

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:

OLHARES MULTIDISCIPLINARES SOBRE A APRENDIZAGEM



CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
GLAUCIO MARTINS DA SILVA BANDEIRA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES



2022

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:

OLHARES MULTIDISCIPLINARES SOBRE A APRENDIZAGEM



CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
GLAUCIO MARTINS DA SILVA BANDEIRA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES



2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos
à Editora e-Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Dandara Goulart Mello

Lidiane Bilchez Jordão

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

**DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: OLHARES MULTIDISCIPLINARES SOBRE A
APRENDIZAGEM, VOLUME 1.**

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará



Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536

Diálogos em educação: olhares multidisciplinares sobre a aprendizagem, Volume 1 / Organizadores Cristiana Barcelos da Silva, Glaucio Martins da Silva Bandeira, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022.

(Diálogos em educação, V. 1)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5364-143-3

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Pesquisa. I. Silva, Cristiana Barcelos da (Organizadora). II. Bandeira, Glaucio Martins da Silva (Organizador). III. Freitas, Patrícia Gonçalves de (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada “Diálogos em educação: Olhares multidisciplinares sobre a aprendizagem, Volume 1”. Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA: RELATO SOBRE O USO DO PEER INSTRUCTIONS NA INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS NO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO	14
	Alex Vieira dos Santos
CAPÍTULO 2	27
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: POR QUE DEVEMOS INCENTIVAR AS CRIANÇAS A PENSAR FILOSOFICAMENTE?	27
DOI 10.47402/ed.ep.c202219472433	Dalila Araújo de Sousa Amanda Mendes Soares Alexsandro Melo Medeiros
CAPÍTULO 3	43
REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	43
	Aline Miranda de Vasconcelos Emenda Gabrielly da Silva Vasconcelos Géssika Araújo de Melo
CAPÍTULO 4	52
BRINCAR E RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE DESTA RELAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	52
	Alzeir Martins Bertazzo Andréia Cristiane Silva Wiezzel
CAPÍTULO 5	65
A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E A REPRESENTAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSIVOS DO LEGISLATIVO NA PRODUÇÃO E LEITURAS DO PROJETO DE LEI (PL) 582/2017 EM CAMPINA GRANDE- PB	65
	Amanda Cristiane Gonçalves Fernandes
CAPÍTULO 6	75
O USO DAS TDICS NA CLASSE HOSPITALAR: DESAFIOS E AVANÇOS DA DOCÊNCIA	75
	Andrea Bruscato Jussara Irai Monteiro Lilian Gonçalves
CAPÍTULO 7	82
MODELOS DISRUPTIVOS: EDUCAÇÃO	82
	Carla Gonçalves Távora Eduardo Martins Morgado
CAPÍTULO 8	91
DA TRANSPOSIÇÃO DO LÚDICO À REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS EM EDUCAÇÃO	91
	Deusite Pereira dos Santos

CAPÍTULO 9	98
A FORMAÇÃO DOCENTE: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR E ALUNOS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	98

Dioriane Rodrigues da Silva
 Jacqueline de Jesus Nascimento
 Josiani Rita Silva Dias
 Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
 Suely da Silva

CAPÍTULO 10	106
UM ESTUDO SOBRE A FUNÇÃO DO TUTOR ACADEMICO NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA- UFMT: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	106

Dioriane Rodrigues da Silva
 Jacqueline de Jesus Nascimento
 Josiani Rita Silva Dias
 Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
 Suely da Silva

CAPÍTULO 11	113
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: COMO OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E TÉCNICAS DO CORPO OFERECEM ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DO DETERMINISMO BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE	113

Dioriane Rodrigues da Silva
 Jacqueline de Jesus Nascimento
 Josiani Rita Silva Dias
 Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
 Suely da Silva

CAPÍTULO 12	121
ODISSEU E UBIRAJARA: A VERGADURA DO ARCO COMO EXPRESSÃO LÚDICA	121

Florêncio Caldas de Oliveira

CAPÍTULO 13	133
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO PLANALTO CENTRAL: A ATUAÇÃO JUNTO A POVOS INDÍGENAS	133

DOI 10.47402/ed.ep.c2022201413433

João Paulo Siqueira
 Mariana Bernardes de Araújo
 Nathália da Silva Soares Alves
 Maria Luiza Macêdo
 Lorrana Nunes Sousa
 Emilly Fátima Ferreira de Lima
 Jaqueline Medeiros S. Calafate

CAPÍTULO 14	153
DIÁLOGOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO ESPECIAL	153

Jouzi Pereira Lopes

CAPÍTULO 15	163
O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM COMO PARTE DA AUTONOMIA DO EDUCANDO: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO	163
	Jouzi Pereira Lopes
CAPÍTULO 16	176
TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	176
	Juliana Daher Sabatin Lins
CAPÍTULO 17	187
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: COVID-19, VACINAS E LOGÍSTICA DE CADEIA FRIA NO BRASIL PANDÊMICO, UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE METODOLOGIAS E ESTADO DA ARTE	187
	Dione Santos Souza Paganini Leonardo Perovano-Camargo
CAPÍTULO 18	199
AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E CRIANÇA: REALIDADES ENFRENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	199
	Lucas Vitor Baumgärtner
CAPÍTULO 19	209
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	209
	Luciana de Oliveira Silva Roberta Aparecida de Sales Aline Peixoto Vilaça Dias
CAPÍTULO 20	218
A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM	218
	Maria Lucilene Moreira De Sousa
CAPÍTULO 21	228
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA – FORQUILHA - CE	228
	Gessica Nascimento Rodrigues Sandra Maria Fontenele Magalhães
CAPÍTULO 22	241
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	241
	Dayane Ferreira de Moraes Camila de Melo Silva Sandra Maria Fontenele Magalhães

CAPÍTULO 23	257
A ABORDAGEM DA TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	257
	Emande Alves Pedro Thaís Brito Alexandre Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
CAPÍTULO 24	271
ANÁLISE DE DISCURSO DE CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA MAPEAMENTO DO PERFIL DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	271
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113324433	Alessandro Barbosa Ximenes Bianca Resende Campos Silveira
CAPÍTULO 25	284
PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O USO DO THINKCARPET NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE ALGORITMOS COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	284
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113425433	Almir de Oliveira Costa Junior João Paulo Felizardo Lima e Silva José Anglada Rivera
CAPÍTULO 26	304
O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA ALDEIA LIMÃO VERDE NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS.....	304
	Aparecida de Sousa dos Santos Elisangela Castedo Maria do Nascimento Cibele Francelino Fialho
CAPÍTULO 27	320
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	320
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113627433	Francisca Andréia do Nascimento Silva Williamar Figueredo de Oliveira Maria Gonçalves de Sena Arlane Markely dos Santos Freire
CAPÍTULO 28	331
MASCULINIDADES MÚLTIPLAS NA ESCOLA.....	331
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113728433	Arthur Furtado Bogéa
CAPÍTULO 29	350
LIRA NORDESTINA: UM OLHAR PARA A EDITORA E TIPOGRAFIA COMO FORMADORA CULTURAL	350
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113829433	Cícero Eugênio Tomaz Alves

CAPÍTULO 30	365
ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM COM EDUCANDOS DISLÉXICOS . 365	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022113930433	
	Claudio Luiz Melo de Souza Mirian Sant Ana Mecias de Castro Celeste Maria Bezerra Malaquias João Manoel Magalhães Cruz Diva Helena Marinho Ferreira M. de Souza
CAPÍTULO 31	374
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 374	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114031433	
	Claudio Luiz Melo Souza Adriana Augusta dos Santos Daniele Chagas Izaias João Manoel Magalhães Cruz Diva Helena Marinho Ferreira M. de Souza
CAPÍTULO 32	390
AÇÕES EDUCATIVAS: TODOS JUNTOS CONTRA O AEDES AEGYPTI (DIPTERA: CULICIDAE)..... 390	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114132433	
	Eliane Maria de Souza Nogueira Tâmara de Almeida e Silva Isis Larissa Maia Nogueira
CAPÍTULO 33	398
METODOLOGIA ATIVAS: POSSIBILIDADES INOVADORAS DE EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM..... 398	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114233433	
	Daciléia M. Ribeiro Ezilda Maciel da Silva
CAPÍTULO 34	410
O IMPACTO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA EEL - USP..... 410	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114334433	
	Fernando Froes Gabriela de Souza Santos Viviane Lima Freitas da Silva Viviane do Socorro da Costa Maria Auxiliadora Motta Barreto
CAPÍTULO 35	418
DISCALCULIA: DIÁLOGO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM ANOS INICIAIS..... 418	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114435433	
	Gabriel Henrique Da Silva Honório Claudinéia Conationi Da Silva Franco
CAPÍTULO 36	425
TIC'S NA EDUCAÇÃO..... 425	
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114536433	
	Janille da Costa Pinto

CAPÍTULO 37	440
UMA ABORDAGEM EDUCATIVA SOBRE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS PARA A POPULAÇÃO DE CAXIAS-MA	440
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114637433	Julianne Vieira Machado da Silva Gerlane Pereira da Silva Marlon Felipe Araújo Oliveira Rayane Mendes Quésia Guedes da Silva Castilho
CAPÍTULO 38	457
DESAFIOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS À INCLUSÃO: UM BREVE PANORAMA SOBRE COTIDIANO ESCOLAR.....	457
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114738433	Zilda Ferreira dos Santos Leandro Jorge Duclos da Costa
CAPÍTULO 39	471
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA COMO INTERVENÇÃO PARA O AUTISMO: ALGUMAS DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	471
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114839433	Liana Barcelos Porto
CAPÍTULO 40	481
PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E DISSERTAÇÕES	481
DOI 10.47402/ed.ep.c2022114940433	Luan Tarlau Balieiro
CAPÍTULO 41	494
EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS SOCIAIS E CULTURAIS	494
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115041433	Maria Beatriz Licursi Conceição Elsa Maria Gabriel Morgado Levi Leonido Fernandes da Silva
CAPÍTULO 42	508
DA RATIO STUDIORUM AO NEOPRODUTIVISMO E SUAS VERTENTES	508
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115142433	Mauricio dos Reis Brasília José Carlos Souza Araújo
CAPÍTULO 43	526
TEORIA VERSUS PRÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO HUMANISMO EM CARL ROGERS	526
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115243433	Pamela Peres Cabreira
CAPÍTULO 44	535
O “POVO DE DEUS” E O “POVO DE SANTO”: CONFLITOS RELIGIOSOS NO COTIDIANO DA ESCOLA	535
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115344433	Pedro Henrique Alexandre de Araújo Jaci Oliveira Marques

CAPÍTULO 45	555
TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS TEMPOS ANTIGOS À ATUALIDADE	555

DOI 10.47402/ed.ep.c2022115445433

Maria Eunice Ferreira Pires
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira



CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA: RELATO SOBRE O USO DO PEER INSTRUCTIONS NA INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS TÉCNICAS NO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO

Alex Vieira dos Santos

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência de ensino no curso de edificações, tendo como foco a integração das disciplinas técnicas ministradas no 3º ano a partir de um objeto comum para análise, a saber, uma edificação de pequeno porte. O projeto se caracteriza, em especial, pela busca da contextualização das disciplinas curriculares com a futura práxis do técnico em edificações, partindo do pressuposto que o educando deve ter um olhar integrado das disciplinas. O mote principal foi a necessidade de uma mudança metodológica do que é adotado no modelo mais tradicional de ensino para um modelo onde o estudante assuma uma posição de protagonismo no contexto da aprendizagem e, para isso, a atividade contou com o embasamento metodológico do campo conceitual das metodologias ativas. Ao fim, o projeto conseguiu integrar as disciplinas de forma a uma compreensão dos conteúdos para além do ambiente de sala de aula e os ganhos puderam ser avaliados através da aplicação de atividades pontuadas diferenciadas tanto em sala de aula, quanto em ambiente virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Educação Profissional. Edificações e Disciplinas Técnicas.

1. O CONTEXTO DA ESCOLA, DO CURSO, DO PÚBLICO E DAS DISCIPLINAS

O Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luiz Pinto de Carvalho, doravante chamado de CEEPLT Luiz Pinto de Carvalho, é uma escola situada em São Caetano, bairro da periferia de Salvador. Atualmente a escola oferece a modalidade de educação profissional integrada ao Ensino Médio para os cursos de Logística, Administração, Eletrotécnica, Edificações e Eletromecânica. O curso de edificações, foco do presente relato, se estrutura mesclando disciplinas da base comum do currículo com as disciplinas do eixo tecnológico durante seus três anos de duração. Espera-se que ao final o educando tenha uma formação técnico científica aliada à sua posição como cidadão no contexto da sociedade em que está inserido.

No rol das disciplinas técnicas, aqui em especial no último ano do curso de edificações, estão listadas as disciplinas: Técnicas e Práticas Construtivas, Planejamento e Orçamento de Obras, Gestão e Qualidade na Construção Civil, Higiene e Segurança no Trabalho, Instalações Elétricas, Desenho de Construção Civil, Patologia das Construções e Análise e Avaliação de Impactos Ambientais. O perfil do público da escola se caracteriza por educandos que residem nos arredores da escola ou bairros fronteiriços. Mesmo estando na fase final de sua formação,



é notável que diversos educandos ainda não conseguem realizar conexões entre as disciplinas técnicas e as respectivas correlações com o objeto tangível principal da construção civil, a saber: A edificação.

É nesse contexto de formação profissional que o educando é apresentado a uma gama de disciplinas que, em um ambiente de educação tradicional, são trabalhadas individualmente e dificilmente interconectadas para que o educando possa ter uma visão mais ampla e crítica sobre o que está sendo ensinado e, de outro modo, o(s) docente(s), possa(m) efetivamente analisar o que está sendo aprendido para além da realização das tradicionais avaliações de aprendizagem, como provas, testes e atividades isoladas de memorização em cada disciplina.

Sendo assim, para se trabalhar os conteúdos, optou-se por uma abordagem que contemplasse tópicos do currículo das disciplinas técnicas aliada a um posicionamento didático onde o estudante fosse chamado a pesquisar, pensar e criticar sobre o que está sendo aprendido, vislumbrado desse modo aulas mais dinâmicas e interessantes, não esquecendo de atentar para as correlações com o contexto social e econômico na sociedade em que esse educando está inserido (MOREIRA, 2000). Tendo como foco a possibilidade do educando ter um olhar mais amplo sobre as diversas disciplinas em relação a um mesmo objeto, foi proposto um projeto residencial de pequeno porte que seria o objeto principal de análise onde deveria ocorrer a integração dos tópicos das disciplinas em consonância ao currículo das mesmas, tendo assim a adoção de uma prática de ensino onde o estudante pudesse ter a possibilidade de vislumbrar por um lado a conexão entre as disciplinas e, por outro, um maior protagonismo no processo de de pesquisa e na aprendizagem (ALMEIDA, 2018).

2. O PROJETO DE INTEGRAÇÃO E SUA CORRELAÇÃO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

O conceito de integração das disciplinas ao redor de um objeto remete os educandos a uma compreensão de que os problemas da vida real se apresentam de forma integrada e tudo o que é concebido e realizado está relacionado ao modo que o conhecimento é desenvolvido em relação a esses problemas. Desse modo, optar por uma apresentação curricular desvinculada da tradicional forma de pensar uma realidade apresentada em caixinhas, o que é proposto nos tradicionais currículos, perpassa uma visão mais ampla daquilo que se quer obter através do ensino e no objetivo da aprendizagem. Sendo assim, o projeto de integração das disciplinas vislumbrou o estudo das disciplinas curriculares, tendo como foco o que elas têm em comum no contexto da construção civil.



Outrossim, é corriqueiro na práxis docente a existência de problemas de ordem estruturais que afetam o planejamento de aulas que busquem sair do persistente círculo do modelo tradicional, tais problemas perpassam, por exemplo, a organização de horários de aulas que não privilegiam as aulas geminadas para disciplinas com mais de 1 hora/aula, o não planejamento de atividades complementares e até mesmo a inexistência/inoperância de uma articulação de área técnica que oriente os docentes em suas atividades.

Sendo assim, esses problemas se apresentam como entraves que dificultam inovações no contexto da sala de aula e levam muitos docentes a ministrarem suas aulas nas disciplinas técnicas como partes isoladas de um todo e tomarem os conteúdos de forma separada sem que os educandos possam ver as disciplinas (conhecimentos) como complementares e parte de um contexto mais complexo.

Ter um projeto integrado das disciplinas, não significava no contexto do presente trabalho uma busca por uma multidisciplinaridade ou mesmo uma interdisciplinaridade que se apresentasse como uma teoria salvadora para as demandas no ensino das disciplinas técnicas. Ao contrário, a integração postulava que as disciplinas não se apresentassem para os educandos como foco principal e sim o objeto (edificação de pequeno porte) e, desse modo, a edificação de pequeno porte viesse a trabalhar como mola propulsora, sendo ponto de partida para uma análise mais ampla de cada disciplina.

De outro modo, para efetivação da atividade a postura metodológica em sala de aula teria que mudar, exigindo que o formato tradicional fosse agora substituído por um formato onde o estudante se apresentasse como protagonista no processo de aprendizagem. É nesse contexto de mudança na praxis docente, que as metodologias ativas foram utilizadas como o novo/diferencial na relação ensinar-aprender, trazendo para um modelo de aula expositiva tradicional, um modelo mais dinâmico com a participação do educando como centro do processo e assumindo assim um papel de sujeito principal na aprendizagem (LIBÂNEO, 2016).

O projeto se inicia quando da apresentação do projeto residencial de pequeno porte como objeto e sua colocação como ponto focal do estudo, para só então serem apresentadas as disciplinas técnicas e do que se tratava cada uma delas em relação a edificação. Ainda nesta introdução, o docente buscou salientar que o mesmo projeto residencial iria perpassar todas as disciplinas técnicas na unidade letiva (No presente relato o professor era responsável por 05 disciplinas técnicas na mesma turma, o que facilitou já que na escola não existe uma articulação técnica de área, mas isso não inviabiliza a realização/replicação da atividade tendo docentes



diferentes quando da existência de uma articulação de área técnica atuante). Nesse início foi também exposto aos educandos que eles deveriam em conjunto com o docente buscar os conhecimentos técnicos necessários para responderem algumas questões norteadoras sobre o objeto.

Tais questões, propostas pelo docente, foram inseridas com o objetivo de instigar os educandos a pesquisar sobre aspectos inerentes ao objeto e sua correlação com as disciplinas, além de terem estabelecido a possibilidade de ligação entre as disciplinas envolvidas. Importante salientar que ao invés de apresentar uma lista de conteúdos aos alunos, foram apresentadas as questões norteadoras e estas, de maneira correlata, versavam sobre os conteúdos curriculares previstos no plano de curso e no que preconiza as ementas de cada disciplina.

As questões foram formuladas para que pudessem trazer um ponto de partida ao que se buscava responder, sendo assim deveriam partir do simples para o complexo com uma linguagem menos informal. Como iniciar a obra? Tempo e Custo: Até onde posso chegar? Quais as etapas de uma construção? Foram algumas das questões norteadoras que se correlacionavam com as disciplinas. O quadro 01, mostra detalhadamente as questões utilizadas e a correlação das mesmas com as disciplinas envolvidas no projeto em uma unidade letiva.

Quadro 01: Correlação entre as questões e as disciplinas envolvidas no projeto.

Questão Norteadora	Disciplina Geradora
Tempo e Custo: Até onde posso chegar?	Planejamento e Orçamento de Obras
Segurança na Habitação ou Segurança na Execução?	Higiene e Segurança no Trabalho
Quais as etapas de uma construção?	Técnicas e Práticas Construtivas
Instalações Elétricas: Por que é preciso projetar ao invés de só executar?	Instalações Elétricas
A qualidade do serviço é realmente o diferencial?	Gestão e Qualidade na Construção Civil

Fonte: Autoria própria (2022).

Importante salientar que existiu uma questão norteadora por disciplina na unidade letiva, ficando ao encargo do docente, durante a unidade, mediar junto aos educandos os conteúdos curriculares que pudessem balizar as respectivas respostas às questões. O objetivo era a análise da edificação no contexto das possíveis soluções utilizando as respostas das questões e isso não poderia ficar solto entre os diversos tópicos nas disciplinas, sendo ainda importante que as respostas às questões viessem a possibilitar um olhar mais abrangente sobre a edificação analisada, sem a necessidade de se estabelecer uma única vertente disciplinar para a resposta.



Foi no contexto de busca pelas respostas às questões norteadoras que entrou em cena as metodologias ativas como suporte metodológico, fugindo assim do modelo exclusivo de aulas expositivas. Um dos caminhos adotados no conjunto das metodologias ativas foi o uso do *Peer Instruction (PI)*, também chamado de “*instrução por pares*”, que em linhas gerais se apresenta como um método onde o docente divide o tempo de aula entre a aula expositiva e a participação dos educandos na resolução de questões de múltipla escolha acerca do assunto a ser discutido no dia de aula e no presente relato, para realização da atividade, foi adotado o formato de aula apresentado no quadro 02 (SCHMUCKER; HÄSELER, 2015).

Quadro 2: Etapas do Peer Instruction.

Etapa	Ações
1º Etapa	O conceito sobre um tema ligado a uma questão norteadora é apresentado por um curto período de tempo, em no máximo 15 minutos sem interrupção.
2º Etapa	Exibição de uma questão de múltipla escolha sobre o tema apresentado. (Manual, Socrative ou Kahoot!)
3º Etapa	Os alunos são informados que tem 3 minutos para ler e responder a questão.
4º Etapa	Os alunos escolhem a alternativa que consideram corretas, levantando simultaneamente flash cards com as letras A, B, ou C.
5º Etapa	O docente avalia a respostas e informa a classe sobre a distribuição geral de respostas.
6º Etapa	Se a maioria dos educandos escolheu a resposta certa, o professor confirma e passa para a próxima questão.
7º Etapa	Caso ocorra grande divergência nas respostas, o docente deve estabelecer um tempo de aproximadamente 2 minutos para que cada aluno defenda sua respostas com o colega ao seu lado.
8º Etapa	Depois de trazer as discussões sobre as resposta a classe então escolhe novamente a resposta. A classe então vota a resposta novamente e voltamos para a etapa 5.
9º Etapa	Se a proporção de educandos com a resposta certa aumentou após a discussão, o docente pode confirmá-la e passar para o próximo tópico ou questão. Se não, o docente pode explicar a resposta certa antes de passar.

Fonte: Autoria própria adaptado de Butchart, Handfield e Restall (2009, p. 3 e 4).

Importante ressaltar que a primeira etapa não se apresenta como uma aula densa e sim uma breve explanação com o uso de palavras-chave e desenhos de forma estruturada, e nesse aspecto o uso de outra metodologia ativa, os mapas conceituais, é uma boa estratégia para esse objetivo (SANTOS, 2017). Já na segunda etapa, na presente experiência, optou-se pela entrega das questões de forma impressa a cada dupla com o uso de cartões também impressos com as alternativas A, B e C, mas existe a possibilidade de utilização de aplicativos *online* como o Socrative e o Kahoot!, que foi inviabilizado no presente relato pela instabilidade da internet na escola.

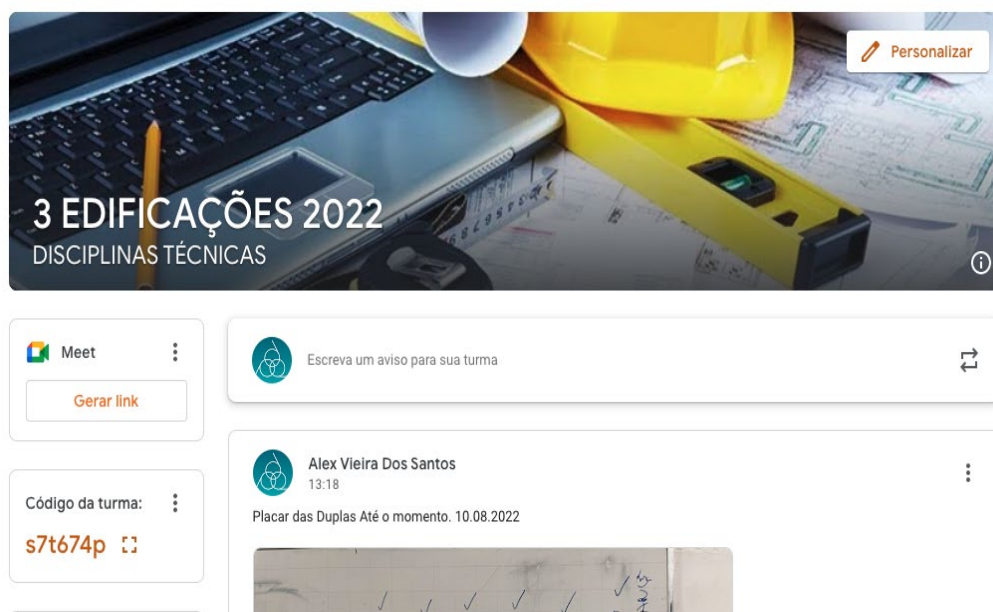


3. O QUE FOI POSSÍVEL OBSERVAR NA SALA DE AULA DURANTE A ATIVIDADE

A integração das disciplinas técnicas foi uma experiência que na prática possibilitou por um lado o docente estruturar uma abordagem diferente do tradicional formato de aula e dentro do contexto das metodologias ativas utilizar o *PI* como um recurso didático para avaliar a aprendizagem dos educandos em relação ao tema abordado. Por outro lado, a integração das disciplinas possibilitou ainda que os educandos tomassem a análise de um objeto pela ótica de várias disciplinas e assim se envolvessem em uma atividade mais complexa de forma proativa e com a possibilidade de se tornarem protagonistas nas tomadas de decisões já que o professor norteava as questões e os educandos pesquisavam as respostas a partir de suas respectivas visões do objeto e das próprias disciplinas. De outro modo, a utilização da metodologia *PI*, possibilitou ainda a cooperação entre pares nas soluções das respostas às questões propostas sobre o objeto (residência de pequeno porte).

Um dos obstáculos enfrentados foi a participação inicial dos educandos de maneira mais efetiva nas atividades e nesse aspecto foi tomada, como citado anteriormente, a decisão de dispor com antecedência os temas de cada atividade *PI*, a fim de que ao chegarem na sala de aula, os educandos, pudessem ter o conhecimento prévio do que seria discutido na sala de aula. Surgiu daí outra dificuldade, que foi a necessidade de que todos, ou a maioria dos educandos, estivessem frequentando ativamente as aulas presenciais, bem como a sala de aula virtual criada para a turma no *google class room* (vide figura 02).

Figura 02: Google Sala de aula - Sala virtual da turma de edificações.



Fonte: Autoria própria (2022).



Tanto os vídeos, quanto os textos referente aos temas a serem discutidos foram disponibilizados na sala de aula virtual e tais tópicos eram os que deveriam estar ligados às questões norteadoras relacionadas às disciplinas, ao objeto (edificação de pequeno porte) e a introdução do tema que ocorria na primeira etapa de cada atividade em sala de aula. Após a segunda atividade *PI*, dos alunos frequentes em sala de aula, 83% estavam participando efetivamente das atividades no *class room*, o que comprova um aumento de interesse após virem a dinâmica que tomou a aula.

Já em sala de aula, a primeira das seis atividades realizadas teve baixa adesão, de 25 alunos, 10 participaram, mas a partir da terceira atividade ocorreu uma mudança na participação dos alunos, chegando a 84% de participação efetiva em sala de aula. Importante salientar que esse interesse dos alunos nas atividades cresceu com a adoção de um placar expresso em percentual e, por consequência, criou-se um clima sadio de competição entre as duplas quando foi estabelecido um contexto de “gamificação” no processo de ensino e aprendizagem. Partiu-se da premissa que os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um ponto de motivação do indivíduo, o que contribui para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011).

