciado é parte de um conjunto, podendo somente ser compreendido no interior desse conjunto.

Dessa forma, o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas o embate, no enunciado, das vozes ideológicas de um grupo social, num momento e lugar historicamente determinados. Podemos também ressaltar o conceito de alteridade de Bakhtin (2008), uma vez que, na concepção do autor, o homem emerge do outro homem e somente ao se revelar para o outro é que se torna ele mesmo. Aqui podemos pensar, portanto no pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa.

O enunciado é a expressão de um ponto de vista, de uma voz que se dirige a outra, produzido num contexto social e extraverbal, possibilitando tantos sentidos quanto os diversos contextos em que ocorra. A experiência individual do enunciado forma-se e desenvolve-se em uma constante interação com os enunciados individuais alheios, sendo algo que faz a ligação dentro de uma cadeia de enunciados que lhe antecedem e lhe sucedem. Todo enunciado é composto por relações dialógicas e, quando é possível ouvir essas vozes, num dado momento e lugar, dando origem a uma pluralidade de sentidos, temos um caso de polifonia.

Como aborda Bolzan (2009, p. 73-74):

A complexidade da narrativa leva os investigadores a levantarem o problema dos múltiplos EUS – polifonia. Durante a narração, os múltiplos “eus” emergem em função dos múltiplos papéis que o investigador e os participantes assumem. Podemos ser um eu que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico narrativo, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, etc. Entretanto, quando vivemos o processo de investigação narrativa, somos apenas uma pessoa.

A perspectiva narrativa sociocultural coloca o sujeito como produtor de

um conhecimento de si, sobre os outros e sobre a sua prática e processo de formação, e isso se revela mediante a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes que foram se construindo no percurso espaço-temporal de sua vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, vemos que a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, mas algo que envolve e possibilita tanto a reflexão quanto a tomada de consciência.

Connelly e Clandinin (1995) lembram-nos de uma especificidade importante acerca das narrativas: a temporalidade. Ressaltam que o tempo é um elemento que não pode ser desconsiderado em pesquisas que utilizam narrativas, pois, ao narrar uma história, o autor-narrador articula a tríade temporal: presente, passado e futuro. Nesse sentido, os autores discorrem que a vida pessoal e profissional é repleta de fragmentos narrativos, que determinam trajetórias de tempo e espaço dos pesquisadores e colaboradores da pesquisa. É possível compreender a experiência desses sujeitos de maneira contínua e interativa, de forma a buscar a subjetividade, as singularidades e as particularidades, que ao narrar, o sujeito explicita os processos educacionais que constituem a sua trajetória, demonstrando momentos de continuidade e descontinuidade, de rupturas e [re]significações da experiência e da aprendizagem humana.

Por isso, a importância dessa abordagem e de seus instrumentos e procedimentos e base epistemológica está no fato de proporcionar a compreensão do processo de transformação que é explicitado pelas narrativas dos professores. Sendo assim, devemos buscar compreender o indivíduo como um ser determinado histórica e socialmente. Temos que ter em mente que esse indivíduo que narra jamais poderá ser compreendido senão por suas relações e seus vínculos sociais, em sua inserção em determinada sociedade, em um momento histórico específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta escrita, verificamos que a pesquisa educacional foi marcada por uma mudança do paradigma quantitativo na direção de abordagens qualitativas. As formulações teóricas e as explicações científicas no campo da educação possibilitaram emergir novas abordagens metodológicas, entre elas a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural.

Este tipo de investigação caracterizada como estudo qualitativo-narrativo fundamentado na abordagem sociocultural foi ampliado nos últimos anos, principalmente em pesquisas de mestrado e doutorado. Essa abordagem tem se firmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. As investigações baseadas nela possibilitam a compreensão do processo de transformação, sob seu aspecto histórico e de mudança, no

qual os sujeitos que narram estão envolvidos.

Cabe destacarmos que, neste artigo, nos limitamos a trazer apenas algumas considerações sobre a perspectiva da abordagem narrativa de cunho sociocultural. Ainda se faz necessária nos estudos desta natureza, uma discussão em profundidade, assim como uma explicação mais detalhada sobre os procedimentos de organização e de sistematização do processo de análise das narrativas socioculturais, o que podemos considerar algo complexo, pois requer atenção do pesquisador e necessita ser coerente com a escolha do referencial teórico metodológico adotado.

Com isso, precisamos ter clareza de que, ao optarmos por uma abordagem de pesquisa, no momento em que vamos empreender o método, precisamos de detalhamento e de sustentação teórica, o que nos exige compreensão e certo rigor nos cuidados investigativos, “o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim de domínio flexível de métodos e instrumentos necessários à aproximação significativa do real” (GATTI e ANDRE, 2009, p. 37). Essa constatação, portanto, parte do entendimento, que as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e sua reconstrução, pois envolve pesquisador e colaboradores do estudo, que ao estabelecerem um diálogo tendem a compreender o enunciado de forma responsiva, a qual a linguagem se torna interativa e passa a ser compreensiva entre as partes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Bock, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça Marchina.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. 2001. 268f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BOLZAN, Doris. Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Abordagem narrativa sociocultural*. In: MORO-

SINI, M. C. (Org.). et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 386.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: A Construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, Cristalina: Autores Associados, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009b. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/113/162>. Acesso em: 12 out. 2014.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul.2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção.; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed.; UFJF, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERGEN, Mary McCanney; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna-Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-387. Tradução Sandra Netz.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

HELLER, Agnes. La teoria de lossentimientos. 2a ed. Editorial Eqtamara, S.A. Barcelona. 1982 a.

HELLER, Agnes. La revolucion de la vida cotidiana. Edicion 62 s/a, Provença 278, Barcelona, 1982b.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Investigação narrativa. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 385.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-Espana. Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. **Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

A ARTE DO SABER E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO E AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

Simone Helen Drummond Ischkanian¹

Alcione Santos de Souza²

Diogo Rafael da Silva³

Rafael Jacson da Silva Carneiro⁴

Sandro Garabed Ischkanian⁵

Gabriel Nascimento de Carvalho⁶

Silvana Nascimento de Carvalho⁷

1. INTRODUÇÃO

Para Sócrates, o papel do educador deve ser o de ajudar o discípulo para que ele consiga, por si mesmo, iluminar sua inteligência e consciência. O mestre não deve ser o provedor de conhecimentos, mas alguém que desperte a alma para o conhecimento. Por isso, a preocupação deve ser, não apenas com a verdade,

1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais. E-mail: simone_drummond@hotmail.com.

2 Autora de artigos e livros. Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Pós-doutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.

3 Mestrando em Engenharia de Software, na CESAR School. Pesquisador e desenvolvedor no SiDi, Pós-graduado em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica – UEA. ans.diogo@gmail.com.

4 Licenciado em Pedagogia pela FASAMAR. Licenciado em Letras- Português/ Espanhol pelo ETEP. Licenciado em Educação Especial pela FBMG. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela FACUMINAS. Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva pela FACUMINAS. Mestre em Teologia pelo Instituto Teológico Logos- ITL. Professor nas Redes Municipal e Estadual em Serra, ES. Coordenador na Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail: rafael.carneiro@prof.serra.es.gov.br.

5 Matemático (UFAM) e Especialista em Comunicações (COMAER). Autor do Método de Portfólios Educacionais (INCLUSÃO e AUTISMO).

6 Bacharel em Direito – Escotista voluntário – Rádioamador – Educador Voluntário – AL Administração.

7 Professora concursada pela SEMED - AMA. Formada em Pedagogia pela UEA. Pós-Graduação em Educação. Atualmente trabalha com tecnologias pela SEMED-AM.

mas o modo e como se pode chegar a ela. Este método de investigação recebe o nome de “parto das idéias” (maiêutica). Este é o objetivo dos diálogos socráticos. Sócrates comparava sua função de educador com a profissão da sua mãe, que era parteira (= não dá a luz, mas auxilia a parturiente).

O diálogo como método de educação (nascimento das ideias, parir as ideias pelo diálogo) tem dois momentos: - as *dores do parto* (ironia): pelo diálogo, levar o interlocutor a apresentar suas opiniões e perceber as próprias contradições e ignorância; - o parto das ideias (elaboração): processo em que o próprio interlocutor vai “polindo”, aperfeiçoando as noções, ideias, conceitos, até chegar ao conhecimento verdadeiro. Este método admite reciprocidade: a liberdade dos alunos para questionarem os argumentos de Sócrates.

O desenvolvimento e a presença cada vez maior da **tecnologia** na sociedade têm provocado algumas mudanças nas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem em todo mundo. Mas não é de hoje que o tema permeia as discussões de especialistas, educadores e organizações sociais preocupadas com o futuro da educação.

Independentemente de orientações políticas, ideológicas ou econômicas, parece haver, no início do século XXI, um consenso amplamente generalizado: a educação é algo fundamental.

O acesso à educação é defendido como canal de mobilidade, possibilitando a emancipação de segmentos tradicionalmente marginalizados da sociedade. Já pelo lado dos setores produtivos e constituintes do sistema capitalista, a formação e a capacitação da força de trabalho seriam passos necessários para estimular a competitividade e a inovação em suas respectivas atividades. Entre um e outro discurso, Estados e nações reconhecem o potencial transformador da educação, elemento indispensável para que ingressem em um cenário pós-industrial, onde a aquisição do conhecimento se transforma em bem prioritário.

O pensamento crítico não provém da simples discussão de opiniões ou da confrontação de opiniões contrárias, ou do lero-lero comum, nem das soluções dadas pelos professores. A crítica pode ser avaliada pela capacidade (dos alunos) de formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada, rigorosa, buscar coerência interna na eliminação de contradições entre conceitos/ideias.

A prática filosófica de base é a discussão de idéias e argumentos. Geralmente o ponto de partida é o contato com problemas e com teorias de referências acerca desses problemas, e que constituem respostas histórica e filosoficamente relevantes. É preciso adquirir noções de base para poder discutir problemas.

A Alegoria da Caverna é apresentada por Platão como uma metáfora de libertação, através da educação formadora para o desenvolvimento da sabedoria (intelectual) e das virtudes (moral), cuja arena pedagógica é o mundo escuro, difuso,

incerto da caverna; como modelo do papel do mentor educacional. Descreve como Sócrates entra no mundo inferior da caverna escura (o mundo das coisas diárias em que as pessoas existem e se movimentam), para tentar resgatar os que vivem nesse mundo escuro (sombras, preocupações cotidianas, imediatas, aparências).

O ponto de partida são os “Diálogos de Sócrates”, relatados por Platão, que iniciam com o relato da viagem de Sócrates para fora de Atenas, ao mundo noturno, inferior (porto de Pireu), a descida do filósofo ao mundo cotidiano, das sombras, dentro da escravidão da caverna. É significativo que estas descidas a mundos mais baixos ocorrem no escuro da noite, e sua escuridão desorientadora que permeia a vida na caverna. Nesse diálogo, ocorre uma batalha entre a educação apresentada pelos sofistas (que visam o sucesso e o domínio sobre os discípulos) e a educação como apresentada pelos filósofos (que procura nutrir os discípulos através de uma busca constante, pelo diálogo e discussão, da sabedoria).

Esse conflito é refletido não apenas nos argumentos e nos debates entre os interlocutores (Sócrates e Trasímaco), mas também na vida e no caráter dos participantes: Sócrates, Trasímaco (sofista que, segundo Sócrates, era “hábil e audacioso em esquemas e maquinações”, “competidor profissional para o governo”), outros jogadores que têm diante de si dois tipos opostos de abordagens educacionais e de lideranças. A tarefa político-pedagógica do filósofo é voltar (descer) à caverna (mundo das sombras, aparências) é indicar o caminho das luzes, das ideias; ajudar os indivíduos a se afastarem do mundo do senso comum, do imediato, da mera sobrevivência. Esta metáfora da caverna encontra-se descrita por Platão em sua obra *A República*. Explicar o contexto de onde fala Platão pode ajudar a entender melhor o objetivo e o propósito central da educação platônica. Em *A República*, encontramos de modo pormenorizado a concepção político-pedagógica de Platão entendida como Paidéia.

O objetivo geral é a construção de uma cidade justa pelos meios educacionais, a fundamentação de uma cidade justa, e o processo formativo de formação dos governantes. Platão tem diante de si um conflito entre duas abordagens educacionais contrastantes (da filosofia e da sofística) em relação à educação/formação e a liderança (governo) no estabelecimento da cidade justa.

A leitura do que foi escrito é fundamental para organizar os conhecimentos, desenvolver questões, interpelar os autores e construir a sua própria opinião fundamentada.

Os textos permitem pensar com a própria cabeça acerca do que se lê, desenvolver a capacidade de levantar hipóteses, levantar dificuldades, discutir as ideias e tomar posição fundamentada. As teorias ajudam a enriquecer a perspectiva do leitor sobre si e sobre o mundo. Daí a necessidade de estudar os filósofos: depois de lê-los, não se consegue mais olhar o passado como era visto antes, nem

olhar o futuro como antes.

O grande filósofo é aquele que não permite mais voltar ao estado anterior, ou seja, depois de ler Descartes, Marx, Nietzsche, ainda é possível ver o passado e o futuro como antes? Esta é a importância da filosofia.

A filosofia proporciona, senão força, um encontro com o que não pensamos, não valorizamos, não praticamos. Ela polemiza, dessacraliza, interroga. É disruptora dos círculos do óbvio, do normal e do inquestionável, deixar de saber o que se pensava saber. Problematisa nossas obviedades. Por isso, interessa mais o rigor na formação do que o volume de informação.

A aquisição do método é mais importante do que a quantidade de informação transmitida. Por isso, é preciso saber ler e escrever e, se não souber, aprender a fazê-los.

Os fundamentos filosóficos da educação referem-se às teorias e conceitos filosóficos que fundamentam a compreensão da natureza, propósito e práticas da educação. Esses fundamentos fornecem bases conceituais para orientar a reflexão sobre a educação e influenciar a tomada de decisões pedagógicas. Alguns dos principais fundamentos filosóficos da educação incluem:

Idealismo: O idealismo defende que a educação tem como objetivo principal a busca da verdade e o desenvolvimento do potencial humano. Filósofos como Platão e Kant enfatizaram a importância da formação intelectual e moral dos indivíduos, visando a busca de ideais e valores superiores.

Realismo: O realismo enfatiza a importância do mundo material e da experiência concreta na educação. Para os realistas, a educação deve se basear na observação e exploração do mundo físico, proporcionando experiências práticas e reais para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades.

Pragmatismo: O pragmatismo valoriza a relevância e a utilidade da educação para a vida prática. Filósofos como John Dewey enfatizaram a importância da aprendizagem experiencial, da resolução de problemas e da conexão entre teoria e prática.

Existencialismo: O existencialismo enfatiza a liberdade e a responsabilidade individual na educação. Filósofos como Jean-Paul Sartre destacaram a importância de permitir que os alunos desenvolvam sua própria identidade e construam seu próprio significado na vida.

Construtivismo: O construtivismo enfatiza a construção ativa do conhecimento pelos próprios alunos. Segundo essa abordagem, os alunos constroem seu próprio entendimento por meio da interação com o ambiente e da construção de significados pessoais.

As inovações educacionais são mudanças e avanços no campo da educação que buscam melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Essas

inovações podem ser impulsionadas por avanços tecnológicos, novas abordagens pedagógicas, pesquisa educacional e mudanças nas demandas e necessidades da sociedade. Algumas inovações educacionais incluem:

Tecnologia educacional: O uso de tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis e plataformas de aprendizagem online, tem transformado a forma como a educação é entregue e acessada. Isso inclui o uso de recursos multimídia, jogos educacionais, aprendizagem adaptativa e ensino à distância.

Aprendizagem ativa e colaborativa: Abordagens pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos e a colaboração entre pares têm ganhado destaque. Isso inclui estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e trabalho em equipe.

Personalização da aprendizagem: Reconhecendo que os alunos têm ritmos, estilos de aprendizagem e interesses diferentes, a personalização da aprendizagem visa adaptar o ensino para atender às necessidades individuais. Isso pode envolver a criação de planos de ensino personalizados, o uso de recursos diferenciados.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Os fundamentos filosóficos compreendida como ação e reflexão.

A ação e a reflexão são aspectos essenciais dos fundamentos filosóficos da educação. Os fundamentos filosóficos da educação não se limitam apenas a teorias e conceitos, mas também envolvem a aplicação prática desses princípios na ação educativa e a reflexão crítica sobre essas práticas.

A ação na educação envolve a implementação dos princípios filosóficos na prática educativa. Os educadores colocam em ação seus conhecimentos e crenças filosóficas, planejando e conduzindo atividades de ensino e aprendizagem com base nesses fundamentos. A ação educativa abrange uma ampla gama de práticas, incluindo o planejamento de currículos, a seleção de estratégias de ensino, a interação com os alunos e a avaliação do aprendizado.

No entanto, a ação na educação não deve ser apenas mecânica, mas também reflexiva. A reflexão crítica é fundamental para avaliar e ajustar as práticas educativas à luz dos fundamentos filosóficos. Os educadores são incentivados a refletir sobre suas experiências, analisar os resultados das ações educativas e questionar suas próprias crenças e pressupostos. Através da reflexão, os educadores podem aprofundar sua compreensão filosófica da educação e melhorar suas práticas.

2.2 A importância de uma base filosófica para a formação escolar.

A principal contribuição da Filosofia na sala de aula é estimular o aluno a pensar por si só, já que essa habilidade é essencial para que ele desenvolva a

autonomia e o protagonismo da própria vida. A base filosófica para a formação escolar pode ser construída a partir de diferentes correntes filosóficas que oferecem perspectivas e princípios sobre a educação. Aqui estão algumas bases filosóficas comumente consideradas na formação escolar:

2.2.1 Humanismo: O humanismo coloca o ser humano no centro da educação, enfatizando o desenvolvimento integral de suas potencialidades. Essa abordagem filosófica valoriza a dignidade humana, a liberdade individual e a formação de cidadãos autônomos e éticos.

2.2.2 Pragmatismo: O pragmatismo enfatiza a relevância da educação para a vida prática e real. Os pragmatistas destacam a importância da aprendizagem experiencial, da resolução de problemas e da conexão entre teoria e prática. A educação pragmática visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo real e desenvolver habilidades práticas.

2.2.3 Construtivismo: O construtivismo enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelos próprios alunos, por meio da interação com o ambiente e da construção de significados pessoais. Os construtivistas valorizam a aprendizagem baseada na experiência, na investigação e na construção de conceitos pelos alunos.

2.2.4 Idealismo: O idealismo filosófico defende a busca da verdade e do desenvolvimento do potencial humano como objetivos centrais da educação. Os idealistas acreditam na importância da formação intelectual e moral dos indivíduos, buscando a realização de ideais e valores superiores.

2.2.5 Crítica Social: Essa base filosófica está associada a correntes como o marxismo, o feminismo e o pós-colonialismo. Essas perspectivas filosóficas enfatizam a análise crítica das estruturas sociais e econômicas e buscam a transformação das relações de poder e a superação das desigualdades sociais por meio da educação. A educação crítica social visa desenvolver o pensamento crítico, a consciência social e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas bases filosóficas não são mutuamente exclusivas e podem se complementar em diferentes abordagens educacionais. A escolha da base filosófica dependerá dos valores, objetivos e contextos específicos de cada sistema educacional e comunidade escolar. É importante que a base filosófica escolhida seja consistente com os princípios e valores que orientam a visão de educação desejada.

2.3 Pensadores sobre as inovações em educação

Um dos primeiros educadores a reconhecer o impacto transformador da tecnologia no modo como as pessoas aprendem, trabalham ou se divertem foi Seymour Papert.

2.3.1 Seymour Papert: O matemático, que nasceu em Pretória, África do Sul, em 1928, foi um pioneiro ao considerar o uso do computador como uma ferramenta educacional. Contemporâneo e estudioso do psicólogo suíço Jean Piaget, Papert também estabeleceu fortes diálogos com o educador brasileiro Paulo Freire e foi inspiração para muitos modelos de aprendizagem que existem atualmente, como o ensino de programação para crianças e jovens e a visão do aluno como um indivíduo capaz de construir conhecimento. Além de Seymour Papert, pensadores de diversas áreas do conhecimento se dedicaram a pensar modelos educacionais mais alinhados com as rápidas mudanças da sociedade. O trabalho deles, materializado em livros e artigos científicos, inspirou aquilo que até hoje é pensado como inovação em educação.

2.3.2 John Dewey: O filósofo e pedagogo estadunidense foi o inspirador do Escola Nova, um movimento pela renovação do ensino que alcançou países na Europa, América do Norte e no Brasil – neste caso, liderado pelo educador Anísio Teixeira. Algumas das ideias mais inspiradoras de Dewey foi o modelo de ensino-aprendizagem, que percebe o aluno como protagonista de seu processo de educação, além de sua proposta de desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Para o pedagogo, tão importantes quanto atividades cognitivas, era o desenvolvimento de habilidades manuais e criativas. Dewey também tinha como preocupação a relação indissociável entre teoria e prática e acreditava que o conhecimento era construído de forma coletiva, por meio do compartilhamento de experiências.

2.3.3 Maria Montessori: As teorias, práticas e materiais didáticos desenvolvidos pela pedagoga, educadora e primeira mulher a se formar em medicina na Itália, ficaram conhecidos como Método Montessori e inspiram as metodologias de muitas escolas no Brasil e no mundo. A metodologia é baseada em seis pilares: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada. Busca o desenvolvimento da criança levando em consideração as diferentes épocas de sua vida e quais são as necessidades e comportamentos específicos de cada fase. Para Montessori, a formação escolar transcendia o acúmulo de informações: era necessário formação integral dos jovens, oferecendo uma educação para a vida. A pedagoga também apostava na individualidade e liberdade do aluno, pensando nele como sujeito e objeto do ensino, simultaneamente.