Figura 03: Quadro de questões e percentual de acertos em sala de aula.

	ÁVA WIZA / PRONA	MARESSA / RAQUEL	JAPQUEINE / ZARTEL	MARCA / ENRIQUEL	DANI / GISCARNE	NIKISSON / AMILTON	SAMARA / CAMILA	MIRLEI / EURELI	RICARDO / BEBIA	HELENA / FRATONE	EMILLY	JOURHAN	AlexVieira
	03	03	05	08	06	05	09	08	08	06	04		23.08.22
Q1*	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	8
Q2*	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	C	83
Q3*	B	B	B	B	B	B	B	B	4	B	-	B	
Q4*	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	
	06	06	07	10	09	09	12	11	09	09	06	02	
Q5*	B	A	A	B	B	A	A	A	C	A	A	B	
Q6*	C	-	A	C	C	C	C	C	B	B	C	C	
Q7*	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	08	08	09	12	11	12	15	14	10	11	09	04	

Fonte: Autoria própria (2022).



Assim procedendo, o placar era colocado no início de cada atividade e esse foi um posicionamento negociado e aprovado em conjunto com os educandos. A figura 03 trás o placar da terceira rodada de questões, tendo no eixo horizontal os educandos participantes e o percentual de acertos no eixo vertical. Os autores Zichermann e Cunningham (2011), trazem ainda quatro razões que reforçam o uso da gamificação como motivador para os indivíduos, a saber: a) para obterem o domínio de determinado assunto; b) como meio de socialização; c) para aliviarem o stress e d) como forma de entretenimento.

Ao assumir um papel de protagonismo ao pesquisar soluções para o problema proposto e para a resolução das respectivas questões sobre o problema, os educandos se apresentaram mais ativos nos debates e na negociação de soluções junto a seus pares, deixando assim de ser meros receptores de conteúdos (KOMATZU; ZANOLLI; LIMA, 1998). Foi possível observar ganhos reais ao se avaliar o percentual de acertos das questões durante a atividade de instrução por pares já que após cada rodada as questões eram discutidas ponto a ponto. A avaliação nesse sentido se apresentou como um processo que foi evoluindo e se ajustando a realidade da turma, assumindo um dinamismo próprio e sem o caráter tradicional de provas e testes que tanto criavam situações de apreensão e angústia tanto para educandos, quanto para o docente.

Figura 04: Reavaliação das questões com menor percentual de acertos.

Projeto Integrado - Edificações

"Para cada obra é preciso levar em conta os materiais que são necessários para aquela determinada construção. Engenheiros e arquitetos aconselham observar na hora de comprar o material de construção a solidez, a durabilidade, o custo e o acabamento, a beleza que ele dá à obra."

RESPONDA SE AS AFIRMATIVAS SÃO VERDADEIRAS OU FALSAS.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails dos usuários do domínio Secretaria da Educação do Estado da Bahia. [Alterar configurações](#)

A VERGA é a parte de uma estrutura responsável por transmitir ao solo todas as ações (cargas verticais, forças do vento etc) que atuam na edificação. *

☐ A afirmação é VERDADEIRA

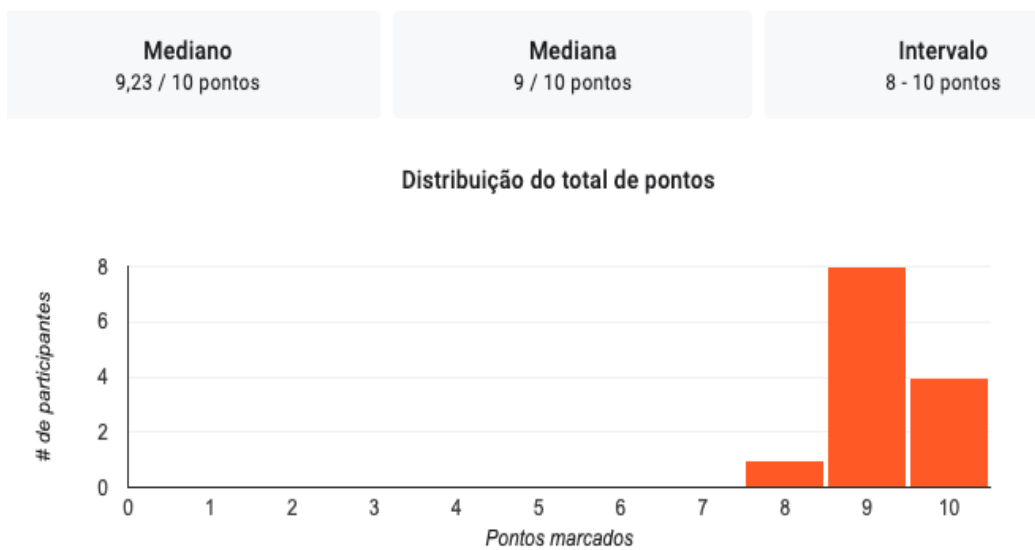
☐ A afirmação é FALSA

Fonte: Autoria própria (2022).



A prova escrita assim dita na forma mais tradicional de sua apresentação não foi utilizada nesse contexto, mas optou-se ao final das seis rodadas, por uma revisão online das questões com taxa de acerto abaixo de 50%, sendo assim, estas foram avaliadas posteriormente através de uma verificação do tipo falso e verdadeiro no google *class room* (Vide figura 04). Tal verificação serviu para se ter uma ideia da evolução na aprendizagem da turma durante a realização da atividade *PI*. O panorama final das respostas da verificação de reavaliação, mostra uma participação de 13 educandos, tendo um ganho expressivo no que tange o percentual de acertos, passando da média dos 90% de acerto (vide figura 05).

Figura 05: Quadro resumo dos resultados da verificação *on line*.



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 06: Atividade sendo realizada em sala de aula.



Fonte: Autoria própria (2022).



É importante ressaltar que mesmo sendo observados aspectos quantitativos para comprovação dos ganhos, no processo existiu os ganhos de aprendizagem com ênfase em aspectos qualitativos que perpassam interesse, comportamento, comprometimento e participação efetiva tanto na sala de aula, quanto no ambiente virtual. Em suma, foi possível notar após a aplicação das atividades de *PI*: a) Ter adotado o placar nas atividades despertaram uma competitividade sadia entre a classe, quando os mesmos se esforçaram para acertar as respostas; b) Por consequência os educandos buscavam estudar os tópicos anteriormente quando sabiam que na aula próxima aula teria a atividade *PI*; c) Ter deixado os Textos e Vídeos no class room foi uma estratégia válida para estimular a leitura e a concentração audio-visual, já que não é habitual que os estudantes estudem antes das aulas; c) Alguns educandos buscavam burlar as respostas aguardando que outros levantassem suas respectivas placas de resposta, mas isso foi negociado e trabalhado junto à turma com o conceito de ética na disciplina MTEIS (Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social) e d) Foi importante utilizar as questões norteadoras de integração das disciplinas como base nas atividades *PI* para que o trabalho não perdesse seus objetivos de aprendizagem sobre o objeto analisado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS EM CONJUNTO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

O avanço tecnológico mudou o contexto da escola e de como os educandos lançam seu olhar sobre essa escola, sobre os docentes e sobre o que eles querem ou devem aprender e essa realidade tem refletido na necessidade de mudanças na forma de se pensar a relação ensino-aprendizagem, a relação professor-educando e a relação da escola com a sociedade. A educação profissional nesse contexto, além das disciplinas do núcleo comum, possui as disciplinas do núcleo tecnológico e é nesse rol de disciplinas que o presente relato buscou integrar os tópicos curriculares destas em torno de um objeto comum a todas as disciplinas e assim buscar o desenvolvimento de uma atividade de ensino centrado no protagonismo dos educandos e para tal optou-se pela utilização do *PI* na sala de aula como uma das estratégias dentro do contexto das metodologias ativas.

À guisa de conclusões, as metodologias ativas, em especial as atividades *PI* realizadas em sala de aula, se mostraram atrativas para os educandos e despertaram o interesse dos mesmos pelos tópicos tratados nas disciplinas técnicas. Ter integrado as disciplinas em torno de questões norteadoras fortaleceu a ideia de que o conhecimento sobre a edificação é complexo e pode ser observado por diversos olhares. Outrossim, desmistificar a utilização de outras metodologias para além das tradicionais no contexto da escola ainda é uma tarefa difícil, pois existe o entrave



das visões mais conservadoras de ensino e a desconfiança que recai sobre docentes que optam por não adotar aulas tradicionais e avaliações que ultrapassam a ideia, por exemplo, da verificação escrita (prova) normativa como única opção final de avaliação. Ainda no contexto de entraves, têm-se a falta do professor articulador da educação profissional técnica, que exerce importante papel no apoio técnico-pedagógico às atividades a serem desenvolvidas tanto nas disciplinas técnicas, quanto em suas correlações com as disciplinas do eixo comum.

Os ganhos advindos das atividades desenvolvidas na sala de aula com base nas metodologias ativas aqui adotadas demonstraram que tais abordagens podem trazer novos significados sobre aquilo que se quer ensinar e sobre aquilo que se pretende que o educando aprenda, tendo como mote o protagonismo dele como agente na simbiose entre educando-cidadão-profissional. Espera-se para o futuro um aprimoramento metodológico no que tange a forma de se ensinar as disciplinas tecnológicas na escola com o uso das metodologias ativas, tanto no que tange ajustes em relação à construção das questões norteadoras, quanto na possibilidade do uso de recursos online. Infelizmente, para o ano de 2023, não existe previsão da manutenção do curso de edificações no CEEPLTLPC, mesmo sendo uma unidade escolar que dispõe de um corpo docente técnico concursado nesta área de conhecimento, o que inviabiliza o aprimoramento e continuidade dessas ações no referido curso. Por outro lado, o desafio para os próximos anos letivos é replicar a atividade junto aos educandos dos cursos de Logística, Administração e Eletrotécnica.

REFERÊNCIAS

BARENHOLTZ, H.; TAMIR, P. **A comprehensive use of concept mapping in design instruction and assessment.** Research in Science e Technological Education, v.10 (1), p. 37-52, 1992, DOI: [10.1080/0263514920100104](https://doi.org/10.1080/0263514920100104).

BUTCHART, S.; HANDFIELD, T.; RESTALL, G. **Using Peer Instruction to Teach Philosophy, Logic, and Critical Thinking.** Teaching Philosophy, v. 32, n. 1, p. 1–40, 2009. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/RESUPI.pdf>. Acessado em: Jun, 2022.

KOMATZU, R.; ZANOLLI, M.; LIMA, V. **Aprendizagem baseada em problemas.** In: Marcondes E, Gonçalves E. Educação médica. São Paulo: Sarvier; 1998. p. 223-237.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2016.

PIEPMEIER, E. **Use of concepTests in a large lecture course to provide active student involvement and peer teaching.** American Journal of Pharmaceutical Education, 62, 1998.



SANTOS, A. V. dos. **História das Ciências e Cultura de CeT: Relato de experiência no ensino de Física na educação profissional integrada ao ensino médio.** In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2017, São Carlos. Anais do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2017.

SCHMUCKER, S.; HÄSELER, S. **Student diversity, peer instruction and classroom response systems? Some lessons.** Turkish Online Journal of Educational Technology, v. 2015, p. 508–516, 2015.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011.



CAPÍTULO 2

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: POR QUE DEVEMOS INCENTIVAR AS CRIANÇAS A PENSAR FILOSOFICAMENTE?

Dalila Araújo de Sousa
Amanda Mendes Soares
Alexsandro Melo Medeiros

RESUMO

Este capítulo é resultado de uma importante reflexão sobre a obra do filósofo norte-americano Matthew Lipman, e sua proposta educacional de ensino do Programa de Filosofia para Crianças (FpC): um projeto de cunho educativo que propõe ajudar crianças e jovens a desenvolver suas habilidades de pensamento, contribuindo para que tenham êxito na construção de um raciocínio crítico-reflexivo, capaz de levar a criança ao exercício de um pensar, mas não um pensar sem intencionalidade, mas que possibilite refletir criticamente sobre questões filosóficas no campo das investigações, que é proposta pela organização de ensino do educador. Neste capítulo são abordados alguns conceitos principais da proposta de Lipman, como o de *comunidade de investigação*, lugar onde é desenvolvido seu método filosófico, ambiente no qual proporciona aos infantes a oportunidade de formularem seus próprios pensamentos através da ação investigativa filosófica que a comunidade proporciona, aliado aos recursos didático-pedagógicos que são as *Novelas Filosóficas* (outro ponto central do Programa), livros e manuais que trabalham temáticas e conceitos da área da filosofia, como a ética, a estética, a linguagem, a lógica; materiais de fácil compressão mas de um rico conteúdo reflexivo direcionado de acordo com a faixa etária da criança. Portanto, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise reflexiva do que vem ser a filosofia para crianças e qual a finalidade do Programa de Matthew Lipman, sua criação, objetivos, principais conceitos, recursos didáticos e metodológicos, e como a filosofia pode ser intencional no sentido de possibilitar desde a mais tenra idade, um aprimoramento e as condições necessárias para um pensar reflexivo e autônomo. Como metodologia adota-se a pesquisa bibliográfica, levando em consideração a obra do filósofo norte-americano, atrelado a um referencial teórico de obras e autores que compactuam com suas ideias de educação. Com isso, é possível constatar a importância do método dialógico-investigativo que o filósofo idealizou para a educação de crianças, relacionando dessa maneira, a possibilidade de aderir a prática pedagógica lipmaniana na sala de aula, que pode ser como um guia para que professores utilizem esse recurso pedagógico de ensino da filosofia de Lipman, como método intencional que desperte profundas reflexões acerca do pensar bem das crianças, em face disso, o professor mediará esse espaço dialógico que impulsiona o pensar e o despertar dos quatro grupos de habilidades cognitivas do pensamento: habilidade de raciocínio, habilidade de investigação, habilidade de formação de conceitos e habilidade de tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Matthew Lipman. Filosofia para Crianças. Pensar Filosófico.

1. INTRODUÇÃO

Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp criaram juntos o *Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças* (IAPC, na sigla em inglês: *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) no ano de 1974. A ideia dos autores era criar um programa para disseminar e executar um Programa de Filosofia para Crianças nos Estados Unidos.

Com o êxito do Programa de Filosofia para Crianças (P4C ou FpC), ele passou a ser disseminado e reconhecido no meio internacional como difusor da filosofia para crianças e



aceito em diversos países. No Brasil, o programa FpC chegou em 1980, o que levantou também curiosidade e propostas por parte daqueles que demonstraram interesse pelo programa e, logo em seguida, foi fundado em 1985 o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), recebendo pleno reconhecimento do IAPC para atuar no Brasil para executar, reproduzir, ajustar e propagar os conteúdos. Além disso, o CBFC também estava apto a oferecer cursos de formação para profissionais da educação e auxiliares em docência.

Neste capítulo, portanto, analisa-se o Programa FpC: sua criação, objetivos, principais conceitos, recursos didáticos e metodológicos e como a filosofia pode ser pensada no sentido de proporcionar um aprimoramento das habilidades de pensamento desde a fase da educação infantil.

Quem se põe a filosofar, está praticando a arte do pensar, do existir, logo percebe-se também que não é possível filosofar sozinho, é necessário que essa arte do pensar criticamente seja compartilhada, realizando o chamado diálogo filosófico, e quanto a isso, não se faz necessária maturidade das ideias, pois o pensamento se desenvolve naturalmente em diferentes estágios e fases da vida desde a mais tenra infância. O que demonstra que a Filosofia pode e deve fazer parte do universo infantil, principalmente porque é na fase infantil que o processo cognitivo intelectual da criança passa por desenvolvimento, representando a evolução da criança no processo das informações no cérebro. Dessa maneira, à medida que a criança cresce, ela começa a ser capaz de absorver conhecimentos, organizar ideias e fazer uso do aprendizado diário que ela já conseguiu fixar em sua memória. E a Filosofia também serve para as crianças, como é possível perceber ao abordar o Programa FpC, apenas sendo necessário adaptar o método da razão e do pensamento que será usado, levando em consideração a capacidade da criança em compreender ideias, de acordo com a faixa etária que, no programa FpC, é feita uma abordagem através do uso das *novelas filosóficas*, em que são usados recursos didáticos simples e objetivos com a intencionalidade de colocar em discussão assuntos filosóficos como valores morais, o bem e o mal, certo e errado, amizades, identidade, dentre outros temas.

2. POR QUE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS?

O que é Filosofia? Para que serve Filosofia? Por que tenho que estudar Filosofia? Questões como estas são comuns na prática docente do ensino de filosofia. Muitos acham a filosofia algo complexo e por isso não entendem muito bem o seu significado. Outros questionam até a sua utilidade. Mas o que nem todos sabem, é que até mesmo para se questionar a filosofia, é preciso filosofar. E o que dizer da filosofia aplicada ao ensino infantil? É possível



reformular as mesmas questões da seguinte forma: O que é Filosofia para Crianças? Para que serve o ensino de Filosofia para Crianças? As Crianças devem estudar/aprender Filosofia? A estas questões, pode-se acrescentar ainda outras: “Mas, que filosofia é essa? Como compreendê-la? Como reconhece-la? Quais são as principais características de sua normatividade filosófica?” (KOHAN, 2008, p. 17). E para responder tais questões apresenta-se neste capítulo o Programa de Filosofia para Crianças do filósofo norte americano Matthew Lipman.

Para iniciar, propõe-se a seguinte questão: Por que Lipman resolveu desenvolver o seu Programa de Filosofia para Crianças? De maneira bem prática, foi a partir de sua experiência como professor na *Columbia University*, onde passou a ministrar aulas de lógica em 1956, que ele resolveu trabalhar com a filosofia para os jovens e crianças, ao constatar a dificuldade dos seus alunos para raciocinar. A partir de então procurou trabalhar as habilidades de raciocínio particularmente através do ensino da lógica, que ele acreditava que poderia ajudar as crianças a melhorar a habilidade de raciocinar.

Com o tempo, o filósofo norte americano compreendeu que não se tratava apenas de trabalhar com a filosofia para ajudar a dificuldade dos alunos de raciocinar, mas sim, que a criança é uma espécie de filósofa natural, que a criança tem uma enorme curiosidade para aprender, tem um grande potencial de raciocínio e habilidades de investigação que poderiam (e deveriam) ser exploradas e que por isso a filosofia poderia auxiliar no desenvolvimento das habilidades de pensamento das crianças.

Cumprir notar, porém, que ao falar de ensino de Filosofia para Crianças não se trata de ensinar a filosofia que é aprendida na universidade: a filosofia de Platão, Aristóteles, Descartes, Rousseau e tantos outros. Qual é esta filosofia então?

3. O PROGRAMA FPC E O PENSAR FILOSÓFICO

O pensamento filosófico incorpora um papel determinante dentro da trajetória de conquista da autonomia. É uma ferramenta necessária para ajudar a desenvolver o pensamento crítico e até mesmo a visão de mundo, visto que a partir do momento em que as ações humanas são filtradas pela ótica filosófica, propicia-se possibilidades de mudanças positivas. Partindo dessa perspectiva, Matthew Lipman idealizou o Programa FpC com a finalidade de instigar a criação do pensar bem, de modo que haja o questionamento de imposições e das realidades vivenciadas por crianças e adolescentes, de modo que, na formulação de suas opiniões, possam estar munidos de argumentos bem estruturados, mostrando suas habilidades reflexivas, críticas e criativas.



Foi nas experiências adquiridas como professor de lógica, na Universidade de Columbia, como já foi dito, que Lipman observou a carência de aptidão de raciocínio lógico em seus alunos. Desta forma, sentiu a necessidade de trabalhar uma metodologia que ajudasse a desenvolver a cognição nos estudantes. Concomitante com essas observações, o cenário político e educacional vigente da época, passava por inquietações e foi motivo de grande insatisfação para o filósofo: a realidade do sistema educacional norte americano, da década de 60, seguia as diretrizes de um ensino onde o professor era o centro de tudo e era o único transmissor do conhecimento, colocando o aluno em uma posição passiva nesse processo de ensino que foi denominada por Lipman como paradigma padrão da prática educativa normal. Como expõe Levorato (2018), a respeito deste paradigma:

o professor era tido como autoridade detentora de conhecimento e seria responsável pela “transmissão” de conteúdos prontos e inflexíveis. Em contrapartida, aos alunos caberia apenas a absorção das informações que lhes eram passadas. Esse tipo de educação denominada de tradicional parece considerar que os alunos pensam na medida que aprendem a reproduzir os conteúdos que lhes forem transmitidos (LEVORATO, 2018, p. 43).

Esse modelo de ensino fortalecia a cultura de alienação das capacidades dos indivíduos, pois não os preparava para desenvolver habilidades básicas como leitura e interpretação dos elementos textuais, tampouco para indagar sobre as determinações do sistema. O ensino nesse modelo se voltava a algo estático, sem vias de interação entre professor e aluno.

Frente a esses conflitos, o filósofo buscou desenvolver um método que fosse uma contrapartida ao sistema vigente. Ele elabora então um programa de ensino de filosofia que seria o oposto do sistema tradicional. Esse modelo de ensino teria suas raízes firmadas na criticidade, racionalidade, na reflexão individual e coletiva. Para tanto, Lipman apresenta o paradigma reflexivo da prática educativa crítica, que tem sua articulação dentro do conceito de *comunidade de investigação*. A proposta de Lipman “intenta criar um ambiente na sala de aula que proporcione a discussão de temas filosóficos, a investigação e o questionamento dos problemas que afetam a vida do ser humano. Esse ambiente foi chamado por Lipman de Comunidade de Investigação” (BROCANELLI, 2010, p. 13). A partir do tópico a seguir, aborda-se inicialmente o tema da comunidade de investigação, em seguida analisa-se o material didático (as novelas filosóficas) que é empregado junto com tal metodologia e finalmente, como através dessa metodologia e do recurso didático, Lipman acredita poder desenvolver nas crianças as habilidades de pensamento.



4. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE PENSAMENTO

A comunidade de investigação (CI) reformula os pressupostos atuantes nas salas de aula do ensino tradicional. É o local onde as experiências a serem desenvolvidas nos educandários devem ser vivenciadas em círculos de investigação filosófica. Tal como afirma Lipman (1990, p. 61), “A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade”, em outras palavras, a filosofia exige o diálogo, a conversação e não é compatível com o que se espera em uma sala de aula tradicional. Há um vínculo entre o ensino da filosofia e o de comunidade de investigação. A comunidade de investigação não é apenas um componente do Programa de FpC, mas a base do paradigma de um ensino reflexivo e crítico. Em consequência dessa ação investigativa filosófica, tem-se iniciativas de pensamentos elaborados pelas próprias crianças, viabilizando a capacidade de levantar questionamentos presentes em seus cotidianos, além de poder obter essas respostas a partir de seu próprio raciocínio.

Na CI os diálogos são acompanhados de uma intencionalidade, para que não sejam um diálogo qualquer, de forma rasa, mas que possam despertar reflexões nos sujeitos referidos. Em face disso, o professor ganharia o papel de mediador desses diálogos, possibilitando o espaço adequado para impulsionar o *pensar bem*, sendo que é na comunidade de investigação que as habilidades de pensamento são exercitadas.

O diálogo recebe uma posição imprescindível na CI, sendo tratado como principal instrumento viabilizador da investigação filosófica dentro da sala de aula. O pensamento crítico, as trocas e aprendizados adquiridos a partir de percepções e vivências, o reconhecimento de erros e a iniciativa de autocorreção, são competências resultantes dessa metodologia de ensino-aprendizagem pela dialogicidade. Como expõe Brocanelli (2010) acerca da essencialidade do diálogo:

Na Comunidade de Investigação deve predominar o diálogo, por ser uma forma pedagógica de discussão onde todos podem participar e expressar o seu pensamento, sendo, cada um, respeitado e considerado de valor por todos da Comunidade. Tudo o que é dito pelos membros da Comunidade é levado em conta para que se solucione o problema em discussão ou como uma oportunidade de atuação de mais um colega, momento privilegiado para o aprimoramento do seu raciocínio através do questionamento e da investigação (BROCANELLI, 2010, p. 87).



Lipman traça a diferenciação de conversa e diálogo na CI, de modo que evidencie a intencionalidade de reflexão e autonomia crítica pelo diálogo. Essa diferenciação é explicada por Muraro e Sousa (2019) como:

Para ele, a conversa se fixa mais no tom pessoal do processo, com ênfase na comunidade, enquanto o diálogo se ocupa mais com a lógica que transcende o pessoal, por se fixar mais na investigação do que é problemático. O que se almeja numa conversa é o equilíbrio, uma reciprocidade em que se alterna o predomínio das falas sem avanços, de forma análoga a uma gangorra, enquanto o diálogo, caracteristicamente problematizador, almeja o desequilíbrio, que força um movimento progressivo, análogo a uma caminhada. Na conversa há troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações em que se busca estender o jogo de alternância de falas enquanto o diálogo se faz por meio do exame, do questionamento, da investigação; no diálogo, há foco nos argumentos, trabalha-se colaborativamente em busca de alternativas razoáveis na medida em que os interlocutores lidam com o problemático (MURARO; SOUSA, 2019, p. 82).

Desse modo, a dialogicidade propicia esse pensar filosófico partindo da investigação e é despertado dentro das situações vivenciadas em sala de aula, abrindo espaço para ir além da escola, pois desenvolverá habilidades que irão acompanhar a criança em todos os ambientes sociais nos quais ela estará inserida. Tendo maiores trocas e novas visões de realidades, seja concebida no meio familiar, informal, com grupo de amigos, a criança irá aflorar o desenvolvimento em sua oralidade, criatividade, capacidade de interação, desenvoltura social, lógica, interpretação e suas habilidades de pensamento.

A sala de aula dentro da CI é o ambiente que busca envolver a criança para a interação com o seu meio, e é onde ela irá traçar interações que irão compor a sua carga histórica escolar e que estará atrelada aos demais âmbitos de sua trajetória. Por isso, evidencia-se a importância de assegurar que o indivíduo internalize da melhor maneira essa etapa, mostrando as potencialidades que a sala de aula proporciona enquanto CI, sendo o campo mais adequado para o estímulo e prática do pensar filosófico.

Nessa concepção de melhor proporcionar experiências na formação escolar do indivíduo, Lipman desenvolve uma estrutura de aula que abrange as disposições reflexivas e dos estímulos necessários para o progresso intelectual, conforme as pretensões da CI:

A estrutura básica de uma aula sugerida por Lipman tem a seguinte forma: no começo se compartilha uma narrativa, no caso, a leitura de um capítulo ou episódio de uma de suas novelas. Recomenda-se fazer a leitura em voz alta e de forma coletiva para consolidar as habilidades de leitura dos alunos e sua autopercepção como membros de um coletivo. Após a leitura, as crianças levantam questões, individualmente ou em grupos, sobre os assuntos que elas considerem interessantes do texto. A partir dessas perguntas se inicia um debate com a participação de toda a turma. O professor facilita as discussões e cuida do cumprimento das regras do jogo da “comunidade de investigação”, mas não tem nenhum papel especial a desenvolver na elaboração das respostas, sempre provisórias e revisáveis (KOHAN, 2008, p. 56- 57).



Nesse processo, é indispensável que se mantenha uma sequência de leitura e incentivo da mesma, pois é muito comum crianças possuírem dificuldades de externar suas ideias, sentimentos, na habilidade oral e de escrita. A leitura também permite que crianças mais retraídas tenham um meio de passagem para socializar com os demais sujeitos da comunidade. Vale destacar que Lipman pensava em uma leitura com assuntos considerados interessantes e que causariam discussões a partir da percepção de cada um, buscando respostas para as dúvidas geradas e debate das temáticas apresentadas, como um diálogo investigativo propriamente dito.

Através das *novelas filosóficas*, que será o próximo tema de análise, é possível constatar que o ensino de Filosofia para Crianças não se trata do ensino de filosofia propriamente dito, com sua linguagem apurada, densa e inacessível às pessoas não iniciadas no universo conceitual próprio da filosofia, “mas sim o de criar uma predisposição e uma atitude favorável ao exercício filosófico, exercitando o pensamento crítico e dialógico das crianças” (SOUZA, 2013, p. 17-18).

5. AS NOVELAS FILOSÓFICAS: UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO EXERCÍCIO DAS HABILIDADES DO PENSAMENTO

O programa de Lipman executaria sua metodologia tendo como fio condutor as denominadas *novelas filosóficas*. As mesmas, trabalhariam temáticas filosóficas de fácil desenvoltura, mas de rico conteúdo reflexivo, nada longe da realidade das crianças e jovens. Os temas filosóficos abordariam, de maneira criativa, as problemáticas existentes no âmbito social, lógico, ético, cultural, estético, entre outros. Sobre as *novelas filosóficas*, Lipman (1990, p. 22) afirma que: “o objetivo de cada um desses romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem” (LIPMAN, 1990, p. 22).

Há que se considerar que as *novelas filosóficas* não são recursos didáticos usados apenas com crianças pequenas: o Projeto Filosofia para Crianças engloba faixa etária dos cinco até os 17 anos de idade. Mathew Lipman e sua equipe colaboradora quando decidiram criar o programa de filosofia para crianças, pensaram não somente em um método que pudesse alcançar unicamente crianças menores, como também em todo processo de crescimento e fases que ocorrem na vida humana, entre o percurso de desenvolvimento infantil até à adolescência. Foi justamente pensando nessas fases, no desenvolver do pensar relativo à infância, que Lipman desenvolve materiais didáticos filosóficos como apoio a ser usado durante esse processo de construção e maturação do pensamento infantil: “o texto tradicional dá lugar ao romance



filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores” (LIPMAN, 1990, p. 22).

As *novelas filosóficas* são livros com narrativas leves de fácil compressão, mas que trazem abordagens e determinados temas e “problemas” a serem discutidos pela classe. Os temas propostos pelas narrativas são sempre relacionados ao cotidiano da criança, por esse motivo também, as novelas são divididas por faixa etária, para que a criança possa ter melhor assimilação ao conteúdo apresentado. As novelas são recursos didáticos especificamente voltado para os alunos, enquanto que para os professores o material didático de apoio são livros, também chamados de “manuais do professor”, que são como guias que ajudarão o professor em todo o processo de mediação na investigação filosófica em sala de aula.

As *novelas filosóficas* são apresentadas a partir de narrativas e falas de personagens que a trama traz. Em cada livro, a trama coloca os personagens para lidarem com situações diversas. Já os livros dos professores são instruções e planos de aula devidamente articulados para que possam levar as crianças ao exercício do pensar, e ainda, os materiais de apoio ao professor contém orientações, planos e exercícios temáticos sobre conceitos filosóficos a serem construídos por meio do diálogo entre as crianças e os professores que intermediarão no processo do diálogo e desenvolvimento das habilidades do pensamento, na comunidade de investigação:

As habilidades de pensamentos são os instrumentos cognitivos que possibilitam o pensar bem, e presumimos que esse objetivo é o desejo primordial que seja alcançado pelos alunos por todo e qualquer educador. Entre os mais variados objetivos o que mais se destaca é o de se alcançar um pensamento amplo, agregador e crítico, que possibilite ao educando pensar por si mesmo de maneira complexa e democrática (ABREU, 2021, p. 30).

Ao possibilitar o exercício das habilidades do pensamento, o professor como mediador oferece aos alunos as ferramentas necessárias para que ele possa construir sua autoconfiança e desse modo planificar suas próprias ideias, formulando um pensar crítico e criativo. Vale ressaltar, que nessa construção e maturação do pensar, não existe uma fórmula exata e concreta como nas regras de resoluções de problemas matemáticos, ou como uma receita de bolo, por exemplo, ao contrário, o objetivo desse método de Lipman é o de permitir o livre pensamento, apenas tendo o professor como um “estimulador do pensar”, ajudando as crianças a criar suas próprias ideias e por conseguinte, obter uma melhor aprendizagem.

É na CI que as novelas são utilizadas, pois é a partir dessa ideia de comunidade que se pode criar um ambiente propício para a arte de “educação do pensar”. Essa metodologia de



Lipman é baseada em outro conceituado teórico, Vigotsky, que entendia que a criança se desenvolve integralmente quando há um ambiente adequado para a aprendizagem, tendo conceitos como o de “interação e mediação” como práticas metodológicas. Para Vigotsky, a função do professor é muito importante, pois o educador tem como papel mediar o processo de aprender do aluno (mediação), e a escola (ambiente) é o lugar que possibilita a constituição do sujeito, conceitos esses que estão relacionados com a perspectiva pedagógica de Lipman. Como ressaltam Muraro e Sousa (2019, p. 79) “a comunidade de investigação é compreendida como um ambiente propício para a criação e desenvolvimento de uma experiência reflexiva, dialógica, ético-democrática [...]”.

Matthew Lipman e sua equipe colaboradora produziram juntos as *novelas filosóficas* como material didático a serem usados pelos alunos e os *Manuais do Professor* para ser utilizado pelo educador de maneira a facilitar a investigação filosófica em sala de aula. Aqui ressalta-se algumas dessas novelas por ordem cronológica de publicação:

A descoberta de Ari dos Telles, publicada em 1974 que trabalha a lógica para crianças de 11 a 12 anos; *Luísa*, de 1976, que discute temas éticos para adolescentes de 13 a 15 anos; *Satie*, de 1978, que trabalha questões de estética para adolescentes e jovens de 13 a 17 anos; *Mark*, de 1980, que discute questões sociais e políticas para adolescentes e jovens de 13 a 17 anos; *Pimpa*, de 1981, que trabalha a linguagem com crianças de 9 a 10 anos; *Issao e Guga*, de 1982, que trabalha questões ambientais e da natureza e a percepção das coisas para crianças de 7 a 8 anos; *Elfie*, de 1987, que trabalha a linguagem e o raciocínio para crianças de 6 a 7 anos; e *Nous*, de 1996, que é uma continuação de Pimpa, e que trabalha as questões das implicações das decisões morais para crianças de 9 a 10 anos (ABREU, 2021, p. 20).

Dessas oito novelas quatro são dedicadas a faixa etária dos 6 aos 10 anos, que corresponde ao período escolar de 1º ao 5º ano do ciclo do Ensino Fundamental, e abaixo tem-se uma breve descrição.

Na novela *Elfie* (1987), o personagem de mesmo nome está no seu primeiro ano de escola no ensino primário (1º ano do ciclo fundamental, atualmente) e ainda não se sente confortável no ambiente escolar. Fica com vergonha de expressar-se, fazer perguntas, porém, tudo o que está a acontecer na sala de aula faz com que seus pensamentos lhe tragam inúmeros questionamentos, chegando a ser surpreendido por sua imaginação, ao perceber que, no seu cotidiano existe tantas coisas sem respostas ou que necessitam serem descobertas, o que o leva a pensar que seja preciso fazer perguntas para tentar desvendar esses *mistérios* do dia a dia. O objetivo desta Novela é de estimular o pensamento das crianças para que elas consigam refletir, elucidar e especificar melhor seus próprios questionamentos, e ideias: “Essas novelas filosóficas buscam desenvolver na criança o pensamento crítico. Mas que pensamento crítico?



Fazer com que a criança aprenda a comprovar seus argumentos (SOUZA, 2013, p. 14). O Manual do professor desta Novela é intitulado “Colocando juntos nossos pensamentos”.

Kio and Gus (1982), traduzido como *Issao e Guga*, tem como manual do professor “Maravilhando-se com o mundo”. O livro completo de Issao e Guga possui introdução e dez capítulos. “O texto mostra a forma com que duas crianças percebem ou descobrem o mundo” (KOHAN, 2008, p. 57). A proposta da narrativa é trabalhar a percepção nas crianças, instigando-as ao processo de aprendizagem por meio dos sentidos, da mente; propondo o desenvolvimento de habilidades básicas de pensamento correspondente as fases que ocorrem durante essa faixa etária. Aborda conceitos filosóficos da Natureza, da linguagem, ontologia, teoria do conhecimento, ética, estética, além disso, as temáticas ambientais e ecológicas contidas nesse livro tratam de temas específicos como: animais, natureza, água, ecologia, poluição, etc., assim como apresenta outros assuntos pertinentes como: verdade, sentido, probabilidade, pensar, sentidos, etc. A Novela *Issao e Guga* propõe aprimorar o pensamento hipotético, ajudando a criança a ter um melhor desenvolvimento das habilidades de raciocínio. De acordo com Kohan (2008, p. 55) “o raciocínio é, para Lipman, uma forma de ampliar o conhecimento que temos a partir da experiência”, possibilitando assim, que a criança possa conseguir detectar semelhanças e diferenças, fazer deduções e conclusões, delimitar critérios de avaliação, verdadeiro e falso, de classificação, causa e efeito, dentre outras aptidões do pensamento humano. Todos esses temas são levantados e discutidos ao longo da narrativa, onde as crianças são instigadas a pensar sobre suas próprias ideias ao mesmo tempo que lhes são demonstrados conceitos básicos presentes na filosofia.

Pixie (1981), traduzido como *Pimpa*, é formado por 11 capítulos, levanta a discussão acerca da linguagem e tem como manual “Em busca do sentido ou em busca do significado”. A Novela *Pimpa* é indicada para dois anos letivos, geralmente utilizado no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa novela filosófica narra as experiências de uma menina muito esperta e bastante questionadora. A personagem *Pimpa* é uma garota não conformada em como algumas coisas parecem ser; está sempre em busca de descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. A narrativa estimula o pensamento das crianças no processo de leitura e escrita, assim como objetiva um aprimoramento em níveis gerais das habilidades do pensar. Alguns dos temas discutido no texto são: identidade, direito, regras de condutas morais, família, justiça, tempo, espaço, etc. O livro traz ao campo infantil a possibilidade de investigação sobre vários temas filosóficos, “diante de uma situação problemática, a busca por entender a situação (suas causas, ocorrências e consequências) no intuito de solucioná-la ou de criar propostas de



solução é o que constitui a investigação” (REIS, 2019, p. 96). *Pimpa* chega a se interrogar sobre vários conceitos, e questiona se eles de fato existem ou são apenas frutos do pensamento humano, chegando inclusive, a se perguntar sobre o seu próprio nome. O Manual trabalhado nesse texto é “Maravilhando-se com o mundo”.

Nous (1996) é uma continuação de *Pimpa*. Na narrativa é apontado situações a respeito da decisão moral, em que *Nous* sente a necessidade de tomar decisões sobre determinados acontecimentos decorrentes na história, e justamente a partir disso há uma grande oportunidade de mergulhar no campo da educação moral e da ética. Essa discussão a respeito da Ética e da Moral acompanha constantemente a narrativa, mas sem deixar de lado outras questões filosóficas igualmente importantes.

Percebe-se que as novelas idealizadas por Matthew Lipman são romances cuja narrativa traz as próprias crianças como personagens centrais, “os romances apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os leem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos” (KOHAN, 1998, p. 88). Essas histórias colocam sempre em questão uma situação problema que envolvem as crianças de maneira a forçá-las ao exercício de suas habilidades racionais e cognitivas, além do quê, o fato de os textos trazerem narrativas infantis facilita a aprendizagem e cria maior interesse pela proposta pedagógica de Lipman através das Novelas, como pondera Elias (2005, p. 14): “com essa intencionalidade, o filósofo imaginou a possibilidade de levar aos infantes, os conceitos filosóficos construídos em toda a história da filosofia ocidental, criando novelas filosóficas em forma de histórias – ou romances – para crianças”, levando a criança a cultivar um pensar filosófico que possibilite refletir e compreender melhor a si mesma e o mundo ao seu redor.

6. DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE PENSAMENTO

Durante milênios a filosofia, com algumas poucas exceções, negligenciou, ou pelo menos não deu o devido valor, a criança. Por isso, pode-se dizer que o Programa FpC desenvolvido por Matthew Lipman e sua colaboradora Ann Margareth Sharp na década de 1970 propõe uma guinada neste aspecto ao apresentar como objetivo cultivar e desenvolver as habilidades de pensamento das crianças, fazendo com que elas possam pensar por si mesmas, através da investigação e discussão de temas filosóficos.

A Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na ótica de Lipman,



começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida (DINIS, 2011, p. 14).

Através das novelas filosóficas, utilizando como método a CI, procura-se estimular as crianças e jovens a pensar bem e ter um pensamento bem estruturado. O Programa FpC visa assim, através da iniciação filosófica, o cultivo das habilidades de pensamento (ou habilidades cognitivas) das crianças. Quais são essas habilidades?

As chamadas *habilidade de pensamento* foram organizadas em quatro grandes grupos, que Lipman chamou de: *habilidade de raciocínio*, *habilidade de investigação*, *habilidade de formação de conceitos* e *habilidade de tradução*. Sendo que tais habilidades “são entendidas como pré-requisitos para o ‘pensar bem’ ou ‘pensar de ordem superior’ [...] constituem ‘instrumentos necessários para que elas [as crianças] desenvolvam sua racionalidade’” (SILVEIRA, 1998, p. 83).

A *habilidade de raciocínio* corresponde a competência de formular questões, estabelecer conclusões ou inferências, dar exemplo e contra exemplos, além de identificar similaridades e diferenças¹. São as habilidades de raciocínio que possibilitam o estabelecimento de conclusões ou inferências e envolvem capacidades como: “‘inferir’, ‘detectar premissas ou pressuposições subjacentes’, ‘formular questões, exemplificar’, ‘identificar similaridades e diferenças’, ‘construir e criticar analogias’, ‘comparar’, ‘contrastar e argumentar ou dar razões’” (SILVEIRA, 2003, p. 7). Além disso, as habilidades de raciocínio não podem ser ensinadas através de hábitos aprendido de cor, memorização ou aulas unicamente expositivas. Para Lipman (1990, p. 90), este processo deve acontecer tomando como base a discussão, “com o objetivo de converter a sala de aula numa comunidade de investigação de valores. Em tal contexto, as crianças tornam-se proficientes em orquestrar a variedade de habilidades de raciocínio com as quais têm se familiarizado”. A conversação tem um papel central no modelo lipmaniano, pois as crianças adoram conversar, compartilhar suas opiniões, sendo que “não há nada de errado nisso, contanto que seja visto como *ponto de partida* e não como término da investigação e desde que o objetivo seja a perfeição das habilidades de raciocinar sobre valores e não um mero desabafo de memórias e sentimentos” (LIPMAN, 1990, p. 87 – grifo do autor).

¹ Lipman (1990, p. 80-81) oferece um inventário de 27 habilidades de raciocínio dentre as quais podemos destacar: “1. fazer inferência a partir de premissas isoladas; 2. padronizar frases da linguagem comum; 3. fazer inferências de premissas duplas; 4. usar a lógica; [...] 7. formular questões; [...] 13. desenvolver conceitos; 14. generalizar; 15. fazer inferências de silogismos hipotéticos; [...] 20. operacionalizar conceitos; 21. definir termos; 22. identificar e usar critérios; 23. apresentar exemplos concretos; 24. construir hipóteses; 25. contextualizar; 26. antecipar, prever e estimar consequências; 27. classificar e categorizar”.



A *habilidade de investigação* corresponde a competência de entender e formular problemas, questões e hipóteses com o intuito de solucioná-las ou criar propostas de solução. Está relacionada com “procedimentos científicos e à ideia de busca do caminho (e não de resposta pronta) para se chegar às soluções dos problemas postos pela realidade” (SILVEIRA, 2003, p. 7).

A *habilidade de formação de conceitos* corresponde a competência de identificar conceitos, possibilitando a análise de conceitos identificando seus componentes. “Os conceitos tornam-se ferramentas de compreensão e possibilitam a construção de novos conhecimentos [...] São formados por informações organizadas que culminam em uma ideia que pode ser expressada” (REIS, 2019, p. 92).

Em um contexto mais específico da própria filosofia que aqui extrapola as fronteiras do ensino de filosofia para crianças, a filosofia pode ser entendida como uma arte de formular conceitos². De forma simples, o conceito de “celular”, tão comum hoje para as crianças, nomeia um objeto e ao mesmo tempo reúne em si várias informações. Existem vários tipos de “celular” (tamanho, forma, cor), mas existe algo de comum a todos eles, o conceito de “celular”, que faz com que qualquer pessoa olhe para qualquer um deles e saiba que se trata de um “celular”. Assim, pensar é articular conceitos, estabelecer relações ou criar novas relações entre conceitos e ideias.

A *habilidade de tradução* corresponde a competência de traduzir o que está sendo dito sem comprometer o significado original do discurso. “Quando se conta uma história às crianças e se solicita que desenhem o que entenderam, ou quando se ensaia uma coreografia a partir de uma música para alguma atividade festiva, as habilidades de tradução estão sendo mobilizadas” (REIS, 2019, p. 95). Nas mais diferentes situações do cotidiano e também nas escolas depara-se com a necessidade de traduzir mensagens, a partir da compreensão que é passada sobre algo. É a capacidade de tradução que permite a relação com as pessoas “e possibilita a compreensão das situações problemáticas, vislumbrando possibilidades de resolução” (REIS, 2019, p. 95).

² Essa é a ideia que nós encontramos, por exemplo, na obra *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATARRI, 1997). Temos aqui a filosofia como a arte de formar, inventar, fabricar conceitos. O filósofo inventa e pensa o conceito. O filósofo é amigo do conceito. Em Platão, temos o conceito de Ideia. Pitágoras criou um conceito: o de amigo da sabedoria. Descartes criou um conceito: o do cogito; Leibniz o de mônada; Bergson o de duração. Dessa forma, dizem Deleuze e Guatarri (1997, p. 13): “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?”.



A partir do cultivo das habilidades de pensamento “os alunos serão cada vez mais competentes em relação às posturas esperadas nas relações sociais e nas situações escolares, sendo capazes de pensar bem” (REIS, 2019, p. 98).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar um Programa de FpC, buscando promover a valorização dos saberes próprios dos indivíduos, em concordância com suas faixas etárias, de modo que desperte a sua autonomia e pensamento crítico, indiscutivelmente, foi uma das principais contribuições no campo da filosofia no século XX, de iniciativa de Matthew Lipman e sua colaboradora Ann Margareth Sharp.

Na tentativa de resgatar um ensino que culminasse em seres críticos, racionalmente aptos para traçar reflexões individuais e coletivas, Matthew Lipman primeiramente reconheceu que as crianças possuíam uma habilidade natural de filosofar, visto que possuem grande curiosidade sobre os aspectos que as rodeiam e, passam por fases que são convenientes às disposições racionais, em mútua atividade no processo de desenvolvimento cognitivo intelectual.

Neste capítulo, portanto, procurou-se elucidar a importância da filosofia para as crianças a partir do programa FpC, ressaltando aspectos inerentes ao programa, partindo da ideia de que a metodologia de Lipman tem suas bases filosóficas pautadas na Comunidade de Investigação (CI), que segundo o filósofo norte-americano, deve ser compreendida como um lugar de possibilidades, de experiências e formação de um pensar crítico-reflexivo e criativo da criança e que ajude a desenvolver suas habilidades de pensamento.

Em sua metodologia, o programa FpC utiliza como recurso didático as chamadas *Novelas Filosóficas*, como um meio de transformar as salas de aula, de fato, em uma CI, construída democraticamente pelas próprias crianças por meio do diálogo. O espaço dialógico idealizado aqui por Lipman, assegura às crianças a liberdade do pensar, oportuniza meios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, racional, democrático, ético e estético.

Por que então, deve-se incentivar as crianças a pensar filosoficamente utilizando como base o Programa de FpC de Lipman? Porque esse programa amplia o conhecimento e compreensão da criança tanto no campo da investigação filosófica, como na relação de compreensão que a criança tem de si mesma, uma vez que a CI, e os textos narrativos junto aos manuais dos professores, estimulam e põem a criança em contato com tais questões, aprimorando seu intelecto, e dessa maneira, proporcionando um melhor uso de suas



capacidades de admirar-se, de investigar e questionar; potencialidades essas, que são inatas nas crianças, mas que necessitam serem estimuladas, de modo que o professor tem parte significativa na influência do processo de instigar um pensar crítico e estruturado nos alunos. Nesse sentido, pensar em Filosofia para Crianças na perspectiva metodológica de Lipman, é possibilitar o desenvolvimento do pensamento da criança em seus mais diversos aspectos, incentivando-a a questionar, falar mesmo quando não tem certeza, pois a ideia do filósofo é justamente essa, possibilitar aos infantes a capacidade de levantar questionamentos, refletir, formular conceitos através do exercício da dialogicidade, incitar suas percepções em relação ao meio onde estão alocadas, e assim, possam também construir sua autoconfiança e adquirir estrutura emocional para lidar com os acontecimentos do cotidiano.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. J. dos S. C. **Da Filosofia para Crianças à Filosofia Aplicada Experiencial: uma análise das propostas de Matthew Lipman e José Barrientos-Rastrojo**. 2021. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11762?mode=full>>. Acessado em: ago. 2022.

BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

DINIS, C. M. dos S. J. **O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã-Portugal, 2011. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos%20Dinis.pdf>. Acessado em: ago. 2022.

ELIAS, G. G. P. **Matthew lipman e a Filosofia para crianças**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1287>>. Acessado em: ago. 2022.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Laparina, 2008.

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças: A tentativa Pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEVORATO, T. B. **A Construção do Conhecimento nas Comunidades de Investigação de Matthew Lipman**. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas



Organizações), Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá – Unicesumar, Maringá-PR, 2018. Disponível em: <<https://rdu.unicesumar.edu.br/xmlui/handle/123456789/1109>>. Acessado em: ago. 2022.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus editorial, 1990.

MURARO, D. N.; SOUSA, C. J. de. O Filosofar ne Educação Básica em uma Comunidade de Investigação. **Revista do NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia**, v. 8, n. 2, p. 77-94, ago./dez., 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/70924>>. Acesso em: 06 set. 2022.

REIS, L. de A. D. C. dos. **Filosofia para Crianças**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

SILVEIRA, R. J. T. **A Filosofia vai à Escola?** Estudo do “Programa de Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman. 1998. 441f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 1998. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602335>>. Acessado em: ago. 2022.

SOUZA, T. S. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Filogenese**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2022.



CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Miranda de Vasconcelos
Ernanda Gabrielly da Silva Vasconcelos
Géssika Araújo de Melo

RESUMO

No início do ano de 2020 o Brasil, conjuntamente com o mundo, foi paralisado por uma pandemia. Durante o período de cumprimento das determinações de distanciamento social, vários setores da atividade econômica e social se ajustaram às novas medidas. O ensino remoto, no formato online, tornou-se a nova base para o ensino regular, desde escolas até universidades. Diversas sociedades acadêmicas nacionais e internacionais combinaram recursos para garantir a continuação da educação durante esse período difícil de pandemia. Nesse sentido, foi imperativo refletir sobre os impactos deste contexto sobre o sistema de educação. O objetivo deste artigo foi refletir acerca da práxis educativa no contexto de pandemia, após transição abrupta do modelo presencial para o modelo remoto de ensino. Para isso, realizou-se um estudo de relato de experiência, o qual se refere às vivências de duas docentes com estudantes dos cursos de Assistente Administrativo e Fisioterapia, de duas Instituições de Ensino, da cidade de João Pessoa, Paraíba. O período relatado refere-se aos meses de março a setembro de 2020. Percebeu-se que a pandemia afetou negativamente o processo de ensino dos professores que estavam habituados com o modelo de ensino presencial. Entretanto, esta transição para o ensino remoto instigou a criatividade e abriu possibilidades para inovação educacional. Conclui-se que a efetividade das aulas irá depender da associação entre a qualidade do conteúdo administrado pelo professor e a cooperação do aluno, que se torna, ainda mais, corresponsável pelo ambiente de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Online. Docentes. Educação. Pandemia COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 o Brasil, conjuntamente com o mundo, foi paralisado por uma pandemia, que modificou por completo o contexto social e econômico, assim como a rotina de toda a população. Um vírus altamente contagioso e razoavelmente letal provocou uma transformação inimaginável na sociedade (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), desencadeando a doença que ficou conhecida como COVID – 19.

A população viu-se diante de várias incertezas e medos: da doença em si, dos problemas econômicos advindos do desemprego e outros fatores, do novo contexto que se instaurou na sociedade que, agora, vivia o pânico do vírus e do alastre que este causou em nosso meio. A pandemia oriunda da COVID-19 irrompeu abruptamente o dia a dia de todos, contudo, educar continuou sendo necessário (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

No Brasil, durante o período de cumprimento das determinações de distanciamento social, vários setores da atividade econômica e social se ajustaram às novas medidas. Nesse



sentido, também foi imperativo refletir sobre os impactos deste contexto sobre o sistema de educação (COSTA *et al.*, 2020). Diante da interrupção das atividades, medidas adaptativas chegaram também ao cenário educacional.

Nesse âmbito, entretanto, a suspensão das atividades presenciais nas escolas e nas universidades não refletiu, necessariamente, em folga para professores e alunos. A maior parte das atividades presenciais foi alocada, através dos recursos digitais, em um modelo de educação remota, suportada legalmente pelo Ministério da Educação (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Assim, as atividades remotas deveriam durar o tempo necessário para se estabilizar a crise sanitária.

O emprego de medidas generalizadas de estratégias de ensino remoto tornou possíveis oportunidades para inovação educacional e colaboração entre programas de treinamento para a prática remota (SHELGIKAR, 2020). Entretanto, faz-se necessário refletir acerca das problemáticas surgidas com essa transição abrupta. Assim, houve uma modificação das atividades previamente planejadas para aulas presenciais, as quais combinam atividades teóricas e práticas, refletindo em impactos de curto e longo prazos (COSTA *et al.*, 2020).

O ensino remoto, no formato online, tornou-se a nova base para o ensino regular, desde escolas até universidades. Diversas sociedades acadêmicas nacionais e internacionais combinaram recursos para garantir a continuação da educação durante esse período difícil de pandemia (SCHNEIDER; COUNCIL, 2020).

Sendo assim, coube aos professores, estudantes e suas famílias, instituições de ensino e poder público, dialogarem, em meio às adversidades, acerca das estratégias de educação remota que fossem inclusivas a todos e que assegurassem qualidade técnica das aulas (COSTA *et al.*, 2020). Nesse sentido, foram necessárias aplicações de metodologias ativas que permitissem deixar o processo de aprendizagem menos denso e exaustivo. Assim, mudanças discretas, porém necessárias, precisaram ser testadas e aprimoradas ao longo do processo de ensino (COSTA *et al.*, 2020).