2.3.4 Célestin Freinet: O pedagogo francês foi um dos fundadores da Escola Moderna, um movimento de renovação na educação que surgiu nas primeiras décadas do século XX na França. Em sua visão, as escolas tradicionais eram fechadas, tinham uma postura enciclopédica e não davam atenção aos interesses e prazeres fundamentais das crianças. Sua proposta, então, era do papel da escola

como um importante elemento de transformação social, como um espaço democrático, livre de contradições sociais e que não marginalize crianças pela classe social. Freinet é autor das propostas das aulas-passeio (estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos (uma forma de estimular o aprendizado por meio de brincadeiras) e da troca de correspondências entre as escolas (socialização de informações e conhecimentos entre os alunos).

2.3.5 Jean Piaget: A gênese do conhecimento, sua evolução até a adolescência humana, passando pelo desenvolvimento cognitivo e as formas como os indivíduos apreendem o mundo, foram os principais temas de pesquisa. O biólogo e psicólogo suíço, debruçou seus estudos principalmente sobre a forma como as crianças constroem o conhecimento, levando em consideração aspectos cognitivos, morais, sociais, afetivos e lingüísticos da aprendizagem, fundando aquilo que chamou de epistemologia genética. Suas descobertas evidenciaram que a transmissão de conhecimentos, no sentido professor-aluno, é limitada e, por isso, educar seria estimular crianças a procurar o conhecimento, favorecendo sua atividade mental.

2.3.6 Lev Vigotski: Outro psicólogo que é referência nos estudos de inovação em educação é o bielorusso. Apesar de sua vida curta, faleceu aos 37 anos vítima de tuberculose, teve uma importante contribuição para a reflexão sobre o desenvolvimento intelectual de crianças, associando-o às interações sociais e condições de vida dos indivíduos. De acordo com Vigotski, para que o aprendizado ocorra, sempre existe algo que faz a mediação da relação do sujeito com o mundo, o que ele chamou de aprendizagem mediada. Atuam como elementos mediadores os instrumentos que podem ser objetos, por exemplo, e o signo, que é humano. Vigotski, inclusive, foi leitor da obra de Piaget e escreveu um prefácio em um dos livros dele, estabelecendo pontos de convergência e divergência com o psicólogo suíço.

2.3.7 Carl Rogers: O psicólogo nasceu nos Estados Unidos e marcou oposição às visões e práticas dominantes nos consultórios e escolas da época. Foi fundador da terapia não-diretiva, que é centrada no indivíduo e, por isso, preferia pensar que tinha clientes no lugar de pacientes, pois cabia a quem era atendido no consultório o sucesso do tratamento. Suas contribuições ultrapassaram seu campo de formação e influenciaram também a educação. Era dessa mesma forma que ele entendia a relação entre professor e aluno: ao educador cabia a tarefa de facilitar o aprendizado, que é conduzido pelo estudante de forma própria. Para que essa relação se estabeleça, três qualidades são demandadas: congruência (ser autêntico com o aluno), empatia (compreender seus sentimentos) e respeito.

2.3.8 Paulo Freire: Por meio da Lei 12.261/2021 Freire é considerado o patrono da educação brasileira e é o terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos

em todo o mundo, segundo levantamento do Google Scholar. O educador desenvolveu uma metodologia de alfabetização de adultos que ficou conhecida como Método Paulo Freire, alfabetizando cerca de 300 cortadores de cana de Angicos (RN) durante 45 dias. Assim, na perspectiva de Freire, a educação tem como missão conscientizar o aluno, fazendo com que indivíduos entendam sua situação dentro da sociedade e atuem para conquistar sua libertação. O educador era crítico daquilo que chamava de “educação bancária”, que ocorre quando o professor e aluno estabelecem uma relação vertical, em que um deposita no outro o conhecimento, respectivamente.

2.3.9 Manuel Castells: O espanhol é considerado um dos principais estudiosos da era da informação e das sociedades conectadas em rede. Doutor em sociologia pela Universidade de Paris, é professor e autor de dezenas de livros, com destaque para a trilogia: *“A era da informação, composta por: A sociedade em rede, O poder da identidade e Fim de milênio”*.

2.3.10 Pierre Lévy: Mestre em História da Ciência e Ph.D. em Comunicação e Sociologia e Ciências da Informação, Pierre Lévy é um dos mais importantes defensores do uso do computador, em especial da internet, para a ampliação e a democratização do conhecimento humano. Suas pesquisas concentraram-se especialmente na área da cibernética e da inteligência artificial.

2.3.11 Michel Reznick: Criador da linguagem de programação Scratch, é professor de Pesquisas Educacionais do Laboratório de Mídia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Lá, desenvolve novas tecnologias e atividades para envolver principalmente crianças nas suas experiências criativas. Além disso, ele é responsável pelo programa Lifelong Kindergarten, em tradução livre: Vida longa ao Jardim de Infância.

2.3.12 Simone Helen Drummond Ischkanian: Criadora do Método de Portfólios Educacionais – Inclusão, Autismo e Educação, SHDI, evidencia uma metodologia baseada nos pilares científicos que preparam crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento de habilidades equilibradas. A pedagoga acredita que a Inclusão é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Socialmente, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Ela busca o desenvolvimento de habilidades e competências, a partir da especificidade inclusiva do indivíduo levando em consideração as diferentes épocas de sua vida e quais são as suas necessidades e comportamentos específicos, oferecendo uma educação para a vida. A pedagoga aposta na individualidade e liberdade do indivíduo no contexto da inclusão, pensando nele como sujeito e objeto do ensino global, possível e real.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre ação e reflexão na educação é um processo contínuo. Através da ação educativa, os educadores obtêm insights sobre a eficácia de suas práticas e os impactos na aprendizagem dos alunos. Essas percepções são então alimentadas para a reflexão crítica, onde são analisadas à luz dos fundamentos filosóficos, levando a ajustes e melhorias nas práticas educativas. Dessa forma, a ação e a reflexão são inseparáveis no contexto educacional.

Os fundamentos filosóficos fornecem um quadro teórico e conceitual para guiar a ação educativa, enquanto a reflexão crítica permite que os educadores avaliem e aprimorem suas práticas com base nesses fundamentos. A interação dinâmica entre ação e reflexão contribui para uma educação mais fundamentada, informada e eficaz.

A filosofia sempre afirmou a luta do pensamento contra a opinião, as ideias correntes. Não é um conteúdo pré-estabelecido, um conjunto de ideias que se aplica à realidade. Não é um saber técnico. É uma compreensão da realidade (e não da sua aparência). É uma forma/método/meio de “ver o que não é/foi visto”, “pensar o que não é/foi pensado”. É abrir os olhos para a realidade como ela é, e não como pensamos que ela seja (senso comum, visão superficial, aparência, falsa consciência, sombras da realidade).

A verdadeira preocupação da filosofia é não aquilo que fazemos ou que devemos fazer, mas o que acontece conosco além daquilo que queremos e fazemos. Por isso, conhecer significa aprender a observar o que está para além do que se vê; ser capaz de interpretar além do que (se acha que) compreende a primeira vista.

O exercício da filosofia não está dado, não está claro, não pode ser ensinado de modo imediato. É forçar uma capacidade ignorada ou negada. É um exercício de aprender a ver e desvendar o que está por detrás das aparências. Sem esse conhecimento, consciência, os homens se nivelam às coisas. Filosofar significa desvendar o que impede o homem de ver para além das aparências, o que “cega”, o que o impede de pensar por conta própria.

O centro da crítica é a instituição escolar moderna que, ao nivelar os alunos, impede o desenvolvimento da capacidade de dar novos sentidos às coisas, e desvaloriza a cultura da experimentação, do risco, da inovação, da criatividade, do pensamento próprio.

A padronização científica da educação impede, por exemplo, a filosofia e a arte, pois são saberes desafiadores e que estimulam a crítica. Em contrapartida, a pedagogia para Nietzsche não deve padronizar, mas destacar as potencialidades, a habilidade de transformar; não deve funcionar como ajuste, adequação, mas como desdobramento, deve ser um aprimoramento individual.

Se não temos a possibilidade e capacidade de ver algo que não foi visto (que não seja o óbvio), de desvendar o que ainda não foi descoberto, de dizer algo que não foi dito, se não temos possibilidade de pensar e criar algo novo, nesse caso, seremos apenas repetidores, seguidores, tagarelas, papagaios. É isso que os filósofos fazem: diagnosticar o que impede o homem, ser humano, de ser sujeito pensante, criador da história, e não objeto, guiado e manipulado pelos outros.

REFERÊNCIAS

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

COMENIUS. **Didática Magna**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DESCARTES, René. “Discurso do Método” e “Meditações”. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Franklin. **Descartes: a metafísica da modernidade**. Moderna, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

JOHN RAWLS E HEGEL: UMA ABORDAGEM

Elnora Gondim¹

Tiago Tendai Chingore²

Maria das Graças Moita Raposo Pereira³

1. INTRODUÇÃO

No entanto, a justiça como equidade, procurando não ser definida como uma concepção abrangente do tipo kantiana, refuta o construtivismo moral de Kant e argumenta em favor de um construtivismo político. Com isto ele consegue rebater as críticas que Hegel fez a Kant e, ao mesmo tempo, sofrer influência destes dois filósofos.

Para se entender como ocorre à ligação entre Rawls, Kant e Hegel, torna-se necessário apontar alguns aspectos relacionados a esses dois últimos filósofos. Para tanto, é conveniente afirmar que na filosofia prática kantiana deve poder acontecer um acordo entre uma máxima e a lei universal, isto é criticado por Hegel. Segundo a concepção hegeliana, neste aspecto, há a imoralidade da ação como há, também, uma indeterminação vazia, já que Kant não vai se preocupar em estabelecer conteúdos, mas somente em fixar um critério de moralidade. Isto para Hegel é uma universalização vazia; concordância formal consigo mesmo que resulta em uma impossibilidade para determinar deveres particulares.

No entanto, a moralidade hegeliana corresponde àquela kantiana. Entretanto, Kant diferentemente de Hegel, não alcança o campo da Eticidade; ele coloca a liberdade no âmbito do sujeito, no âmbito do subjetivo. Em Hegel, pelo contrário, a liberdade está no âmbito do objetivo e o imperativo categórico é válido, porém na sua aplicação devem levar em conta as circunstâncias da situação concreta. Neste ponto, se pode plausivelmente afirmar certa complementaridade de Kant por parte de Hegel e, mediante isto, é de se pressupor que este avançou onde aquele parou.

Sendo assim, para Hegel o critério kantiano de moralidade é insuficiente, pois não pode ser aplicado às coisas do devir histórico. Neste sentido,

1 Professora/Filosofia/ UFPI; doutorado em Filosofia/PUCRS.

2 Professor/ Filosofia/ UNILICUNGO/Moçambique; Doutor em Filosofia/ UNILICUNGO;

3 Professora de Filosofia/ UFPI; Mestre em educação/UFPI

Kant só apreciou os aspectos relacionados às intenções, não levando em consideração as consequências dos resultados dos atos morais. Assim, a filosofia kantiana centralizou os seus objetivos somente tendo como meta buscar e fixar o princípio supremo da moralidade. Desta forma, a tese de Kant do dever pelo dever é insuficiente, pois não contempla as consequências dos atos morais.

Conforme o acima exposto, Hegel amplia o imperativo categórico kantiano lançando-o para a imanência do mundo e dando-lhe um caráter social e histórico baseado na tríade: Direito, Moralidade e Eticidade. Com isto, para Hegel, a pura razão cede espaço para a dimensão histórica, onde as instituições e culturas substituem a abstração do imperativo categórico kantiano.

O liberalismo político de Rawls, por sua vez, tem como base o construtivismo político, aspecto que faz com que se suponha que a tríade hegeliana (Direito, Moralidade e Eticidade) se faz presente na teoria rawlsiana. Para tanto, nota-se que o caráter político da teoria de Rawls induz a uma concepção mínima de objetividade que, pode-se plausivelmente supor que, neste aspecto, a teoria rawlsiana é influenciada pela hegeliana, porquanto para Rawls o construtivismo político, unido intrinsecamente a concepção de razoabilidade que se encontra na idéia do público vinculada ao caráter intersubjetivo das instituições, satisfaria algumas condições mínimas de objetividade que favorece o consenso sobreposto entre doutrinas compreensivas razoáveis. Assim, uma concepção política ao possuir uma mínima base de objetividade pode julgar várias doutrinas abrangentes como razoáveis.

Desta forma, as pessoas, mesmo que afirmem doutrinas abrangentes entre si, são capazes de sustentar coletivamente uma concepção de justiça que não privilegia esta ou aquela crença abrangente. Neste contexto, Rawls tem uma concepção de justificação que se distancia da idéia de consistência lógica e da noção objetivista da verdade. A sua teoria da justiça constrói e reconstrói os motivos de um entendimento público por meio da reflexão e da argumentação sem fazer apelo apenas a razão pública. Neste sentido, Rawls refutando o construtivismo moral de Kant e argumentando em favor de um construtivismo político, consegue rebater as críticas que Hegel fez a Kant e, concomitantemente, apresenta ingerências destes dois filósofos.

No entanto, cabe ressaltar que a teoria de Rawls é análoga à kantiana: as duas têm uma justificação racional para o Estado e os princípios de justiça rawlsiano são imperativos categóricos. No entanto, influenciado por Hegel, Rawls faz uma versão intersubjetiva da autonomia kantiana. Por este motivo, embora as filosofias rawlsianas e kantianas tenham semelhanças há, também, um distanciamento entre ambas e, intermediando tal fato, constata-se a influência hegeliana nos seguintes aspectos: (i) o construtivismo de Rawls é político, o

de Kant é moral, (ii) a filosofia prática kantiana encontra-se no âmbito subjetivo, Rawls coloca-se, também, no campo objetivo propondo dois princípios de justiça, superando, assim, o formalismo do imperativo kantiano. Também, na filosofia de Kant é a razão pura que impõe os princípios morais, já em Rawls os princípios da justiça são alcançados através de objetivos consensuais intersubjetivos, sendo assim, o liberalismo rawlsiano é social quanto ao kantiano é moral. Rawls, então procura completar a teoria de Kant tendo como contribuição a filosofia de Hegel, principalmente quando subjacente a teoria da justiça rawlsiana se apresenta a distinção entre a moralidade e eticidade. É dentro deste contexto teórico que a teoria rawlsiana exige que os seus resultados sejam compartilhados, que estejam de acordo com a compreensão cotidiana moral e, também, faz uma exigência quanto à sua coerência interna, isto é, a unidade entre a teoria, as instituições e as metas. Corroborando com isto, o equilíbrio reflexivo é utilizado para estabelecer a consistência e coerência de uma série de juízos mostrando que a exigência de consistência da justificação epistêmica é uma propriedade relacional global de um sistema de crenças e não uma relação inferencial de crenças. Daí o motivo pelo qual se acredita que a filosofia hegeliana é mais um suporte em relação à verificação da justificação coerentistarawlsiana

2. RAWLS ENTENDEU MUITO BEM AS CRÍTICAS DE HEGEL A KANT.

Hegel ao criticar Kant tem como ponto central a questão do imperativo categórico.

Para Hegel o imperativo categórico é insuficiente e formalmente vazio, é tautológico. Desta forma, o imperativo categórico serve para justificar o que já existe na vida prática. Ele não diz nada de novo e só justifica o que todos já sabem. O imperativo categórico não permite julgar se um ato é moral ou não, porque ele não determina nenhum conteúdo moral e por causa disso ele aceita todos os conteúdos em uma indeterminação absoluta, onde esta indeterminação é apenas uma concordância formal entre a máxima e a lei universal decorrendo disso uma insuficiência para se constituir em critério de moralidade. Com isso, o imperativo categórico serve para justificar tanto um ato justo quanto um injusto, pois onde não há determinação, não pode haver contradição. Sendo assim, o imperativo categórico não pode ser um critério que permite determinar uma decisão particular. Assim, através dele, não se pode saber se algo é um dever ou não.

É dentro deste panorama das críticas que Hegel faz a Kant e com as respostas que Rawls oferece a elas é que esse trabalho será desenvolvido com a intenção de averiguar se para a teoria rawlsiana a teoria hegeliana fornece subsídios para uma justificação coerentista.

2.1- A crítica de Hegel ao imperativo categórico de Kant

Embora não tenha uma diferença abissal entre as teorias kantiana e hegeliana, Hegel faz críticas fundamentais a Kant.

Na filosofia prática kantiana deve poder acontecer um acordo entre uma máxima e a lei universal, isto é criticado por Hegel. Segundo ele, neste aspecto, há a imoralidade da ação como há também uma indeterminação vazia, já que Kant não vai se preocupar em estabelecer conteúdos, mas somente em fixar um critério de moralidade. Isto para Hegel é uma universalização vazia, isto é, uma concordância formal consigo mesmo que resulta em uma impossibilidade para determinar deveres particulares.

Sendo assim, o imperativo categórico kantiano pode justificar um ato injusto, imoral, pois ele não se constitui em critério que possibilita uma decisão sobre um conteúdo particular. Desta forma, ele é tautológico, porque só justifica o que é já é vigente, o que todos já sabem. Segundo Hegel, o imperativo categórico é uma universalidade somente formal e não pode determinar nenhuma verdade. Assim, segundo ele, o problema kantiano permanece na subjetividade e não passa ao nível de determinações objetivas da vontade livre, pois Kant não faz distinção entre moralidade e eticidade.

A noção hegeliana de subjetividade universal pode ser definida como aquilo que ocorre através do reconhecimento da subjetividade dos outros, isto é, da subjetividade externa. Este fato garante a universalidade da mesma. Neste sentido, a moralidade trata do direito que o sujeito tem de saber e reconhecer o que tem na origem da sua vontade. Como esta se manifesta? Ela é manifestada através da ação que é, por sua vez, a exteriorização da vontade subjetiva ou moral.

A vontade subjetiva só é livre se as suas determinações são pressupostos pelo o saber e o querer. Assim, ter um ato livre significa ser responsabilizado por ele.

É na moralidade que Hegel trata das condições da responsabilidade subjetiva, enfatizando que esta constitui a parte formal da vontade. Ela é algo racional quando é reconhecida pelos outros, por este motivo há uma conservação da subjetividade e, também, uma superação da mesma, enquanto ela é subjetividade imediata, ou seja, individual. Sendo assim, o reconhecimento do querer e do saber, que é a vontade dos outros, é a subjetividade exterior. Isto é reconhecer a liberdade como princípio universal.

A eticidade, por sua vez, inclui a vontade subjetiva com o conceito da vontade, a vontade particular com o dever – ser da vontade. Este dever-ser, por sua vez, é cumprido na eticidade.

A eticidade é o desdobramento objetivo das vontades.

Assim, o direito, a moral e a eticidade formam a síntese da tríade dialética que constitui o Espírito Objetivo.

Neste sentido, a moralidade hegeliana corresponde àquela kantiana. Entretanto, Kant diferentemente de Hegel, não alcança o campo da eticidade. Ele coloca a liberdade no âmbito do sujeito, no âmbito do subjetivo. Em Hegel, pelo contrário, a liberdade está no âmbito do objetivo e o imperativo categórico vale, mas na sua aplicação deve-se levar em conta as circunstâncias da situação concreta. Está indica assim certa complementaridade de Kant e Hegel. Este avançou onde aquele parou.

Sendo assim, para Hegel, o critério kantiano de moralidade é insuficiente, pois ele não pode ser aplicado às coisas do devir histórico. Neste sentido, Kant só considerou os aspectos relacionados às intenções e não levou em considerações os itens objetivos como as consequências e os outros resultados dos atos morais. Assim, a filosofia kantiana centralizou os seus objetivos somente tendo como meta buscar e fixar o princípio supremo da moralidade. Desta forma, a tese de Kant do dever pelo dever é insuficiente, pois não contempla as consequências dos atos morais.

Hegel amplia o imperativo categórico kantiano lançando-o para o mundo e dando-lhe um caráter social e histórico baseado na tríade: Direito, Moralidade e Eticidade. Com isto, para ele a pura razão cede espaço para a dimensão histórica, onde as instituições e culturas substituem a abstração do imperativo categórico kantiano.

3. RAWLS E A RESPOSTA A HEGEL ÀS CRÍTICAS A KANT

O Liberalismo Político de Rawls tem como base o construtivismo político.

O caráter político da teoria de Rawls induz uma concepção mínima de objetividade que esta, por sua parte, favorece o consenso sobreposto. Rawls reivindica a possibilidade de concepções morais, objetivas. Sendo assim, o construtivismo político satisfaria algumas condições mínimas de objetividade que favorece o consenso sobreposto entre doutrinas compreensivas razoáveis.

O caráter razoável não está relacionado a nenhuma doutrina razoável compreensiva nem é uma característica intrínseca da mesma. O caráter razoável de uma doutrina compreensiva se relaciona com quem a sustenta. Porém, tem-se que distinguir o racional do razoável. O racional é a capacidade de manter ideias acerca do bem e atuar de uma maneira teleológica.

Neste sentido, Rawls afirma que o razoável não pode ser derivado do racional. Esta teria a função de ideias complementares, pois os agentes meramente racionais não teriam a capacidade de reconhecer a validade independente das exigências alheias, por causa disto, o véu da ignorância tem por objetivo favorecer esta disposição razoável e a Posição Original não constitui uma mera derivação da teoria da eleição racional de uma simples exigência de imparcialidade.

Unido intrinsecamente a ideia de razoabilidade se encontra a ideia do público. Esta é vinculada ao caráter intersubjetivo das instituições e das razões em que se apoiam vinculado ao problema do significado no sentido do que a razão dos cidadãos livres e iguais é a razão do público, onde seu conteúdo e sua natureza são públicos sendo expressos em um julgamento intersubjetivo.

Desta forma, o predicado razoável substitui o predicado verdadeiro.

Assim, uma concepção política ao possuir uma mínima base de objetividade pode julgar várias doutrinas abrangentes como razoáveis, pois os agentes em Posição Original podem endossar uma ampla gama de doutrinas abrangentes, porém com a condição destas serem razoáveis. Logo, a falsidade de alguma delas não impede a mesma de ser razoável.