Importante destacar que a qualidade das aulas não depende apenas do professor que está administrando o conteúdo. A vivência da aprendizagem em modelo remoto deve ser cooperativa em ambientes virtuais, dependendo, logo, da atitude do professor e do aluno. O aluno deve ser corresponsável pelo ambiente, por sua aprendizagem e pela do grupo, devendo adaptar-se em conjunto com os professores nesse novo modelo de ensino (ARRUDA, 2020).



A discussão e a contextualização do ensino remoto emergencial têm sido pouco abordadas tecnicamente e teoricamente pelos pesquisadores, apesar de afetar milhares de pessoas no mundo atual de modo pragmático (COSTA *et al.*, 2020). Nesse sentido, emergem alguns questionamentos: Quais os impactos da pandemia no contexto educacional? Como professores têm lidado com a interrupção abrupta emergencial do ensino presencial? Nesse cenário, o presente artigo teve por objetivo refletir acerca da práxis educativa no contexto de pandemia, após transição abrupta do modelo presencial para o modelo remoto de ensino.

2. MÉTODO

O presente artigo tratou-se de um estudo descritivo acerca de um relato de experiência, com abordagem qualitativa. As estratégias qualitativas de tratamento dos dados são aquelas nas quais é imprescindível a interpretação do pesquisador com suas opiniões acerca do fenômeno estudado (PEREIRA *et al.*, 2018). Assim, refere-se à vivência de duas docentes com estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) e Profissionalizante, da cidade de João Pessoa, Paraíba. O período relatado corresponde aos meses de março a setembro de 2020.

O relato de experiência se refere a um texto que descreve detalhadamente uma vivência que pode vir a contribuir de forma significativa e relevante para uma dada área de atuação. Trata-se da descrição que o(s) autor(es) faz(em) de uma vivência profissional, a qual pode ser considerada como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão de ideias para a melhoria de determinadas ações. Consiste em uma narrativa que, através da linguagem, demonstra a experiência de singularização que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e período histórico, articulado a um diálogo teórico, o qual legitima a experiência enquanto fenômeno científico (DALTRO; DE FARIA, 2019).

Após reflexão acerca das problemáticas envolvidas no contexto da transição do modelo de ensino presencial para o remoto, emergiram alguns tópicos que serão discutidos posteriormente: Impactos da pandemia no contexto educacional e estratégias docentes para adaptação emergencial do ensino presencial.

Guerra, revolução e epidemia são fatos que, historicamente, aceleraram mudanças de comportamento. Mesmo antes da pandemia da COVID-19 ser declarada, a modalidade de ensino à distância (EAD), por exemplo, já era uma prática comum. Entretanto, o ensino remoto emergencial, por ter sido implementado de maneira abrupta, não contou com um processo de preparação e solidificação. Isso pôde ser observado, inclusive, a partir da adaptação de aulas que outrora seriam realizadas com práticas coletivas dos alunos presencialmente. Desta forma,



os desafios dessa transição que agora é compulsória, ainda não foram superados. Sendo necessário facilitadores focados em promover uma aprendizagem criativa e este relato é um convite para esta mudança.

2.1. Relato de experiência

Diante do novo cenário decorrente da COVID-19, o isolamento social provocado pela pandemia mundial fez modificar todo formato de ensino aprendizagem. Lecionar na rede privada de ensino, onde se pressupõe condições financeiras mais favoráveis, foi possível observar obstáculos que refletem, certamente, a desigualdade econômica e social na qual o Brasil está imerso.

Isso significa dizer que questões básicas como o próprio acesso à internet e a bons dispositivos, foram um grande problema. Além dessas dificuldades mais operacionais, os alunos precisaram lidar, neste contexto de pandemia, com o *stress* causado pelo confinamento e o desafio de manter a organização e disciplina durante as aulas.

Embora seja um momento desafiador especificamente para a educação, a pandemia do coronavírus exige dos facilitadores da aprendizagem, um olhar mais voltado para as soluções e oportunidades que se apresentam no modelo de educação que agora é definitivamente mediado pela tecnologia. Portanto, para a implementação das novas atividades foram necessárias algumas adequações na proposta de ensino, visando evitar atrasos e prejuízo na qualidade da educação.

Assim, dada a suspensão das aulas presenciais, ficou evidente a necessidade de capacitar os professores. Tanto as instituições quanto os professores buscaram novas formas de oferecer a melhor experiência em sala de aula síncrona.

2.1.1. O Treinamento

Dias antes do modelo das aulas síncronas ser adotadas, os professores foram orientados em relação à criação de salas de aula virtuais, podendo estas serem criadas através de plataformas institucionais ou públicas, como por exemplo: *Google meet*, *Zoom* ou *Teams*.

Ainda que o treinamento técnico tivesse sido fornecido, foi necessário repensar a estrutura das aulas. A técnica por si só, não garante uma boa aprendizagem. Sendo assim, a metodologia ativa deixou de ser apenas uma tendência e passou a ser uma necessidade.

Cabe destacar ainda o quão importante é o diálogo entre a gestão pedagógica e a equipe de professores, visto que informações essenciais para a condução das aulas foram discutidas e



compartilhadas, como por exemplo, melhores *softwares* para gravação das aulas e condução dos encontros online.

2.1.2. Metodologias utilizadas em sala de aula síncrona

O principal objetivo do uso das metodologias ativas era o de estruturar aulas que permitissem deixar o processo de aprendizagem mais fluido. Para isso, mudanças simples foram testadas e se mostraram bastante efetivas. Como por exemplo, durante o processo de check-in da aula, os alunos eram recebidos com uma música de fundo.

Verificar a escala energética das turmas também pode ser interessante para sentir como o grupo está no momento. Para isso, usar perguntas do tipo “como vocês estão se sentindo hoje?” e conceitos de imagem relacionados ao humor deixam, particularmente, o encontro mais leve.

Outra mudança simples e bastante efetiva é a troca da expressão “alguma dúvida?” para “o que instiga vocês neste assunto?”, “o que vocês gostariam de explorar mais?”, “como vocês enxergam esse conteúdo aplicado no dia-a-dia?”. Perguntas com esse nível de leveza garantem excelentes debates e, além disso, os alunos sentem-se mais confortáveis para expor suas dúvidas.

Outras propostas que podem ser implementadas visando instigar a participação e assiduidade do aluno podem ser observadas através das estruturas libertadoras, a gamificação (KAHOOT e Quiz), Sala de aula invertida, Estudo de caso, entre outros.

2.1.3. Visão docente

Percebe-se que o modelo de ensino tradicional necessita ser superado e as aulas precisam ser uma experiência de aprendizagem desenhadas e pensadas para os alunos. O papel do professor neste novo jeito de pensar a educação é muito mais complexo e nobre porque não faz mais sentido ser a pessoa detentora do conhecimento.

O professor será a figura que além de facilitar o aprendizado, irá estimular o senso crítico e desenvolver autonomia nos alunos. O que exige dos professores, um nível de maturidade e comprometimento ainda maior, como por exemplo, descobrir/manusear aplicativos que até então eram desconhecidos e buscar interagir/cativar os alunos através de ferramentas que nos aproxima, mesmo que seja apenas pela tela virtual.

Sendo assim, o desejo é que na educação de maneira geral, a experiência do aluno em sala de aula seja repensada: mais focada em criatividade, autodireção e principalmente



liberdade, pois acredita-se fortemente que a educação é capaz de libertar e capacitar o indivíduo para este mundo cada vez mais complexo.

3. DISCUSSÃO

O presente tópico teve como propósito refletir acerca dos impactos gerados pela pandemia do novo coronavírus no contexto educacional, abarcando uma análise sobre as ações dos docentes para lidar com este novo momento. Com a pandemia da COVID-19 e a necessidade de interrupção do ensino presencial, foi possível observar alguns efeitos danosos sobre a educação, a saber: o alto nível de evasão escolar e falta de comprometimento no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, ações estratégicas por parte das instituições e órgãos públicos competentes para a amenização deste problema.

A partir desse novo contexto, conforme destaca Ribeiro e Clímaco (2020), as instituições de ensino e professores como agentes de formação, assumem juntos a responsabilidade de promover boas experiências no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de propiciar a aprendizagem de forma flexível e virtual, conforme Silveira *et al.* (2020) apresentam, entende-se que a educação pode ser continuamente desenvolvida com o apoio da tecnologia e assim, diminuir os efeitos do isolamento social na formação dos alunos.

Sendo assim, o professor se vê diante da oportunidade de criar novas concepções de aprendizagem e que, apesar dos aparatos tecnológicos, ainda há entraves que precisam de atenção pois a ruptura do processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico limita a completa absorção dos conteúdos por parte dos e alunos (SENHORAS, 2020). Deste modo, manter práticas pedagógicas de acordo com a realidade social dos alunos é fundamental (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020).

Sabe-se que para a continuidade das atividades educacionais, a trilha de aprendizagem remota precisa valorizar metodologias de ensino a distância (EAD) via computador ou celular e, a curto prazo, apesar de ser a opção mais viável, mostra resultados distintos em função das desigualdades existentes tanto no acesso como na absorção do conteúdo (SENHORAS, 2020).

Na intenção de amenizar os impactos negativos da pandemia sobre a educação, secretarias de estados e municípios do país, fizeram indicações de plataformas digitais para transmissão e disponibilidade dos conteúdos, entrega de material impresso, dentre outras medidas (AGUIAR, 2020). Além disso, muitas aulas passaram a ser transmitidas por *lives* no aplicativo *Zoom* e *Instagram* por iniciativa das próprias instituições privadas.



Entretanto, esta é uma realidade que precisa ser problematizada pois a falta de capacitação dos docentes, equipamentos e estrutura física adequada, torna-se um limitador da aprendizagem neste momento. A desigualdade social e o acesso dos alunos às tecnologias não pode ser negligenciado e com isso, torna-se um problema no tocante ao bom rendimento escolar com práticas virtuais (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020)

Neste momento pandêmico, foi preciso pensar em novas concepções sobre o ensino e sabe-se que, para os professores, essa mudança é desafiadora. Deste modo, vê-se necessário fomentar pesquisas e criar novas experiências a partir da realidade que está posta (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020). Para tanto, se reforça a necessidade de instrumentalizar instituições com tecnologia viável e por meio dela, fomentar a capacitação de professores com o objetivo de estimular e inspirar posturas mais criativas dentro da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou um relato vivenciado durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus. Abordaram-se as problemáticas envolvidas na transição abrupta do ensino presencial para a modalidade remota. Foram analisadas questões envolvidas na modificação das atividades que foram planejadas para aulas presenciais e toda a adaptação ao meio virtual.

Inicialmente, percebeu-se que a pandemia afetou negativamente o processo de ensino dos professores que estavam habituados com o modelo de ensino presencial. Entretanto, esta transição para o ensino remoto instigou a criatividade e abriu possibilidades para inovação educacional. Para que estas modificações fossem concretizadas, foram necessários treinamentos dos professores, pois estes deveriam estar preparados para atuarem de forma instigante para conduzirem aulas atrativas e eficazes.

Por fim, destaca-se que a efetividade das aulas irá depender da associação entre a qualidade do conteúdo administrado pelo professor e a cooperação do aluno, que se torna, ainda mais, corresponsável pelo ambiente de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 11, n. 1, p. 24-45, 2020. Disponível em:



<<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=94>>

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>>

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de COVID-19: como se reinventar nesse contexto?. **Texto e Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/yfH55Z8QPg5S6rftGrcbJBF/?format=html&lang=pt>>

DALTRO, M. R.; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013>

DE PÁDUA RIBEIRO, M.; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756>>

LEAL, P. S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!. **Revista Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020. Disponível em: <<https://www.faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>>

OLIVEIRA, E. de S. *et al.* A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/14095>>

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>>

SCHNEIDER, S. L.; COUNCIL, M. L. Distance learning in the era of COVID-19. **Archives of Dermatological Research**, p. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7209972/>>

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>>



SHELGIKAR, A. V. Optimizing virtual and distance learning during an emergency and beyond. **Journal of Clinical Sleep Medicine**, p. 8728, 2020. Disponível em: < <https://jcsn.aasm.org/doi/10.5664/jcsn.8728>>

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. de O. L.; MUYLDER, C. F. de. Educação a Distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202-230, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ram/a/NBrjWSWJKnnbgfDjTTxbMth/?format=html>>

SILVEIRA, A. S. *et al.* Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 1, n. 6, p. 349-364, 2020. Disponível em: < <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32>>



CAPÍTULO 4

BRINCAR E RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE DESTA RELAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Alzeir Martins Bertazzo
Andréia Cristiane Silva Wiezzel

RESUMO

O artigo pretende articular os conceitos *resiliência* e *brincar* na educação infantil, tendo como foco a formação continuada de professores. Com o intuito de resgatar a integridade de crianças do ensino público que provêm de classes em vulnerabilidade social, discute-se a possibilidade do desenvolvimento de processos de resiliência a partir do brincar. A vertente teórica adotada é a teoria Histórico Cultural, que permite uma aproximação com o objeto de estudo almejado. Foi possível concluir, no âmbito da discussão permeada por este referencial, que o brincar possui potencial para auxiliar no desenvolvimento da resiliência na criança em vulnerabilidade social, seja pelo aporte de fundo cultural ao seu desenvolvimento emocional, seja pela dimensão que envolve a expressão de questões emocionais.

PALAVRAS CHAVES: Resiliência, Brincar, Teoria Histórico Cultural.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar em um contexto de extrema desigualdade social, observa-se famílias que têm encontrado dificuldades para cumprir tarefas básicas de proteção e apoio social aos seus membros mais frágeis e dependentes. A vulnerabilidade social, que se traduz pelo acesso precário ao trabalho, renda e escolarização, afeta a trajetória dessas famílias e de forma direta o cuidado com suas crianças e adolescentes.

Considerando o desenvolvimento infantil destaca-se que o contexto no qual uma criança em situação de vulnerabilidade sobrevive, pode trazer-lhe dificuldades emocionais. Os fatores estressantes e adversos, vivenciados principalmente por pessoas menos favorecidas, exigem certa flexibilidade e adaptação para que sejam superados. O enfrentamento de situações adversas demanda o desenvolvimento de novas competências para superar os riscos e dar continuidade ao processo de desenvolvimento ou a promoção da capacidade de resiliência.

A palavra resiliência está associada à capacidade que cada pessoa tem de lidar com seus próprios problemas, de sobreviver e superar momentos difíceis diante de situações adversas e não ceder à pressão, independentemente da situação. Estudos sobre resiliência, no campo da psicologia, começaram por investigar a ideia de resiliência absoluta ao estresse, ou a capacidade de ir além dos limites para suportar o sofrimento e superar as adversidades.

Libório e Ungar (2010) referem-se à resiliência como:



Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por percursos que mantêm bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar, a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação por recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes em processo dinâmico, conduzindo ao bem estar (LIBÓRIO E UNGAR, 2010, p. 14).

Ao trabalhar com as questões psicossociais com olhar voltado ao indivíduo e ao meio em que este se insere é notável que o desenvolvimento humano perpassa historicamente os fenômenos psíquicos e este mantém uma forte relação dependente e essencial com respeito a vida e a atividade social.

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõe entre sujeito e o objeto de sua atividade (FACCI, 2004, p. 23).

Vigotski (1988) formula o desenvolvimento humano como um processo de maturação biológica, considerando que se trata de um processo que vinha de dentro para fora. No entanto, para Teoria Histórico Cultural, tudo o que interfere na forma como as pessoas são, está interligado com a forma como ela sente, se comunica, expressa suas habilidades e cria sua personalidade, através de um movimento de aprendizagem.

Na perspectiva histórico cultural o desenvolvimento humano ocorre diante da cultura e da atividade social que o sujeito tem ao seu redor, pelo modo ao qual estabelece a relação em um processo articulado, sendo ele ativo nesse processo, o meio influencia sua maneira de construir o pensamento.

Desta maneira o desenvolvimento da criança acontece em um processo dialético, tudo aquilo que é interno nas funções psíquicas foi, antes, algo externo, isto é, social. O sujeito nasce e por meio da humanização e da estrutura de sua inteligência e personalidade, toma consciência, formada esta pela atividade humana. Esses princípios são aprofundamentos que Vygotski (2000) retomou em algumas filosofias, dentre elas a de Hegel e a de Marx. Nesse sentido,

Se é verdade que o signo era a princípio um meio de comunicação e só depois se tornou um meio de comportamento da personalidade, é bastante evidente que o desenvolvimento cultural do comportamento ocorreu inicialmente de forma social externa (VYGOTSKI, 2000, p. 147).

Segundo Vygotski (1984), o brincar corresponde a atividade que, entre zero a seis anos, permite o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. As funções psíquicas superiores são desenvolvidas a partir deste movimento, no qual encontra-se a atenção ativa,



memória, linguagem, pensamento, ideias e sentimentos, todos advindos do externo para o interno.

O brincar, neste contexto, pode caracterizar como fator protetivo nestas situações, pois proporciona, em sua essência, mecanismos de defesa que permite o manejo da resiliência na criança, prevenindo processos invasivos e favorecendo o desenvolvimento da inteligência e personalidade de uma forma mais saudável. A escola pública, através do brincar, poderia desenvolver este fator protetivo à criança, pois, muitas vezes é negado neste âmbito, o que reforça a exclusão de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Dito isto, pode-se cada vez mais colaborar e conscientizar os professores sobre a importância do brincar na escola e do desenvolvimento da resiliência para que se possa contribuir, principalmente, com as crianças de classes desfavorecidas que, infelizmente, constitui uma grande parte dos alunos das escolas públicas no Brasil. É sabido que as condições emocionais das crianças interferem seu desenvolvimento psíquico, social e cognitivo, assim, o trabalho com o aspecto emocional na escola pode favorecer a permanência e um melhor aproveitamento das vivências escolares por parte da criança.

A partir dessas considerações: O brincar, na escola, pode se configurar como um caminho para o desenvolvimento da resiliência entre crianças em vulnerabilidade social? Diante desse problema busca-se discutir a relação entre os conceitos *resiliência e brincar* na educação infantil, tendo como foco a teoria histórico cultural, buscando analisar a possibilidade do desenvolvimento da resiliência através do brincar.

O artigo caracteriza, inicialmente, a criança em vulnerabilidade social. Posteriormente, discute a conceituação de resiliência, em um contexto histórico cultural e os mecanismos mentais associados a ela, delimitando as dimensões emocionais do brincar e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de resiliência.

2. METODOLOGIA

O artigo em questão resulta de pesquisa de caráter qualitativo, relacionando as temáticas resiliência e brincar, em uma análise sobre como o espaço escolar pode contribuir para processos de resiliência com crianças em vulnerabilidade social

Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que tem como foco o estudo subjetivo de um objeto ou sujeito analisado. Esta abordagem tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados comportamentos, no caso social e



psicológico, estudando suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos relacionados ao objeto de estudo.

Segundo Richardson (2012), a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. O artigo fora desenvolvido a partir do ponto de vista da teoria histórico cultural e correlações com o objeto de estudo. Além da compreensão e interpretação de comportamentos e tendências, a pesquisa também permitiu a construção de novos questionamentos acerca do tema de estudo.

A pesquisa inicia com um levantamento bibliográfico. De acordo com Gil (1987) esta etapa refere-se à coleta de informações sobre o assunto abordado e suas temáticas envolvidas. Ele pode ser desenvolvido a partir de materiais já elaborados em forma de livros, artigos acadêmicos, dissertações ou teses. A coleta e análise de dados foram realizadas tendo em conta a problematização investigada e o referencial teórico adotado.

Este estudo pauta-se em bases de dados como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Portal Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Foram utilizados no levantamento os seguintes descritores: brincar e resiliência, resiliência e escola, brincar, resiliência e escola. Quanto aos livros, foram utilizado aqueles mais significativos às temáticas envolvidas no trabalho, sem preocupação de delimitação temporal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Crianças em vulnerabilidade social

Ao pensar em situação de risco, observa-se na sociedade moderna que muitas vezes o trabalho favorece a garantia de proteção e possui a função de integrar as relações e a vida social. Com esse entendimento do trabalho como suporte das integrações sociais, os indivíduos marginalizados ou excluídos socialmente, muitas vezes estão desempregados ou em condições desfavoráveis socioeconomicamente.

A vulnerabilidade de vínculos de trabalho, situações precárias de moradia, alimentação, saneamento básico, saúde e educação mantêm uma rede frágil de proteção e suporte social; quanto mais esses vínculos se rompem mais em situação de risco e exclusão esses indivíduos



se encontram. Nesse sentido, observa-se que a situação de vulnerabilidade social traz implicações no cotidiano desses indivíduos.

A saúde mental é determinada por fatores sociais, psicológicos e biológicos. Um exemplo de riscos para a saúde mental de pessoas e grupos se encontra nas pressões socioeconômicas vividas constantemente, ligadas aos indicadores de pobreza somados a baixa escolaridade. Prejuízos na saúde mental pode ainda estar relacionados a estilos de vida não saudáveis, condições de trabalho estressantes, rápidas mudanças sociais, exclusão social, risco de violência, discriminação de gênero e violação dos direitos humanos, ou seja: exposição a eventos potencialmente adversos ao longo do curso de vida (SOUZA; PANUNCIO; FIORATI, 2019, p. 51).

A própria localização do acontecimento da vida cotidiana apresenta característica do contexto social de vulnerabilidade, o espaço geográfico habitado pode determinar uma situação de território e classe social em suas apropriações, identificações e acesso público ou privado. Neste sentido a constituição, a localização e a configuração de um território formam o indivíduo na sociedade em que se insere, sendo influenciado pelos fatores socioeconômicos e culturais.

As situações de vulnerabilidade social, como apresentada anteriormente, insere e se conforta dentro de espaços inter-relacionais do indivíduo com a sociedade em constante movimento. Desta forma, as dificuldades de acesso, a inexistência de recursos e serviços, a baixa infraestrutura de suporte e redes sociais são elementos representados pelos processos das situações fragmentadas das próprias relações humanas. Levando em consideração a divisão de classes, de segmentação de sistemas e as ofertas divergentes de trabalho pautadas na exclusão dos indivíduos mais marginalizados, é possível mencionar a dificuldade de reestruturação e inserção social nas mais diferentes parcelas da população, o que faz, por si, a manutenção dos meios e situações de vulnerabilidade.

Em ambientes empobrecidos, estas condições fazem com que as estruturas relacionais apresentem-se de forma diversificada. A questão precária do trabalho ou da falta dele, acaba muitas vezes afetando o indivíduo de forma psíquica, biológica e cultural, assim, encontra-se uma grande parcela da população em extrema desigualdade social. Nestas condições, a família como base de uma instituição de proteção à criança, acaba encontrando cada vez mais dificuldade no desempenho deste cuidado.

Situações de adversidade como a miséria e o empobrecimento criam famílias em contextos que proporciona uma falta de atenção favorável aos vínculos e afetos necessários na infância. As famílias pautadas nessa desestruturação, apresentam princípios conflitantes em um cenário de condições socioeconômicas desfavoráveis, isto proporciona uma infância precária mediante os fatores de risco, podendo causar impactos no desenvolvimento saudável da criança. Desta forma pode-se dizer que a inter-relação das condições sociais e a falta de vínculos e afetos



familiares podem se configurar em importantes fatores de influência sobre o desenvolvimento emocional infantil.

Ao observar socialmente os lugares em que as condições de vida são precárias, a sobrevivência acontece geralmente em ambientes hostis, já que as relações tendem a ser mais impessoais e os cuidados necessários às crianças acaba ficando por conta de sua própria responsabilidade. Ainda existe a possibilidade dessas crianças serem responsáveis pelo cuidado de seus irmãos menores, desempenhando papel que as afasta de sua infância.

De acordo com Alberton (2005), esta situação pode se configurar em uma negligência do cuidado, podendo definir isto como uma falha às necessidades físicas e emocionais da criança ou adolescente. Esta necessita, para uma vida saudável, de alimentação, de vestuário, de saúde, de educação, de higiene e atenção em suas atividades cotidianas, de modo a prevenir riscos e danos. A inexistência desses princípios básicos caracteriza situações de risco, nas quais muitos deles são encontrados frequentemente.

Segundo Azevedo (2006) as famílias marginalizadas e desestruturadas apresentam, muitas vezes, elementos de baixo nível de expectativa em relação aos filhos, má relação entre o casal, negligências, uso de substâncias psicoativas, falta de acesso a lazer e cultura. Estas características contribuem para um ambiente de grandes contradições e, portanto, desfavorável ao desenvolvimento saudável da criança. Em condições de desenvolvimento, tais como esta, permeada por fatores de risco, faz-se necessário a criação de fatores de proteção à personalidade, a fim de se minimizar os impactos negativos no desenvolvimento infantil.

Dentro desse aspecto teórico é possível compreender e afirmar que o acesso à escola pode ser um fator de proteção à criança. O brincar, neste contexto, pode se caracterizar como fator protetivo nestas situações, pois proporciona, em sua essência, alguns dos mecanismos que permitem a resiliência, na criança, contra possíveis processos invasivos trazidos pela vulnerabilidade social.

3.2. Resiliência na perspectiva da psicologia histórico cultural

De acordo com Asbahr (2014) a fundamentação de análise para Marx, o trabalho alienado é constituído pela sociedade capitalista, que automaticamente sofre os impactos psíquicos, criando uma postura mecanicista em seu próprio pensamento. Para o trabalhador, o sentido do trabalho não é produzir os bens para sua satisfação e necessidades humanas, mas sim, ganhar um salário para que possa garantir sua sobrevivência e, muitas vezes, de forma insuficiente. Essa relação invade a consciência do indivíduo, de forma a torna-la desintegrada,



fragmentada, alienada e como está não satisfaz o ser pensante, torna-se inautêntico de consciência.

Para Facci (2004) o homem desenvolve suas atividades com condições concretas dadas em sua vida, adapta-se à natureza, modifica, cria objetos e meios para suprir suas reais necessidades. Ao pensar em resiliência como desenvolvimento na infância, pode-se relaciona-la ao mundo e as necessidades do sujeito nesse mundo, criando condições de enfrentamento e forças psíquicas que pode condicionar mudanças importantes na personalidade do indivíduo do amanhã.

É cabível que a educação tenha que garantir ao indivíduo o acesso ao conhecimento, mas não somente isto, pode-se desenvolver condições para que este indivíduo permeie socialmente com conhecimentos históricos e culturais, criando condições individuais de uma consciência humana, para que compreenda o além de sua existência individual.

Existem elementos essenciais na obra de Edwards e Apostolov (2007) que ajudam a compreender resiliência em uma perspectiva menos individualizante (para deixar de responsabilizar o indivíduo, sozinho, na construção de sua resiliência, pois essa condição é possibilitada pelas relações e contextos de proteção):

Uma “potencialidade” para se contribuir/ usar os recursos disponíveis à humanidade, além de compreender a resiliência na simultaneidade entre individual e social, sendo que ao mudar interpretações e ações, muda-se num primeiro momento o mundo que se vive (o mundo mais próximo de nós). Fica evidente o quão necessário se faz adotar o conceito de “Agência Relacional”, ou seja, as contribuições Inter profissionais de prevenção a exclusão social requerem novas formas para pensar nas práticas de cuidados profissionais no atendimento as crianças e famílias vulnerabilidades (FRANCISCO, 2013, p. 75).

Para melhor compreensão desta perspectiva relacional e social, Francisco (2013) utiliza um novo conceito de resiliência, com base no Materialismo Histórico Dialético e nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski, nomeado “resiliência-em-si”, conceituado a seguir:

“Resiliência-em-si”, o processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas por um indivíduo, mas que não oportuniza ainda o estabelecimento de relações conscientes com as formas que produzem sua vida, o que impede o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Tais argumentos reforçam que a “resiliência-em-si” está um degrau abaixo da emancipação e deverá ser superada por incorporação. Por conseguinte, a emancipação, bem como pela superação das atuais relações sociais, o que reforça a importância que a educação escolar pode ter em tal processo (FRANCISCO, 2013, p. 81).

Associa, assim, “resiliência em si” com a conscientização das relações que produz no cotidiano e com a condição de emancipação, que seria favorecida pela educação escolar. Nota-se que a consciência não é o desenvolvimento de pensamento, mas algo mais amplo que pode



ser compreendido como a soma de processos que abrangem o entendimento de uma real interpretação do mundo de forma integral.

Libório e Ungar (2009) pontuam que existem diversas maneiras para o desenvolvimento de resiliência, desde que haja esse processo de conscientização humana sendo construída com o fortalecimento de suas redes sociais de apoio e proteção, tais como família, escola, comunidade, amigos, igreja, dentre outros. Pensando no componente afetivo, enfoca-se a importância do sujeito desenvolver um sentimento de confiança na possibilidade de formulações de um futuro diferente, superando os obstáculos enfrentados.

O componente afetivo passa a ser uma condição interna, a ser usada como recurso para novos enfrentamentos de adversidades que a vida proporciona. Ressalta-se que essa condição interna não é inata, mas sim desenvolvida mediante a presença dos fatores de proteção, que pode estar materializados em pessoas de confiança, profissionais que estabelecem bons vínculos, acesso a recursos financeiros, acesso a serviços de saúde, educacionais, dentre outros que tenham uma visão e percepção de conscientização humana, respeitando sentimentos, pensamentos e não alienando o sujeito para que sofra e adoeça.

A partir dessas referências, pode-se dizer que a resiliência tem um significado amplo e diversificado, abrangendo a recuperação do indivíduo após experiências traumáticas, a superação de desvantagens para alcançar o fortalecimento e a resistência às situações estressoras. Assim, neste trabalho, entende-se que a resiliência se refere à capacidade do sujeito enfrentar e sair fortalecido mediante a exposição às situações adversas, dando seguimento ao seu desenvolvimento de maneira satisfatória.

De acordo com Libório e Ungar (2009) a resiliência numa perspectiva cultural, não pode se universalizar os mecanismos de risco e proteção em razão da sua diversidade, do indivíduo que a enfrenta e dos elementos de sua cultura. Não há uma unificação de fatores que pode ser utilizada da mesma maneira e aplicada a todas as crianças e adolescentes.

Libório e Ungar (2009) ressaltam a importância da subjetividade do indivíduo na interpretação daquilo que ele considera como positivo ou negativo. Mesmo que este pertença a um mesmo grupo social, cultural, histórico ele tem suas particularidades, divergentes das dos outros. Enquanto a sociedade pode interpretar uma situação como indesejável, o indivíduo pode, do ponto de vista subjetivo, estar manifestando resiliência, mas do ponto de vista social, estar manifestando vulnerabilidade.



Para haver o desenvolvimento da resiliência nas crianças, é necessário a presença de ajuda e intervenções que previna e reduza riscos, impulsiona e ofereça os fatores de proteção, auxiliando na promoção de uma base sólida para o desenvolvimento futuro e enfrentamento à adversidades, sem perder a capacidade de superação. As atividades do universo lúdico podem ocupar essa função na vida de crianças em situação de risco, atuando como fator de proteção.

Nesse sentido, Asbahr (2014) pontua que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupe o lugar na sua vida real e se constitui não somente respostas à condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. Portanto, para que haja o desenvolvimento de resiliência em crianças é preciso uma consciência humana adulta, que olhe para o indivíduo em seu entorno social.

3.3. A importância do brincar ao desenvolvimento da resiliência em crianças em vulnerabilidade social

O ato de brincar está presente em todas as culturas, permeando a constituição do sujeito desde o nascimento. Ao se pensar nos diferentes enfoques lúdicos, identifica-se a importância do brincar em diversas áreas do conhecimento científico como: filosofia, sociologia, psicologia e educação.

No ponto de vista da Filosofia o lúdico é abordado de forma que contrapõe a racionalidade e expõe as emoções. Com isso, a importância estabelece uma harmonia, entre os aspectos razão e emoção, na busca constante de um paradigma para existência humana. “Nessa perspectiva, a ludicidade é entendida como um mecanismo da subjetividade, afetividade, valores e sentimentos, portanto, da emoção, deverá estar junto da razão na ação humana” (LIMA, 2003, p. 44).

Ao pensar na Sociologia pode-se compreender o lúdico como uma forma clara e pura da inserção da criança na sociedade, na qual, através do brincar, ela assimila suas questões culturais, crenças, introduz aspectos de regras e limites no meio social em que convive. Com isso ressalta-se que “...a apropriação da cultura é um resultado das interações lúdicas, que se oriunda a partir da criança, o brinquedo e as pessoas” (LIMA, 2003, p. 45).

Lima (2003) propõe a reflexão na vertente da Psicologia. Ao falar de universo lúdico, expõe sua importância para o desenvolvimento das crianças em suas diversas adaptações comportamentais, em que a ação do brincar contribui como modelo facilitador, que possibilita à criança construir a sua personalidade, as suas estratégias de enfrentamento e de solução de problemas. É por meio do brincar que a criança elabora seus conflitos, assimila a realidade,



desenvolve o relacionamento interpessoal, entre outras coisas. E, quando o brincar não ocorre, existe a preocupação de que há algo de errado com aquele sujeito.

Silva e Lima (2015) mostra uma dimensão construtiva da brincadeira, principalmente, por meio das relações coletivas que o brincar desempenha na socialização da criança, permitindo-lhe aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se.

Marinho (2012) defende a importância do brincar:

A elaboração de uma metodologia lúdica [...] poderá garantir que a criança: explore e seja capaz de descrição; aproveite a recreação, desenvolva sua imaginação; impulse sua capacidade criadora; exteriorize pensamentos, impulsos e emoções; realize coisas que não poderá fazer no mundo adulto; familiarize-se com as normas; melhore suas faculdades gerais; consiga maior equilíbrio emocional; tenha interesse em aprender; relacione suas aprendizagens com a vida cotidiana; desenvolva harmonicamente suas áreas cognitiva, afetiva, psicossocial e social; aprenda conceitos de uma forma não traumática; aprenda atitudes e valores para paz, solidariedade e convivência; e, por fim, aproveite o conhecimento que lhe ajudamos a construir para felicidade (MARINHO, 2012, p. 112).

Nesse processo também se encontra a origem da criatividade, na qual o ato criativo está centrado na busca de um “eu”. Ao criar existe o uso do imaginário e a criança busca em suas fantasias, imagens, símbolos e signos representações de seu mundo interno. Desta forma pode-se dizer que “a criança que é estimulada a brincar com liberdade, terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo.” (LIMA, 2003, p. 47).

Nessa perspectiva, diante dos atuais problemas da vida contemporânea, percebe-se o quão distante está o ideal de formação humanizadora, através do brincar, ao pensar na escola de Educação Infantil como o local que deve oferecer à criança oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais para que cresça e desenvolva suas potencialidades quanto ao ser e ao aprender.

Para Saviani (2012) é de suma importância que se garanta, à criança, vivências que não as distancie daquilo que lhe é peculiar, ou seja, o brincar, sem que isso signifique um afrouxamento do compromisso com a construção e perpetuação do saber elaborado e socialmente legitimado. Se unir essa ideia com a capacidade do desenvolvimento de resiliência, é evidente que as atividades lúdicas, através do brincar, podem potencializar essa formação.

Por muito tempo compreendeu-se que a criança, historicamente, vem rotulada socialmente em suas necessidades que são advindas do homem e que sua atividade deve ser somente aprendida para se tornar um adulto capaz de produzir para o social, sendo muitas vezes negada a importância do brincar. No brincar pode-se estabelecer conexões com o conhecimento e até refletir, criticar e formular novos conhecimentos. Através do brincar a criança aprende,



experimenta o mundo, cria possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções. Sendo assim, o momento da brincadeira é de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios do brincar e do universo lúdico são inesgotáveis, pois há a possibilidade de, neles, a criança encontrar e desenvolver suas capacidades contra as adversidades da vida, dando um impulso à sua autoconfiança para superar os obstáculos impostos e, ao mesmo tempo, criar novas condições para enfrentar as dificuldades e dar continuidade a jornada da vida.

Um aspecto importante a ser destacado é que, ao estudar o universo lúdico, sobressai uma questão tida como fundo neste debate: o lúdico seria algo inato no sujeito humano ou seria resultado de aprendizado social? Tal problematização é explicada diferentemente, considerando as abordagens teóricas apresentadas nesse artigo. Essa questão é fundamental e observa-se que dentre as correntes psicanalistas, por exemplo, sobressai uma visão do lúdico como algo inerente, inato à condição humana e, nos autores da abordagem sócio-histórica-cultural, como Vigotski, o lúdico resulta da aprendizagem social. Neste caso, portanto, torna-se fundamental a organização de atividades pedagógicas que visem o acesso à brincadeiras e jogos às crianças da educação infantil, que são a base para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da vida. Na perspectiva de Vigotski, fica evidenciado o compromisso do professor em sistematizar suas aulas de forma a oferecer o acesso ao universo lúdico para garantir o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Diante do exposto ao longo do trabalho, a articulação entre “Brincar e Resiliência” é de extrema importância na infância, principalmente pelo fato de o brincar auxiliar no desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança, assumindo, inclusive, uma função terapêutica sem terapia propriamente dita. A criança, ao brincar, se expressa, experimenta o mundo, cria possibilidades, se relaciona socialmente, elabora sua autonomia de ação, organiza suas emoções, manifesta seus sentimentos e angústias.

De acordo com a discussão dos autores e a abordagem teórica deste trabalho, entende-se que é fundamental a criança estabelecer com uma outra pessoa uma relação de confiança inabalável, acreditar em si e no sentido da vida e desenvolver um sentimento de pertencimento ao contexto onde se insere. Se pontuar o relacionamento do professor com a criança no sentido de as auxiliar na construção de resiliência, este deve receber formação específica, pois, muitas



vezes, o professor não valoriza a questão do brincar e foca somente em conteúdo, não auxiliando os alunos em situação de risco em dimensões que ele necessita.

Em algumas situações o aluno precisa de um professor que tenha um papel mais acolhedor, capaz de entender seu sofrimento e buscar formas de ajudá-los a desenvolver esperança. Entretanto, existe a necessidade de desafios que o professor pode assumir posturas mais acolhedoras, inclusive, porque este deve saber diferenciar seu trabalho do trabalho realizado pelos profissionais da área da psicologia.

A formação do professor deve ser respaldada em toda equipe de profissionais que compõem as escolas, além de uma política educacional que valorize a escola e seus profissionais. Pode-se pensar que a relevância das relações entre os professores, a comunidade e as famílias, ou seja os fatores externos na promoção de resiliência de crianças em situação de risco, pode favorecer o processo de resiliência. Se a escola se preparar, ela poderá oportunizar melhores momentos de prazer com o brincar nas diversas relações que contribuem no processo de resiliência, se constituindo como potentes fatores de proteção na vida de seus alunos.

Espera-se que este trabalho possa inspirar e servir como material de reflexão a todos aqueles interessados pelo cuidado de qualidade com crianças expostas à adversidades, sobretudo do ponto de vista lúdico, por meio da escola.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S. **Violência da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre: AGE, 2005.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica.** v. 18, n. 2. Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPSch/?lang=pt>>. Acessado em: Fev, 2022.

AZEVEDO, A. C. P. **“Brincar na brinquedoteca: crianças em situação de risco”.** In: Bomtempo, E.G. Antunha, V. B. Oliveira (org.) **Brincando na escola, no hospital, na rua...** Rio de Janeiro: Walk, 2006.

BOMTEMPO, E.; CONCEIÇÃO, M. R. **Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde.**v. 34, n.87.Boletim:Academia Paulista de Psicologia. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012>. Acessado em: Jan, 2022



FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.**v. 24, n. 62. Cadernos CEDES, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>> Acessado em: Jan, 2022.

FRANCISCO, M. V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”:** uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102669>>. Acessado em: Nov, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.**v.35, n.2Revista de Administração de Empresas, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em: Nov, 2021.

LIBÓRIO, R. M. C.; UNGAR, M. **Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco.**v 23, n. 3. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/jwBRMZ4xDSZQgZJ4LX85Dgr/abstract/?lang=pt>> Acessado em: Nov, 2021.

LIMA, M. **A Importância da Ludicidade na Vida do Sujeito Humano.**Porto Alegre:Revista do professor, 2003.

MARINHO, H. R. B. **Pedagogia do Movimento: Universo Lúdico e Psicomotricidade.** Curitiba: Intersaberes, 2012

RICHADSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, D. **Marxismo, Educação e Pedagogia.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) v. 5 n. 2. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>> Acessado em: Fev, 2022.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. **A Brincadeira na Educação Infantil: Implicações Teóricas e Práticas para a Intervenção do Docente.**v. 26, n. 1. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2784>> Acessado em: Dez, 2021

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Génesis de las funciones psíquicas superiores.** In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.



CAPÍTULO 5

A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E A REPRESENTAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSIVOS DO LEGISLATIVO NA PRODUÇÃO E LEITURAS DO PROJETO DE LEI (PL) 582/2017 EM CAMPINA GRANDE- PB

Amanda Cristiane Gonçalves Fernandes

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a produção discursiva sobre a ideologia de gênero em Campina Grande-PB durante no ano de 2017 problematizando as representações sobre o corpo, sexualidade e educação a partir do discurso do legislativo. Para a realização deste estudo foi utilizado fontes documentais dispostas na internet pelo poder público como o Projeto de Lei 582/2017 e o audiovisual da audiência pública transmitido ao vivo por canal aberto de televisão onde constam falas, opiniões e significados. O projeto de lei foi considerado inconstitucional tendo em vista que não é competência municipal versar sobre a Lei de diretrizes e bases e sim, competência da União. No dia 03 de março de 2021 a justiça considerou inconstitucional o projeto de lei.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Política. Escolas. Corpo. Sexualidade.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Campina Grande localiza-se no estado da Paraíba, no agreste paraibano, na parte oriental do Planalto da Borborema e possui 402.912 habitantes (IBGE, 2014). Para o ano de 2022, já somam 156.454.011 eleitores compreendendo uma porcentagem de 53% do público feminino e 47% do público masculino (TER-PB, 2022).

No ano de 2017, a câmara de vereadores da cidade (Casa Félix Araújo) era presidida pela representante do partido (PSD) e composta por 23 vereadores. Entre os eleitos, O PSDC teve o maior número de representantes (4), seguido pelo PSDB (3) e por PSD, PSC e PSB (3). Dez vereadores que cumprem mandato foram reeleitos e foram representados pelos partidos PSDB (2), PSD (1), PDT (1), PHS (1), SD (1), PRB (1), PMDB (1), PMB(1) e PTN (1). Além disso, 13 novos vereadores que foram representados pelos partidos PSDC (4), PSD (2), PSC (2), PSB (2), PT do B (1), PRTB (1) e PPL (1).

Em 2018, o prefeito de Campina Grande - PB representado pelo partido PSDB, sancionou no início de julho o projeto de lei aprovado pela Câmara de Vereadores que proíbe o debate de gênero nas escolas do município. De autoria do vereador representante do partido (MDB), o projeto de lei 582/2017 que foi sancionado proíbe o “ensino de Ideologia de Gênero e a distribuição de material didático com conteúdo impróprio para crianças e adolescentes em âmbito municipal e dá outras providências”. Assim como em outras partes do país, o projeto causou polêmica. Participaram da audiência pública sobre a PL 582/2017 a respeito da



“Ideologia de Gênero” 10 vereadores, 03 deputados, 01 representante da defensoria, representantes de movimentos sociais e religiosos, além da sociedade civil.

Embora o estado seja expressamente “laico”, imparcial as questões religiosas e pelo qual visa assegurar a garantia às liberdades individuais, os partidos políticos com características conservadoras e alguns setores religiosos buscaram criar uma lei que proibisse a discussão de “Igualdade de Gênero” em ambientes escolares. Os setores religiosos visam suscitar uma visão reducionista sobre a educação e impedindo os debates no espaço escolar com o argumento de que há o interesse dos professores em converter os jovens em ativistas e/ou mudar as orientações sexuais o que não corresponde à realidade da prática educacional brasileira.

Trata-se, portanto, de um plano na esfera discursiva com claros traços religiosos e políticos que vai de encontro aos avanços das mudanças sociais no que diz respeito às liberdades individuais, sexuais e reprodutivas e ao conceito de gênero. Conforme aponta FURLANI:

O termo "ideologia de gênero" não está presente, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de "Gênero" presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as (FURLANI, 2016, p. 2).

No contexto nacional, foi a partir de 2014 que se universalizaram os debates sobre gênero e sexualidade com a implementação do Plano Nacional de Educação. Após emergir na esfera federal, tendo movimentado setores políticos e a grande mídia nacional, o discurso da “ideologia de gênero” chegou às cidades interioranas de diversos estados brasileiros.

Em Campina Grande, as primeiras movimentações foram iniciadas no ano de 2017 com a apresentação de um projeto de lei na Câmara Municipal. Em 2018, iniciaram as tramitações e engajamentos para discutir e votar o referido PL que seria finalizado com a sanção do chefe do executivo municipal e movimentou setores da alta esfera política paraibana, bem como ensejou apoio de cidades com os mesmos pensamentos no que se refere à educação.

A decisão por trabalhar com o objeto de estudo aparentemente novo traz algumas considerações importantes que merecem destaque para análise: discurso argumentativo da escola sem partido através dos discursos no legislativo.

O trabalho justifica-se pela necessidade de uma discussão sobre “ideologia de gênero” pois há uma banalização do uso da expressão como livre interpretação e que acarreta a não compreensão sobre o real significado da sentença.



Em meio às questões apresentadas anteriormente, tem-se a pretensão de problematizar os discursos sobre “a ideologia de gênero” a partir do seguinte questionamento: Como a produção discursiva sobre ideologia de gênero em Campina Grande construiu argumentos para criar e/ou desconstruir as representações sobre Educação, Sexualidade e Corpo?

O objetivo deste estudo é analisar a produção discursiva sobre a ideologia de gênero em Campina Grande em 2017 na audiência pública problematizando as representações sobre corpo, sexualidade e educação a partir do discurso do legislativo.

As metanarrativas sobre “ideologia de gênero” posicionam para a educação do sujeito, na medida em que os professores ao trabalharem com temas transversais de sexualidade pelo o currículo escolar, como o corpo e gênero em suas aulas, estariam construindo argumentos para incentivar as crianças em suas orientações sexuais. Esse discurso da moralidade na educação tinha o propósito de argumentar para o social que a Educação nas escolas de Campina Grande queria destruir as famílias, construindo “um pânico moral”. O PL e os argumentos do legislativo vão na direção de ‘salvar’ as famílias campinenses da esquerda e dos comunistas e os professores eram seus alvos. Nesse sentido, é imprescindível uma análise desses discursos, refletindo a força da religião nos argumentos de boa parte dos vereadores da câmara.

Para a realização deste estudo a metodologia será bibliográfica através de fontes documentais dispostas na internet pelo poder público campinense que são: o Projeto de Lei 582/2017 e o audiovisual da audiência pública transmitido ao vivo por canal aberto de televisão, onde constam falas, opiniões e significados. Após a leitura e transcrição atenta do material audiovisual, utilizou-se como técnica a análise de discurso. Esta descreve e interpreta os fenômenos presentes em fontes documentais de natureza diversa e possui cunho exploratório (BARDIN, 1977).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista histórico, os primeiros relatos desse elemento discursivo denominado “ideologia de gênero” aparecem em documentos eclesiais de matriz católica em meados da última década do século XX, após grandes conferências que debateram Direitos Humanos, são elas: a Conferência Internacional sobre População no Cairo promovida pela ONU em 1994, que enfocou os direitos reprodutivos das mulheres e no ano seguinte em Pequim a Conferência Mundial sobre Mulheres, que abordou a mulher frente os direitos humanos também uma promoção da Organização das Nações Unidas (JUNQUEIRA, 2018; MARAFON, 2018).



Os estudos de Kuhar e Patternote, (2018) identificaram uma contra estratégia pensada para reagir às novas propostas de transformações no que se refere ao gênero logo após estas grandes conferências. Para os autores, a dita “ideologia de gênero” é uma invenção do Vaticano na figura do Papa Bento XVI.

O Vaticano temia que os direitos sexuais e reprodutivos se tornassem um veículo para o reconhecimento internacional do aborto, ataques à maternidade tradicional e uma legitimação da homossexualidade. Frente à recém-reconhecida noção de gênero, privilegiou a ideia de "complementaridade entre os sexos" e promoveu a noção de "igual dignidade" em oposição à de "igualdade de direitos". Nesse contexto, o gênero - que passou a fazer parte do discurso da ONU naquele momento foi interpretado pela Santa Sé como um meio estratégico de atacar e desestabilizar a família natural (KUCHAR, PATTERNOTE, 2018, p. 511).

Desde 2010, há um vulto de discussão acerca do tema na esfera educacional, no entanto no Brasil, a ideologia de gênero é apresentada, ou pelo menos, escancarada nas discussões dos planos nacionais, estaduais, e municipais a partir de 2014 (SILVA, 2018).

Nesse sentido, vale frisar o que se entende por verdade, nas palavras de Foucault “[...] o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 233). Assim sendo, as instituições produzem suas ‘verdades’ dentro de uma lógica própria e com isso se aglomeram elementos de subjetividade histórica que são componentes que alteram o sentido desses discursos que estão contaminados por interesses, dessa forma, não há neutralidade.

O discurso sobre igualdade de gênero sempre tratou da igualdade das condições de gênero, que homens e mulheres tenham as mesmas condições para alcançar, dentre outras coisas, boa educação e salários justos, apesar das diferenças. Como diz o sociólogo Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

De fato, é preciso aprender que não importa de onde vieram ou como surgiram, as diferenças de gênero e sexualidade precisam ser discutidas na dimensão do respeito ao outro. Para a Antropologia, o significado de humano está relacionado as diferenças - faz parte da criatividade humana e das construções históricas e culturais. Por isso, o que realmente deveria importar é a educação para o diálogo e a compreensão das diferenças, não apenas buscando entender como elas surgem ou como se estabelecem, mas proporcionando formas de convívio com igualdade de condições e sem discriminações.

Por fim, mas não menos importante, o gênero em si, pontua Scott (1995, p. 86), “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e



[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, busca-se salientar a percepção social, cultural e histórica sobre as construções e representações acerca do gênero e sexualidade, tornando-se exemplar a afirmação de Mead (2003) sobre a “padronização do temperamento sexual”, posto que:

Quando se pondera o comportamento do típico homem ou mulher Arapesh, em contraste com o típico homem ou mulher Mundugumor, a evidência é esmagadoramente a favor do condicionamento social. [...] as padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina é treinada a conformar-se (MEAD, 2003, p. 268-269).

Dessa forma, o discurso que grupos religiosos construíram sobre a “ideologia de gênero” criou regras para motivar a exclusão das questões de gênero e sexualidade dos planos educacionais. Com efeito, a supressão e/ou modificação por meio de emendas das leis dos planos educacionais foram empreendidas pelos atores políticos/religiosos, impondo, assim, essas novas regras e tornando a cruzada moral, como afirma Becker (1977, p. 114), “institucionalizada”. Logo, a cruzada bem-sucedida, além de criar regras e impor novas leis, por exemplo, estabelece também um novo grupo marginalizado e tido como desviante. Quem é esse novo grupo? Todos aqueles que insistirem em discutir essas questões em sala de aula. Assim, o efeito lógico é a nova demanda desses grupos pela “escola sem partido”.

Somado a isso, ressalta-se que a eficácia do discurso que adverte a “ideologia de gênero”, deu-se, segundo Gomes (2013, p. 187), por “uma ênfase exagerada sobre o risco de vitimização, o que contribuiu para a construção de um estado de pânico moral”.

Em linhas gerais, segundo Cohen (1987, p. 9, *apud* MACHADO, 2004, p. -60-61), o pânico moral caracteriza-se como um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais; eles são apresentados de maneira estereotipada pelas barreiras morais que se fortalecem contra o surgimento desta situação vista como ameaçadora. Nesse sentido, especialistas com algum respaldo social, como líderes políticos e religiosos, dentre outros, vêm a público manifestar seus diagnósticos e resoluções. Logo, as estratégias de enfrentamento são criadas ou recorre-se às já existentes, até que a polêmica se esvazie e desapareça (Cohen, 1987, *apud* MACHADO, 2004).



3. METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada em uma discussão nova e atualizada da chamada “ideologia de gênero”, delimitada ao espaço enquanto objeto de investigação na cidade de Campina Grande – PB. Quando se trata de tempo, este debate na cidade tem como ponto inicial o ano de 2017, quando foi apresentado oficialmente o projeto de lei que visava proibir menção a “ideologia de gênero” nas escolas municipais e privadas da cidade, até meados de junho de 2018.

Situado no contexto temporal, faz-se necessário explicitar a abordagem documental. Para realizar a discussão acerca do tema proposto, foi utilizado fontes documentais dispostas na internet para acesso livre: o projeto de lei 582/2017 e o audiovisual da audiência pública que versa sobre a suposta ideologia, com duração de cerca de (05) horas.

Importante destacar como característica fundamental deste tipo de técnica a descrição como elemento que fundamenta um estudo que, sobretudo é sistemático e objetivo. A partir da descrição, se observam lacunas, descontinuidades, posicionamentos e é possível identificar as regras do jogo discursivo, apontando os elementos fundantes do diálogo e entraves de visões.

Na área da educação, a análise do discurso pode estar presente em pesquisas que derivam de entrevistas, questionários, discursos, documentos oficiais, textos, artigos de jornais, emissões de rádio e televisão, assim é possível vislumbrar manifestações e por vezes discursos implícitos (OLIVEIRA *et al.*, 2003). Mas qual a definição de análise de conteúdo? Os autores (as) a definem como técnica de exploração de documentos, que busca identificar principais conceitos ou temas abordados, estes dois aspectos já dizem muito do contexto da produção (BARDIN, 1977).

Com este tipo de análise pretende-se compreender como se concebem a “ideologia de gênero” para os propositores da lei e seus argumentos apresentados para embasar suas concepções, tanto no documento oficial, como na audiência pública que é uma fotografia da legislação, nesse sentido, o real sentido da sanção da lei está presente nos discursos proferidos nesta audiência.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Produção discursiva sobre a ideologia de gênero em Campina Grande em 2017 na audiência pública problematizando as representações sobre corpo, sexualidade e educação a partir do discurso do legislativo, seguem os discursos proferidos pelos representantes justificando os seus votos.



A carta da Presidenta da Câmara representante do partido (PSD) lida pelo vereador representante do partido (PHS):

Muitos são os aspectos que envolvem esse assunto, mas na minha concepção de mãe, cristã e parlamentar estou certa de que nascemos homem ou mulher e que quando somos crianças assim nos comportamos...nesse período, não estamos preparados para entender sobre a sexualidade. Eu digo não sobre a ideologia de gênero nas escolas (REPRESENTANTE DO PSD, 2018).

A vereadora e Presidenta da Câmara não compareceu a votação e enviou uma carta onde se posicionou favorável ao Projeto de Lei utilizando uma justificativa de cunho religiosa, ou seja, contra a ideologia de gênero nas escolas.