O liberalismo político rawlsiano não deriva de nenhuma doutrina abrangente, pois ele não objetiva ser verdadeiro, basta ser uma base razoável de razão pública. Com isto, para a filosofia rawlsiana basta que as doutrinas abrangentes tenham condições de cooperação sob condições de reciprocidade e aceitação para provar as suas próprias argumentações. Neste sentido, a política é entendida como um procedimento que produz instituições à luz de certas concepções advindas de um consenso sobreposto.

Dentro deste contexto, o conceito de razão pública vai tomando proeminência no pensamento rawlsiano. O consenso sobreposto é necessário para unidade social em sociedades pluralistas. Este consenso é independente de todos os conteúdos das diferentes doutrinas abrangentes e se forma pela somatória de seus conteúdos razoáveis.

Neste sentido, o homem é um cidadão, pois ele é um ser politicamente ativo na sociedade. Esta, por sua vez, é repleta de diferentes concepções de bem e de diferentes planos de vida que se complementam no viver de cada pessoa e da sociedade como um todo. A sociedade, então, tem como característica a cooperação entre as pessoas. Nela as pessoas podem realizar os seus planos de vida e perseguir os seus objetivos mais amplos de acordo com a ideia de cooperação e de um fim partilhado, mesmo elas desejando interesses diferentes, elas são capazes de conciliar seus interesses com os de outros, pois elas têm como características fundamentais: um senso de justiça, uma concepção de bem e uma noção de cooperação social e os cidadãos são considerados como livres e iguais, tendo como premissa a afirmativa de que os princípios da tolerância consistem em deixar que os cidadãos mesmos resolvam as questões da religião, da filosofia e da moral em concordância com o ponto de vista que eles professam livremente, sendo que a concepção política protege os direitos básicos de todos os conhecidos assinalando-lhes uma prioridade especial.

Desta forma, as pessoas, mesmo que afirmem doutrinas abrangentes entre

si, são capazes de sustentar coletivamente uma concepção de justiça que não privilegia esta ou aquela crença abrangente. Assim, quando Rawls fala do véu de ignorância, ele objetiva preservar a capacidade de se escolher uma concepção de bem, seja ela qual for, elaborando, revendo e perseguindo uma concepção de bem e não a concepção em si, por isso Rawls cria a Posição Original.

Através do senso de justiça que as pessoas possuem, elas têm a capacidade de compreender, aplicar e agir conforme a concepção pública de justiça, deste modo, elas têm a si mesmas como livres e iguais, racionais e razoáveis. Aqui se encontra o consenso sobreposto, isto é, aquele que ocorre no âmbito de doutrinas abrangentes razoáveis a favor da concepção política da sociedade. Somente depois disto é que as pessoas podem discutir sobre os princípios de justiça que objetivam para a sociedade, porque o senso de justiça que as pessoas têm transcende os princípios de justiça.

Desta maneira, o que faz da justiça uma concepção pública é quando as pessoas aceitam e sabem que as outras aceitam os mesmos princípios de justiça. Logo, as pessoas cumprem tais princípios e têm a certeza que as instituições cumprirão.

Assim, Rawls não pretende oferecer propriamente uma fundamentação última da ética. Seu intento é formular e justificar racionalmente princípios materiais de justiça social. Ele é cognitivista afirmando que é possível justificar em argumentos de aceitação ou repúdio os princípios materiais da justiça e é construtivista no sentido de que os princípios morais são resultado de um procedimento de construção em que está representada uma determinada maneira de conceber as pessoas e as suas relações com a sociedade. Por sua vez, a ideia do equilíbrio reflexivo enfatiza a busca de princípios de justiça que melhor se coadunam com os nossos juízos morais considerados. Neste caso, parte de certas convicções morais são intuitivas. Logo, o objetivo da teoria moral seria descobrir princípios que estão implícitos em nosso sentido moral.

Neste contexto, Rawls tem uma concepção de justificação que se distancia da ideia de consistência lógica e da noção objetivista da verdade. A sua teoria da justiça constrói e reconstrói os motivos de um entendimento público por meio da reflexão e da argumentação sem fazer apelo apenas a razão pública. Para tanto, Rawls integra discursos teóricos diversos em um marco coerente de deliberação.

Tentando ampliar a concepção kantiana, Rawls refuta o construtivismo moral de Kant e argumenta em favor de um construtivismo político tendo uma justificação coerentista para o mesmo. Com isto ele consegue rebater as críticas que Hegel fez a Kant e, ao mesmo tempo, sofrer influência destes dois filósofos.

Com o critério da razoabilidade fundada na razão pública prática e quando prescinde do conceito de verdade, ele garante ao cidadão a participação

política efetiva na sociedade e ao Estado, fiscalizando e controlando empregos, preços, assistência mínima, herança e gastos, mantém, assim, o ideal político da igualdade. Desta forma, o cidadão participa ativamente da organização da sociedade e tem a possibilidade de cobrar do Estado quando este não segue os princípios da justiça. Sendo assim, o razoável é aquele que faz referência, direta com o mundo político, onde a ideia de razoabilidade implica a de reciprocidade e, assim, protege as associações e os grupos em um equilíbrio conforme.

Neste sentido, a filosofia rawlsiana é uma defesa do razoável, onde este provém à convivência entre as mais diferentes doutrinas compreensivas.

O Estado, desta maneira, não deve favorecer a nenhuma destas doutrinas compreensivas e ele deve fazer prevalecer à razão pública, isto é, aquela que é dos cidadãos nos foros públicos em torno dos princípios essenciais relativos às questões da justiça, através da discussão dos sujeitos e dos seus valores políticos. Desta maneira a sociedade torna-se um sistema justo de cooperação social entre pessoas livres e iguais.

Rawls, então, enfatiza, assim, a estrutura básica da sociedade e afirma que ela é formada pelas principais instituições políticas e sociais, cujo modo de se vincularem umas as outras é um único sistema de cooperação. Pertencem a ela a constituição política, as formas da propriedade legalmente reconhecidas à concepção da família etc.

Em suma, a teoria de Rawls é análoga à kantiana no sentido de que as duas tem uma justificação racional para o Estado; os princípios de justiça rawlsiano são imperativos categóricos, Rawls faz uma versão intersubjetiva da autonomia kantiana e tanto Kant quanto Rawls são construtivistas.

No entanto, embora tenha semelhanças entre as duas teorias, há um distanciamento. O construtivismo de Rawls é político, o de Kant é moral. A filosofia prática kantiana encontra-se no âmbito subjetivo, Rawls coloca-se no campo objetivo propondo dois princípios de justiça, superando, assim, o formalismo do imperativo kantiano. Também, na filosofia de Kant é a razão pura que impõe os princípios morais, já em Rawls os princípios da justiça são alcançados através de objetivos consensuais dialógicos, sendo assim, o liberalismo rawlsiano é social quanto ao kantiano é moral. Rawls, então procura completar a teoria de Kant. Logo, Rawls está somente próximo a Kant e a contribuição de Hegel para a teoria da justiça rawlsiana é aquela que afirma a distinção entre a moralidade e eticidade.

É dentro deste contexto, que a teoria rawlsiana exige que os seus resultados sejam compartilhados, que estejam de acordo com a compreensão cotidiana moral e, também, faz uma exigência quanto à sua coerência interna, isto é, a unidade entre a teoria, as instituições e as metas. Desta forma, o equilíbrio reflexivo é utilizado para estabelecer a consistência e coerência de uma série de juízos.

De acordo com isto, a objetividade implica que os princípios mais razoáveis para os agentes relacionam-se com o fato de que eles são pessoas livres e iguais e membros cooperantes de uma sociedade democrática.

É interessante notar que Rawls formula um procedimento de construção que responde a certos requerimentos razoáveis onde as pessoas são caracterizadas como agentes de construção que especificam, mediante acordos, os primeiros princípios de justiça, começando em uma Posição Original onde esta não é uma base axiomática ou dedutiva de onde se deduzem os princípios, mas sim um procedimento adequado à concepção de pessoa relacionada à sociedade democrática moderna. Portanto, a teoria rawlsiana é coerentista quando afirma que uma crença é justificada quando ela é coerente com outras e quando mostra que a exigência de consistência da justificação epistêmica é uma propriedade relacional global de um sistema de crenças e não uma relação inferencial de crenças.

Para vários autores, o método do equilíbrio reflexivo rawlsiano é uma forma de coerentismo moral. Segundo Rawls, o método adequado supõe começar por sujeitos em uma relação intersubjetiva, formulando princípios gerais e revisando tanto os princípios quanto as crenças até alcançar um equilíbrio.

A base de justificação da teoria rawlsiana é aquilo que é publicamente aceitável, tomando como referência a existência de idéias implícitas na cultura da democracia constitucional.

Com isto, Rawls visa mostrar como sua concepção política pode ser estável em face do pluralismo razoável, ou seja, como diferentes doutrinas compreensivas seriam capazes de aceitar uma concepção de justiça e de que maneira isto poderia ser justificado de acordo com as razões afirmadas no interior de cada visão abrangente.

Neste sentido, o consenso sobreposto responde ao fato do pluralismo razoável. Ele define os parâmetros e o alcance da razão pública, justificando a concepção política em dois aspectos:

- 1º- os cidadãos razoáveis podem entender e aceitar a justificação da concepção política em termos da razão pública porque as razões e as ideias estão implícitas na cultura democrática política;
- 2º- os cidadãos razoáveis teriam suas doutrinas compreensivas compatíveis com a concepção política.

Aqui é conveniente lembrar que a justificação da teoria política ocorre, porque Rawls apela para um procedimento de representação que tem uma postura abstrata, neutra e hipotética chamado de Posição Original. A Posição Original é um recurso procedimental que garante um acordo equitativo em relação aos princípios de justiça.

Desta maneira, Rawls oferece uma justificação coerentista para a Posição

Original afirmando que ela:

1º - é um construtivismo procedimental que deve ser usado para identificar os princípios da justiça;

2º - tem como justificação fundamental o fato de poder ser oferecida por indivíduos com várias doutrinas morais compreensivas.

Sendo assim, a Posição Original pode ser justificada pelo equilíbrio reflexivo entre os princípios de justiça gerados por ela e os nossos julgamentos ponderados.

Logo, esta abordagem para a justificação é coerentista, pois o procedimento na teoria rawlsiana consiste em um modelo construtivista que tem o equilíbrio reflexivo como seu correspondente coerentismo epistêmico-moral.

Assim, os princípios de justiça são construídos, partindo da Posição Original em que as várias partes estabelecem um consenso mínimo para que as diferentes doutrinas morais, filosóficas e religiosas possam, através de um processo de discussão, coexistir em uma sociedade na qual a razão pública é compartilhada por todos.

Desta forma, a teoria rawlsiana é formulada em função de uma construção racional com o propósito de elaborar os princípios de justiça. Ela também tem uma fundamentação não-fundacionista que objetiva eliminar da sua doutrina todo e qualquer aspecto metafisicamente fundamentado que tenha como ponto de partida princípios absolutos.

O critério de construção dos princípios de justiça é a razoabilidade. Esta, por sua vez, funda-se na razão prática, onde o equilíbrio reflexivo é tido como método. Este tem como objetivo esclarecer uma mútua elucidação das convicções ponderadas que exprimem um consenso justaposto sobre a noção de justiça caracterizada pela coerência, precisão e consistência.

Assim, a justificação da teoria de Rawls é possível sem pressuposição antecedente de um acordo sobre normas sociais específicas e a concepção de justificação é alcançada somente através de um acordo sobre normas comunitárias.

Logo, embora Rawls não mencione em nenhum de seus textos que ele tem uma posição coerentista, é possível constatar este aspecto em sua teoria. Isto, porque ele parece ter subjacente à construção da sua justiça como equidade as seguintes ideias centrais:

1ª. só crenças podem justificar outras crenças, e nada além disso pode contribuir para uma justificação;

2ª. todas as crenças justificadas dependem de outras crenças para a sua justificação.

Desta maneira, a teoria rawlsiana pode ser considerada coerentista, pois a idéia central da justificação para o coerentismo é que toda crença justificada só

pode ser assim em virtude das relações com outras crenças. Portanto, tanto para os coerentistas como para Rawls, não há crença básica ou fundacional.

Rawls, então, tem explicações internalistas, ou seja, uma crença ou um sistema de crenças está justificado sempre quando há coerência, isto é, quando nenhuma de suas crenças é incompatível com outras crenças do mesmo sistema.

A teoria de Rawls também considera que as pessoas são seres racionais e razoáveis. Isto significa dizer que elas têm interesses próprios conforme a concepção de bem que formulam para as suas vidas. Deste modo, elas orientam suas vidas em função do sentido da justiça que possuem e ponderam com as outras pessoas sobre quais os termos justos de cooperação que devem nortear o convívio social e a distribuição de bens. Assim, elas chegam a um acordo sobre os princípios de justiça que serão escolhidos.

Neste sentido, é bom lembrar que, segundo a teoria rawlsiana, em função da pluralidade que existe em uma sociedade democrática, uma concepção de justiça só pode ocorrer se é renunciada toda pretensão de verdade, aspirando à defesa de idéias que consigam conviver com qualquer doutrina compreensiva razoável.

Falando de um outro modo, a concepção de razoabilidade na teoria rawlsiana tem como objetivo separar toda a pretensão de uma razão pura prática, no sentido de que só se pode falar com argumentos razoáveis, coerentes e publicamente defensáveis.

Desta forma, a crença justificada é concebida politicamente enquanto resultado de critérios públicos consensualmente conseguidos através de erros e acertos visando à escolha dos princípios que devem reger as relações e as instituições sociais.

Aqui cumpre ressaltar que na teoria rawlsiana as mais antagônicas doutrinas compreensivas podem coexistir. Neste sentido, Rawls se propõe trabalhar com o político, mas não com o ético nem com o metafísico. Assim, no consenso sobreposto a crença é justificada a partir de todas as crenças razoáveis dentro de um mesmo sistema. A razoabilidade exige coerência no sentido de que toda norma que aspire a uma validade universal deve se submeter à prova da intersubjetividade, sua força vinculante deve poder fundar-se sobre razões que todos podemos comportar. Desta maneira, a justificação é extraída da razão pública.

Isto ocorre porque Rawls trabalha com o aspecto político em contraposição ao moral abrangente. O termo político aqui tem uma relação direta com a ideia de consenso, pois em uma sociedade pluralista razoável a justificação ocorre de forma a que todos reconheçam determinadas crenças com a finalidade de estabelecer as questões fundamentais da justiça política, isto é, o consenso sobreposto. Ele é o critério de realidade de uma teoria da justiça. Assim, quando se alcança o consenso, justifica-se a teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se salientar que a teoria da justiça é algo prático e não metafísico nem epistemológico. Ela não se apresenta como algo verdadeiro. Ela é uma concepção que serve de base a um acordo político voluntário entre cidadãos livres e iguais. Ela não é justificada como verdadeira por uma ordem anterior aos cidadãos, mas é um acordo deliberativo entre eles. Neste sentido a sua justificação é uma teoria prática e não uma elaboração conceitual de ordem metafísica ou epistemológica. Ela é avaliada a partir do parâmetro razoável e não-razoável. Assim, o razoável não é obtido a partir de uma teoria da verdade, mas com a finalidade de algo ser constituído a partir do que é justo, em uma situação concreta, na qual as noções de pessoa e sociedade são compartilhadas e presentes no âmbito de uma cultura pública que possibilita o consenso.

Então, a autonomia da teoria rawlsiana é de tal modo que não pode ser considerada como verdadeira, porque isto levaria a uma fundamentação metafísica ou epistemológica, aspectos característicos das doutrinas compreensivas. Desta forma, Rawls parte das ideias intuitivas, porém sem uma preocupação em fundamentá-las.

No coerentismo epistêmico-moral de Rawls pode-se detectar a articulação entre a filosofia kantiana e a filosofia hegeliana. Neste sentido, Rawls responde as críticas de Hegel a Kant pelo fato de que a sua teoria leva em consideração que existem ideias implícitas na cultura da democracia constitucional onde nelas há um pluralismo razoável sendo este aplicado às pessoas e à sociedade.

Desta forma, Rawls refuta a ideia de uma razão pura prática e, tal qual Hegel, não admite que a subjetividade venha impor mandamentos morais aos cidadãos.

A filosofia rawlsiana fornece argumentos razoáveis para as sociedades através da razão pública. Logo, a teoria de Rawls não pode ser considerada como uma doutrina compreensiva e sim como uma concepção política que parte da cultura pública alcançando um consenso sobreposto através de equilíbrio reflexivo. Assim, este apelo ao político desempenha um papel fundamental na teoria rawlsiana porque a sua teoria da justiça desvela "...o fundamento público da justificação em questões de justiça, dado o pluralismo razoável...".

Neste sentido, Rawls embora continue um kantiano quando se utiliza da representação procedimental do imperativo categórico, em sua justificação coerentista epistêmico-moral aplica às respostas que fornece a Hegel em suas críticas feitas a Kant e preserva do pensamento hegeliano a ideia de que os mandamentos morais não podem partir de uma razão prática pura. Logo, Rawls sofre uma influência de Hegel no sentido de que a sua teoria é uma ênfase ao político e é a partir deste que ela é justificada. Isto é constatado através da afirmação de

que Rawls não incorre em um subjetivismo moral a partir de crenças determinadas pela razão pura através do imperativo categórico, neste sentido a teoria rawlsiana aponta para uma perspectiva maior do que aquela kantiana.

A teoria rawlsiana para não seguir o formalismo do imperativo categórico, aborda o conceito da posição original esta mostrando quais os princípios de justiça que os seres racionais e livres escolheriam. Sendo assim, a teoria de Rawls objetiva um liberalismo construtivista, político, onde o conteúdo construído é o da concepção política da justiça através do equilíbrio reflexivo, da razoabilidade e da razão pública.

Assim, Rawls ao rebater as críticas de Hegel a Kant, o faz através do construtivismo político, e conforme Habermas:

“... Rawls preserva um discernimento que Hegel outrora fez prevalecer contra Kant: mandamentos morais não podem ser impingidos à história de vida de uma pessoa nem mesmo quando apelam a uma razão comum a todos nós ou a um sentido universal para a justiça...”

Neste sentido Rawls afirma:

“...Hegel certamente viu o profundo enraizamento social do povo dentro da estrutura estabelecida de suas instituições políticas e sociais. Neste ponto, realmente aprendemos com Hegel, já essa é uma das suas grandes contribuições (...) Uma teoria da justiça segue Hegel nesse respeito quando toma a estrutura básica da sociedade como primeiro objeto de justiça...”

Assim, a teoria rawlsiana tenta superar os dualismos kantianos e leva em consideração um mundo político e social de liberdade real, distinguindo a moralidade da eticidade como, também, utilizando a aplicabilidade do imperativo categórico com um instrumento procedimental sem deixar de levar em consideração o mundo social garantindo a liberdade dos cidadãos através das instituições políticas e sociais. É neste sentido que Rawls, embora não deixa de ser um kantiano, acata as críticas de Hegel a Kant respondendo-lhes.

Desta forma, a filosofia hegeliana é uma influência fundamental para que Rawls adote uma postura coerentista para a justificação de sua teoria no sentido que nesta não há crenças básicas intuitivas partindo da razão pura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREEMAN, S. John Rawls (org). The Cambridge Companion to Rawls. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HABERMAS, Jürgen. A Inclusão do Outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Verdade e Justificação. São Paulo: Loyola, 2004.

- HEGEL, G. W. F. *Princípios de La Filosofia do Direito*. Buenos Aires: editorial sudamericana, 1975.
- KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. IN: Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: abril cultural, 1974.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste, 1989
- KANT, I. *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. *A Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- KUKATHAS, Chandran& PETTIT, Philip. *Rawls: uma teoria da justiça e os seus críticos*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *Rawls*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- O’NEIL, Onora. *Construtivism in Rawls and Kant. The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge University Press, 2003.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Justiça como Equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Justiça e Democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O Liberalismo Político*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Collected Papers*. (org. Samuel Freeman). Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- ROSENFELD, Denis. *Política e Liberdade em Hegel*. São Paulo: Ática, 1995.
- WEBER, Thadeu. *Ética e Filosofia Política: Hegel e o formalismo kantiano*. Porto Alegre.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Sharmilla Tassiana de Souza³

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz⁴

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo trazer reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, com base nos estudos de Jean Piaget (1896-1980) sobre a Epistemologia Genética, numa abordagem construtivista.

Para esse estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, de análise documental e bibliográfica. Lara e Molina (2011) declaram que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador realiza a investigação do objeto de estudo com base em fundamentação teórica e revisão de literatura aprofundada. Nesse sentido, Minayo (2003) elucida que a pesquisa em questão envolve relações, processos e fenômenos, em que não é possível quantificar, devido à grandeza de motivos, significados, valores, atitudes, crenças e aspirações que abrangem a temática escolhida.

Definimos pela análise documental e bibliográfica, que compreende a utilização de documentos científicos primários, como livros, periódicos e artigos,

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: kalyandradoy@gmail.com.

2 Pós-Doutora em Psicologia Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: sfryaegashi@uem.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com.

4 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: manuglatz@hotmail.com.

além da identificação, da localização, da compilação e do fichamento dos materiais (LARA; MOLINA, 2011). De acordo com Gil (2002), uma pesquisa com delineamento bibliográfico pode proporcionar o conhecimento de fatos com a utilização de materiais já elaborados anteriormente à pesquisa. Desse modo, os autores utilizados para esse trabalho são: Delval (2002), Pádua (2009), Munari (2010), Abreu *et al.* (2010), Dell’Agli *et al.* (2015), Turchielo, Terribile e Becker (2016), Götz e Eichler (2018), Kebach (2018) e Lajonquière (2018).