A carta do vereador representante do partido (SD) lida pelo vereador representante do partido (PSD):

Quando Deus fez o homem, ele fez o homem e a mulher, o macho e a fêmea e assim que nasceu os seres. Cientificamente não existe o cromossomo assexual. Esta é uma prática aprendida e contrária a lei de Deus e a própria lei da natureza. Não é uma ideologia que determina o sexo. O ser humano não nasce neutro. Todos já nascem com o seu sexo definido. A ideologia de gênero coloca em risco a saúde mental das pessoas, especialmente das crianças que estão em formação...Um atentado contra a humanidade e contra Deus! Não a ideologia de gênero (REPRESENTANTE DO SD, 2018).

O vereador representante do partido (SD) não compareceu a votação e enviou uma carta onde se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas.

Pronunciamento do vereador representante do partido (PSD) (autor da PL)

O mundo está cada vez mais ficando insalubre para as crianças. Hoje, fala-se em direitos sexuais para as crianças e adolescentes a partir dos 5 anos de idade. As instituições governamentais gastam tempo, dinheiro e energia em seminários para discutir que idade as crianças devem começar a se automanipularem. Os livros didáticos trazem cada vez mais cedo a temática da educação sexual e infelizmente apesar de ter lei federal que disciplina as publicações, elas estão cada vez mais apelativas e traz a erotização de crianças e incentivam a violência. E o resultado é a violência sexual, gravidez na adolescência e mais desvantagens. A identidade de gênero é defendida por uma corrente minoritária e que defende que a criança nasce sem um sexo definido e que só depois ela fará a sua escolha... A identidade de gênero tenta implantar no ensino que o comportamento masculino e feminino não é decorrente de sexo biológico (REPRESENTANTE DO PSD, 2018).

Pronunciamento do vereador representante do partido (MDB):

Eu pensei que isso era um assunto já resolvido, pois em 2015, em uma PL sobre ensino básico municipal tiramos tudo o que tinha sobre Ideologia de gênero. Campina não pode ser diferente do Brasil porque no Plano Nacional de Educação não existe nenhuma possibilidade para esse ensino nas escolas brasileiras. Então se há alguma escola em Campina Grande que insiste nessa tese deve ser denunciada a Promotoria de defesa da educação porque está fazendo ao arrepio da lei. Eu sou contra a ideologia de gênero porque não consigo entender essa confusão que se tenta fazer. Olhem essa imagem de bonecas com pênis que foi distribuída na escola municipal na cidade de Goiânia. Eu não quero para minha filha e nem para as filhas do trabalhador (REPRESENTANTE DO MDB, 2018).



O vereador representante do partido (MDB) se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas mostrando um desconhecimento sobre a temática.

Pronunciamento do deputado representante do partido (DEM):

Os militantes esquerdistas insistem incansavelmente implantar nas nossas crianças e jovens a confusão mental que lhes afetam, mesmo contrariando as principais diretrizes estabelecidas para a educação nacional e mesmo contrariando a vontade da maioria dos pais. É um abuso! Porque estimula precocemente a sexualidade das crianças. É um atentado da sua integridade física, psíquica e moral. Induz e coage psicologicamente as crianças em nome de uma fantasia ou fetiche ou sociológica. É uma afronta a inteligência humana. Tentam colonizar as mentes das crianças e jovens (REPRESENTANTE DO DEM, 2018).

O deputado se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas levando o discurso para uma polaridade política sobre ideologia de direita ou esquerda.

Pronunciamento favorável à PL do deputado representante do partido (SD):

Nós e os 23 vereadores desta câmara precisamos defender não é apenas a bandeira CRISTÃ e sim a verdade (REPRESENTANTE DO SD, 2018).

O deputado se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas generalizando que a Câmara de Vereadores que representa a cidade de Campina Grande possui apenas uma religião de vertente Cristã e a ressalta como a verdade absoluta.

Pronunciamento do vereador representante do partido (PSD):

160 milhões de brasileiros são contra a ideologia de gênero. Quem defende é uma minoria que querem transformar as escolas e os nossos filhos em cobaias. O papel das nossas escolas é aprender português, matemática... É uma formação conjunta dos professores e pais. O que não podemos permitir é que ensinem para as nossas crianças verdadeiras aberrações (REPRESENTANTE DO PSD, 2018).

O vereador se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas e justifica o seu argumento de que o papel das escolas para com os alunos é apenas repassar uma educação conteudista.

O vereador representante do partido (PP) posicionou-se contra a ideologia de gênero e não fez uma justificativa relevante.

Pronunciamento da deputada representante do partido (PP):

Já foi provado aqui que não existe a ideologia de gênero... A UEPB já emitiu um documento que pode usar banheiro por identidade de gênero e a UFPB também. A esquerda quer protestar? Porque não protesta sobre o IDEB de Campina Grande-PB (REPRESENTANTE DO PP, 2018).



A deputada se posicionou favorável ao Projeto de Lei que é contra a ideologia de gênero nas escolas. A mesma justificou sua posição levando o discurso para o viés político e ideológico de esquerda e direita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de lei fere o art.5º da Constituição Federal de 1988: “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.” Trata-se de uma afronta ao art. 3º, I, CF: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”. Além do art. 206 da CF de 1988 em seus incisos I, II, III e IV.

O projeto de lei é inconstitucional tendo em vista que não é competência municipal versar sobre a lei de diretrizes e bases, e sim, competência da União. O Supremo Tribunal Federal já havia apreciado a matéria e se posicionado a favor da inconstitucionalidade da lei;

O Projeto de lei fere o princípio da laicidade, tendo em vista que o Estado é laico e fortalece o discurso de ódio.

No dia 03 de março de 2021 a Justiça considerou inconstitucional o projeto de lei. O desembargador Fred Coutinho fundamentou os pedidos ressaltando que o município não pode legislar sobre Lei de Diretrizes e Bases e que é competência da União.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; 1977.

BECKER, H. S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos. Estratégia, poder-saber**. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Volume IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FURLANI, J. **"Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: (abril. 2021).

GOMES, S. **A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa**. Latitude Revista, Maceió, p. 187-217, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1294>> Acesso em: (mar. 2016).



GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, p.118, 1998. Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf> Acesso em: (abr. 2021).

JUNQUEIRA, R. D. **“Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista**. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47-61.

MACHADO, C. **Pânico moral: para uma revisão do conceito**. Interações, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004.

MARAFON, G. **Análises críticas para desmontar o termo "ideologia de gênero"**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 117-131, [2018]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18095267201800400010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: (março. 2021).

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MISKOLCI, R. **Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”**. Cad. Pagu, Campinas, n. 53, e185302, [2018]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332018000200402&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: março 2021.

MOTT, L. **Antropologia, teoria da sexualidade e direitos humanos dos homossexuais**. Bagoas: estudos gays - gênero e sexualidade, n. 1, p. 61-75, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01bagoas01.pdf#page=61>>. Acesso em: (março. 2021).

OLIVEIRA, E. de. *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, 2003, p.11-27.

PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. **"Ideologia de gênero" em movimento**. Rev. psicol.polít., São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2018000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: (março. 2021).

PL - 582/2017. **Audiência Pública**. Vídeo (5h6min). Publicado pelo canal Plenário em foco.Campina Grande-PB, 2018.Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=76MM1SnZUqk&feature=emb_title>. Acesso: (março. 2021).

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul. / dez. 1995.



CAPÍTULO 6

O USO DAS TDICS NA CLASSE HOSPITALAR: DESAFIOS E AVANÇOS DA DOCÊNCIA

Andrea Bruscato
Jussara Iraí Monteiro
Lilian Gonçalves

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e os desafios do professor de classe hospitalar em tempos de pandemia. O texto apresenta as considerações das professoras mediante o relato de prática pedagógica e metodologia de ensino e, em como estas propuseram ações voltadas para a inclusão e construção de conhecimentos no contexto hospitalar. A partir do relato de experiência, sustentado em estudos observacionais, o trabalho foi desenvolvido ao longo de 2021 na classe hospitalar de um Hospital Universitário (HU), na cidade de São Paulo. Por fim, concluiu-se que o uso das TDICs são ferramentas facilitadoras ao processo de inclusão de alunos da classe hospitalar, além de contribuir para uma prática pedagógica diversificada e significativa, que respeita as individualidades de cada estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Classe Hospitalar. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Prática Pedagógica. Desafios da Docência.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos 2020 e 2021, devido à pandemia, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) garantiu o acesso à educação. A utilização de recursos tecnológicos favoreceu o contato com os estudantes e possibilitou a continuação de seus estudos, de maneira mais inclusiva. O uso de TDICs revelou desafios aos professores, que participaram de diversas formações de forma a inserir as TDICs no dia-a-dia escolar, possibilitando desenvolver habilidades cognitivas mais complexas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (BRASIL, 2018, p. 18): “O compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” configura-se na base do currículo escolar, sendo que todas as propostas de trabalho que potencializam o acesso a saberes sobre o mundo e cultura digital devem ser priorizadas, visto que sua utilização “possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 486).

Assim, a cultura digital auxiliou no processo educacional, presente nas práticas pedagógicas, seja na escola regular como em classes hospitalares. O método pedagógico e a forma como as TDICs foram utilizadas determinaram sua eficácia na aprendizagem escolar, em aulas síncronas e assíncronas.



Posto isso, este trabalho se propõe a refletir sobre a inserção das tecnologias digitais e os desafios do professor de classe hospitalar durante a pandemia, em benefício da aprendizagem e da participação de estudantes internados para tratamento de saúde em um Hospital Universitário (HU), na cidade de São Paulo. As atividades pedagógicas foram realizadas de segunda a sexta-feira, no turno da tarde, nos leitos da enfermaria pediátrica com uso de plataformas do *Google Classroom*, *Zoom* e *Google Meet*. A frequência de atendimentos manteve-se sujeita ao uso de medicamentos intravenosos, exames e/ou procedimentos, atendimento da equipe multidisciplinar, bem-estar dos pacientes, horários de medicação e alimentação, entre outros.

2. METODOLOGIA

A partir de estudo observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram analisadas atividades e falas dos atores envolvidos (crianças e adolescentes em tratamento de saúde e professoras). Conforme Pellegrini (1996), os estudos observacionais fundamentam a possibilidade de descrição e compreensão do tema de interesse, revelando detalhes da interação pessoa-objeto de pesquisa.

Cole e Cole (2004) destacam que os estudos de observação são um marco em pesquisas com crianças e fonte fundamental de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Diante das falas, ações e comentários dos atores envolvidos, foi possível relacionar temas de interesse aos tópicos abordados pela pesquisa.

A metodologia escolhida possibilitou examinar a validação das tecnologias digitais em benefício da aprendizagem dos alunos, em momento de internação hospitalar. Os relatos dos estudantes conduziram as pesquisadoras à descrição e compreensão do tema de pesquisa, que segundo Gil (1999), é etapa fundamental para a análise de dados.

3. DESENVOLVIMENTO

Com a Covid-19 e a homologação do Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020) que autoriza as aulas remotas enquanto durar a pandemia, observou-se um boom na intensificação das TDICs. Os anos de 2020 e 2021 mostraram o quanto a tecnologia é eficiente e o quanto a escola precisa estar apta para utilização dessa ferramenta. Conforme destacou Moran (1998, p. 9): “A Internet é uma tecnologia que estimula a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Seu uso abre caminhos ao desenvolvimento, tanto de aprendizagens significativas como ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Elas ocorrem de forma interativa através de celulares, tablets,



computadores etc., possibilitando ao aluno e ao professor apoio para a construção de novos conhecimentos. Ao longo dos atendimentos, a equipe pedagógica da classe hospitalar propôs metodologias ativas e inovadoras que provocaram a curiosidade dos alunos, favorecendo o pensamento crítico e a construção do conhecimento a partir do uso de TDICs.

Em hospitais, é a classe hospitalar que garante o direito à educação ao dar continuidade ao aprendizado através de metodologias e sequências didáticas, com conteúdos curriculares flexíveis e adaptados à realidade das crianças em tratamento de saúde. Para tanto, precisa levar em conta as singularidades próprias de cada aluno, suas condições de saúde, o tratamento médico, a constituição da história de cada sujeito, as interferências geográficas de onde vivem, bem como as experiências de vida. Como disse Kramer (1989), é preciso reconhecê-los como seres sociais sem ignorar as diferenças, o que vai exigir flexibilidade na dinâmica de construção de conhecimentos. Ao proporcionar a interação dos estudantes com os recursos digitais e atividades colaborativas, seja através do acesso a sites, jogos e aplicativos, o professor promove a autonomia, a curiosidade e a atenção das crianças. Segundo Piaget:

Autonomia é a capacidade de tomar decisões em dois campos. No campo moral, refere-se a decidir entre o que é certo e errado. No campo intelectual, é decidir o que é verdadeiro e o que não é verdadeiro, levando em consideração fatos relevantes, independentemente de recompensa e punição (PIAGET, 1994, p. 23-24).

Trazar a tecnologia ao contexto escolar possibilita vincular a aprendizagem às diversas áreas do conhecimento. Conforme destaca Araújo:

Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, (...) de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

Para a utilização dessa prática pedagógica foi preciso adaptações, aprendizado e contextualizações por toda a comunidade escolar. A inclusão das tecnologias dentro do contexto educacional auxiliou na aquisição de novos conhecimentos, funcionando como um catalisador no processo ensino-aprendizagem. Segundo Masetto (2000), as tecnologias apresentam-se como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, tanto do aluno como do professor. Nesse cenário, o docente assume a função de mediador, incentivador de debates, aberto na relação com o aluno, capaz de acolhê-lo e auxiliá-lo na construção do conhecimento, através de livros digitais, vídeos, áudios, animações, mapas interativos etc.

Na classe hospitalar do HU, trabalhou-se com a *gamificação* por meio de jogos eletrônicos, permitindo uma melhor assimilação dos conteúdos de maneira divertida e



desafiadora, solicitando aos alunos aplicarem seus conhecimentos para avançar nos desafios propostos.

O uso de tecnologias auxiliou no processo de aprendizagem e serviu como ferramenta educacional, tanto aos professores como aos alunos (SOUZA; PATARO, 2009). De acordo com a BNCC, é competência da escola utilizar as TDICs de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, seja para acessar e disseminar informações, como para produzir conhecimentos, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018). O uso das TDICs favorece as relações entre os sujeitos e possibilita desenvolver a autonomia dos alunos e professores em relação aos próprios conhecimentos, às diferenças culturais, à valorização do protagonismo, à curiosidade e ao despertar dos interesses individuais e coletivos, rompendo-se com o paradigma “professor/conteúdo; aluno/receptá-lo”.

Segundo a BNCC:

(...) ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção) (BRASIL, 2018, p. 487).

Nesse contexto, as TDICs são utilizadas como instrumentos promotores de uma aprendizagem mais significativa e globalizada. Os alunos entram em contato com “conhecimento que está sendo produzido pela humanidade” (TOSCHI, 2005, p. 39), capaz de ressignificá-lo e construir novos conhecimentos, com foco no desenvolvimento de novas habilidades e competências.

As redes sociais (*whatsapp, facebook e tik tok*) permitiram maior interatividade, gerando trocas de materiais e um amplo debate sobre os assuntos/conteúdos trabalhados. De acordo com a BNCC (2018), não são somente os novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post, meme, mashup, playlist* comentada, reportagem multimidiática, *vlogs* etc), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido etc.) também supõem o desenvolvimento de novas habilidades.

Pensar toda essa realidade leva à reflexão sobre as inúmeras possibilidades de uso das TDICs, visto que contribuem para a aquisição de conhecimento e exercem papel fundamental no processo de inclusão, seja na escola regular ou em classe hospitalar, com foco na aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Conforme pontuou Reis (2013), a educação inclusiva não se constrói via estereótipos; ela respeita a diversidade e contribui para a efetivação dos direitos humanos, de uma escola



aberta a todos: "A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade" (REIS, 2013, p. 78).

Ao utilizar-se do uso de tecnologias digitais na construção e socialização do conhecimento, a escola (e aqui inserem-se também as classes hospitalares), conseguiu intervir na realidade e promover uma transformação durante o estado de pandemia, garantindo o ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a continuidade escolar, possibilitando aos alunos desenvolverem suas capacidades de refletir, problematizar e construir novos saberes.

4. RESULTADOS

As professoras da classe hospitalar buscaram, através da inserção da cultura digital, colaborar para aquisição cognitiva, social e emocional de cada aluno, compensando lacunas e assegurando o reconhecimento de sua identidade ao oferecer jogos, estratégias e situações de aprendizagens, assegurando a continuidade educativa (MAIA-VASCONCELOS, 2010). Ao planejarem as propostas educativas com a utilização de recursos tecnológicos, levaram em conta a coerência aos objetivos propostos, a sequência de atividades, a flexibilidade ao aceitar alterações de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos, dentre outros aspectos.

A pandemia lembrou que as práticas pedagógicas são mutáveis e sofrem influências do meio, da sociedade e das diferentes culturas. Sendo assim, é preciso valorizar o uso das TDICs no contexto educacional, relacionando-as às artes, às ciências e demais componentes curriculares.

As reflexões sobre as tecnologias no contexto educacional oportunizou ampliar os debates em diversos problemas pedagógicos e sociais, tentando equacioná-los e dimensioná-los no dia a dia escolar. Cabe destacar que o uso de TDICs favorece a aprendizagem, mas não substitui o contato aluno/aluno e aluno/professor. Afinal, como disse Libâneo (2005), a escola, além de ser responsável pela formação cognitiva dos estudantes, também possui uma função social: a de formar sujeitos preparados para viver em sociedade, resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana e positiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho assumiu como objetivo principal analisar o uso da TDICs como recurso de aprendizagem na contribuição ao processo de desenvolvimento da criança hospitalizada, bem como destacar os desafios do professor em sua prática pedagógica. Ao longo do ano de 2021, observou-se que as TDICs contribuíram para a construção de conhecimento dos alunos



em tratamento de saúde no HU, auxiliando-os no entendimento e compreensão de conteúdos escolares, favorecendo a criatividade e iniciativa, bem como possibilitando maior interação e produtividade.

Nesse sentido, o papel docente foi fundamental, oferecendo aos estudantes acesso à educação, mesmo dentro de um hospital, preconizando o direito à educação, a garantia dos estudos, o respeito e a sensibilidade diante das diferenças estudantis. Apesar dos inúmeros desafios, as professoras planejaram atividades envolvendo as tecnologias, oportunizando a construção de habilidades e competências desses alunos.

A classe hospitalar revelou-se como espaço fundamental de aprendizagem, na qual intencionalidade educativa, produção de aprendizagens e saberes, relações sociais e sentimento de pertencimento ao grupo fazem parte dela. Nesse contexto, existe o professor, que é agente de escuta, elo entre a escola formal e o aluno, mediador de conhecimentos, imbricado em uma relação de afeto e cuidados. O uso das TDICs permitiu qualificar ainda mais o trabalho docente, oferecendo aos alunos a superação de barreiras e injustiças que muitas vezes acometem as crianças em tratamento de saúde, apesar da garantia do atendimento educacional preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018) (BRASIL, 1996, art. 4ºA).

Por fim, este artigo não pretende encerrar a discussão sobre o tema, mas inspirar novos questionamentos, reconhecendo o uso das TDICs como currículo que favorece diversas experiências, aprendizagens, trocas e interações.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, F. Geração X. Site **InfoEscola**, 2005. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/>> . Acessado em Mar, 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, CNE, 2020.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.; SANTOS, A. (org.). **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alinea, 2005.

MAIA-VASCONCELOS, S. F. **Penser à l'école et la construction des savoirs**. Berlim: Editions Universitaires Européennes, 2010.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: BEHRENS, M; MASETTO, M. MORAN, J (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. In: Salto para o futuro: **TV e informática na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 112 p. Série de Estudos de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acessado em: Nov, 2021.

PELLEGRINI, A. D. **Observing children in their natural worlds: a methodological primer**. New Jersey: Erlbaum, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REIS, M. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, 2013.

SOUZA, R.; PATARO, P. R. **Vontade de saber Matemática**. São Paulo: FTD, 2009.

TOSCHI, M. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Revista Série Estudos**. Campo Grande, nº 19, 2005. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/view/443>. Acessado em: Mar, 2022.



CAPÍTULO 7

MODELOS DISRUPTIVOS: EDUCAÇÃO³

Carla Gonçalves Távora
Eduardo Martins Morgado

RESUMO

A pedagogia interativa é uma proposta que valoriza o papel do professor como mediador de novas linguagens dos meios de informação e comunicação, motivando o envolvimento dos alunos com a construção e o desenvolvimento de competências comunicativas, através das metodologias ativas. O objetivo da escola é desenvolver o conhecimento dos alunos em conjunto da tecnologia, proporcionando cada vez mais informações e meios de comunicação capazes de complementar o ensino. O trabalho foi desenvolvido através de um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, abordando metodologias ativas com a finalidade de comprovar que novos modelos disruptivos no âmbito da educação são relevantes para um melhor rendimento acadêmico dos alunos. Portanto, a proposta de estudo é analisar, explicar e expandir as diversidades de inovações tecnológicas ao modernizar as técnicas de ensino-aprendizagem, transformando a educação facilitadora e personalizada em diversos ambientes em que o aluno frequenta, além de enfatizar o moderno para tencionar a educação no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Ciência. Comunicação. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A educação do século XXI propõe tendências e estratégias que possam auxiliar o ensino das escolas, o uso de tecnologias disruptivas é caracterizada por produtos acessíveis e flexíveis que contribuam com a população dentro de um determinado espaço. “A internet e suas possibilidades de contato com o mundo podem ser entendidas como recursos e também canal de abertura para espaços pedagógicos infinitos”, afirmaram Silva e Perez (2012, p. 124).

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não tem modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

O atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna está se tornando obsoleto. No modelo industrial de produção em massa de estudantes, o professor é o transmissor. A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18-19).

Em outras palavras, o investimento em novas alternativas tecnológicas com o propósito de auxiliar a educação resulta em diversas áreas de aplicações práticas do conhecimento, pois, torna-os capazes de absorver cada vez mais informações e facilitando o processo de aprendizagem, uma vez que retrata a etapa mais importante para o crescimento mental da criança.

O autor Pinochet (2014) explica que a realidade de hoje seria impensável viver sem a tecnologia, uma vez que está presente em todos os espaços do desenvolvimento cotidiano comum. A tecnologia invade cada vez mais a diversidade de ambientes, facilitando a interatividade interna e externa, aproveitando o espaço, oferecendo praticidade, otimizando o tempo e proporcionando benefícios por meio de diversos dispositivos.

Os dispositivos eletrônicos estão se tornando cada vez mais uma ferramenta popular, assim, tornando-se um canal de comunicação e informação para o ensino-aprendizagem, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na prática pedagógica, incentivando a aprendizagem contínua e autônoma, comunicação efetiva, despertando o pensamento crítico e criativo para a resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades coletivas tornando a educação personalizada.

Uma metodologia educacional envolvida com modelos tecnológicos, possibilita acessar informações para integrar a sala de aula, devido a constante existência dos nativos digitais nesse modelo de aprendizagem e – sua prática em compreender a complexidade das ferramentas tecnológicas com maior facilidade –, objetivando o estudo em propor uma modalidade digital. A utilização das redes sociais como um fácil acesso – tanto em dispositivo eletrônico, quanto no computador –, contém uma habilidade complementar da aplicação tecnológica, contribuindo para a ocorrência da aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar, além de inovar a educação.

As redes sociais incorporadas no *m-learning* possibilitam agilidade na atualização das informações, reduzindo o peso da mochila resultando em menos problemas posturais e contribuindo para a diminuição da produção de papel. A questão levantada é: como as redes sociais e o *m-learning* seriam dentro da educação?



O ensino através desses dois modelos tecnológicos personalizaria os métodos e ensino-aprendizado tradicional da educação, propondo diversos modelos para a realização de encontros flexíveis para aulas presenciais e envolvimento do ensino presencial com o online para a conclusão do curso ou disciplina.

Os autores Horn e Staker (2015, p. 7) explica o poder do ensino personalizado como uma forma intuitiva de adaptar-se as necessidades do estudante, uma abordagem personalizada implica que os estudantes possam ter uma experiência de aprendizagem individual quando necessitam, mas possam participar de projetos e atividades de grupo quando isso for melhor para sua aprendizagem.

A metodologia de pesquisa bibliográfica que apresenta artigos científicos, livros e websites desde 1995, procurados no banco de dado do Google Acadêmico.

2. REVISÃO TEÓRICA

A expansão do mundo digital disponibiliza ferramentas tecnológicas moveis e sem fio para o acesso remoto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como, por exemplo: tablets e os smartphones.

Os alunos e jovens de hoje pertencem à geração dos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) ou também designada “geração móvel” (TREMBLAY, 2010). O autor Tapscott (2010) explica o funcionamento da geração dos nativos digitais, “a tecnologia é como “ar”, pois enquanto as crianças, principalmente as da geração internet, assimilaram a tecnologia porque cresceram com ela, os adultos tiveram que se adaptar, em um processo de aprendizagem muito mais difícil e diferente”.

A geração internet sempre estão conectados com o mundo tecnológico potencializando as etapas do desenvolvimento mental, a origem da aprendizagem através da aplicação das redes sociais com acesso em dispositivo moveis agrega para a aprendizagem *m-learning* que é movida pelas habilidades de manuseio que a geração dos nativos digitais desenvolve desde pequenos. “À aprendizagem concebida por meio do *m-learning* terá um impacto significativo na aprendizagem tradicional” (MCGREAL, 2005).

Aprendizagem Móvel é considerada um paradigma emergente, onde ainda é muito necessário o desenvolvimento de novas interfaces onde o usuário realmente possa ter vantagens com o uso da M-Learning, tonando a comunicação com o ambiente realmente eficaz e com vantagens para a aprendizagem. Então M-Learning é uma característica principal a mobilidade do usuário, que poderão estar acessando e realizando suas atividades dos mais diversos lugares e com diversos equipamentos distintos. Assim pode-se tratar a M-Learning como uma importante ferramenta de auxilio de aprendizagem, pois pode auxiliar o aprendiz onde quer que ele esteja e em



qualquer tempo, tornando a aprendizagem totalmente dinâmica (DOCHEV, 2006, p. 55).

Entende-se que “o *m-learning*, em outra perspectiva, é considerado como uma extensão do *e-learning*, através de dispositivos móveis” (GEOGIEV *et al.*, 2004; TRIFONOVA, 2003), são aplicações dependentes do progresso de desenvolvimento tecnológico, resultando em uma ferramenta diferencial com o objetivo de auxiliar o ensino-aprendizagem através de sua aplicação em conjunto das redes sociais.

Os autores Oliveira e Medina (2007) explica as vantagens da aprendizagem *m-learning*, além da distribuição na internet como, por exemplo: uma abordagem diferenciada de ensino, pelo fato de usarem vários recursos multimídia, facilitando a apresentação dos conteúdos; e, a granularidade, ou seja, o objeto é uma pequena parte de um conceito maior, mas que prevalece independentemente do restante.

Portanto, o ensino com a utilização das redes sociais aperfeiçoa o processo de profissionalismo, a metodologia e as ferramentas tecnológicas transformam não só as salas de aulas, mas o papéis do corpo docente e discente.

2.1. Contextualização do uso das redes sociais como um recurso na aprendizagem

O conceito “rede social” é muito conhecida nos meios tecnológicos, sendo uma estrutura de relações entre relações das pessoas, ou seja, referente a um laço social, onde existe a comunicação entre as pessoas que partilham seus interesses comuns.