Jean Piaget (1896-1980) dedicou-se a estudar a aprendizagem e o desenvolvimento humano com base na Epistemologia Genética. Sua pesquisa apresenta relevantes contribuições para a Educação. Assim, apresentamos uma experiência pedagógica com o jogo: UNO⁵ e discutimos os processos psíquicos dos participantes, que para o pesquisador em questão, são denominados de cognitivos.

Os estudos sobre a temática em discussão, podem contribuir com a Educação, no sentido de auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

2. JEAN PIAGET E SEU OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Em 1915, formou-se em Biologia pela Universidade de Neuchâtel, e em 1918, tornou-se doutor com sua tese sobre moluscos. No mesmo ano, mudou-se para Zurique, Suíça, para estudar Psicologia, em especial, a Psicanálise. Em 1919, mudou-se para a França, ingressou na Universidade de Paris e foi convidado para trabalhar com testes de inteligência infantil. Posteriormente, foi convidado a realizar pesquisas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça, destinado à formação de professores (MUNARI, 2010).

O primeiro livro de Jean Piaget foi lançado em 1923, intitulado: “A linguagem e o pensamento da criança”. Piaget também lecionou Psicologia, História da Ciência, Sociologia e História do Pensamento Científico. No mesmo ano, casou-se com Valentine Châtenay e tiveram três filhos: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laureni (1931). Na década de 30, escreveu trabalhos a respeito das fases de desenvolvimento das crianças, sendo que grande parte deles foram baseados em observações de seus filhos. Na década de 40, publicou pesquisas sobre a formação de conceitos matemáticos e físicos e participou da elaboração da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tornou-se membro do conselho executivo e responsável

5 Trata-se de um jogo com 112 cartas, compostas por números de 0 a 9, nas cores amarelas, vermelhas, verdes e azuis. Joga-se com mais de dois participantes, cujo objetivo é eliminar as cartas de sua posse. Porém, há elementos que dificultam a jogada, como as cartas que apresentam os símbolos de inverter o jogo, pular o participante, comprar e as curingas.

pelo Departamento de Educação (MUNARI, 2010).

No ano de 1950, Jean Piaget publicou a primeira síntese de sua teoria do conhecimento: “Introdução à Epistemologia Genética”. Na mesma década, foi convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne, em Paris, e fundou o Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, na Suíça, para a realização de pesquisas interdisciplinares sobre a formação da inteligência. Em 1967, escreveu as obras: “Biologia e conhecimento” e “Lógica e conhecimento Científico”. Faleceu em 18 de setembro de 1980 (MUNARI, 2010).

De acordo com Munari (2010, p. 22), Piaget dedicou-se por muitos anos a estudar a “[...] evolução da inteligência, que era algo que o fascinava desde o início de sua carreira”. Nesse sentido, desenvolveu estudos sobre as teorias do construtivismo genético, os estágios do desenvolvimento da inteligência e dos conhecimentos científicos.

Piaget defende que existem etapas ou estágios de desenvolvimento da criança, determinados pela natureza biológica, ou seja, o desenvolvimento biológico do sujeito promove a aprendizagem e essa ideia é a base da Psicologia Genética. Por meio de seus estudos e pesquisas, Piaget fundou a Epistemologia Genética, e concluiu que o sujeito aprende por meio de uma constituição contínua do conhecimento, da estruturação e reestruturação, que relacionam e vinculam conceitos e operações mentais. Nesse sentido, Kebach (2018) afirma que o principal objeto de investigação de Jean Piaget foi descobrir como o conhecimento é construído e como a ciência é produzida.

3. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E O FUNCIONAMENTO COGNITIVO HUMANO

Jean Piaget (1896-1980) buscou investigar em sua trajetória de estudos, como o conhecimento é construído no homem. Assim, por meio de pesquisas, criou a Epistemologia Genética.

[...] epistemologia diz respeito à ‘teoria do conhecimento’, trata dos modos como o ser humano constroi-se intelectualmente. Já a palavra genética refere-se à gênese, ou seja, origem. Portanto, Epistemologia Genética significa entender a origem do conhecimento e de que forma ele vai evoluindo na espécie humana (KEBACH, 2018, p. 106).

Conforme Kebach (2018), a Epistemologia Genética busca a compreensão de como o conhecimento tem origem e evolui no ser humano. Nesse sentido, para Lajonquière (2010), a Epistemologia Genética contribuiu para compreendermos o funcionamento cognitivo humano, superando as ideias behavioristas de estímulo-resposta (E-R), pois considera a existência de estruturas lógicas favoráveis às experiências físicas e lógico-matemáticas que promovem a aprendizagem.

Para Abreu *et al.* (2010), a Epistemologia Genética objetiva explicar a continuidade entre processos biológicos e cognitivos, sem tentar reduzir os últimos aos primeiros, o que justifica, e ao mesmo tempo delimita, a especificidade de sua pesquisa epistemológica. Dessa forma, a Epistemologia Genética visa responder à questão não só de como os indivíduos, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e etapas eles conseguem fazer isso.

Nessa lógica, Lajonquière (2010) afirma que as operações mentais e as abstrações ocorrem quando o sujeito tem contato com o objeto de conhecimento. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da inteligência prática e representativa, que permite a realização de inferências e a externalização de respostas.

Pádua (2009) ressalta que na Epistemologia Genética há uma relação dialética entre o sujeito e o objeto. Nessa interação estão presentes processos cognitivos que se relacionam: assimilação, acomodação e equilíbrio. Sobre o primeiro processo:

[...] assimilação significa interpretação, ou seja, ver o mundo não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, tornar seu alguns elementos do mundo, portanto isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada relação existente entre o sujeito e o objeto (PÁDUA, 2009, p. 24).

O autor explica que quando o sujeito entra em contato com o objeto de conhecimento, é capaz de reter algumas informações com base em estruturas mentais já existentes. Assim, constrói e incorpora elementos nesse sistema mental, ou seja, assimila novos conhecimentos.

Com relação ao processo de acomodação, Pádua (2009, p. 25) salienta: “[...] é uma variação de comportamento e não uma mera reação a determinados estímulos [...]”; e ainda: “[...] mesmo as mais simples reações não são processos simplesmente mecânicos; a acomodação é a origem do processo de aprendizagem”. Ou seja, a acomodação ocorre quando o sujeito assimila o objeto de conhecimento por meio da interação e assim, “[...] as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e a esse processo” (PÁDUA, 2009, p. 25).

Ao assimilar e acomodar as estruturas mentais, ocorre a equilíbrio.

O sujeito, ao entrar em contato com um objeto desconhecido, pode entrar em conflito com esse objeto, ou seja, no processo de assimilação, o que é novo, às vezes, oferece certas resistências ao conhecimento e para conhecer esse objeto o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilíbrio (PÁDUA, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, se reafirma, conforme mencionado, que os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio apresentam uma relação entre si e

estão presentes em todas as situações de interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Para melhor compreensão, a seguir, apresentamos uma situação de jogo, em que podemos observar os processos mentais estudados, com base na Epistemologia Genética.

4. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA

Para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, podemos recorrer aos jogos de regras. Trata-se de estratégias para incentivar o “[...] raciocínio, por meio de condutas exploratórias e investigativas” (KEBACH, 2018, p. 110). Assim, os sujeitos apropriam-se de conhecimentos e avançam nos aspectos cognitivos.

Segundo Dell’Agli *et al.* (2015), os jogos de regras permitem reflexões sobre a tomada de consciência das ações. Ao jogar, os participantes elaboram estratégias, pensam em possibilidades para o enfrentamento de desafios e justificam as escolhas realizadas. Nesse sentido, ampliam as estruturas mentais no processo de formação humana.

Com base nos estudos de Delval (2002), apresentamos trechos de uma partida do jogo UNO, em que podemos identificar nos participantes⁶, os processos de pensamento e ação. Consideremos o trecho a seguir:

Entrevistadora: Por que você jogou essa carta?

A: Porque é da mesma cor.

B: Porque é da mesma cor.

C: Vou jogar o 4 porque é da mesma cor.

D: Vou jogar o 4 azul, porque é o mesmo número.

E: Eu vou jogar essa daqui (carta azul que inverte o sentido do jogo) porque o A vem de longe e ele pode esperar mais um pouquinho.

Nessa situação, podemos identificar a tomada de consciência com relação ao objeto, pois os participantes consideraram que escolheram o descarte, de acordo com a cor ou o número da carta que estava na mesa e determinava o que precisava ser jogado.

Em resumo, a tomada de consciência consiste num processo sequencial, que, partindo do ponto de aplicação da ação, dirige-se ao mecanismo interno, seja no caso em que o sujeito tenha sucesso – ele pergunta-se por que uma variação nos meios utilizados resulta ser mais ou menos eficaz -, seja quando fracassa – indo procurar onde reside o defeito de acomodação do esquema. [...] (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 140).

Lajonquière (2010, p. 134) afirma que para Piaget, a tomada de consciência comporta uma “autêntica reconstrução conceitual da lógica imanente

6 Foram seguidos todos os procedimentos éticos para manter o sigilo em relação à identidade dos sujeitos.

à ação”. Ou seja, para que os participantes escolhessem a carta para descartar, tiveram que tomar consciência do número e da cor da mesma, considerando esses aspectos, decidiram qual a melhor jogada.

Considerando essa mesma situação, podemos encontrar também a formação de possíveis, que para Turchielo, Terribile e Becker (2016), é quando o sujeito imagina novas possibilidades e variações para o objeto de conhecimento, libertando-se das limitações das pseudonecessidades. Nesse sentido, identificamos nos participantes do jogo que cada um tinha possibilidades de escolher as cartas, sendo pelo número ou pela cor e optaram por apenas uma dessas possibilidades, criando o necessário para aquele momento do jogo.

Percebemos também a tomada de consciência periférica, ao questionar um dos jogadores com relação à sua vitória no jogo:

Entrevistadora: D, você utilizou alguma estratégia especial para ganhar o jogo?

D: Ficar bem quieta para me perceberem o menos possível. Porque se te percebem, te “ferram”.

Nessa fala, percebemos que D se encontra numa tomada de consciência periférica, pois atribui a vitória a um fator superficial (ficar em silêncio para não chamar a atenção) e não relaciona às suas ações e ao jogo.

A seguir, registramos outra situação do jogo em que aparece a formação de possíveis, a escolha do necessário e a tomada de consciência:

Entrevistadora: Essa carta (que inverte o jogo) foi descartada primeiro porque no pensamento de vocês, se segurá-la (mantê-la) na jogada, atrapalha o andamento do jogo? Por isso é importante descartar logo?

C: É... na verdade tem duas linhas de pensamento. A primeira realmente é para “ferrar” o próximo e a outra porque essa carta tem menos opções de jogo. Então é melhor descartá-la logo do que ficar segurando.

O jogador afirma que há possibilidades para pensar no descarte de uma determinada carta (formação de possíveis), posteriormente, assegura que a melhor possibilidade é o descarte (escolha do necessário) e ao mesmo tempo, realiza a tomada de consciência em relação ao sujeito, ao objeto e à estratégia, ao compreender a existência dessas opções durante o jogo.

No próximo trecho da entrevista, podemos perceber também a existência da tomada de consciência, formação de possíveis e escolha do necessário:

Entrevistadora: A, quando você jogou a carta 4+⁷ para o E, não teria outra opção, sendo que tinha mais 5 cartas na sua mão?

A: Aquela hora não. Às vezes é bom ter essa carta na mão, mas em certos momentos ela pode atrapalhar também. Por exemplo, eu não posso ganhar com ela, então, o melhor é descartar logo.

7 No jogo UNO, a carta com o símbolo 4+ sinaliza que o próximo jogador deverá comprar mais 4 cartas.

B: Ou por exemplo, se o E estivesse com uma carta para ganhar, o A poderia jogar o 4+ para ele não “bater”.

A: Essas cartas são muito boas, mas se você depende delas, não consegue ganhar o jogo.

Quando a entrevistadora questiona se em um determinado momento do jogo, não havia outra carta para A jogar, cria os possíveis; e podemos identificá-los também nos comentários dos participantes sobre o objeto (carta) ser bom ou ruim, dependendo da situação. Mas naquele momento do jogo, A optou por descartá-la (escolha do necessário). Suas afirmações com relação ao jogo, ao objeto e suas ações, demonstram a tomada de consciência.

Podemos refletir por meio dessa experiência pedagógica, baseada no construtivismo, como o jogo pode ser utilizado no processo de aprendizagem, pois, de acordo com Dell’Agli *et al.* (2015), provoca-se a tomada de consciência nos sujeitos.

4. CONCLUSÃO

O estudo da Epistemologia Genética de Piaget possibilita reflexões sobre como o ser humano aprende no processo construtivista. Bianchini, Vasconcelos e Yaegashi (2014) destacam que a construção do conhecimento é mobilizada quando o sujeito, além de se apropriar dos objetos e de suas propriedades, também interage com ele.

Os jogos e as brincadeiras têm um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, pois promovem as operações mentais, num processo de abstração para estruturas cada vez mais complexas.

Nesse sentido, as pesquisas sobre a Epistemologia Genética são relevantes para compreendermos o as estruturas cognitivas dos seres humanos e proporcionar situações que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Márcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias de; MARTINS, Sonia; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.361-366, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso em: 26 ma. 2023.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mário Sérgio; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Interações na Primeira Infância: especificidades de um tempo importante no desenvolvimento. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciano Maria. (Orgs.). **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem**: da Educação Infantil ao Ensino

Superior. Curitiba: CRV, 2014.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; OLIVEIRA, Francismara Neves de; CALSA, Geiva Carolina; CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de. O jogo Set e a tomada de consciência das ações. In: ORTEGA, Antonio Carlos; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; CAMPOS, Maria Celia Rabello Malta. **Oficinas de jogos e construção do conhecimento**: WAK. Rio de Janeiro, 2015.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

GÖTZ, Rafael Leandro; EICHLER, Marcelo Leandro. Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v.10, n. 1, p. 204-219, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8178>. Acesso em: 26 mai. 2023.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O desenvolvimento da inteligência na primeira infância e as possibilidades de atuação construtivista e interacionista na Educação Infantil. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Volume 10. Nº 2 – Ago – Dez/2018.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 15. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARA, Angela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, 2009. p. 22-35. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3538813/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

TURCHIELO, Luciana Boff; TERRIBILE, Mayara de Andrade; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Jean Piaget, O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p.189-198, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/issue/view/410>. Acesso em: 26 mai. 2023.

AVALIAÇÃO DO ESTRESSE OCUPACIONAL E SUA ASSOCIAÇÃO COM O ESTADO DE SAÚDE DOS PROFESSORES DE UMA UNIDADE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS-UEMG

Mariana de Oliveira Rosas¹

Jorge de Assis Costa²

1. INTRODUÇÃO

Diversas são as discussões e os estudos encontrados na literatura que buscam esclarecer as relações e os impactos do trabalho sobre a saúde dos indivíduos. O trabalho docente não foge à essas abordagens, sendo objeto de variadas perspectivas investigativas. Segundo Polonial (2014, *apud* SANT'ANA, 2017, p. 8) “estudos acadêmicos nacionais e internacionais, indicam o processo de adoecimento do professor com relação intrínseca ao exercício de seu trabalho”. Dentro desta concepção, “o trabalho docente é uma atividade estressante e tem causado repercussões na saúde física e emocional do professor”(MOREIRA 2015, *apud* SANT'ANA, 2017, p. 8)

De acordo com Godinho (2018), a docência é:

Uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria (GODINHO, 2018, p. 18).

Esses pressupostos conceituais que regem a profissão colocam-na como causadora de alto nível de desgaste, sendo considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como de alto risco físico e mental (FORATTINI; LUCENA, 2015); e se enquadrando dentre uma das classes profissionais que

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, na cidade de Barbacena/MG. E-mail: marianadeoliveirarosas94@gmail.com.

2 Pedagogo; Educador Físico; Nutricionista; Especialista em Educação Especial; Saúde Pública; Fisiologia do Exercício; Mestre e Doutor em Ciências da Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa. Professor Nível VI da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, Unidade Ubá-MG. E-mail: nyron32@gmail.com.

mais se expõem e sofrem exigências, recebendo diversas críticas e cobranças intensas da sociedade (FREITAS; CRUZ, 2008).

Considerando essas características associadas ao trabalho do professor, o presente estudo se dedica a analisar a possível existência de uma relação causal entre o estresse advindo da profissão e o desenvolvimento de problemas de saúde ligados ao excesso de peso corporal.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O impacto do trabalho sobre a saúde do indivíduo já há muito vem sendo objeto de estudos teóricos e empíricos. Diversas pesquisas comprovam a possibilidade de um impacto negativo do trabalho e suas condições, sobre a saúde, seja em aspectos físicos ou mentais. De acordo com Anchieta *et al.* (2011) o trabalho deve ser entendido como um elemento constituinte da saúde mental individual e coletiva e compreende-se como uma atividade que envolve o homem em todas suas dimensões. Dessa forma, as condições em que o trabalhador exerce suas atividades laborais afetam, diretamente, o estado de sua saúde física e mental.

A organização social atual caracteriza-se por uma constante de mudanças em todos os setores, alavancada pela globalização e desenvolvimento tecnológico. Esses dois aspectos modificaram e seguem por modificar, praticamente, todas as funções ocupacionais. A busca incessante pelo lucro, mediante redução dos custos, minimização dos desperdícios, extração da capacidade intelectual e física máxima dos colaboradores, é uma das características predominantes do modelo econômico vigente. Tais demandas do mercado de trabalho acabam por configurar um cenário laboral marcado por intensa cobrança e pressão sobre o trabalhador e, é dentro desse contexto, que as discussões acerca dos impactos sobre a saúde dos profissionais se estabelecem de forma mais enérgica (HIRSCLE & GONDIM, 2020).

Várias são as doenças, sejam físicas ou psicológicas, que tiveram seu desenvolvimento ou causas associadas à condição de trabalho, em especial, aquelas decorrentes do chamado “estresse ocupacional”. Segundo Goulart Junior (2008)

O estresse representa um processo complexo do organismo, envolvendo aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos, que são desencadeados a partir da interpretação que o indivíduo dá aos estímulos externos e internos - os chamados estressores - causando desequilíbrio na homeostase interna que exige uma resposta de adaptação do organismo para preservação de sua integridade e da própria vida (GOULART JUNIOR, 2008, p. 848).

Às respostas aos estressores podem ser positivas ou negativas. Quando negativas, podem desencadear um conjunto de alterações patogênicas no organismo, que acabam por levar ao adoecimento do trabalhador (FERNANDES; *et al.*, 2018).

A alta competitividade, a globalização dos mercados, dupla jornada de trabalho, os indicadores econômicos, a diminuição de postos de trabalho, o aumento da produtividade, são alguns fatores responsáveis pelo aumento do estresse laboral (MENDONÇA & MENDES, 2005). Essas situações fazem com que os trabalhadores se sintam cada vez mais pressionados a produzirem mais em um curto espaço de tempo. A pressão, associada a outras particularidades do contexto de trabalho, aumenta a carga negativa sobre o trabalhador, predispondo o organismo ao adoecimento.

Nesse contexto, o efeito da carga de trabalho sobre a saúde dos profissionais da educação, tem sido objeto recorrente de diversos estudos. Os efeitos do trabalho docente sobre a saúde dos professores passaram a ser percebido especialmente após as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX. Isso fez com que essa questão se tornasse objeto mais recorrente de estudos no país. (RIBEIRO *et al.*, 2011; RODRIGUES *et al.*, 2010; LIMA; LIMA FILHO, 2009; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005 *apud* CARVALHO *et al.*, 2017).

O exercício da atividade docente é caracterizado por um amplo conjunto de situações que podem comprometer o bem-estar físico e mental do professor. Segundo Reis *et al.* (2005) a profissão docente vem sendo caracterizada como uma das categorias que mais se colocam em condições de exposição à conflitos e alta carga de exigência.

Alguns autores têm investigado a influência da excessiva carga de trabalho e o elevado nível de tensão, correlacionando-as ao aparecimento de certas doenças. De acordo com a literatura, condições estressantes de trabalho, podem predispor à adesão de práticas inadequadas como tabagismo, alcoolismo e consumo excessivo de alimentos (KOUVONEN *et al.*, 2005; MARTINEZ & LATORRE, 2009; BLOCK *et al.*, 2009; VILARINHO & LISBOA, 2010; MYNAIO *et al.*, 2017; FERNANDES; *et al.*, 2018), ocasionando o surgimento de problemas como, por exemplo, obesidade, depressão, distúrbios cardiovasculares, entre outros.

A obesidade tem sido um dos problemas que tem suscitado o interesse de estudos acerca da relação trabalho-saúde. Nos últimos anos, este fator tem ganhado destaque, levando a comunidade científica a procurar um elo entre condições desfavoráveis de trabalho e o surgimento de doenças (JAQUES & CODO, 2002; MENDONÇA & MENDES, 2005;. ANTLOGA E MENDES, 2009; MARTINEZ & LATORRE, 2009; BLOCK *et al.*, 2009; VILARINHO & LISBOA, 2010; MYNAIO *et al.*, 2017; FERNANDES; *et al.*, 2018). Reconhecidamente como um importante problema de saúde pública, já existem estudos que buscam analisar a relação entre o estresse no trabalho e o desenvolvimento da obesidade e, conseqüentemente, de outras doenças por ela desencadeadas. Todavia, os resultados são inconclusivos e muito pouco se sabe sobre

a influência do trabalho na adesão de comportamentos inadequados à saúde como má alimentação, falta de atividade física, dentre outros fatores.

Como exemplo temos um estudo transversal Kouvonen et al. (2005) que avaliaram a associação entre estresse no trabalho e índice de massa corporal (IMC). Participaram do estudo 45.810 trabalhadores, de ambos os gêneros. Os dados foram retirados de um estudo de coorte finlandês. Foram construídos níveis individuais de pontuação, bem como profissionais e organizacionais, agregados ao stress no trabalho. Os modelos utilizados foram demanda/controle e o modelo desequilíbrio esforço-recompensa. Análises de regressão linear foram estratificadas por sexo e situação socioeconômica e ajustados para idade, estado civil, contrato de trabalho, tabagismo, consumo de álcool, atividade física, e afetividade negativa. Quando agregados aos resultados, apontaram que o IMC possuía correlação positiva com menor controle sobre o trabalho, tensão dos empregados e maior desequilíbrio esforço-recompensa. Ou seja, empiricamente, de fato, se verificou que condições do trabalho exercem influência sobre a saúde do colaborador.

Segundo Rocha *et al.* (2015, p. 451) “Na população de professores, os comportamentos negativos, no componente nutrição e atividade física, têm sido demonstrados como os de maior frequência”. Tais comportamentos estão diretamente ligados à organização do trabalho docente que, na maioria das vezes, tem suas responsabilidades estendidas para fora do ambiente das salas de aulas, sobrecarregando-os e comprometendo a disponibilidade de tempo para adequado cuidado de si próprio. Desses maus hábitos, surgem as alterações físicas e biológicas que podem levar ao adoecimento por sobrepeso e consequentes.

2.1. Modelo Demanda-Controle para Avaliação do Estresse Ocupacional

Diversos foram os modelos teóricos construídos para se estudar a relação entre trabalho e saúde, permitindo a elaboração de associações e sistemas de causa-consequências entre os estressores de natureza trabalhista e as condições de saúde do colaborador. Como exemplo, podemos citar o modelo Demanda e Controle de Karasek. Este modelo de avaliação do estresse ocupacional, elaborado por Karasek em 1979, baseia sua análise em duas dimensões psicossociais do trabalho, quais sejam, o controle sobre o trabalho e a demanda psicológica do trabalho. A partir da relevância dada às dimensões demanda psicológica e latitude de decisão (controle sobre o trabalho), o Modelo Demanda-Controle tem dominado substancialmente a pesquisa empírica sobre estresse no trabalho (REIS, 2006; KARASEK, 1979 *apud* MACEDO, 2005; ARAÚJO *et al.*, 2003).

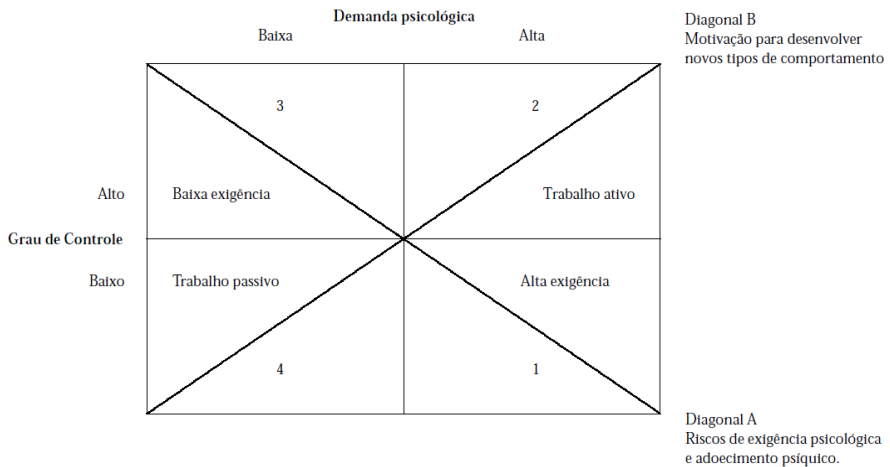
A dimensão “demanda psicológica” é representada pelos aspectos que o trabalhador enfrenta para realizar suas tarefas como, por exemplo, pressão temporal, nível de concentração exigido, dependência de outras tarefas e

profissionais para dar prosseguimento aos seus trabalhos, entre outras exigências, que causam impacto no psíquico do indivíduo (ALVES; NETO, 2019).

Já a dimensão “controle” sobre o trabalho, segundo Karasek (1979), pode ser dividida em dois componentes principais. O primeiro refere-se aos aspectos relacionados ao uso de habilidades, ou seja, associa-se a elementos como aprendizagem, repetitividade, variação de tarefas, grau de criatividade; que dizem respeito à capacidade do trabalhador para exercer a função. O segundo componente diz respeito à autoridade decisória, que é a capacidade de decisão e participação no trabalho como um todo (ALVES; NETO, 2019).

Seguindo essa relação entre grau de controle e demanda psicológica, o modelo de Karasek permite evidenciar quatro tipos básicos de experiências laborais, conseguidos a partir das interações entre níveis altos e baixos de controle e demanda.

Figura 1. Representação gráfica do Modelo demanda-controle de Karasek (1979)



Fonte: Karasak et al., 1979

Conforme graficamente representado acima, as atividades classificadas como de “baixa exigência” advêm de uma combinação entre alto grau de controle e baixa demanda psicológica; o “trabalho passivo” se estabelece quando ocorre simultaneamente, baixo grau de controle e de demanda; o “trabalho ativo” se configura em situações de alta demanda e controle, e; o trabalho de “alta exigência”, manifesta-se em situações de alta demanda e menor controle. As diagonais, por sua vez, representam a natureza do impacto do trabalho para a saúde. Dessa forma, a diagonal A assinala para o risco de distúrbios psíquicos e de doença física, considerando aqui que a maioria das reações adversas das exigências psicológicas, tais como fadiga, ansiedade, depressão e doença física

ocorrem quando a demanda do trabalho é alta e em contrapartida o grau de controle do trabalhador sobre o trabalho é baixo (KARASEK; THEÖRELL, 1990 *apud* REIS, 2006, ARAÚJO *et al.*, 2006). Na diagonal B temos as manifestações de caráter mais saudável, típicas das funções que se caracterizam por exigir um alto controle e uma elevada demanda, necessários para aumentar a motivação e o desenvolvimento de novos comportamentos.

O trabalho ativo, caracterizado pela alta demanda e alto controle, confere ao trabalhador autonomia em definir a execução da tarefa como também a utilização de seu potencial intelectual, gerando efeitos benéficos para o trabalhador como desafios, aprendizado e produtividade. Por fim, o trabalho classificado como de baixa exigência, que se caracteriza pela pouca demanda psicológica, porém com elevado nível de controle, tem demonstrado uma situação de baixos índices de repercussões deletérias à saúde do trabalhador (ARAÚJO *et al.*, 2006).

O modelo demanda-controle foi adotado para o presente trabalho por ser um instrumento validado, amplamente utilizado em estudos internacionais e com algumas incursões nacionais, possibilitando comparações com esses estudos, além de ser um instrumento traduzido e adaptado para a língua portuguesa.

2.2. O Job Content Questionnaire (JOQ)

Para levantamento e mensuração dos dados e informações que alimentarão o modelo Demanda-Controle, Karasek (1985) propôs o uso de um instrumento: o Job Content Questionnaire (JCQ).

O Job Content Questionnaire (JCQ), ou Questionário do Conteúdo do Trabalho, é um instrumento desenhado para medir o conteúdo do trabalho e caracteriza-se por possuir a possibilidade de ser aplicado em diferentes tipos de ocupações. O JCQ aborda a avaliação dos aspectos psicossociais existentes, exclusivamente, no ambiente de trabalho (SANTOS, 2006).

A versão inicial do questionário, aplicada nos Estados Unidos e na Suécia em 1969, possuía 27 questões com o objetivo de construir uma associação entre o estresse e o desenvolvimento de doenças cardiovasculares. Desse total de interrogativas, nove eram referentes ao controle sobre o trabalho; nove abordavam a carga psicológica do trabalho, cinco discorriam sobre carga física do trabalho e quatro questões tratavam sobre insegurança no emprego (KARASEK, 1985).

Após uso e avaliação de seu desempenho, o questionário acabou passando por modificações, que o fizeram chegar a sua versão atual com 49 questões. Às questões iniciais foram agregadas outras, abordando temáticas como: suporte social (11), controle sobre o trabalho ao nível da macro estrutura organizacional (8), duas questões a mais sobre insegurança no emprego, e uma questão sobre o nível de qualificação requerido para o posto de trabalho (KARASEK, 1985 *apud*

SANTOS, 2006; ARAÚJO, 2003).

Cada item tem respostas possíveis avaliadas em quatro níveis, sendo estes 1; 2; 3 e 4, correspondentes, respectivamente, à discordo fortemente, discordo, concordo e concordo fortemente.

3. JUSTIFICATIVA

Os impactos da atividade laboral sobre a saúde dos trabalhadores vêm sendo amplamente abordado em diversos estudos. O estabelecimento de correlações entre a adoção de hábitos considerados inadequados e ofensivos à saúde e as condições de trabalho, têm tornado possível compreender as causas de diversas situações de adoecimento. Condições estressantes de trabalho acabam por predispor o indivíduo à adoção de práticas prejudiciais ao seu bem-estar físico e mental (HIRSCLE & GONDIM, 2020).

Uma das correlações que vem sendo abordadas diz respeito ao possível desenvolvimento da obesidade e doenças decorrentes, em virtude de maus hábitos adquiridos em função da atividade trabalhista. A justificativa mais comum para o excesso de peso e o surgimento de doenças decorrentes é a adoção de um padrão alimentar rico em gorduras, especialmente de origem animal, alimentos refinados e baixo consumo de fibras e açúcares complexos (WANDERLEY & FERREIRA, 2010). A reorganização da estrutura trabalhista, com horários mais apertados e corridos, extensão das funções para além dos ambientes típicos de trabalho, entre outros, poderiam estar relacionados a adoção de tais hábitos alimentares e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de doenças dessa natureza.

Porém, pouco ainda se sabe sobre a influência do estresse ocupacional na adoção de tal padrão alimentar (MENDONÇA & MENDES, 2005; ANTLOGA E MENDES, 2009; BLOCK *et al.*, 2009; VILARINHO & LISBOA, 2010; MYNAIO *et al.*, 2017; FERNANDES; *et al.*, 2018). Considerando isso, o presente estudo tem por objetivo estabelecer mais esclarecimentos acerca dessa relação entre trabalho e saúde, buscando, especificamente, evidenciar a ocorrência ou não de associações entre as condições de trabalho e adoção de hábitos alimentares inadequados e favoráveis ao desenvolvimento de patologias relacionadas ao sobrepeso, em professores atuantes em uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais /UEMG.

4. OBJETIVOS

4.1. Geral:

Como objetivo geral definiu-se a pretensão de identificar as possíveis associações entre as condições de trabalho (estresse ocupacional) e a predisposição

à hábitos inadequados de vida (sedentarismo, peso inadequado, tabagismo, etilismo).

4.2. Específicos

Os objetivos específicos consistem em:

- Classificar os indivíduos de acordo com os quadrantes de demanda e controle sobre o trabalho do JCQ.
- Verificar se há diferenças entre os hábitos de vida como sedentarismo, consumo de álcool, fumo, qualidade do sono entre os quadrantes de demanda e controle classificados.
- Verificar uma possível associação entre altas demandas e baixo controle sobre o trabalho (estresse ocupacional) e os hábitos de vida (sedentarismo, peso inadequado, tabagismo, etilismo).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedeu-se à realização de um estudo transversal, tendo como público amostral, 28 professores da Unidade/UEMG. Os dados que fundamentam as considerações posteriormente apresentadas foram levantados mediante aplicação do Questionário Sociodemográfico, do Questionário do Conteúdo do Trabalho (Job Content Questionnaire - JCQ) e da análise antropométrica.

Buscou-se por meio deste estudo, verificar as hipóteses de que, indivíduos expostos à condições de trabalho marcadas por altas demandas e baixos controles, estariam mais propensos a manifestarem maior ocorrência de sobrepeso, com percentuais elevados de gordura e valores antropométricos inadequados; apontarem hábitos relacionados ao maior consumo de bebidas alcoólicas, ao tabagismo, à prática ineficiente de atividade física e problemas relacionados ao sono, e; por último, elucidar a possível associação desses fatores ao chamado estresse ocupacional.

Os procedimentos para aplicação dos instrumentos de coleta de dados se deram conforme todos os requisitos éticos deliberados pelas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, salvaguardando aos voluntários, os direitos ao anonimato e a confidencialidade dos dados.

Aos voluntários, foram dados os devidos esclarecimentos acerca das intenções e finalidades da pesquisa, cabendo aos que concordaram com os métodos, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os procedimentos não ofereceram riscos a dignidade do voluntariando e, para os questionamentos que poderiam suscitar constrangimento, garantiu-se o direito à abstenção da resposta e à decisão de permanecer ou não no estudo. A construção do perfil de qualidade de vida e saúde dos professores da Unidade

selecionada/UEMG, pretende beneficiar os docentes através da elaboração de propostas de intervenção eficientes, mediante a garantia de acesso aos resultados obtidos por esse estudo.

5.1. Avaliação antropométrica e das Condições de Saúde

A avaliação do perfil antropométrico dos docentes é importante para se estabelecer um monitoramento e possíveis ações preventivas para as situações que envolvem riscos de sobrepeso e obesidade (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

A avaliação antropométrica foi realizada considerando as informações de peso e altura (JELLIFE, 1968) autorreferidas. Assim, o IMC foi calculado e a classificação abaixo foi utilizada (WHO/FAO 2003).

- Baixo peso: $<18,5 \text{ kg/m}^2$
- Eutrofia: $18,5-24,9 \text{ kg/m}^2$
- Sobrepeso: $25,0-29,9 \text{ kg/m}^2$
- Obesidade Classe I: $30,0-34,99 \text{ kg/m}^2$
- Obesidade Classe II: $35,0-39,99 \text{ kg/m}^2$
- Obesidade Classe III: $\geq 40,0 \text{ kg}$

A avaliação das condições de saúde será realizada pela análise dos dados coletados sobre doenças autorreferidas e o histórico familiar de doenças, além da estimativa do risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares.

5.2 Avaliação do estresse ocupacional

A avaliação do estresse ocupacional foi construída a partir da aplicação do modelo Demanda-Controle, de Karasek, utilizando-se dos dados levantados pela aplicação do Job Content Questionnaire (JCQ).

A construção do Modelo Demanda-Controle observou os seguintes procedimentos. Primeiramente, fez-se leitura das recomendações do *Job Content Questionnaire User's Guide* (KARASEK, 1985), que se trata de um guia de instruções para a utilização do JCQ, e que também contém as fórmulas necessárias ao cálculo dos indicadores para o modelo para avaliação do estresse ocupacional. Como as formulas se utilizavam da sequência de perguntas do questionário em inglês, a leitura se fez necessária para se descobrir a enumeração correta das questões em português, correspondentes no questionário na língua inglesa.

Dessa maneira, foi possível descobrir a ordem correta das perguntas do questionário em português, conforme se demonstra na tabela abaixo:

Tabela 1. Correspondência entre as perguntas do questionário em português com o Inglês.

Número da pergunta do questionário em Português	Número da pergunta do questionário em inglês
1	3
2	4
3	7
4	5
5	9
6	11
7	6
8	10
9	8
10	14
11	15
12	19
13	20
14	22
15	23
16	26
17	29
18	28
19	27
20	32
21	25
22	21
23	31
24	30
25	24
26	48
27	49
28	50
29	51
30	52
31	53
32	54
33	55
34	56
35	58

36	57
37	33
38	38
39	37
40	35
41	36
42	12
43	13A
44	13B
45	16
46	17
47	18

Em seguida foi possível chegar às fórmulas necessárias à construção dos quadrantes do Modelo Demanda-Controlle como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2. Fórmulas recomendadas para definição dos quadrantes do Modelo Demanda-Controlle, seguindo a correspondência das questões em português para o inglês.

Fórmulas	
Uso de Habilidades	$(Q1 + Q4 + Q3 + Q5 + Q6 + 5 - Q2)*2$
Autoridade de Decisão	$(Q7 + Q8 + 5-Q9)*2$
Controle	Uso de Habilidades + Autoridade de Decisão
Demanda Psicológica	$Q12 + Q13 - Q14 - Q15 - Q16 + Q19 + Q18 + Q17 + Q20$

Fonte: (KARASEK,1985).

Posteriormente, iniciou-se a análise dos dados com a construção dos indicadores de controle sobre o trabalho e de demanda psicológica. Os quadrantes previstos no modelo (baixa exigência, trabalho passivo, trabalho ativo e alta exigência) serão constituídos a partir da combinação entre os diferentes níveis de demanda psicológica e controle sobre o trabalho.

Para a construção dos indicadores de demanda e de controle procedeu-se o somatório das variáveis referentes a cada um desses indicadores, considerando-se as ponderações previstas, pelo modelo, na sua operacionalização. Para dicotomização de controle (baixo/alto) e de demanda (baixa/alta) se estabelecerá ponto de corte na média, conforme recomendações de Karasek (1985).

5.3 Análises estatísticas

Os dados foram organizados utilizando o programa Microsoft Excel 2007 e o Modelo Demanda-Controle foi definido para a população estudada utilizando-se a demanda psicológica.

Foi realizada ainda análise estatística descritiva.

6. RESULTADOS

6.1. Da Avaliação antropométrica e das Condições de Saúde

A coleta dos dados referentes às condições de saúde e à condição antropométrica dos 28 professores voluntários permitiu concluir que o sobrepeso é fator ocorrente na amostra de voluntários examinada, abrangendo 31,81% dos pesquisados. Sabe-se que de acordo com Cabral *et al.* (2013) e Oliveira *et al.* (2015) hábitos como má alimentação, stress físico e mental e ausência de atividades físicas vêm se colocando como algumas das várias consequências da profissão docente que levam à diversas doenças metabólicas. Além disso, quadros de obesidade foram identificados em mais de 30% dos voluntários.

Estes resultados da avaliação antropométrica podem ser diretamente relacionados à alguns hábitos identificados nas informações do levantamento das condições de saúde, como, por exemplo, o consumo de bebidas alcoólicas, chás, café e refrigerantes por parcela significativa do voluntariado e o baixo nível de prática de atividade física relatado. Além disso, metade dos 28 professores afirmaram portar, ou já terem sido portadores de algum tipo de doença, entres essas, constando um percentual relevante de relatos de doenças cardiovasculares, colesterol alto e depressão.

Foi-se utilizado para a realização dos dados tabulados o modelo Demanda-Controle, tendo analisados dados disponibilizados através dos questionários respondidos pelos docentes, buscando analisar cautelosamente a demanda de trabalho, vinculando estas com as condições de saúde, bem como hábitos provindos do estresse no trabalho, sendo consideradas as fugas pelo fumo, excesso de cafeína e fuga pelo álcool.

Tabela 3. Perfil socio demográfico, sexo, idade, estado civil e filhos.

	Frequência	Percentual (%)
Sexo		
Masculino	16	57,14%
Feminino	12	42,86%
Idade		

<34	2	7,14%
34 - 40	11	39,29%
41 - 47	2	7,14%
>47	8	28,58%
Ausente	5	17,85%
Estado Civil		
União estável	16	57,14%
Sem União Estável	12	42,86%
Filhos		
Não Possui	8	28,58%
Possui	20	71,42%
Escolaridade		
Graduação	9	32,14%
Especialização	2	7,14%
Mestrado/Doutorado	17	30,72%

Considerando as características sócio demográficas apresentadas no questionário aplicado, observa-se que a predominância dos docentes é do sexo masculino, não tendo diferença discrepante entre os dois sexos. Com base nos dados apresentados observa-se que o percentual predominante de idade dos professores é entre os 34 a 40 anos (39,29%), sendo seguidos por professores acima de 47 anos (28,58%). Com relação a filhos, 71,42% dos docentes possuem 1 (um) ou mais filhos.

O grupo presente dos docentes possuíam Mestrado ou Doutorado em sua grande maioria (60,72%), entre os demais restantes 32,14% possuíam apenas graduação e 7,14% especialização.

Tabela 4. Demanda e controle sobre o próprio trabalho.

	Frequência	Percentual (%)
Demanda de trabalho		
Alta	24	82,71%
Baixa	4	14,29%
Controle		
Alto	8	28,58%
Baixo	20	71,42%

Com base nos dados apresentados nos questionários respondidos, observa-se que a demanda de trabalho é alta em relação a todos os docentes participantes, tendo 85,71% e apenas 14,29% responderam o quadrante de baixa exigência.

Em relação ao controle, percebe-se que prevaleceu em sua grande maioria de respostas, o baixo controle, tendo 71,42%, o que revela a alta exigência de trabalho e baixo controle em administrar as tarefas do mesmo. Já 28,58% dos docentes, conseguem com certa frequência ministrar suas tarefas diárias de acordo com o tempo disposto.

Este trabalho teve como objetivo analisar a situação de saúde de professores e procurando uma possível relação com suas condições de trabalho, diante do exposto a hipótese levantada é considerada verdadeira. Conclui-se, portanto, que os docentes entrevistados apresentam uma alta demanda de trabalho e baixo controle sob os mesmos, sendo possível perceber a alta demanda de estresse provinda de situações conflituosas presentes no trabalho, seja ela a carga de horários corridas, ou a alta exigência de sua função. Tem-se os casos onde, ainda que haja a alta demanda de trabalho, o docente participante relata conseguir administrar bem o seu tempo, conciliando as tarefas do dia-a-dia com seus encargos do trabalho.

Tem-se também aqueles aos quais possuem baixa demanda de trabalho, sendo os que não possui mais de um emprego, e conseguem uma distribuição melhor de suas funções, encontrando tempo para uma estruturação melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, O. B. **Aspectos Psicossociais do Impedimento Laboral por Motivos de Saúde em Trabalhadores de Cozinhas Industriais** (Tese de Doutorado). Instituto de Medicina Social-IMS. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

AGUIAR, O. B.; VALENTE, J. G.; FONSECA, M. J. M. Descrição sócio-demográfica, laboral e de saúde dos trabalhadores do setor de serviços de alimentação dos restaurantes populares do estado do Rio de Janeiro. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 23, n. 6, p. p69-982, Dec. 2010.

ALVES, M. D; NETO, J. C. P. Sofrimento psíquico no trabalho e estresse ocupacional em professores: causas e consequências. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, Vol. 2, Nº 2, 40 – 46, 2019. Acesso em:

ALVES, M. G. M. et al. Estresse no trabalho e hipertensão arterial em mulheres no Estudo Pró-Saúde: Estudo Pró-Saúde (Pro-Health Study). **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 5, Oct. 2009.