Os seres humanos são indivíduos sociais e um ambiente virtual moderno como as redes sociais pode ser inserido de maneira excelente para a contribuição na educação de forma flexível e dinâmico, ou seja, diferentes modalidades de ensino em um lazer educativo, um meio de aprendizado rápido; facilitador e divertido, beneficiando o contato entre as pessoas, além de incentivar o crescimento mental; a curiosidade e a competência do aluno.

Os autores Lima e Moura (2015, p. 100) afirmam que a forma como os estudantes utilizam a tecnologia em favor da aprendizagem é uma habilidade que só se concretiza com novas práticas do ensino e professores inovadores, estimulando um espírito crítico em seus alunos perante toda informação disponível na rede.

As redes sociais como um recurso para a educação brasileira tem um significativo resultado para milhares de pessoas – principalmente para a geração dos nativos digitais – no ambiente educativo, como por exemplo, o progresso da aprendizagem na educação a distância;



nas línguas estrangeiras e na educação especial, ampliando a produtividade e o interesse dos alunos, além da inclusão digital integrada nas regiões do Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Hodiernamente os métodos de ensino-aprendizagem vem passando por grandes inovações e trazendo aos docentes diversas características. Com as dificuldades do mundo atual, o tempo e a locomoção, por exemplo, as técnicas e mecanismos para propagar o ensino tem se tornado um meio irradiante para discussões em vários lugares no mundo.

A forma mais conhecida e utilizada atualmente é o Facebook, a rede social dentro da escola tornar-se um recursos computacional para promover a comunicação entre auxiliar e docente, além de propagar várias formas de conhecimento como acompanhar aulas *online*, disponibilização de matérias mais facilmente e criação de grupos de pesquisas.

Esse método passou a definir qualquer disseminação do conhecimento educacional quando envolvido com a internet, isso também incorpora uma série de atividades de aprendizagem realizadas na internet. O aprendizado com mobilidades começa a proporcionar um ensino mais interativo e dinâmico em relação aos demais, com um dos principais instrumentos tecnológicos.

Nas palavras dos autores Harasim *et al.*, (1995) e Harasim (1990) apontam que a educação *online* demanda, portanto, a construção de novos conceitos e práticas pedagógicas que respondam às necessidades de alunos e professores que atuam nessa modalidade de ensino. Incorporando as particularidades trazidas pelos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequada aos novos contextos é tarefa que virá não apenas com a evolução da produção teórica sobre o tema, mas também com o amadurecimento das experiências concretas deste novo modelo.

Com as facilidades encontradas com as TIC's hoje em dia, a sua fácil utilização em qualquer lugar do mundo, sua conectividade, sua múltipla alfabetização e além de possuir um rico meio de comunicação, as redes sociais promove respostas instantâneas com uma comunicação online para que os alunos possam sanar suas dúvidas e aprimorar seu conhecimento sem que suas acessibilidades sejam limitadas.

As TIC's é uma ferramenta de ajuda tanto na aprendizagem formal como a informal das redes sociais, a tecnologia essa adotada auxilia na ocorrência de uma aprendizagem ativa, flexível e rápida, mostrando aos professores a competência e capacidade de todos os alunos.



O uso das redes sociais é considerado uma atividade de lazer, à vista disso, a intenção é inovar significativamente os métodos de ensino, “o uso destas tecnologias na educação pode aumentar a motivação do estudante, instigando-o a engajar-se no aprendizado” (CRAWFORD, 2002), ao misturar o lazer com a educação, resultando em um Ambiente Virtual Moderno e uma aprendizagem dinâmica.

De acordo com os autores Marçal, Andrade e Rios (2005) a ampla disseminação do uso de dispositivos móveis, nota-se que esta tecnologia poderia ser empregada na educação como parte de um modelo de aprendizado integrado.

Assim, os mesmos autores explicam os objetivo de aplicar o *m-learning* como um complemento das redes sociais na educação:

I. Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via Internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes;

II. Prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;

III. Aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial;

IV. Expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal;

V. Fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.

A utilização do aprendizado com mobilidade pode auxiliar os discentes em suas atividades, além do objetivo de usufruir das TIC's como um instrumento de entretenimento e a busca pelo conhecimento, promovendo assim através de suas funcionalidades um elemento importante ajudar na propagação da educação.

De acordo com o autor Veloso (2011) a presença cada vez mais forte e marcante de tais tecnologias na sociedade vem sugerindo e apontando diversas modalidades de apropriação, visando o aperfeiçoamento e aprimoramento do trabalho.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem com mobilidade possui um papel importante no próprio desenvolvimento de métodos e recursos que envolvem o ensino-aprendizado, como também pode ser visto como uma nova forma de relação entre professores e alunos. O uso da rede social com uma ferramenta auxiliadora na disseminação da informação aplicada à educação pode trazer uma dinâmica e alcançar um público bem maior do que quando se utilizam apenas os computadores.

Uma rede social que se adequa como tecnologia de suporte no ensino é o Facebook por possuir um elevado número de usuários, devido a isso, beneficia e ultrapassa os métodos tradicionais de ensino e desenvolve nos alunos uma maior curiosidade no ensino-aprendizado.

O dispositivo eletrônico móvel permite que os estudantes possam acessar vídeo aulas, áudios e apresentações, além de utilizar os recursos da rede social Facebook como comunidades, fóruns de discussões e obter respostas em tempo real aprofundando-se nas disciplinas.

Hodiernamente as tecnologias de suporte no ensino contribuem para a irradiação das informações em diversas categorias e disciplinas que envolvam a educação. As tecnologias de suporte podem beneficiar o conhecimento dos conteúdos vistos em salas de aula, aconchegando uma maior interação entre educadores e docentes, promovendo uma busca rápida e um aprofundamento em diversas áreas da educação, além de transmitir a sabedoria e a compreensão para diversas áreas que não possuem uma estrutura e provocar a necessidade do atual modernismo ao gerar o investimento na própria educação com o propósito de qualificar as tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, p.57 - 82, 2012.

CRAWFORD, V.; VAHEY, P. **Palm Education Pioneers Program**. March, 2002. Evaluation Report. SRI International.

DOCHEV, D.; HRISTOV, I. **Mobile Learning Applications Ubiquitous Characteristics and Technological Solutions**. Bulgarian Academy Of Sciences Cybernetics and Information Technologies. Vol. 6, No. 3, pp. 63-74, 2006.



GEOGIEV, T. S. ; GEORGIEVA, E.; SMRIKAROV, A. **M-Learning - a New Stage of E-Learning International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech'2004**, 2004.

HARASIM, L. *et al.* **Learning networks: a field guide to teaching and learning online**. Cambridge, Massachusetts, MIT Pres, 1995.

HARASIM, L. (Org.). **On-line education: an environment for collaboration and intellectual amplification**. On-line education: perspectives on a new environment, New York: Praeger, 1990.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Prefácio de Clayton M. Christensen. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, A. B.; MOURA, L. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. In: BACICH, R.N. TREVISANI, T.N. (Org.). Ensino híbrido. Porto Alegre: Penso, 2015, p.100.

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. **RENTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: http://lumenagencia.com.br/dcr/arquivos/a51_realidadevirtual_revisado.pdf. Acesso em: 24 janeiro 2017.

MCGREAL, R. **Mobile devices and the future of free education**. Proceedings of ICDE World Conference, International Council for Distance Education, 2005.

OLIVEIRA, L. R. de; MEDINA, R. D. M. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para dispositivos móveis: uma nova abordagem que contribui para a educação. **Revista novas tecnologias na educação - RENTE**, Porto Alegre: UFRGS. Dezembro 2007.

PINOCHET, L. H. C. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed. 1, 2014, p. 3-8.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon**, 9(5), 1-6, 2001.

SILVA, M. H. A.; PEREZ, G. L. **Docência no ensino superior**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digita: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, da empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. Innovating the 21st-century university: It is time! **Educause review**, 45(1), 2010.

TREMBLAY, E. Educating the Mobile Generation – using personal cell phones as audience response systems in post-secondary science teaching. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, 29(2), 217-227, 2010.

TRIFONOVA, A. **Mobile Learning: Review of the literature**. Trento: Department of Information and Communication Technology, University of Trento, 2003.



VELOSO, R. dos S. **Tecnologias da informação e da comunicação: desafios e perspectivas.**
São Paulo: Saraiva, 2011.



CAPÍTULO 8

DA TRANSPOSIÇÃO DO LÚDICO À REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS EM EDUCAÇÃO

Deusite Pereira dos Santos

RESUMO

Este capítulo prima por discutir sobre a importância das práticas docentes de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que trabalham com o movimento de transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária, sendo que muitos professores consideram esse movimento complexo. Vários motivos acadêmicos e profissionais, levam a estudar sobre esse assunto. Dessa forma, a metodologia para a escrita deste artigo foi bibliográfica, considerando autores como Libâneo (2015, 2016), D'Ambrósio (1986), Vygotsky (1982, 1992 e 2007) e outros, também documentos normativos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, MEC, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Práticas docentes. Transposição do lúdico. Representação fracionária. Mediação.

1. INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema é acadêmico e social, pois ao iniciar o curso de licenciatura em Matemática, a autora já era professora do componente curricular de Matemática e sempre ficava pensativa ao começar um assunto novo, pois, os estudantes perguntavam para que servia aquele conteúdo e na maioria das vezes não tinha uma resposta. Então, foi cursar licenciatura em Matemática, para entender como esses conteúdos escolares se relacionam e conectam com o cotidiano e com a vida.

Em 2001, foi convidada para trabalhar na Secretaria de Educação Estadual. Desde então, está na função de professora formadora de Matemática para professores do Ensino Básico. No decorrer das formações os professores, principalmente do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, manifestam suas dificuldades em trabalhar o conteúdo sobre fração, pois, os estudantes não compreendem bem o conceito e o significado dos números fracionários. Ao ouvir e analisar essas conversas, consolidou o interesse em saber mais sobre a prática docente no movimento de superação dessas dificuldades apontadas, pois existem possibilidades. É fato, que na maioria das conversas entre professores vem à tona muito mais as dificuldades do que as possibilidades.

A par de uma análise mais fecunda sobre a situação real e concreta do tema apresentado, acredita-se que seja possível contribuir para a formação de professores, seja inicial ou continuada, que favoreça sua prática docente, no sentido de superar as dificuldades que sentem



no movimento da transposição do lúdico para a representação fracionária com os alunos de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental.

Por esse motivo, a escrita desse artigo prima por discutir sobre a importância das práticas docentes de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que trabalham com a transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária, sendo que muitos professores consideram esse movimento complexo. Para tanto, a metodologia foi bibliográfica pautada em autores como Libâneo (2015, 2016), D'Ambrósio (1986), Vygotsky (1982, 1992 e 2007) e outros, também em documentos normativos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL. MEC, 2001).

Espera-se contribuir por meio de publicações, como capítulo de livro, para uma reflexão sobre a prática docente e tomada de decisões no que diz respeito as mediações e ao planejamento para o ensinar e aprender os números racionais na representação de fracionária, com o intuito de favorecer aos estudantes o entendimento da transposição dos conhecimentos vivenciados, sobre frações, nos jogos e brincadeiras, considerando ainda os conhecimentos histórico e socialmente construídos.

2. TRANSPOSIÇÃO DO LÚDICO A REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA: diálogos iniciais

Pesquisar sobre as dificuldades e possibilidades que os professores de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental encontram em suas práticas docentes no movimento de transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária, perpassa pela ideia inicial de que muitos estudantes e quiçá, professores percebem a matemática e as frações como “um bicho de sete cabeças”. Essa desmistificação pode vir a ocorrer a partir de práticas docentes efetivadas de forma a considerar o contexto histórico e social dos estudantes no momento do planejamento e escolhas metodológicas que irão sustentar a mediação.

É preciso considerar ainda, que alguns conceitos matemáticos para serem apreendidos, em determinado momento, precisam de outros adquiridos anteriormente, seja para desconstruí-los ou construir novos. Mediante essa questão, pode se dizer, que é importante que os estudantes tenham segurança nos conhecimentos anteriormente apreendidos. Isso significa que não é somente em relação aos números racionais na representação fracionária.

Se os estudantes não estiverem seguros quanto aos conhecimentos dos números naturais, então, quando começarem a estudar sobre os números fracionários eles poderão ficar ainda mais confusos, pois, poderão não compreender o que seja o fracionamento de um número. Os



números racionais na representação fracionária não obedecem às regras do sistema de numeração decimal, essa é uma ideia completamente diferente da ideia dos naturais.

As frações, possivelmente, ainda são vistas como algo complexos de serem compreendidos, pois considerando que o professor normalmente apresenta mais as representações decimais do que as fracionárias.

[...] o contato com as representações fracionárias é bem menos frequente; na vida cotidiana o uso de frações limita-se a metades, terços, quartos e mais pela via da linguagem oral do que das representações. A prática mais comum para explorar o conceito de fração é a que recorre as situações em que está implícita a relação parte-todo; é o caso das tradicionais divisões de um chocolate, ou de uma pizza, em partes iguais (BRASIL. MEC, 2001, p. 103).

Dessa forma, é importante o professor lembrar que o início da apresentação dos números racionais, na representação de fração, é o momento de transição e ampliação dos conhecimentos sobre os números. Esse momento pode se apresentar aos alunos como complexo, pois, os mesmos precisam compreender que os números racionais podem ser representados por diferentes escritas fracionárias.

Ao raciocinar sobre os números racionais como se fossem naturais, os alunos acabam tendo que enfrentar vários obstáculos: um deles está ligado ao fato de que cada número racional pode ser representado por diferentes e infinitas escritas fracionárias; por exemplo, $1/3$, $2/6$, $3/9$ e $4/12$ são diferentes representações de um mesmo número (BRASIL. MEC, 2001, p. 101).

Outra compreensão que o aluno precisa construir ou desconstruir é que estão acostumados a fazer comparações que “...diz respeito à comparação entre racionais: acostumados com a relação $3 > 2$, terão que construir uma escrita que lhes pareça contraditória, ou seja, $1/3 < 1/2$ ”. (BRASIL. MEC, 2001, p. 102).

A mediação docente se torna necessária para o movimento de compreensão das transformações possíveis com os números racionais. As escolhas metodológicas efetivadas com a prática docente precisam permitir que o aluno perceba que,

Se o “tamanho” da escrita numérica era um bom indicador da ordem de grandeza no caso dos números naturais ($8.345 > 41$), a comparação entre 2,3 e 2,125 já não obedece o mesmo critério; [...] se a sequência dos números naturais permite falar em sucessor e antecessor, para os racionais isso não faz sentido, uma vez que entre dois números racionais quaisquer é sempre possível encontrar outro racional; assim, o aluno deverá perceber que entre 0,8 e 0,9 estão números como 0,81, 0,815 ou 0,87 (BRASIL. MEC, 2001, p. 102).

Salienta-se ainda que muitos dos conceitos, regras, representações, construção numérica e procedimentos, que foram usados e aprendidos para os números naturais, agora não fazem mais sentido, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):



[...] um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações (BRASIL. MEC, 2001, p. 39).

Ainda os PCNs, apresentam “em que pese às relações entre números naturais e racionais, a aprendizagem dos números racionais supõe rupturas com ideias construídas pelos alunos acerca dos números naturais, e, portanto, demanda tempo e uma abordagem adequada.” (BRASIL. MEC, 2001, p. 101). Com isso, os estudantes precisam reconstruir seu pensamento numérico, sendo importante que o professor recorra, independentemente da idade e do ano ou série em questão, ao uso de materiais concretos e manipuláveis, para que ocorra a transformação do objeto no pensamento do aluno e assim, a aprendizagem ser formalizada.

O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência (BRASIL. MEC, 2001, p. 39).

Para compreender o movimento da transposição do lúdico à representação fracionária na prática docente torna-se importante discutir como ela se apresenta em documentos legais. A prática docente não pode ser desvinculada de princípios legais. Neste caso em questão, nosso diálogo conduz para que a prática docente seja pela mediação, considerando o contexto social e cultural do aluno.

2.1. Transposição do lúdico a representação fracionária: diálogos mediados

Considerando que é nos anos finais da primeira fase do Ensino Fundamental, que se inicia o processo de ensino e aprendizagem dos números racionais na representação fracionária, um dos caminhos para esse início podem ser as atividades lúdicas, as brincadeiras e os jogos, pois, eles podem auxiliar na construção dos conhecimentos e tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa (LIBÂNEO, 2015, 2016).

Quando o professor se propõe a trabalhar com este tipo de atividades, muitas vezes ele depara com algumas questões desafiadoras. Uma delas é que durante e/ou após as brincadeiras, a manipulação de materiais e os jogos, os estudantes precisam perceber, de alguma forma, quais conceitos sobre os números racionais se tornaram evidentes. Além disso, esse é o momento em que o professor precisa ficar atento para perceber qual foi a relação dos estudantes com as brincadeiras e os jogos e como eles irão transpor os conhecimentos adquiridos para uma linguagem matemática e de que maneira serão sistematizados, pois esse é um dos momentos que se faz necessário a mediação do professor (LIBÂNEO, 2015, 2016).



Destarte, é importante elucidar que a mediação didática do professor, que trabalha com o 4º e 5º ano frente a situação mencionada, influencia no processo de aquisição dos conhecimentos por meio das brincadeiras e incentiva os estudantes a transpor para a formalização, seja ela falada ou escrita, de forma que eles se sintam capazes de experimentar e expressar o que vivenciaram e aprenderam. Logo, esse é um momento de discussão, reflexão, desconstrução, reconstrução e mudanças tanto para os estudantes quanto para os professores. Por isso, a mediação docente se apresenta como elemento imprescindível nesse processo de aprendizagem.

Se nos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto representado no conceito, mas não toma consciência do próprio conceito, nos conceitos científicos o início ocorre onde para o conceito espontâneo, ou seja, na explicitação do seu conteúdo, na definição verbal e mediante operações que pressupõem o emprego não espontâneo dele (VYGOTSKY, 1982, p. 250).

Dessa forma, é fundamental que o professor planeje – o antes, durante e o depois do momento lúdico – acompanhe o processo, provoque nos estudantes a reflexão e crie situações de interação entre estudante/estudante, estudante/brincadeira e estudante/conhecimentos matemáticos, pois, os jogos e as brincadeiras por si só não ensinam nenhum conteúdo ou conceitos, o que fará os estudantes refletir sobre os conhecimentos adquiridos é a mediação do professor, seja antes, durante ou depois da brincadeira (D'AMBRÓSIO, 1986).

De modo geral, é possível que os estudantes veem a matemática, no caso, os números fracionários, conforme as lentes do professor, ou seja, eles a veem de acordo com o olhar e a importância que o professor “dá” a mesma. Nesse sentido, a prática docente é reflexo da formação, tanto inicial quanto continuada, visto que,

[...] não basta a disponibilidade do material na escola, pois seu uso dependerá, entre outros fatores, da disposição e da formação dos professores, afinal, são reconhecidas as lacunas presentes na formação inicial sobre o uso de materiais, que, muitas vezes, disponíveis nas escolas não são usados por falta de conhecimento dos professores. Daí a importância dessa discussão na formação inicial de professores, como é nosso caso e também a presença dessas temáticas em políticas ou ações de formação continuada de professores, mostrando que não somente as potencialidades e limitações dos MD influenciam em seu uso, mas também, ou, sobretudo, o preparo dos professores (THIES; ALVES, 2013, p. 192).

Considerando essas questões, possivelmente se o professor não apresentar, aos alunos, os conteúdos de forma prazerosa e com significado, considerando os conhecimentos anteriores apreendidos e a cultura dos mesmos, os estudantes sozinhos terão dificuldade em ver a beleza e a importância dos números fracionários para sua vida e poderão não ter gosto em aprendê-los, bem como não conseguir relacionar os conhecimentos matemáticos escolares e o seu uso no dia a dia e na vida. Conforme Vygotsky, (2007, p. 56) a mediação que o professor realiza e as



relações sociais favorecem a internalização de conceitos por uma “reconstrução interna de uma operação externa”.

Para Vygotsky, (1992) a criança nasce e cresce em um contexto social e cultural, o qual influencia no seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, o professor, não somente na transposição do lúdico a representação fracionária, precisa considerar esse contexto para as escolhas de suas práticas docentes. Pois, conforme o indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber (BRASIL. MEC, 2001, p. 39).

O professor ao considerar o contexto social e cultural do aluno favorece o processo da transposição de um conhecimento científico a um conhecimento escolar, o que caracteriza a mediação docente. A mediação se constitui e é constituída no planejamento. Libâneo (2016) discute a importância da mediação perante o planejamento:

Ao planejar o ensino de uma disciplina, o professor parte dos conteúdos histórica e socialmente constituídos e que serão objetos de sua mediação pedagógica, uma vez que a generalização supõe mediações pedagógicas dos conteúdos já disponibilizados e dos quais são deduzidas categorias. Em seguida, formula expectativas de desenvolvimento integral dos alunos em que são expressas as generalizações de conteúdo esperadas, indicando formas de sua intervenção pedagógica (conteúdos, objetivos, métodos) que irão atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos, ou seja, da personalidade. Esta é a estrutura básica das ações do professor, da qual decorre o planejamento de ensino (LIBÂNEO, 2016, p. 368).

Dessa forma, perante este artigo, o diálogo empreendido nos conduz a apresentar defesa no tocante a mediação pedagógica que o professor realiza durante o processo ensino e aprendizagem, que está intrinsecamente relacionado com planejamento de ensino e sua efetivação com as práticas docentes no movimento de transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária, em turmas de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a importância das práticas docentes de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que trabalham com o movimento de transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária e publicar as concepções que são elaboradas à medida que são estudadas, pode auxiliar os docentes nesse movimento que ainda pode ser visto como complexo.



A metodologia para a escrita desse artigo foi bibliográfica em autores que discutem a temática bem como em documentos legais que apresentam diretrizes que precisam ser discutidas para serem efetivadas na prática docente. O diálogo efetivado conduz inferir a importância da prática docente ser pela mediação, considerando o contexto social e cultural do aluno, que está intrinsicamente relacionado com planejamento de ensino e sua efetivação no movimento de transposição do lúdico para a formalização conceitual da representação fracionária.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. Campinas: Unicamp, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 4r0, n. 2, abr-jun 2015. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>> Acessado em: agosto, 2022.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>> Acessado em: agosto, 2022.

THIES, V. G; ALVES, A. M. M. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. In: NOGUEIRA G. M. (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas. Rio Grande: FURG, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 4 ed. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas II**. Madrid: Visor, 1982.



CAPÍTULO 9

A FORMAÇÃO DOCENTE: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR E ALUNOS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

**Dioriane Rodrigues da Silva
Jacqueline de Jesus Nascimento
Josiani Rita Silva Dias
Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
Suely da Silva**

RESUMO

No Brasil, carência de professores em número e com formação adequada ao exercício da função educativa é um dos graves problemas educacionais. O problema da escassez de professores torna-se ainda mais expressivo quando se leva em conta a idade dos professores em exercício. A atratividade docente já tem sido pano de discussão em vários encontros da área, e mesmo assim, durante muitos anos, tem-se lutado para melhorar tal situação. Mesmo assim, encontra-se inúmeras pesquisas que ao se tratar de áreas específicas parece que a dificuldade se abrange. No caso das Ciências da Natureza, o docente precisa estar conectado ao mundo praticamente o tempo todo, pois tudo muda constantemente. O problema talvez não seja a vontade de buscar conhecimento, mas as ferramentas que são proporcionadas a este professor, é que não são adequadas ao desenvolvimento de sua aula. O docente se depara com situações em que a compreensão dos procedimentos desenvolvidos em sala de aula, no que se refere as Ciências da Natureza leva em muitos casos as limitações de alguns alunos, por muitas vezes não ter acesso a informações. Trata-se aqui da precarização do profissional que está diante, todos os dias em busca de conhecimentos que chega fragmentados e muitas vezes, não chegam para ensinar seus alunos. Não ocorre a formação docente como deveria, e neste sentido, isso reflete em suas aulas. É dentro deste contexto que se busca explicitar no referido texto algumas considerações sobre o docente e o ensino das Ciências da Natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Ensino das Ciências da Natureza. precarização.

1.INTRODUÇÃO

A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da educação que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Mas ao nos referirmos à educação no Brasil, pode-se considerar uma educação de baixa qualidade, principalmente no ensino básico. Paulo Freire vê a Educação como esperança, esse é um dos motivos do qual ele chama a Educação de Pedagogia da Esperança, para ele a educação consegue mudar a realidade. Paulo Freire (1985) enfatiza o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens.

Na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Base), a educação é apresentada como um direito universal, porém, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que o ano de 2000, o número de analfabetos correspondia a 20,4% da população. Esse índice caiu para 10,9% em 2002 e para 10% em 2008. No ano de 2009 verificou-se uma nova queda para 9,7%. Estes dados indicam avanços, mas ainda há muito para se fazer em termos de acesso e permanência na escola, bem como em termos de oferta de educação de qualidade.

O Brasil, ao que se refere à economia é uma grande contradição com a educação. O país conseguiu subir cinco posições no ranking do Relatório Global de Competitividade 2010-2020, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial. Dessa forma é considerado o 53º mais competitivo no mundo, do total de 142. As nações menores não se classificam, pois possuem uma enorme dificuldade de reunir dados. No Brasil, a pesquisa é realizada pela Fundação Dom Cabral e pelo Movimento Brasil Competitivo.

O Brasil vai rumo ao desenvolvimento econômico. E a impressão que se tem é que a Educação vai contrária aos planos do Brasil. Segundo revista nova escola (2019) a Câmara de Educação Básica, divulgou um relatório em 2017 afirmando que a falta de professores é tão grande no Brasil que o país corre um sério risco de sofrer um “apagão”, principalmente nas áreas de Ciências, Química, Física e Matemática.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), divulgados no Educacenso de 2018, ajudaram a dimensionar o desafio que o país tem pela frente nesse campo. Naquele censo o Brasil contabilizou cerca de 800 mil professores sem formação compatível com a disciplina que lecionavam. Havia 350 mil professores leigos, ou seja, sem diploma de nível superior. Juntos, eles representam 45% dos docentes em salas de aula da educação infantil ao ensino médio, de um total de 1,9 milhão (CINTRA, 2011).

O Brasil já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência. Segundo o Inep, apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores em ciências da natureza com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. Compreende-se que é relevante compreender tal contradição, já que é um país rico em exportação, sobretudo em grãos, mas a educação e formação continuada de docentes na educação básica chega a ser uma das maiores mazelas da educação no país. Entende-se que ensinar ciências possui relação com a formação docente e discente, seguindo o caminho da construção e expansão do conhecimento através do descobrimento, criação e investigação que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO *et al.*, 2015). Para Figueiredo *et al.* (2005), a aprendizagem do ensino de ciências por parte dos educandos no decorrer das aulas



depende da compreensão dos professores sobre a demarcação das ações que deverão ser obtidas pelos alunos, pois isto facilita o ensino-aprendizagem de ciências durante o processo escolar.

2. METODOLOGIA PROPOSTA

Ao apresentar esta perspectiva teórico-metodológica busca-se explicitar o entendimento de que a questão aqui analisada faz parte de um complexo processo de produção e de desenvolvimento das políticas educacionais.