ALVES, M. G. et al. Versão resumida da Job Estresse Scale: adaptação para o Português. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, n.38, v.2, p.164-171, 2004.

- ANCHIETA, V.C.C. et al. Trabalho e Riscos de Adoecimento: Um Estudo entre Policiais Civis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 27(2):199-208, 2011.
- ANTLOGA, C. S.; MENDES, A. M. Sofrimento e Adoecimento dos Vendedores de uma Empresa de Material de Construção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2009; 25 (2):255-262.
- ARAÚJO, T. M. et al. Aspectos psicossociais do trabalho e distúrbios psíquicos entre trabalhadores de enfermagem. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 424-433, 2003.
- ARAÚJO, T. M.; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controlle. **Ciênc. saúde coletiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, p.991-1003, 2003.
- BLOCK, J. P. et al. Psychosocial Stress and Change in Weight Among US Adults. **Am J Epidemiol**, 2009; 170:181–192.
- CABRAL, L. L. et al. Estágios de mudança de comportamento para a prática de atividades físicas e indicadores de obesidade em professores universitários.** *Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc*, 2013; 14(4).
- CARVALHO, Á. S. et al.** Perfil antropométrico e composição corporal de professores da rede estadual de ensino de Montes Claros-MG. **Revista Eletrônica Acervo Saúde - REAS**. Vol. Sup. 7, p. 392-399, 2017.
- FERNANDES, M. A; et al. Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. **Rev Bras Enferm**, 2018; n.71(suppl 5): 2298-2304.
- FORATTINI, D. F.; LUCENA, C. A. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.** *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 32-47, mai- ago, 2015.
- FRANCISCHI, R. P. P. et al. Obesidade: atualização sobre sua etiologia, morbidade e tratamento. **Rev Nutr**, 2000; 13(1):17-29.
- FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. **Saúde e trabalho docente.** In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção: A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável, 2008. Rio de Janeiro: ABEPRO, p. 1-15,2018.
- GODINHO, L. F. R. **Sentidos do Trabalho Docente.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2018.
- GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em estudo**, 13(4), pp. 847-857, 2008.
- JACQUES M. G.; CODO, W. **Saúde mental & trabalho: leituras.** Edit. Vozes/ Petrópolis 2002.

JELLIFFE, D. B. **Evaluación del estado de nutrición de la comunidad**. Geneva, OMS, 1968.

KARASEK, R. A. **Job Demand, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign**. *Administrative Science Quarterly*. 1979.

KARASEK, R. A. **Propôs o uso de um instrumento: o Job Content Questionnaire (JCQ)**. 1985.

KOUVONEN, A. et al. Relationship Between Work Stress and Body Mass Index Among 45,810 **Female and Male Employees Psychosomatic Medicine**. 67:577-583, 2005

MACEDO, L. E. T. Estresse no trabalho e interrupção de atividades habituais, por problemas de saúde, no Estudo Pró-Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, Out. 2007.

MARTINEZ, M. C.; LATORRE, M. R. D. O. Fatores associados à capacidade para o trabalho de trabalhadores do Setor Elétrico. **Cad. Saúde Pública**. 25(4):761-772, 2009.

MENDONÇA, H.; MENDES, A. M. Experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do estado de Goiás. **Psicologia em Estudo**. 10 (3): 489-498, 2005.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C. Impacto das atividades profissionais na saúde física e mental dos policiais civis e militares do Rio de Janeiro (RJ, Brasil). **Ciência & Saúde Coletiva**. 16(4):2199-2209, 2017.

MOREIRA, A. S. G. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública**. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10843>> Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA R. A. R. et al. **Prevalência de obesidade e associação do índice de massa corporal com fatores de risco em professores da rede pública**. **Rev. Bras. Cineantropom Desempenho Hum**. 7(6): 742-752, 2015.

REIS, E. J. F. B. Docência E Exaustão Emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, Jan. /abr. 2006.

ROCHA, S. V. et al. Sobrepeso/obesidade em professores: prevalência e fatores associados. **Rev. Bras. De Cineantropometria e Desempenho Hum**. 17(4):450-459, 2015.

SANT'ANA, F. R. dos S. **Saúde do professor e condições de trabalho: uma investigação nas escolas estaduais do município de Cruz das Almas**-ba. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia centro de ciências agrárias, ambientais e biológicas licenciatura em ciências biológicas. Cruz das Almas-ba 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes**. São Paulo: 3 ed. Itapevi, 2009.

- VILARINHO, R. M. F.; LISBOA, M. T. L. Diabetes mellitus: fatores de risco em trabalhadores de enfermagem **Acta Paul Enferm.**23(4):557-61, 2010.
- WANDERLEY, E. N.; FERREIRA, V. A. Obesidade: uma perspectiva plural. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n.1, p.185-194, 2010.
- World Health Organization. Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. **Report WHO Consultation**. Geneva; 2003 (WHO - Technical Report Series, 916).
- World Health Organization. Management of substance dependence: screening and brief intervention. **Geneva: World Health Organization**, 2003.
- Hirschle, A. L. T., & Gondim, S. M. G.. (2020). Estresse e bem-estar no trabalho: uma revisão de literatura. Ciência & Saúde Coletiva, 25(Ciênc. saúde coletiva, 2020 25(7)), 2721–2736. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.27902017>*

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE

Dayane Aparecida Borges Caravieri Moraes¹

Adriana Giaqueto Jacinto²

INTRODUÇÃO

A entrada da Psicologia na área da saúde, segundo Pires e Braga (2009), foi com a proposta de ser integrada à educação médica e baseada na demanda de origem psiquiátrica. Porém, nas últimas décadas houve mudança na concepção de saúde, compreendendo que ela deve ser desenvolvida e não apenas conservada e, ainda, que a saúde física e mental não podem ser entendidas separadamente.

Os autores ainda apontam para as transformações da Psicologia que surgem com as mudanças da sociedade, evidenciando ações educativas sobre as práticas saudáveis e a criação de políticas de prevenção para uma abrangência global. Assim, a Psicologia da Saúde pode ser vista como um campo que surgiu para dar respostas a uma demanda sócio-sanitária.

De acordo com o Plano Nacional de Saúde, que tem como objetivo efetivar a Atenção Básica como espaço prioritário de organização do SUS com estratégias de atendimento integral e promover a articulação setorial com os demais níveis de complexidade para garantir a integralidade da atenção, os campos de atuação da Psicologia em Saúde Pública são: Atenção Básica, Média e Alta complexidade e Vigilância em Saúde (CFP, 2011).

Uma pesquisa nacional realizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas do Conselho de Psicologia - CREPOP (CFP,

1 Psicóloga (Uni-FACEF – Franca/SP, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP – Franca/SP). Especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Metropolitana (Unidade Franca/SP). Integrante do GEDUCAS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social). Integrante do QUAVISSS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política de Saúde e Serviço Social. Atualmente Psicóloga na Estratégia Saúde da Família (ESF) na Prefeitura Municipal de Patrocínio Paulista/SP. E-mail: dayane.caravieri@hotmail.com.

2 Assistente Social, Mestre e Doutora em Serviço Social (UNESP - Franca/SP), Pós Doutora em Serviço Social (UERJ - Rio de Janeiro/RJ), docente do Departamento de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP – Franca/SP). Bolsista – Bolsa Produtividade CNPQ. Líder do GEDUCAS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social). E-mail: adriana.giaqueto@unesp.br.

2009) sobre a atuação do Psicólogo na Atenção Básica à Saúde revela que houve uma mudança na maneira de prestar assistências às pessoas a partir do novo olhar sobre os conceitos de saúde e doença, que ampliou as possibilidades e necessidades de atuação profissional, já que antes a entrada no sistema de saúde se dava basicamente via doença.

A partir da mudança do conceito de saúde-doença, foi necessário mudar para uma nova forma de compreender a produção de saúde como um processo de produção social, que tem condicionantes e determinantes sociais, econômicos, ideológicos e cognitivos. Dessa maneira, se torna necessário também mudar as maneiras de intervenção, como refletem Tanaka e Ribeiro (2009).

A partir dessas mudanças, pretende-se nesse trabalho, compreender como se dá atuação do profissional da Psicologia na porta de entrada do SUS, que é a Atenção Básica em Saúde.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE

Com o intuito de melhorar a assistência à saúde, a Coordenação Geral de Saúde Mental (CGSM) – DAP/SAS/MS desenvolveu alguns documentos, a partir de 2001, sobre a articulação entre Saúde Mental e Atenção Básica (AB). Assim, as principais diretrizes para essa articulação são: apoio matricial às equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF), para aumento da capacidade resolutiva das equipes; priorizar a saúde mental na formação das equipes da AB e ações de acompanhamento e avaliação das ações de saúde mental (TANAKA; RIBEIRO, 2009).

Ainda segundo Tanaka e Ribeiro (2009), em 2001 a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou dez recomendações para o enfrentamento dos problemas de saúde mental, sendo que a primeira é ofertar o tratamento na Atenção Básica (AB). Nesse sentido, a AB tem potencial para desenvolver dois principais tipos de ações: detectar as queixas relativas ao sofrimento psíquico e ofertar escuta qualificada, assim como compreende várias formas de lidar com os problemas detectados, seja oferecendo tratamento na própria unidade de AB ou realizando encaminhamentos para serviços especializados.

Apensar de haver alguns relatos sobre a atuação do Psicólogo na Atenção Básica ou outras instituições de saúde, Oliveira, Silva e Yamamoto (2007) refletem que não é possível dizer que se trata de modelos de trabalhos implementados no SUS. As ações em saúde pública partem na verdade, da iniciativa dos próprios profissionais que tentam articular projetos de acordo com a demanda existente, situação que acaba dificultando o trabalho e causando questionamentos e insatisfação nos profissionais.

Contudo, Moré et al (apud ZURBA et al, 2012) citam algumas

possibilidades de ações do Psicólogo na ESF, baseados nos princípios elencados pelo SUS, que são: participação nos programas de promoção/prevenção; atividades psicodiagnósticas e acompanhamento dos diferentes transtornos mentais; acompanhamento psicológico grupal ou individual; atendimento grupal operativo ou pedagógico-informativo; atendimentos comunitário-domiciliares; intervenção junto à rede para suporte a pessoas ou famílias em crise; e referência como atendimento e acompanhamento dos pacientes psiquiátricos da comunidade e às suas famílias.

Silveira e Vieira (2009) apontam em outro estudo algumas ações de cuidado, tendo sido identificado no primeiro eixo, a psicoterapia individual de orientação psicanalítica e no segundo, atividades coletivas de promoção e prevenção à saúde, nas quais eram realizados encontros semanais, no espaço da unidade de saúde por profissionais do Serviço Social, Enfermagem e Psicologia, que consistem na realização de grupos temáticos ou não-temáticos (também chamados de grupos de vida saudável). Ressaltam a preferência dos profissionais de saúde pelos grupos não temáticos por serem espaço propício para discussões mais ricas e produtivas.

Ronzani e Rodrigues (2006) também apontam para algumas possíveis ações do Psicólogo na Atenção Básica em Saúde, como integrar escolas ou outras esferas de ação, onde é possível promover, de forma ampla e contextualizada, a saúde das crianças, adolescentes e seus familiares. Além disso, destaca três tipos de trabalho: de resiliência, habilidades de vida e desestigmatização de problemas de saúde, trabalhando no sentido de tirar o enfoque da doença e levar em consideração a saúde e o bem estar, relacionados ao desenvolvimento social e aos fatores de proteção da população atendida. Além disso, procura-se também a superação do enfoque na normalidade, equilíbrio e ausência de sintomas.

Gorayeb, Borges e Oliveira (2012) também citam algumas possibilidades de atuação profissional que encontraram na literatura, tais como: atendimentos à criança, adolescente, adultos e à família visando promover a qualidade das relações familiares, atendimento grupal à gestante, auxílio às escolas na compreensão do fracasso escolar e grupos de educação em saúde, entre outros. Relatam também as ações descritas por Souza e Carvalho (2003, *apud* GORAYEB, BORGES E OLIVEIRA, 2012), em que o psicólogo participa e assessora a equipe de saúde em ações/intervenções como: grupos (hipertensos, diabéticos, jovens e gestantes), atividades coletivas de lazer, assistência e convivência entre idosos, suporte à equipe para a melhoria do relacionamento interpessoal e do trabalho realizado, atendimento psicológico e um projeto de intervenção em escola.

Os autores também, ao retratar suas experiências no Programa de Aprimoramento do PAP Promoção de Saúde na Comunidade, destacam que as

ações grupais constituíram a principal forma de atuação dos psicólogos com os usuários, entretanto se torna necessário avaliar as condições da instituição e da população, para que seja ofertado um atendimento condizente com suas reais necessidades.

Além disso, levam em consideração os estudos da OMS que apontam certos fatores de risco responsáveis pela maioria das doenças crônicas não transmissíveis, sendo eles: tabagismo, consumo excessivo de bebidas alcoólicas, obesidade, alimentação inadequada, sedentarismo e afirmam que a identificação desses fatores torna-se importante medida para a prática dos psicólogos que atuam na Atenção Básica em Saúde, com o objetivo de alcançar mudanças comportamentais que possibilitem melhor qualidade de vida. (GORAYEB; BORGES e OLIVEIRA, 2012).

Dessa maneira, havia tantos grupos na modalidade aberta quanto fechada e seus objetivos poderiam ser classificados em educativos/ reflexivos e de socialização.

Lima (2005) em seu estudo sobre a atuação do psicólogo em Salvador, afirma que a maioria dos profissionais destaca a necessidade de adequar a sua atuação às demandas dos usuários, devendo sair dos moldes tradicionais de clínica e ampliar os recursos para intervenção que ensaia trabalhos mais integrados e de cunho mais educativo, preventivo e de promoção da saúde e o trabalho em grupo. Dessa forma, ela descreve algumas práticas desenvolvidas por uma psicóloga em uma Unidade Básica de Saúde em Salvador, que objetiva integralizar toda a equipe da unidade para o atendimento da comunidade, para que a população se aproxime e tenha o posto de saúde como um local de referência. Assim, ela faz palestras em uma escola municipal, acompanha o programa de vacinação, faz aconselhamento individual para a demanda espontânea, trabalho em grupo com os adolescentes, entre outras atividades.

Outras atividades que o psicólogo realiza no âmbito da AB, segundo a pesquisa do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas - CREPOP (CFP, 2011) são: triagem, acolhimento, grupos de espera, visitas domiciliar, palestras educativas, relatórios, grupo de orientação familiar, grupos de qualidade de vida, grupos de adolescentes, adultos e terceira idade, grupo de informação, apoio matricial, grupo oficina, grupos de gestantes, planejamento familiar, grupos de tabagismo, enfim, cada unidade de atendimento planeja suas atividades de acordo com a demanda local.

A atuação do psicólogo se dá por meio da aplicação de conhecimentos e técnicas psicológicas aos cuidados individuais e coletivos com a saúde e também ao enfrentamento das doenças, sendo que o seu objeto de trabalho é o sujeito psicológico e suas relações com os fatores multi determinantes da saúde, nos

diferentes níveis de atenção.

Esse trabalho amplo, de intervenção com as comunidades e os pacientes, permitem a melhoria na qualidade de vida e melhor resultado no tratamento.

É importante ressaltar que, principalmente os trabalhos realizados em grupo, apresentam cunho educativo, pois se trata de um espaço de escuta e troca de informações e experiências que contribuem para a promoção de saúde tanto mental quanto física.

A atuação do psicólogo deve estar orientada pelo seu compromisso social, no sentido de incorporar práticas que atendam às necessidades do coletivo e que estejam fundamentadas nos princípios do SUS como eixos orientadores das práticas oferecidas para uma finalidade que não se acaba no indivíduo e nem é de exclusividade do setor de saúde (LIMA, 2005).

A DIMENSÃO EDUCATIVA E A PSICOLOGIA NA SAÚDE

De maneira geral, a educação é vista como uma atividade socialmente organizada, condicionada a ideias, valores, cultura, enfim, engloba vários fatores que a determinam, inclusive fatores políticos, mas é importante ressaltar que ela não se restringe ao âmbito formal, como citam Pereira e Oliveira (2013), pois ela ocorre nos mais diversos espaços e situações.

Para Gamski (1999), a educação também não se limita às relações escolares, ela é vista como o principal caminho para a transformação e é o principal meio para que sujeitos acríticos se transformem em sujeitos conscientes.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1996), já falava sobre a necessidade de posicionar a educação como instrumento de conscientização, transformação, libertação e não apenas uma mera transmissão de conhecimentos, visto que a problematização possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e, autonomia, é libertar o ser humano para reconhecer que existem inúmeras possibilidades.

O autor defende uma educação libertadora, que ocorra através do diálogo, um diálogo crítico que permita desvelar as situações, ver as razões pelas quais ela é como é, o contexto político e histórico em que se insere e, aí, se dá o conhecimento e a possibilidade de uma nova construção social. A educação libertadora possibilita fortalecer e ampliar a consciência e a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1996).

Para Leitão (2004, p. 52, **apud** PEREIRA, 2015, p. 78) a educação é como:

[...] um espaço de integração e criação de novas formas de convívio e de sociabilidade num vasto campo de possibilidades de experiências, aprendizados, confrontos, confiança, afetos e sentidos, não só em relação ao que sabemos – acumulado e circulante –, mas do que podemos vir a ser e

a saber, e do que precisamos exercitar para que consolidemos nossa autonomia. A educação, assim, pode ser um lugar das interrogações sobre o estabelecido, de ampliação dos sentidos de ser e estar no mundo.

Em um contexto em que se afirma o avanço do capital industrial e financeiro, surge o que ficou conhecida como a “questão social”: a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção além da caridade e repressão (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010).

A Psicologia, assim como outras profissões que estão inseridas no âmbito das políticas públicas e sociais e que tem como objeto de intervenção os processos individuais e as relações sociofamiliares, tem uma dimensão educativa que é intrínseca à prática social, visto que estão em constante contato com valores, as diversas formas de lutas e resistências da população, assim como suas formas de se relacionar entre os grupos sociais em que estão inseridos, as diferentes maneiras de lidar com o sofrimento psíquico, social e cultural. Desta maneira, a dimensão educativa está relacionada com determinada visão de homem e de mundo do profissional e com o(s) sujeito(s) que se relaciona nesse processo, mesmo que os diferentes atores sociais inseridos nesta dinâmica não tenham consciência ou clareza dessa dimensão da prática profissional e social (MORAIS; WALHERS, 2018).

Vasconcelos, Grillo e Soares (2009) ressaltam, corroborando com Freire (2004) que, para que o processo educativo seja transformador, é necessário compreender que o usuário é detentor de conhecimentos sobre o qual constrói sua identidade e esses saberes não são menos importantes que os saberes técnico-científicos. Dessa forma, o profissional precisa identificar a fundamentação do saber do outro, o modo de se cuidar, e a partir da visão que o outro tem do problema, o profissional estabelece a melhor estratégia de ação, devendo respeitar a autonomia do outro e ser pautada em princípios éticos.

Nesse contexto, um dos preceitos da ESF é a promoção de saúde que, segundo a Carta de Ottawa (1986) é definida como o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”.

Albuquerque e Stotz (2004) reforçam que toda ação de saúde é uma ação educativa, visto que tanto o profissional de saúde quanto o usuário aprendem e ensinam. Dessa forma, esses conceitos podem mudar a forma e o resultado do trabalho em saúde, transformando os pacientes em cidadãos, co-partícipes do processo de construção de saúde.

Surge assim a necessidade da utilização de abordagens participativas, que sejam mais adequadas ao reconhecimento dos significados atribuídos pelos

sujeitos envolvidos, assim como à valorização da implicação do contexto em sua determinação (CAMARGO et al, 2017).

Dessa forma, conforme Rosado (2011), promover saúde requer o reconhecimento e fortalecimento do poder dos sujeitos e grupos sociais na construção do seu destino, incluindo as condições de saúde. Além disso, as ações educativas são uma forma de mobilizar a construção de situações de vida saudáveis, abarcando tanto a construção de conhecimentos acerca dos processos de adoecimento/tratamento e de prevenção de doenças, quanto a construção de uma consciência sanitária, compreendida como a apropriação de informações e conhecimentos acerca dos múltiplos determinantes do processo de saúde e adoecimento, dos impactos da organização social da produção nas condições de saúde, da forma de organização da política de saúde, bem como dos mecanismos de participação da população no planejamento, gestão e avaliação do SUS.

O intercâmbio de experiências, de vivências peculiares, mas, também, o compartilhar de situações e de sentimentos pelos usuários da unidade favorecem a apropriação do espaço da atenção básica, enquanto campo potencial de troca, pactuação e integração na vida social (SILVEIRA; VIEIRA, 2009)

Isso parece indicar algumas das possibilidades de desenvolvimento de ações de promoção da saúde mental na comunidade, em torno de um elemento altamente produtor de significação: a palavra.

Dessa maneira, os grupos psicoeducativos são muito utilizados quando o assunto é saúde mental e as técnicas psicoeducacionais estão presentes, na sua grande maioria, em protocolos de tratamento de doenças psíquicas sendo considerada uma intervenção de apoio para outros tratamentos ambulatoriais, além de desenvolver autoconhecimento, e de ser um meio de ampliar informações acerca do funcionamento das patologias mentais, com o objetivo de fornecer informações sobre sintomas, indo da prevenção à prognósticos de transtornos (BARRETO; PAZ; CAILLAVA, 2020).

A psicoeducação se caracteriza como uma intervenção ou técnica psicoterapêutica utilizada para auxiliar no tratamento de transtornos psiquiátricos e consiste na transmissão de conhecimento sobre o quadro clínico associado a estratégias de acolhimento psicológico e promoção de insight sobre o estado de saúde do sujeito (MAIA; ARAÚJO; MAIA, 2018).

Trata-se de uma técnica embasada no modelo biopsicossocial, no qual o indivíduo é visto como um ser holístico e sistêmico, em que se une conceitos de teorias e da prática psicológica com o processo educativo de aprendizagem, tendo como principal objetivo poder dar melhor assistência as complexidades que envolvem a saúde do indivíduo. Aliado a isso, a técnica psicoeducativa se propõe a – por meio da promoção de um ambiente acolhedor e de confiança, associada ao fornecimento de informações

– incentivar mudanças comportamentais, sociais e emocionais para, subsequentemente, prevenir adoecimentos e promover saúde.

Os autores ainda reforçam que a psicoeducação tem se mostrado eficaz no empoderamento quando se refere a indivíduos em sofrimento psíquico, visto que é uma intervenção que pode ser utilizada tanto individualmente quanto em grupo, apresentando-se como um dispositivo favorável também ao fortalecimento de vínculos e à construção de redes de apoio e suporte social/interpessoal.

A psicoeducação está muito vinculada à promoção de saúde, visto que esta objetiva expandir o potencial positivo de saúde visando capacitar as pessoas para que conheçam e controlem os fatores determinantes da saúde, devendo, assim, ser entendida como uma estratégia transversal que não se limita a questões relativas à prevenção, tratamento e cura de doenças (BRITO; PONCIANO, 2021).

Através da psicoeducação, os pacientes podem ser orientados tanto em atendimentos individuais quanto grupais, possibilitando a troca de experiências através dos relatos, e também por meio de oficinas, cartilhas, palestras, com o objetivo de conscientizar sobre determinados temas. Além disso, ela tem enfoque interdisciplinar, principalmente no contexto da saúde, visto ser uma ferramenta necessária para a intervenção, cumprindo inclusive com o princípio da integralidade preconizado pelo SUS (GALDINO et al, 2022).

Os autores ainda citam estudos que ressaltam a importância do desenvolvimento de projetos e programas de psicoeducação com foco na prevenção e promoção de saúde, assim como demonstram a possibilidade um maior engajamento do paciente no tratamento, motivação para novos hábitos e satisfação com o tratamento e refletem que esses resultados foram alcançados tendo em vista que a técnica implica no uso de situações da vida do próprio paciente para ilustrar os conceitos e suas aplicações, ou seja, elas partem do concreto para que possa haver melhor compreensão e assim haja mudança.

Barreto, Paz e Caillava (2020) relatam uma experiência de trabalho em grupo realizada em um CAPS na cidade de Bagé (RS). Trata-se de um grupo psicoeducativo, no qual todos os temas trabalhados na oficina de psicoeducação foram sugeridos pelos próprios participantes, favorecendo assim o papel ativo de cada integrante e proporcionando autonomia.

Por se tratar de um grupo aberto e participativo, houveram momentos em que as trocas de vivências experienciadas pelos usuários enriqueciam a atividade proposta, e com a intervenção das pesquisadoras, coordenadoras do grupo, tais relatos ajudavam nas desmistificações providas pelo senso comum. Elas também relatam que foi possível observar ao passo que um dos participantes se manifestava acerca de seus conhecimentos e vivências, que a qualidade da aprendizagem se tornava mais produtiva, visto que os outros participantes do grupo poderiam

correlacionar os conteúdos aprendidos com a experiência do colega, assim como com identificações pessoais, promovendo uma escuta empática nos integrantes.

Como resultado, Barreto, Paz e Caillava (2020) perceberam que através da experiência proporcionada pelo grupo, a técnica de psicoeducação é uma importante ferramenta terapêutica para as intervenções em grupo, possibilitando o compartilhamento de experiências, o esclarecimento de percepções errôneas acerca das patologias, contribuindo para a diminuição das crenças disfuncionais e preconceitos. Assim, a psicoeducação pode impulsionar a promoção de saúde mental em instituições públicas e ajudar na conscientização dos transtornos psíquicos e na elaboração de estratégias de enfrentamento dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo abre caminhos para pensar a vida em sociedade, pensar a cultura, a educação, a linguagem e para transformar o mundo. O desafio que Freire propõe implica construir novos saberes a partir do diálogo que promove a partilha de mundos diferentes.

A socialização de informações pressupõe uma relação democrática e aberta à reflexão e à crítica, auxiliando assim o sujeito a compreender sua real demanda ao buscar o serviço.

Nesse sentido, os atendimentos grupais proporcionam maior interação entre os indivíduos, contribuindo com a discussão de ideais e a noção de coletividade, além disso, os grupos têm grande poder de transformação social, pois os membros vão estabelecendo suas relações, seus vínculos de pertencimento e de entrega pessoal e coletiva.

Somente na comunicação a vida humana tem sentido e o pensar do educador somente se torna autêntico na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela realidade e, portanto, na intercomunicação (FREIRE, 1996).

A proposta de Paulo Freire reflete a possibilidade da construção de uma práxis que realize o diálogo reflexivo-crítico entre os educadores e os educandos e pressupõe um dinamismo avesso ao estagnado, pois, para existir, é necessário que o profissional da educação seja, antes, um profissional crítico e reflexivo, com coragem para adentrar na realidade social do grupo e que saiba mediatizar as relações inerentes à prática educativa articulando-as às concepções teórico-críticas, permitindo a compreensão das lógicas subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e à construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos “aprendentes” (PEREIRA, 2015).

Dessa forma, segundo Pereira (2015), o campo socioeducativo se torna uma via essencial para a proteção de famílias e indivíduos, visto que cria condições para que os cidadãos alcancem o sentido de pertencimento social, para que

os vínculos familiares e comunitários sejam fortalecidos e para que desenvolvam competências e potencialidades para enfrentar a situação de vulnerabilidade e superar riscos, a fim de exercer o acesso a seus direitos e à cidadania.

Além disso, possibilita o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de sobrevivência, assim como uma maior compreensão das situações vivenciadas, das dificuldades e sofrimentos que enfrentam. Mas, para que isso aconteça, é necessário que as ações educativas considerem as características do grupo que atende, as vulnerabilidades e as condições de risco que se inserem na realidade de vida dos participantes (PEREIRA, 2015).

O autor ainda reflete que o desafio pedagógico é entender que a construção de um novo olhar, que seja formador de autonomia, supõe a desconstrução do entendimento e das explicações que formulam e se aceitam sobre a vida real, mas que é possível a partir da troca de vivências, da valorização dos saberes formais e informais, das experiências de vida. E é preciso oferecer elementos que possibilitem abrir caminhos capazes de ampliar a participação e a convivência, a partir das situações vivenciadas e da realidade de vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. C.; STOTZ, E. N. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.8, n.15, p.259-74, mar/ago 2004.

BARRETO, N.; PAZ, C.; CAILLAVA, F. Psicoeducação grupal em centro de atenção psicossocial: um relato de experiência. In: *Anais da 16ª mostra de iniciação científica*, CONGREGA URCAMP, 2020. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/congregaanaismic/article/view/3762> . Acesso em 10 abr. 2023.

BRITO, E. J. E.; PONCIANO, E. L. T. Estar em grupo: psicoeducação para experimentar sensações corporais e emoções. *Contextos Clínicos*, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

CAMARGO, J. C. et al. Desenvolvimento da autonomia de sujeitos à luz de Paulo Freire: o método criativo-sensível na pesquisa em saúde. In: *Pedagogia da memória / Ivo Dickmann... [et al.]*. – Chapecó: Sinproeste, 2017. 264 p.

CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, novembro de 1986.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP (Org). Como a psicologia pode contribuir para o avanço do SUS. *Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)*. 1. ed. Brasília, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção Leitura).

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GALDINO, M. M. et al. Intervenções psicoeducativas no contexto da saúde: uma revisão narrativa. *Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 21-29, abr. 2022.
- GORAYEB, R.; BORGES, C. D.; OLIVEIRA, C. M. Psicologia na Atenção Primária: ações e reflexões em programa de aprimoramento profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (3), p. 674-685. 2012.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LIMA, M. Atuação psicológica coletiva: uma trajetória profissional em unidade básica de saúde. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 431-440, set-dez. 2005.
- MAIA, R. S.; ARAÚJO, T. C. S.; MAIA, E. M. C. Aplicação da psicoeducação na saúde: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Psicoterapia*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 53-63, ago. 2018.
- MORAIS, D. A. B. C.; WALHERS, M. L. S. O trabalho psicossocial na Atenção Básica à Saúde: uma análise a partir da dimensão educativa. In: XIX Encontro de Pesquisadores: Pesquisa Científica e Desenvolvimento. Uni- FACEF, Franca, SP, 2018.
- OLIVEIRA, I. F. de; SILVA, F. L.; YAMAMOTO, O. H. A psicologia no Programa Saúde da Família (PSF) em Natal: espaço a ser conquistado ou um limite da prática psicológica? *Aletheia*, Canoas, n. 25, p. 5-19, jan-jun. 2007.
- PEREIRA, J. A. O pensamento de Paulo Freire e a educação: algumas reflexões. In: *A dimensão educativa no trabalho social*, Paco Editorial, Jundiá, 2015.
- PEREIRA, A. A.; OLIVEIRA, N. H. D. Reflexões acerca do assistente social em sua dimensão educativa com famílias. *Serv. Soc. & Saúde*, Campinas, SP, v. 12, n. 1 (15), jan-jun. 2013.
- PIRES, A. C. T.; BRAGA, T. M. S. O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. *Temas em Psicologia*, vol. 17, n.1, p.151-162. 2009.
- RONZANI, T. M.; RODRIGUES, M. C. O psicólogo na atenção primária à saúde: contribuições, desafios e redirecionamentos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Minas Gerais, v. 26, n.1, p. 132-143. 2006.
- ROSADO, I. V. M. A dimensão educativa da estratégia saúde da família: reproduzindo o modelo curativo ou construindo o protagonismo dos sujeitos na promoção da saúde. *V Jornada internacional de políticas públicas*, Maranhão, 2011. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/>>. Acesso em 28 mai 2018.
- SILVEIRA, D. P.; VIEIRA, A. L. S. Saúde mental e atenção básica em saúde: análise de uma experiência no nível local. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (1), 139-148. 2009.

TANAKA, O. Y.; RIBEIRO, E. L. Ações de saúde mental na atenção básica: caminho para ampliação da integralidade da atenção. *Ciência e Saúde Coletiva*, São Paulo, 14(2): 477-486. 2009.

VASCONCELOS, M.; GRILLO, M. J. C.; SOARES, S. M. *Práticas pedagógicas em atenção básica à saúde*. Belo Horizonte, Editora UFMG; NESCON/UFMG, p. 72. 2009.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 26, n. especial, p. 9-24. 2010.

ZURBA, M. do C (Org.). *Psicologia e saúde coletiva*. 1. Ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

O ENSINO DA QUÍMICA E O DE RECURSO AUDIOVISUAL: POSSIBILIDADE DE RELEITURA FÍLMICA NO CONTEXTO DA QUÍMICA

Stéfanny Moreira Guedes¹

Klebson Souza Santos²

1. INTRODUÇÃO

O ensino de química no atual sistema educacional ainda se mantém fortemente arraigado em abordagens tradicionais, baseando-se predominantemente em conhecimentos básicos. Essa abordagem restritiva limita a experiência de aprendizado dos alunos, resultando em perda de interesse e contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem estagnado, no qual as aulas e o ensino em si carecem de significado. Mesmo em meio à era tecnológica, observa-se uma subutilização desses recursos, com as escolas mantendo estruturas de ensino pouco flexíveis. Como resultado dessa estrutura limitada, o foco dos alunos acaba se voltando para a busca de resultados quantitativos, pautados unicamente nas notas finais do semestre, em detrimento de uma aprendizagem qualitativa, que engloba compreensão e aprimoramento do conhecimento.

O emprego de abordagens lúdicas como estratégias de ensino tem sido cada vez mais reconhecido, embora ainda seja pouco explorado na prática educacional. Essa forma de abordagem desperta o interesse dos alunos, transformando o processo de ensino em algo envolvente e despertando uma curiosidade genuína. Além disso, é relevante mencionar que tal abordagem altera a dinâmica conservadora em sala de aula, modificando o ritmo das aulas e quebrando a rotina estabelecida, o que traz benefícios tanto para os alunos quanto para os professores (VASCONCELOS; LEÃO, 2012).

A introdução de elementos audiovisuais no ambiente escolar oferece uma ampla gama de possibilidades para despertar ou fortalecer o interesse dos alunos,

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

2 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.

estimulando sua curiosidade e motivação (FERRÉS, 1996). A utilização de filmes e séries como recursos para o ensino de química, por exemplo, com enfoque na investigação, contribui para despertar o interesse dos alunos em aprender e refletir sobre os conhecimentos adquiridos, podendo impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a relação afetiva entre professores e alunos.

Em uma era tecnológica como a nossa, o uso de recursos audiovisuais torna-se essencial, facilitando a vivência cotidiana, o processo de ensino e a aprendizagem, ao passo que redefinem o papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para assumir o papel de educador, criando ambientes de aprendizagem (BARRAQUEIRO et al., 2011, p. 50).

“O professor de Ciências e Matemática o século XXI deve abandonar a idéia de transmissor do conhecimento para aprender a ensinar, isto é, propiciar a criação de ambientes de aprendizagem. Além disso, tem de ser mais do que um professor, precisa assumir o papel de educador (agente principal de formação do cidadão).” (BARRAQUEIRO et al., 2011, p. 50).

Séries e filmes que abordam investigações vêm ganhando cada vez mais destaque, despertando a curiosidade acerca do desvendamento de crimes. A química forense, que é utilizada na resolução de crimes, quando aliada ao uso de recursos audiovisuais, como filmes e séries, pode ser aplicada para resolver problemas do cotidiano. Quando utilizados em sala de aula, tais recursos despertam a curiosidade, o desejo de aprender e estimulam a pesquisa científica.

Assim, ao adotar uma abordagem lúdica para o ensino da química forense, em conjunto com recursos audiovisuais, estamos rompendo com o ensino tradicional e apresentando uma proposta interativa para a sala de aula. Isso desperta o interesse dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa. Os alunos passam a participar de forma ativa, enriquecendo as aulas e obtendo um aproveitamento e um estímulo mais efetivos, tanto para eles quanto para os professores. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço para memorização de tabelas periódicas e fórmulas, transformando-se em um ambiente no qual a curiosidade estimula a busca pelo conhecimento e a compreensão, atribuindo-lhes um propósito.

Diante desses fatos, o objetivo deste trabalho é apresentar os diversos benefícios que podem ser alcançados ao utilizar a tecnologia e os recursos audiovisuais a nosso favor dentro da sala de aula, buscando proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem mais significativa e prazerosa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Novas metodologias no ensino de química*

A busca por inovações e resultados positivos na sala de aula tem levado

os professores a procurarem abordagens mais atrativas. No ensino de química, essa necessidade é ainda mais evidente, considerando que o desempenho dos alunos nessa disciplina costuma ser insuficiente e desmotivador. O desinteresse dos estudantes pelas Ciências ocorre, em grande parte, devido ao modelo tradicional de transmissão de conteúdo, que não estabelece conexões com a realidade e o contexto social em que os alunos estão inseridos. A ênfase na memorização de leis científicas, sem uma discussão sistemática de suas aplicações na sociedade, acaba distanciando os conceitos do cotidiano dos alunos (LEITE; ROTTA, 2016; OLIVEIRA, 2010 apud BENEDETTI FILHO; CAVAGIS; BENEDETTI, 2020, p. 38).

A complexidade da química contribui para a falta de interesse dos alunos nessa área. Portanto, é necessário adotar abordagens didáticas e metodologias inovadoras no ensino dessa disciplina. Apesar dos esforços dos professores em introduzir atividades lúdicas nas aulas, muitas vezes essas atividades são descontextualizadas e, ao invés de beneficiar, acabam dificultando ainda mais o processo de aprendizagem.

A inovação no ensino de química é essencial para que os professores deixem de ser meros transmissores de conteúdo e transformem o processo de ensino em uma experiência significativa de aprendizagem.

A utilização de elementos lúdicos, como filmes e séries que abordam conceitos químicos, aliada a uma metodologia adequada, desperta maior interesse dos alunos e proporciona resultados encorajadores e positivos tanto para eles quanto para os professores, promovendo uma mudança na realidade educacional da sala de aula. Em vez de rotular os alunos como “bagunceiros”, desatentos e desmotivados, o professor pode utilizar o jogo como uma atividade que auxiliará a superar essas dificuldades (MESSEDER NETO E DE MORADILLO, 2016, p. 364).

É importante ressaltar que o uso do ensino lúdico deve estar equilibrado com a aprendizagem, de modo que o aluno compreenda a finalidade do que está sendo transmitido, conforme destaca Soares (2016):

“Se uma dessas funções for mais utilizada do que outra, ou seja, se houver um desequilíbrio entre elas, provocaremos duas situações: quando a função lúdica é maior que a educativa, não temos mais um jogo educativo, mas apenas o jogo. Quando temos mais a função educativa do que a lúdica, também não temos mais um jogo educativo, e sim um material didático nem sempre divertido” (SOARES, 2016, p. 46).

Portanto, é indispensável adotar uma metodologia adequada que promova uma aprendizagem significativa, na qual o professor assume o papel de mediador e deixe de ser apenas um transmissor de conteúdo.

2.2 O audiovisual como recurso/ferramenta no ensino de química

Atualmente, vivemos em uma era tecnológica na qual é necessário aproveitar os benefícios da tecnologia também dentro da sala de aula. Segundo Belloni (1999, p. 53), a tecnologia engloba discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica específica em determinado campo. Nesse contexto, o audiovisual tem ganhado destaque por meio de filmes, vídeos ou séries facilmente acessíveis, e, com a metodologia correta, pode ser utilizado de forma didática na sala de aula, agregando valor ao conhecimento.

A introdução de novidades e diferentes estilos de ensino torna as aulas menos tediosas, permitindo a criação de ambientes que envolvem consideravelmente os estudantes, facilitando suas aprendizagens (SOARES, 2007; ARROIO et al., 2005).

Com o objetivo de corrigir a visão equivocada e aproximar os alunos da Química, os professores devem buscar alternativas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, utilizando metodologias inovadoras que despertem o interesse e promovam a motivação dos alunos em aprender (CALLEGARIO; BORGES, 2010). Uma das alternativas lúdicas de ensino dentro da sala de aula é o uso do audiovisual para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esse recurso é mais acessível, atrai a atenção dos alunos, desperta sua curiosidade e percepção. Quando utilizado de forma metodológica nas aulas de química, tende a chamar a atenção dos alunos, estimular sua criatividade e tornar a aula mais motivadora.

A utilização efetiva desses recursos audiovisuais realmente prende a atenção dos alunos, proporciona novas perspectivas, estabelece diálogos diversos e desperta a curiosidade. Quando usados conscientemente pelos professores dentro da sala de aula, esses elementos podem fortalecer a relação afetiva entre aluno e professor e garantir que a escola esteja alinhada com os avanços tecnológicos.

As apropriações desses recursos audiovisuais são capazes de captar a atenção dos alunos, proporcionando uma renovação, promovendo diálogos variados e despertando a curiosidade. Ao serem utilizados estrategicamente pelos professores dentro da sala de aula, esses recursos audiovisuais têm o poder de cativar a atenção dos alunos, oferecer uma perspectiva renovada, estabelecer diálogos diversos e despertar a curiosidade.

2.5 O ensino de química forense como aquisição de conhecimento químico

Para garantir um ensino de química mais eficaz e alcançar resultados positivos, é necessário adotar uma metodologia que capture a atenção do aluno, desperte sua curiosidade e estimule a compreensão do conteúdo. Observa-se um

notável interesse dos jovens pelo tema da criminalística, bem como a crescente popularidade de filmes e séries que abordam esse assunto.

Conforme mencionado por Farias (2007), a aplicação dos conhecimentos de química na investigação criminal teve início no final do século XVII e tem evoluído com o uso de novas técnicas de análise laboratorial. O conteúdo presente nessas produções audiovisuais pode ser utilizado como estratégia de ensino para promover a aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional e despertando maior interesse nos alunos.

A experimentação é uma metodologia de ensino indispensável no ensino de química. De acordo com Giordan (1999), a experimentação desperta um forte interesse entre os alunos, atribuindo a ela um caráter motivador, lúdico e essencialmente vinculado aos sentidos. No ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para criar problemas reais que permitam a contextualização e estimulem questionamentos investigativos. Nessa perspectiva, o conteúdo a ser trabalhado surge como resposta às situações-problema indagadas pelos alunos durante a interação com o contexto criado (GUIMARÃES, 2009, p. 198).

A química forense combina investigação e experimentação. Conforme Santos e Schnetzler (1996), um currículo para o ensino de química deve incluir a experimentação, pois contribui para a caracterização do método investigativo. Dessa forma, conclui-se que o uso da química forense pode gerar resultados mais promissores, despertando o interesse dos alunos pelo estudo da química e não apenas apresentando-a como uma obrigação, além de promover a aquisição de um conhecimento científico mais amplo e crítico.

3. PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A pesquisa científica pode ser caracterizada como uma fonte investigativa que tem como objetivo descobrir e propor novos conhecimentos em uma determinada área do conhecimento, por meio da observação de fatos ou fenômenos. De acordo com Silva e Menezes (2001), a produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa requer a adoção de um caminho metodológico, ou seja, um percurso bem definido.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas para percorrer esse caminho metodológico são descritas como: classificações da pesquisa, contexto e caracterização dos sujeitos da pesquisa, instrumento de coleta de dados e método de análise dos dados.

3.1 Classificações da pesquisa

Para a obtenção de um melhor processo para esta pesquisa, observou-se que a classificação desta, possui características de uma vertente descritiva.

Isso se deve ao fato de que a pesquisa descritiva possui por objetivo citar e discorrer sobre os dados obtidos durante o processo, isso quando ancorado em VERGARA (2000). Considerando ainda que não prioriza as representações numéricas, mas busca compreender determinadas práticas sociais, abordando as experiências dos sujeitos de estudo sobre determinado tema e interpretando suas informações (TOZZONI-REIS, 2009).

3.2 Contexto e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nesse trabalho sugere-se a utilização de fichas que vão guiar os professores e estudantes na utilização de recursos audiovisuais aplicados ao ensino de conteúdos de química. A coleta de dados será realizada por meio da resolução do Quadro 1 (partes A e B) pelos professores e do Quadro 2 pelos estudantes, conforme sugerido a seguir:

Imagem 01: Análise dos filmes com enfoque CTS e CTSA para estudo por professores – Parte A:

Filme:	País:	Idioma:	Duração:
Título Original:	Cor:	Idade:	Reprodução:
Ano:	Produção:		
Gênero/ Sinopse/ Assuntos:			
Interdisciplinaridade:			
Potencial CTS/CTSA:			
	2ª Etapa: Fase Descritiva		
Biografia do diretor/ Impacto:			
Intérpretes:			
Descrição visual/ Descrição do cenário:			
Descrição da narrativa/ Descrição das cenas:			
	3ª Etapa: Fase Interpretativa e interações CTS/CTSA		
Temática/ Ficção:			
Debate – CTS/CTSA			
Julgamento de valores da melhor solução:			
Considerações atitudinais e mudança de valores:			

Material adaptado: Rocha (2022).

Imagem 02: Análise dos filmes com enfoque CTS e CTSA para estudo por professores - Parte B:

Aspectos CTS	Cena	Envolvimento CTS	Tempo do filme	Aplicação do conteúdo	Habilidades BNCC
Efeito da ciência sobre a sociedade					
Efeito da tecnologia sobre a sociedade					
Efeito da sociedade sobre o ambiente					

Material adaptado: Rocha (2022)

Imagem 03: Análise dos filmes com enfoque CTS e CTSA aplicado aos estudantes:

Filme/série/documentário:	País/ Ano:	Idioma:	Duração:
Título Original/ Gênero (tipo de filme)/ Sinopse:	Cor:	Idade:	Reprodução:
2ª Etapa: Fase Descritiva			
Tema do filme/inspiração do roteiro (biografia, livro, acontecimento)			
Atores/interpretação/principais personagens (suas características dramáticas e função na história)			
Mensagem principal da obra (conceitos, valores culturais e ideológicos)			
3ª Etapa: Fase Interpretativa e Interações CTS/CTSA			
Aspecto da Ciência/ Tecnologia/Sociedade/ Ambiente:			
Como o filme pode ajudar na sua compreensão do conteúdo/ Cite quais as partes do filme se relacionam com o conteúdo estudado:			
Cite quais as partes do filme se relacionam com sua vida:			

Material adaptado: Rocha (2022)

3.3 Escolha do recurso audiovisual – filme

Um filme ou série de qualidade deve apresentar uma combinação de elementos que facilitem a compreensão da imagem, da linguagem, da história, do contexto e dos aspectos sociocientíficos abordados na obra. Nesse sentido, Rocha (2022) ressalta que a escolha do filme deve levar em consideração dois aspectos: a) qual é a finalidade da análise de filmes e como ela contribui; b) como analisar um filme? Além disso, é importante adicionar outro elemento: quais elementos sociocientíficos devem estar presentes no filme/série/documentário para que seja uma boa escolha para um determinado conteúdo?

Cabe ao professor, no planejamento anual e em fases posteriores da construção do plano de aula, realizar uma pré-seleção de recursos audiovisuais para utilização durante suas aulas. É fundamental que o processo de escolha do material seja criterioso, garantindo que este esteja alinhado com os objetivos educacionais, tanto no ambiente da sala de aula quanto em ambientes externos, sempre com a finalidade educativa em mente.

O filme escolhido para este estudo é “Enola Holmes 2”, pois apresenta elementos que suscitam questionamentos relevantes durante as aulas de química e de diversos outros temas escolares e sociais.

Imagem 04: Representação da capa do livro *Enola Holmes* e cena do filme *Enola Holmes 2*:



Fonte: Amazon / Rede de streaming Netflix (2023)

4. PROPOSIÇÃO DE ESTUDO

“Enola Holmes 2” conta a história da irmã mais nova de Sherlock Holmes, que enfrenta seu primeiro desafio como detetive ao procurar por uma menina desaparecida. O filme se destaca por ser uma trama de investigação ambientada em uma fábrica de fósforo, e ao longo da história, diversos conteúdos relacionados à química podem ser explorados em sala de aula.

O filme escolhido para o ensino de química foi “Enola Holmes 2” (2022), com ênfase nas perspectivas de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a fim de adquirir conhecimento de forma consciente, contextualizada e reflexiva sobre os processos internos e externos ao ambiente de convívio dos estudantes. Embora se passe no século 19, o filme aborda questões ainda relevantes e que devem ser discutidas, gerando boas oportunidades para debates no ensino de química e outras áreas do conhecimento.

No filme, foram analisadas diversas questões relacionadas a CTS/CTSA e como podem ser aplicadas em sala de aula, de acordo com as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Napolitano (2009, p. 14),

“[...] nada impede o professor e o pesquisador de utilizarem um filme como documento para pensar a sociedade, a história, as ciências, a linguagem. Mas, antes de tudo, um filme é um filme, um documento diferente do texto escrito, da iconografia, do gráfico. Um filme é um ramo da Arte que não é um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, embora possa dialogar com todos esses veículos e linguagens. Napolitano (2009, p. 14).”

O filme apresenta elementos que podem ser amplamente utilizados pelos professores para conduzir suas aulas, ao resgatar algumas passagens do enredo e proporcionar uma contextualização do conteúdo em relação à vida dos estudantes. Nesse sentido, a imagem a seguir retrata a cena em que os personagens buscam informações sobre o desaparecimento de uma jovem, o que pode servir como ponto de partida para discussões e análises mais aprofundadas.

Abrindo um parêntese rápido sobre como o personagem é retratado no filme, é possível observar que o tratamento diferencial dado a ele é sempre evidente. Isso nos permite trazer à tona as discussões sobre as relações de gênero no contexto científico, pois, mesmo com o passar dos séculos e anos, as formas de pensar e agir dos indivíduos sociais tendem a ser pouco mutáveis. Nesse sentido, é indiscutível que as salas de aula, laboratórios e espaços acadêmicos ainda transpiram um machismo estrutural, onde poucas mulheres são lembradas ou consideradas como parte integrante desse ambiente. Essa realidade deve ser o ponto de partida para a discussão do filme, contribuindo para a conscientização dos estudantes sobre as relações sociais ainda presentes.

Com o intuito de exemplificar o uso dos Quadros 01 (parte b), são apresentadas de forma simplificada algumas respostas esperadas ao assistir ao material proposto. No entanto, é importante ressaltar que essas são apenas possibilidades de resposta, cabendo ao professor construir suas próprias contribuições com base em suas vivências e experiências pedagógicas.

A seguir, são apresentados os elementos da BNCC e observações que são comuns ao novo currículo do Ensino Médio, além do enfoque nas áreas CTS e CTSA:

Imagem 05: Análise dos filmes com enfoque CTS e CTSA para estudo por professores - Parte B:

Aspectos CTS	Cena	Envolvimento CTS	Tempo do filme	Aplicação do conteúdo	Habilidades BNCC
Natureza da ciência	O filme mostra alguns experimentos feitos por Sarah e Mae, para descobrir como um ser vivo (planta, rato e moscas) reage quando entra em contato com fósforo branco e o fósforo vermelho	Como nosso corpo reage quando se modifica um composto químico? Podemos tirar conclusões exatas em cima desses experimentos feitos? O que é o fósforo branco?	32min38seg 01h21min43seg 01h22min37seg	Química orgânica Reações químicas Tabela periódica Oxidação Alotropia Mistura Combustão	EM13CNT104 EM13CNT205 EM13CNT301
Natureza da tecnologia	O Grail usa o mais novo recurso disponibilizado para os investigadores para identificação de digitais e incriminar Enola pelo assassinato de mãe.	Como é feito a identificação de DNA através de digitais atualmente? O desenvolvimento de identificação em casos de investigação e onde entra à química.	01h09min16seg	Estrutura química do DNA Base Nitrogenada Hidroxiila Bioquímica	EM13CNT205 EM13CNT304
Natureza da sociedade	Os menos favorecidos têm que trabalhar na fábrica de fósforo mesmo sendo maltratados e ficando doentes/morrendo para não ficar sem salário	Ainda existem pessoas que se expõe a elementos químicos sem os devidos cuidados?	Durante todo o filme	Combustão Tabela periódica Exposição a elementos químicos Uso de EPI's	EM13CNT307
Efeito da ciência sobre a sociedade	Enola Holmes finge trabalhar na fábrica de fósforo para começar a desvendar o mistério	Como a interferência de Enola ajudou outras pessoas? Como identificar que houve contato com o fósforo?	15min45seg	O papel da mulher na ciência Reação química Elemento químico	EM13CNT104
Efeito da ciência sobre a Tecnologia	Os donos da fábrica decidem produzir o fósforo branco, mesmo sabendo dos riscos, apenas por ter custo-benefício menor, e diagnosticam as empregadas com tifo para despistar os malefícios que o fósforo branco traz para o ser humano.	O que pode ser produzido a partir do fósforo? Qual o perigo do fósforo branco para a sociedade? Qual diferença do fósforo branco para o vermelho?	11min36seg 13min30seg 48min30seg	Tabela periódica Elemento químico Reações químicas Química analítica	EM13CNT307
Efeito da ciência sobre o Ambiente	As trabalhadoras, com o incentivo de Enola, Bessie e Sarah percebem os riscos que estão correndo, quando são expostas diretamente ao fósforo branco se juntam e saem da fábrica.	Como a interferência dessas mulheres pode trazer benefícios para uma geração futura? Mulheres na ciência. Mulheres importantes na história da química.	1h53min30seg	O papel da mulher na ciência Tabela periódica	EM13CNT207 EM13CNT306

O primeiro conteúdo abordado no filme é o elemento fósforo (P). Seguindo essa linha, é possível estudar a tabela periódica e compreender o que é um elemento químico. No filme, é destacado que o fósforo utilizado é o branco, em sua forma padrão, devido ao seu menor custo-benefício.

No entanto, é importante ressaltar que o fósforo branco é altamente inflamável e apresenta propriedades de combustão extremamente intensas. Com base nessas informações e de acordo com as normas da BNCC, podemos explorar, além dos aspectos já mencionados, os seguintes temas: reações químicas, alotropia do fósforo, toxicidade do elemento em sua forma padrão, oxidação, geometria

molecular, a importância do fósforo para o planeta Terra, átomos, insolubilidade, além de compreender a evolução presente na caixinha de fósforo que utilizamos no dia a dia, dentro do contexto de CTS (ciência, tecnologia e sociedade).

Imagem 06: Representação da cena sobre o desaparecimento de uma jovem que trabalhava em uma fábrica:



Fonte: Rede de streaming Netflix (2023)

Dentro desse contexto, é abordada a química experimental realizada por Sarah, Willian e Mae, que envolve o uso de plantas, moscas e um rato para comprovar que as funcionárias da fábrica estavam morrendo devido à toxicidade do fósforo branco, e não por causa da doença do tifo, conforme afirmado pelos donos. Essa abordagem pode servir como um recurso para estimular os alunos a investigar e experimentar, a fim de comprovar resultados.

Imagem 07: Representação da cena da ação realizada na fábrica:



Fonte: Rede de streaming Netflix (2023)

Em determinado momento, a mãe de Enola precisa auxiliá-la a escapar da prisão, utilizando bombas de fumaça. Esse episódio pode ser explorado experimentalmente, com a devida metodologia, para ensinar sobre misturas de forma mais cativante, de modo que os alunos compreendam mais facilmente.

O tema das reações químicas e da oxidação também pode ser abordado quando Sherlock Holmes identifica que Enola estava na fábrica, pois suas unhas estavam com manchas pretas, uma reação que ocorre quando o fósforo entra em contato com o oxigênio.

A química forense é mencionada de forma mais proeminente no filme, quando o DNA de Enola é utilizado para incriminá-la. Esse assunto pode ser abordado em sala de aula por meio de jogos investigativos, a fim de ensinar conceitos de bioquímica, como as bases nitrogenadas e as hidroxilas.

Além de todos esses temas, o filme aborda o empoderamento feminino, um conteúdo que também pode ser aplicado em sala de aula, ensinando não apenas química, mas também sobre a sociedade. Conforme mencionado por Cruz (2019), isso pode servir como uma identificação para estudantes mulheres se aproximarem dos conteúdos de ciências da natureza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos fatos mencionados, é possível concluir que o ensino escolar básico necessita de inovações e recursos metodológicos mais atrativos, capazes de prender a atenção do aluno e garantir um ensino de química interessante, promovendo uma participação ativa nas aulas.

A utilização de recursos audiovisuais no ambiente escolar está em crescente expansão, porém ainda é amplamente restrita. A introdução de filmes, documentários e séries como atividades lúdicas pode ampliar de maneira positiva o conhecimento no ambiente escolar, oferecendo uma abordagem didática e metodológica que potencializa o aspecto pedagógico na sala de aula, resultando em um processo de ensino-aprendizagem significativo tanto para os alunos quanto para os professores.

No nosso cotidiano, é observável como os filmes e séries conseguem capturar nossa atenção. No caso dos filmes de investigação, que têm alcançado destaque nas telas de televisão e dispositivos móveis, não é diferente, o que torna sua utilização uma ferramenta indispensável.

O objetivo deste trabalho foi demonstrar como o filme “Enola Holmes 2” pode trazer benefícios e ampliar o conhecimento no ambiente escolar, desde que aplicado com a metodologia correta. É importante ressaltar que o filme não deve substituir as aulas, mas sim complementá-las, despertando a atenção dos alunos, estimulando a cognição e a interpretação diante dos fatos apresentados,

de modo que sua utilização seja mais do que apenas um entretenimento, proporcionando a aquisição de conhecimentos.

Em suma, esse filme oferece a possibilidade de explorar diversas áreas da química e seus conceitos. O conteúdo presente no filme pode ser utilizado de várias maneiras, levando em consideração os acontecimentos do dia a dia, o senso crítico e a contextualização.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA, T. M.; Silva Junior, N. . Oficina ?Os Filmes E A Ciência: Entre A Ficção E A Realidade?. In: Josie Agatha Parrilha da Silva; Carlos Alberto de Souza; Nelson Silva Júnior. (Org.). Arte, Conhecimento E Produção: As oficinas do Programa INTERARC. 1ed.Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022, v. , p. 74-80.

DE VASCONCELOS, F. C. G. C.; LEÃO, M. B. C. **UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS EM UMA ESTRATÉGIA FLEXQUEST SOBRE RADIOATIVIDADE**. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 37–58, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/206>. Acesso em: 30 maio. 2023.

FERRÉS, Joan. Vídeo e Educação. 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas (atualmente Artmed), 1996.

BARRAQUEIRO, C. H.; AMARAL, L. H.; OLIVEIRA, C. A. S. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino de ciências e matemática**. Revista tecnologia & Cultura, v. 19, n. 13, p. 45-58, 2011.

TORRICELLI, Enéas. Dificuldades de aprendizagem no Ensino de Química. (Tese de livre docência), Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2007.

BENEDETTI FILHO, E.; CAVAGIS, A. D. M.; BENEDETTI, L. P. S. **Um Jogo Didático para Revisão de Conceitos Químicos e Normas de Segurança em Laboratórios de Química**. Química Nova na Escola. São Paulo-SP, BR. v. 42, n. 1, p. 37-44, fevereiro, 2020.

LEITE, L. M. e ROTTA, J. C. G. **Digerindo a química biologicamente: a ressignificação de conteúdo a partir de um jogo**. Química Nova na Escola, v. 38, n. 1, p. 12-19, 2016.

- OLIVEIRA, R. J. **O ensino das ciências e a ética na escola: interfaces possíveis.** Química Nova na Escola, v. 32, n. 4, p. 227-232, 2010.
- MESSEDER NETO, H. S.; DE MORADILLO, E. F. **O lúdico no Ensino de Química: Considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** Química Nova na Escola, v. 38, n.4, p. 360-368, nov. 2016.
- SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços.** Revista debates em ensino de química, v. 2, n. 2, p. 5-13, 2016.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- Arroio, Agnaldo; Diniz, Manuela Lustosa; Giordan, Marcelo. **A utilização do vídeo educativo como possibilidade de domínio da linguagem audiovisual pelo professor de Ciências.** V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – V ENPEC – ATAS. Bauru: ABRAPEC, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, Sp: Autores Associados, 1999. 115.
- CALLEGARIO, L.J.; BORGES, M.N. **Aplicação do vídeo “Química na Cozinha” na sala de aula.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 21 a 24 de julho de 2010. Caderno de resumos. Brasília: 2010.
- FARIAS, Robson Fernandes. **Introdução a química forense,** 2ª ed., editora Átomo, 2008, 142p.
- GIORDAN, M.; **O papel da experimentação no Ensino de Ciências.** Química Nova na Escola, n.10, 1999.
- Giordan, Marcelo. (1999). **O papel da experimentação no ensino de ciências.** Química Nova na Escola, n. 10, p. 4349. Acesso em 19 de mai. 2014.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Função Social: o que significa ensino de química para formar cidadão?.** Química Nova na Escola, n.4, nov. 1996.
- ILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Manual de orientação. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>> Acesso em: 14 de maio. 2023.
- VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

POSFÁCIO

Nenhuma obra é igual a outra, e isso, que a faz ser única. A obra “A Arte do Saber e a Produção Científica: conhecimento e diálogos” propõe um olhar crítico e reflexivo por meio de capítulos que questionam e produzem um processo de pesquisa e compreensão de assuntos atemporais que precisam ser estudados, desenvolvidos e amplamente divulgados.

Se você iniciou a leitura e não se sentiu instigado, caro leitor, preciso de contar uma coisa! Leia novamente e faça isso quantas vezes for necessário. A leitura é um hábito e assuntos tão importantes precisam ser debatidos.

Acredito que cada autor foi sábio em suas palavras e mostrou que a pesquisa acadêmica no Brasil precisa ser valorizada e respeitada. O livro está repleto de experiências, aprendizados e pensamentos.

*“A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original.”
(Albert Einstein).*

Amplie seus horizontes, respeite as suas adversidades, celebre suas conquistas e almeje ir mais longe. Desejo, que os textos possam te trazer novas ideias e te estimulem a escrever, pesquisar e querer produzir novos saberes.

Rebeca Freitas Ivanicska
Entusiasta de um ensino para todos

Índice Remissivo

A

Alfabetização 44, 80, 81, 82, 87, 93, 94, 102, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 164, 283

Assistência Social 181, 182, 183, 184, 186

Atenção Básica em Saúde 259, 260, 261

B

BNCC 19, 30, 33, 35, 36, 40, 41, 56, 80, 86, 88, 90, 92, 93, 100, 105, 277, 278, 280

C

Ciências da Natureza 53, 54, 55, 56, 57, 61, 66, 67

Contos Infantis 4, 106, 110

Coronavírus 45

D

Direitos Humanos 165, 166, 167, 168, 174, 175, 176, 178, 180, 184, 185, 191, 192, 193

E

Educação 2, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 104, 105, 106, 116, 117, 123, 124, 125, 129, 136, 139, 142, 143, 144, 154, 155, 160, 164, 165, 166, 169, 173, 174, 176, 178, 180, 191, 194, 205, 206, 208, 216, 218, 233, 234, 235, 240, 241, 254, 255, 270, 283

Educação Ambiental 45, 47, 49

Educação Anti-Racista 155, 157, 158, 159, 160, 162

Educação Física 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 53, 144, 255

Educação Física 3, 28

Educação Infantil 95, 97, 98, 100, 104, 105, 240

Educação Profissional 28, 29, 34, 35, 39, 41, 154, 208

Educação Profissional e Tecnológica 3, 28

Ensino 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 59, 63, 67, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 108, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 138, 141, 143, 172, 174, 176, 178, 179, 205, 209, 211, 212, 214, 216, 237, 239, 240, 255, 256, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 281, 282, 283, 284, 285

Ensino de Química 79, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 281, 283, 284

Ensino e Aprendizagem 7, 20, 25, 48, 93, 94, 120, 138, 209, 211, 212, 237, 239, 266

Ensino Montessoriano 125

Epistemologia Genética 5, 233, 235

Estresse Ocupacional 5, 241

Exercícios de Estranhamento 95

F

Formação Continuada 4, 116

Formação dos Professores 80, 89, 92, 119

Foucault 8, 9, 10, 11, 15

Freire 23, 82, 93, 94, 121, 129, 159, 160, 161, 214, 215, 216, 262, 263, 266, 267, 268

H

Hegel 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 230, 231, 232

J

Jean Piaget 214, 215, 233, 234, 235, 240

Jogos Didáticos 70, 71, 79

K

Kant 25, 211, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 230, 231, 232

L

Lei de Diretrizes e Bases 18, 19, 28

Letramento 55, 56, 61, 67, 68, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 283

Letramento Digital 80, 83, 85, 92, 93

Libras 3, 52, 57, 58, 59, 61, 62, 67

Língua de Sinais 56, 57

M

Magda Soares 4, 116

Matemática 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 43, 47, 50, 52, 100, 271

Metodologias 13, 16, 20, 21, 22, 25, 30, 48, 119, 150, 206, 214, 271, 272, 273

Montessori 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 214

P

Pedagógico 13, 18, 24, 30, 92, 103, 107, 118, 122, 125, 126, 132, 140, 182, 194, 205, 260, 267, 282

Prática Docente 17, 45, 46, 48, 72, 122

Práticas Docentes 3, 16

R

Raça 155, 157, 158, 159, 162, 163, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 177, 186

Racismo 12, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 179, 185, 192

Rawls 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

S

Sistema Socioeducativo 4, 180, 181

Sociocultural 87, 118, 187, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 207

T

Tecnologias Digitais 52, 80, 85, 92