A metodologia proposta é de cunho qualitativo, no âmbito de um estudo de caso, ou seja, prevê o aprofundamento de um caso específico, para que se possa, diante de outros estudos de caso, ter material empírico para desenhar tendências na área da educação e trabalho. Neste sentido este estudo tratou de referencia-se em autores como Bogdan e Biklen (1994) e Marconi e Lakatos (2006).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui algumas características próprias. Para os autores, a busca pelos dados e o papel do pesquisador neste tipo de estudo é fundamental para um trabalho de cunho descritivo. No decorrer de seu trabalho, esse mesmo pesquisador deve manter seu foco mais no processo de sua pesquisa do que em seus resultados. A sua análise dos dados, é feita de forma indutiva e o pesquisador importa-se muito por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ainda segundo os mesmos autores, no que se refere à investigação quantitativa, está se utiliza de dados de natureza numérica (principalmente nas ciências duras) tratando de provar relações entre variáveis. Já a investigação qualitativa faz uso principalmente de metodologias que possam criar dados descritivos que permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Conforme conceituação apresentada por Marconi e Lakatos (2006, p. 274) o método do estudo de caso refere-se ao levantamento aprofundado de determinado caso, o grupo humano sob todos os seus aspectos. Severino (2007, p. 121) lembra que o caso escolhido deve ser significativo e bem representativo para permitir inferências em situações análogas.

Ventura (2007, p. 383), por sua vez, ao apresentar uma análise de textos que tratam do estudo de caso mostra que não é fácil descrever e caracterizar essa metodologia de pesquisa, uma vez que tais estudos são usados de diferentes modos, em diferentes áreas do conhecimento (medicina, psicologia, educação, tecnologia, etc.) requerendo diferentes abordagens qualitativas e quantitativas.



O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007 p. 384).

Na opinião da referida autora as vantagens dos estudos de caso podem ser relacionadas com o fato de que:

Estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007 p. 386).

A limitação mais grave apontada por Ventura (2007) parece ser a dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Pode ocorrer que a unidade escolhida para investigação seja bastante atípica em relação às muitas da sua espécie.

3. UM BREVE CONTEXTO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, carência de professores em número e com formação adequada ao exercício da função educativa é um dos graves problemas educacionais. Quando se trata do Ensino Médio a questão é ainda mais complexa. Em termos quantitativos o problema pode ser relacionado com a histórica desvalorização da profissão docente, fato que torna o magistério um campo de trabalho pouco atrativo.

O problema da escassez de professores torna-se ainda mais expressivo quando se leva em conta a idade dos professores em exercício. Segundo a presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Juçara Vieira, a idade dos professores que estão nas salas de aula está na faixa de 40 a 50 anos, o que significa que a juventude não está interessada no magistério como carreira (LORENZONI, 2008).

Estes dados evidenciam que, no Brasil, é imperativa a definição de políticas voltadas à valorização de professores para que o magistério se torne uma profissão atrativa. A valorização docente é aqui entendida como formação de qualidade, condições adequadas de trabalho e salários que assegurem não apenas a sobrevivência do profissional da educação, mas também a sua vivência em um ambiente rico em elementos da cultura. Para que o professor possa apresentar o mundo às gerações que nele chegam exercendo sua tarefa com responsabilidade, conforme realçou Arendt (1996), é necessário que ele também tenha acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Refere-se aqui à possibilidade de acesso a espaços como bibliotecas, museus, cinemas, teatro, etc. Entende-se, destarte, que a profissionalização não se



restringe à formação inicial, embora esta seja um fator decisivo para o exercício da responsabilidade docente.

4. UM OLHAR PARA AS CIÊNCIAS DA NATUREZA

A compreensão dos procedimentos desenvolvidos em sala de aula, no que se refere as Ciência da Natureza é relevante, levando em consideração as limitações de alguns alunos. Considera-se nesse sentido, que a instituição deve estar preparada para lidar com situações adversas, no entanto, ainda se observa que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprende-se coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisa-se de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Observa-se que este olhar se dá com a problematização em que ocorre a dificuldade de aprendizagem no campo do saber do ensino de ciências da natureza e suas relações com os demais pilares da vida e reinos existentes no planeta Terra. Dessa maneira, é relevante destacar que os conceitos de percepção que traz os modelos mentais tratem de ajudar o alunado em seu processo de aprendizagem e sendo assim, levantar questões que tragam melhores entendimentos sobre o processo que este aluno passa ao aprender a disciplina.

Considera-se tal discussão sobretudo pelos professores em suas práxis pedagógicas, como a formação docente e projetos voltados para tal formação que seja adequada par o ensino de crianças para o ensino de ciências. Compreende-se ainda, que o mercado de trabalho é cada dia mais exigente, ao mesmo tempo que inclui um profissional, ele exclui outro, que precisa se qualificar para estar dessa forma adequar-se aos projetos pedagógicos, assim como, ser capaz de desenvolver tais projetos, sobretudo no que se trata dos mais diversos modelos de educação, sobretudo a inclusiva.

Propõe-se que os possíveis projetos e formação docente ocorra o desenvolvimento de atividades práticas empregando alguns métodos efetivos para a aprendizagem. É relevante verificar, ainda, como ocorrem as aulas de Ciências da Natureza, compreendendo e percebendo se os professores estão ou não qualificados para o desenvolvimento de projetos que visem as mais diversas esferas da Ciência da Natureza, e quais as condições apresentadas em seu ambiente escolar e o trabalho desenvolvido pelos mesmos.



Estudar vários aspectos biológicos, como o de Etnociências, de Botânica e de Zoologia. Para as necessidades educacionais os docentes devem ter em mente que a Educação Científica é importante, pois ajuda a compreender a natureza do conhecimento científico e, entre outras coisas, a resolver problemas que surgem no cotidiano, seja usando a Ciência, seja questionando-a, aceitando-a ou refutando-a. Para tanto, o docente da Ciência da Natureza precisa-se formular questões sobre os fenômenos que está presente diariamente, organizando o conhecimento, observando, argumentando e tecendo considerações a respeito.

A apropriação das Ciências pelos sujeitos visa promover a consciência e a transformação social para a promoção do pensamento reflexivo e complexo (ZABALA, 1998) considerando sua relação com as múltiplas dimensões da sociedade. A observação de um fenômeno permite o surgimento de proposições a seu respeito, as hipóteses, os testes que auxiliarão na refutação ou na aceitação das proposições e, daí, surgirão os conceitos individuais. Para serem reconhecidas socialmente devem ser validadas em outro nível, no âmbito da comunidade científica, considerando que não é função da escola formar mini cientistas nas salas de aula, mas motivar a curiosidade dos estudantes, para que possam compreender e explicar os fenômenos.

O processo de escolarização, assim como, o sucesso escolar da criança está ligado, fundamentalmente, ao funcionamento dinâmico do tripé: mediação docente (apoio escolar) - acompanhamento da família/responsáveis legais - socialização/interatividade (BRASIL, 2001b). Nesse contexto, acerca da ação docente para a escolarização da criança, compreende-se que cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola (BRASIL, 2001b).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a formação docente é extremamente relevante para poder preparar este professor para as salas de aula, e que tal formação continue no decorrer da carreira deste sujeito. Estar apto e consciente que é relevante fazer o primordial: Formar o professor para atuar na disciplina de ciências da natureza. No entanto, o que se observa é que no Brasil, um dos graves problemas educacionais, é a formação de professores, fato que se revela na escassez destes profissionais no país. A precarização do trabalho docente pode ser notada também na falta de política de formação continuada. Entende-se que o profissional da educação no mundo



globalizado demanda constantemente a formação desses sujeitos e requer mudanças consideráveis na atuação como professor. A especialização é suprimida para dar lugar à diversos cursos de formação, e este deve estar em consonância com tudo que está sendo ofertado no dia a dia. Desde uma pequena informação as mais distintas notícias dos quatro cantos do mundo. Neste novo mundo o trabalhador não é valorizado e tão pouco tem tempo para qualificar-se, este é inserido numa estrutura mais horizontalizada que verticalizada, integrada entre diversas áreas do conhecimento, o que pode causar o processo de precarização. As metamorfoses ocorridas dentro da Educação apenas leva ao entendimento que é visível a necessidade de condições adequadas de trabalho e salários que assegurem não apenas a sobrevivência do profissional da educação, mas sim, aquele ser humano que precisa garantir não somente seu sustento, mas ter acessos a cultura, lazer e sua vivencia na sociedade de forma gratificante para sua vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, J. (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em 22 de Fev, 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. V. 1, fascículos I –II –III. Série Atualidades Pedagógicas 6. Secretaria de Educação Especial. Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acessado em 22 de Fev, 2022
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de Pesquisa**. Revista SOCERJ, 2007. Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set. /out. 2007.



ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.



CAPÍTULO 10

UM ESTUDO SOBRE A FUNÇÃO DO TUTOR ACADEMICO NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA- UFMT: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dioriane Rodrigues da Silva
Jacqueline de Jesus Nascimento
Josiani Rita Silva Dias
Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
Suely da Silva

RESUMO

Para dar resposta à carência de professores na educação básica, o governo federal criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto 5.800/2006. A UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação de universidades públicas e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo deste trabalho é tematizar a respeito da atividade desempenhada pelo tutor no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade à distância ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Cuiabá-MT, em 2013. Os dados foram obtidos com base na análise de textos que orientam questões relacionadas à tutoria, bem como questionários enviados aos tutores que atuam no referido curso. Os resultados remetem ao entendimento de que a UAB promove mudanças significativas no campo da formação de professores, sobretudo no que diz respeito à criação de novos espaços de formação, à prioridade dada a modalidade à distância e à atuação de diversos atores como os tutores presenciais e à distância nos cursos de graduação. Ressalta-se que é de suma importância refletir sobre as múltiplas atividades que os tutores vêm desempenhando na Educação à Distância (EaD), atuando em sua grande maioria como profissionais polivalentes, assumindo o trabalho de forma precária, com baixo valor remunerativo. As leituras e a análise dos questionários mostram que é fundamental levar em conta a relevância do papel do tutor pela busca por uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Tutor. Educação à Distância. Universidade Aberta do Brasil.

1.INTRODUÇÃO

Com o surgimento da UAB, a existência de profissionais para orientar e mediar os alunos na modalidade de ensino à distância passa a ser essencial. É criada, assim, uma nova figura profissional dentro da categoria dos trabalhadores em educação, o tutor.

Nos cursos ofertados pela a UAB os tutores assumem papel de destaque, pois são atores que estabelecem contatos mais efetivos com os estudantes. Eles podem assumir dois tipos de tutoria: presencial e a distância. O tutor presencial, como o próprio termo indica, se faz presente no polo, assumindo a interlocução direta com o aluno. Já o tutor a distância atua em locais distantes do polo, fazendo uso intensivo dos recursos tecnológicos.

Os tutores são pagos com bolsas previstas na legislação do sistema educacional em vigência. São elas: Resolução FNDE/CD/nº 44 que trata da concessão e fiscalização de bolsa para tutores, principalmente para os que compõem o sistema UAB; Portaria conjunta da



CAPES/CNPq nº 01 que dispõe da concessão de bolsas para alunos da pós-graduação, sendo estes tutores do sistema UAB. Vale ressaltar que enquanto as bolsas dos demais profissionais envolvidos com a UAB variam entre R\$1.100,00 a R\$1.300,00, ao tutor são reservadas as somas de menor valor: R\$765,00. A precariedade das condições da tutoria fica explícita não apenas no valor da bolsa que recebe o tutor, por quase 30 horas de trabalho semanal, mas, assim como, na falta de vínculo institucional e de uma relação de trabalho que lhe confira direitos trabalhistas mínimos (OLIVEIRA; LIMA, 2012).

Segenreich (2009) considera que essa maneira precária, informal e sem vínculos empregatícios faz da tutoria uma “subclasse docente” desestimulando o profissional que realiza essa tarefa, induzindo-os em alguns casos ao abandono do curso, acarretado prejuízo financeiro e pedagógico tanto para os estudantes como para a instituição.

De um modo geral os tutores precisam assumir o trabalho pedagógico em diversas disciplinas caracterizando o que é chamado polidocência. Oliveira e Lima (2012, p. 85), ancoradas nas ideias de Mill (2010), explicam o conceito de polidocência que se refere “ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na educação à distância (...) quem ensina na educação à distância é um polidocente”. A educação polivalente fundamenta-se na dimensão instrumental do trabalho para desenvolver competências demandadas pelo mundo da produção. Por essa razão ela induz o trabalhador à alienação, uma vez que não situa o trabalho na realidade concreta das suas contradições (ACOSTA, 2018).

No contexto da reestruturação produtiva a polivalência vincula-se à introdução da ciência e da tecnologia no sistema produtivo, resultando em novas formas de racionalização do trabalho, processo que exige, cada vez mais, qualificação do trabalhador. Trata-se de uma educação interligada à economia mundial e, portanto, desvinculada de conhecimentos de permitem a compreensão da totalidade dos fatos (ACOSTA, 2018).

Para Alonso (2010, p. 1330) “o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele, também o responsável pelo atendimento mais próximo aos alunos”.

O papel dos tutores (presenciais e a distância) é participar do sistema UAB interagindo não apenas com os estudantes como também com professores e coordenadores do curso e tutoria. É a partir dessa interação que os alunos, tutores e docentes, através de um ambiente *on line* de aprendizagem (Plataforma Modlle), podem ter acesso aos conteúdos, disciplinas e às



atividades acadêmicas inerentes ao curso. O tutor neste sentido passa a assumir inúmeras responsabilidades, intensificando seu ritmo de trabalho, exigindo dele um profissional multifuncional. No estudo a seguir é possível observar como o tutor vem atuando no curso de Ciências Naturais e Matemática –UFMT/UAB.

2. METODOLOGIA ADOTADA

Quanto a metodologia, trata-se de uma análise bibliográfica de cunho qualitativo. Observa-se conforme a literatura que o método qualitativo proporciona a construção de novas abordagens, criação e revisão de conceitos no decorrer da investigação, permitindo ao pesquisador descobrir processos sociais ainda pouco conhecidos em relação a grupos particulares caracterizando-se pela compreensão do processo estudado ou da lógica interna do grupo, não requerendo uso de métodos e técnicas estatísticas (MINAYO, 2009; GIL, 2002).

Buscar nas literaturas como ocorre a função dos tutores diante da educação a distância é estar inteirado de como acontece as análises das técnicas de leitura, observação, inclusão e exclusão de elementos que devem favorecer o referido estudo, tais recursos que devem ser utilizados para o seu desenvolvimento cognitivo e para a sua autonomia.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2001), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Com relação ao objetivo, a referida metodologia visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Segundo Gerhardt e Silveira (2001), esse pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característica.

A sua análise dos dados, é feita de forma indutiva e o pesquisador importa-se muito por tentar compreender o significado das literaturas. Já a investigação qualitativa faz uso principalmente de metodologias que possam criar dados descritivos que permitirá observar, ler, compreender e analisar textos que servem para a investigação. Considera-se que é um caso em específico.



3. A ATIVIDADE DOS TUTORES NO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA - UAB

Levantou-se neste estudo questões relativas ao exercício da atividade tutorial desenvolvidas pelos tutores presenciais e a distância no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, em 2013.

Foram elaborados questionários remetidos aos tutores por *e-mail* e devolvidos pela mesma via. A pesquisa foi desenvolvida com 5 (cinco) tutores. Desses, 3 (três) trabalhavam de forma presencial e 2 (dois) a distância. Todos são profissionais graduados na área das Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química ou Matemática) e escolhidos no município sede dos polos após um processo seletivo. Vale ressaltar que dos cinco entrevistados apenas um tinha experiência na educação superior.

Dados da pesquisa revelam que os tutores presenciais fazem o acompanhamento mais direto das atividades dos estudantes, têm como responsabilidade mediar o processo de ensino e aprendizagem e tirar dúvidas relativas a diversos fascículos, material este utilizado pelos alunos, ou seja, as diversas disciplinas que compõem o currículo do curso. Este tutor acompanha e auxilia na avaliação do percurso de cada estudante. Por essa razão ele deve residir na cidade onde está sediado o polo, pois ele participa das atividades de capacitação e atualização para o desempenho de suas funções. É do tutor presencial a responsabilidade de informar ao Coordenador de Curso e ao Coordenador de Tutoria o desempenho dos alunos e como cada um está desenvolvendo as atividades.

Quanto a função dos tutores a distância, estes prestam orientação via *on-line*, sanando dúvidas e auxiliando o estudo. Sua atuação é mais voltada para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mantendo atenção à proposta pedagógica do curso. Portanto ele é responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios tecnológicos de comunicação.

Conforme relatado nos questionários, todos tutores participam de uma capacitação que ocorre de forma rápida. Vale ressaltar que a capacitação é realizada pelos autores (professores da instituição) dos fascículos. Estes tutores atuam como profissionais polivalentes, pois têm a tarefa de apoiar os estudantes no estudo das diferentes disciplinas/ áreas de conhecimento participando de uma formação aligeirada (em torno de dois dias) para trabalhar o material didático conforme os prazos estabelecidos, que quase sempre são curtos. É importante ressaltar que a polivalência aqui descrita pode provocar o aumento intensivo do trabalho, conforme a



demanda de atividades, levando este indivíduo a um possível desgaste físico-mental (AMBONI, 2001).

É preciso lembrar, no entanto, que esse modelo que exige dos trabalhadores a energia mental, e não apenas a força física, limita sua participação ao mundo concreto da atividade produtiva. Estão fora de seu alcance, o planejamento estratégico e os rumos da empresa, de seus lucros e de suas decisões, entregues a um núcleo dirigente, representante de acionistas. Um muro de informações, decisões privilegiadas e de processos que se realizam a partir de seu trabalho, quando retornam a eles, vêm totalmente filtrados, codificados e mascarados, apresentando apenas os frágeis vínculos de algum interesse tido como comum e que possa mantê-los ideologicamente motivados (MINAYO, 2004, p. 37).

O que vem de encontro com a polivalência, caracterizada por Antunes (1995). Conforme o autor a polivalência é uma exigência de um resultado/produto mais individualizado que deve ser atendido com menor tempo e com determinado padrão de qualidade. Para que isso se processe, faz-se necessário que este resultado/produção se sustente num processo produtivo flexível, esta flexibilidade permite que o trabalhador realize diversas atividades em seu setor de trabalho.

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY *apud* BRAZ; NETTO, 2008, p. 215).

Conforme as ideias de Adam Smith no trabalho fabril, consiste no exemplo do que é apresentado a seguir.

Um homem estica o arame, outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz a ponta, um quinto esmerilha o topo para receber a cabeça; produzi-la requer duas ou três operações distintas; ajustá-la no alfinete é uma atividade peculiar, pratear os alfinetes é outra; inseri-los na cartela de alfinetes constitui até uma atividade independente. [...]. Essas dez pessoas eram capazes de produzir, conjuntamente, mais de 48 mil alfinetes por dia. Porém, trabalhando separada e independentemente, e sem ter sido educada nessa atividade peculiar, cada uma delas certamente não conseguiria produzir vinte, ou nem mesmo um alfinete ao dia (SMITH, 1978, p. 89).

As proposições de Adam Smith foram apresentadas no livro “A riqueza das nações”, que trata da divisão do trabalho. Ele observou que cada trabalhador era encarregado de uma atividade específica, mantendo o mesmo ritmo, com tarefas previamente estabelecidas, num esforço altamente mecânico, repetitivo. Considera-se a fragmentação do trabalho para a produção em série constituiu a base teórica do sistema capitalista.

Cria-se uma cisão entre sujeito e objeto, uma relação de “estranhamento” que permite a (re) produção das relações sociais nas quais a riqueza humana socialmente construída não é apropriada material e espiritualmente pelos indivíduos que a construíram; o produto da atividade humano-genérica se converte em algo que “não diz respeito” aos indivíduos



singulares, o próprio indivíduo se torna objeto e os objetos passam a valer como coisas (BARROCO, 2008, p. 34).

É visível que todo esse processo é resultado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e notadamente em ambientes com uso de novas tecnologias.

Estes educadores também ressaltam que não possuem vínculo empregatício com a universidade, pois, atuam como prestador de serviços (provisoriamente) recebem uma bolsa para o trabalho. Lembrando que parte destes tutores encontram-se situados no interior do Estado, longe da universidade, eles têm pouca possibilidade de participar do processo de elaboração de projetos institucionais e de convívio com o ambiente acadêmico. Neste sentido, acredita-se que esses tutores pertençam a categoria de trabalhadores periféricos, como indicado por Harvey (1999), formado por trabalhadores flexíveis, empregados em tempo parcial, temporários e terceirizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a responsabilidade do acompanhamento dos estudos realizados pelo aluno é feita pelos tutores, profissionais que têm papel preponderante no desenvolvimento do curso a distância, no entanto eles assumem o trabalho de forma precária e sem a necessária compreensão da intencionalidade da formação. Os tutores têm a tarefa de tirar dúvidas relativas aos diversos fascículos, ou seja, as diversas disciplinas que compõem o currículo do curso caracterizando assim, o que é chamado polidocência.

Trata-se, portanto, de uma atividade complexa que demanda articulação com vários campos do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, tornando-se um profissional polivalente. Constatou-se que geralmente o tutor apresenta uma formação generalista vinculada à área do curso e não a uma determinada disciplina.

Neste sentido, considera-se que dependendo da disciplina ou do conteúdo, esta tarefa poderá não ser desempenhada com sucesso. Contudo, vale a pena refletir sobre esses múltiplos papéis que estes tutores têm desempenhado, no sentido da busca de uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos, pois trata-se daqueles que compartilham da responsabilidade pela formação de professores da educação básica.



REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335.
- AMBONI, V. **Trabalho e educação na produção capitalista flexível.** Maringá, PR, Dezembro, 2001.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** Campinas, SP, Ed. Cortez / UNICAMP, 1995.
- BRAZ, M; NETTO, J. **Economia Política: uma introdução crítica.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica de Serviço Social; v.1).
- BARROCO, M. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.** – 7.Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Resolução nº44, de 29 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jan.2007.
- CAPES, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria Conjunta CAPES/CNPq/No 01,** de 12 de dezembro de 2007.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola,1999.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. Agência Nacional de Vigilância sanitária (Brasil). Monografias autorizadas. Brasília, DF: ANVISA, 2002.
- MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do trabalho pedagógico na educação a distância.** In ____; ROBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; De Ferro e Flexíveis: **Marcas do Estado empresário e da privatização na subjetividade operária.** Rio de Janeiro: Gramond, 2004.
- OLIVEIRA, F; LIMA, C. Tutoria e docência no ensino superior a distância: aproximações e distanciamentos. 2012. Disponível em <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/310-924-1-ED.pdf>>Acessado em 22 de Fev de 2022.
- SEGENREICH, S.C. D. **ProUni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. Proposições,** Campinas, v.20, n.2 (59), p.205-222, maio/ago. 2009.
- SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** 2ª ed. São Paulo: abril Cultura, 1978.



CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: COMO OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E TÉCNICAS DO CORPO OFERECEM ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DO DETERMINISMO BIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE

**Dioriane Rodrigues da Silva
Jacqueline de Jesus Nascimento
Josiani Rita Silva Dias
Talita Aparecida de Alvarenga Oliveira
Suely da Silva**

RESUMO

A educação, identidade e determinismo biológico tem constituído dentre os mais diversos assuntos no meio acadêmico, um tripé preponderante para o entendimento das identidades híbridas e demais fatores antropológicos do ser humano, além disso, suas implicações na sociedade, especialmente no que se refere às diferenças entre indivíduos e populações humanas de um modo geral tem chamado muito atenção, sobretudo neste século XX. Desta maneira, levando em consideração tais elementos, buscou-se neste estudo trazer e levantar questionamentos sobre como as culturas e tradições tem influenciado no meio de vida de todas as pessoas. A forma de agir, pensar, estudar, comer, caminhar e até mesmo gesticular é levado em consideração quando se trata de identidade e o determinismo biológico. O objetivo é mostrar como esses pilares são evidentes nas escolhas e decisões. Justifica-se este estudo, tratando de mostrar a relevância que este tripé tem na sociedade. Considera-se que os conceitos de identidade e técnicas do corpo aqui discutidos ofereceram subsídios para compreender a crítica do determinismo biológico na educação e na saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Identidade. Determinismo Biológico e Cultura.

1. INTRODUÇÃO

A relevância do debate sobre identidade, cultura e tradição para o campo da saúde e das práticas educacionais é de suma importância. Neste sentido, os estudos dos pesquisadores Woodward (2013), Silva (2013) e Stuart Hall (1997, 2000, 2006, 2013), são extremamente pertinentes, pois representam um avanço nas discussões sobre o referido tema.

A questão da identidade é um assunto que tem gerado ampla discussão na teoria social. Stuart Hall (1997) considera o conceito de identidade complexo, mas isso não é impedimento para criar discussões e levantar reflexões em torno da ideia de que as identidades estão sendo fragmentadas.

Nessa discussão, de acordo com Hall (2006) é possível observar que o argumento utilizado para definir as questões referentes a identidade e a sua influência na educação e demais esfera que compõe o ser humano, é que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades (identidades híbridas, não fixas) e fragmentando o indivíduo moderno, que antes era visto como um sujeito unificado.



Woodward (2013) afirma que as identidades se encontram “partilhadas” na pós-modernidade pela diferença e que as tradicionais fontes que antes davam suporte à identidade, como a instituição da família, do trabalho e da igreja, entre outras, se encontram em crise.

A identidade pós-moderna, está em constante evolução, nessa concepção pós-moderna, não se aceita uma única definição para a identidade, aqui, este sujeito possui a característica de identidade fragmentada, fruto das constantes mudanças sociais que ocorrem dia a dia, sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença.

É nesse complexo processo que a identidade tem sofrido o deslocamento das estruturas tradicionais nas sociedades modernas. Tais mudanças teriam sido ocasionadas, na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização. A globalização alteraria as noções de tempo e de espaço, desalojaria o sistema social e as estruturas fixas, e possibilitaria o surgimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder. O fenômeno da globalização exerce enorme influência sobre a identidade, é nela que ocorre a interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo da sociedade, as quais por sua vez produzem identidades novas e globalizadas.

2. A INFLUÊNCIA DO MUNDO GLOBALIZADO: ALIMENTAÇÃO, SAÚDE E IDENTIDADE

Essas mudanças que ocorrem no mundo capitalista não são recentes, mas o que caracteriza o momento desse processo é a convergência de cultura e estilos de vida na sociedade que passam a responder ao que decorre por essas mudanças. Mudanças que influenciam na educação, alimentação, sexualidade, saúde, cultura/tradição dos povos. No caso da alimentação, por exemplo, é possível observar a quantidade de alimentos congelados e pré-cozidos, enlatados, conservas, drive-thru, delivery, self-service e fast-food (consideradas o principal fenômeno de consumo no mundo moderno) que invadiram as casas, bares, shoppings e que se tornam cada vez mais comuns nos países de todo globo, estando cada vez mais disponíveis, visíveis e acessíveis as pessoas (que tenham condições de adquiri-los).

De acordo com Lévi-Strauss (1991) a ideia que “o alimento deve ser não só *bon à manger* mas também *bon à penser*, leva a entender que, este alimento não deve ser somente biológico, mas também culturalmente comestível”, no entanto, os gostos são construídos de acordo com o que a cultura estabelece como aceitável, uma vez que os comportamentos alimentares são adaptados a cultura de cada povo e país.



A má alimentação decorrente de produtos que incorporam enormes quantidades de açúcar, sal e gordura resultante de uma comida rápida, carente em fibras, proteínas, vitaminas e outras substâncias de suma importância para o organismo, tornaram-se cada vez mais comuns. Essa maneira de se alimentar e de tratar a saúde de modo relapso, leva o indivíduo com o passar do tempo a ter problemas com o peso, coração, pressão, assim como, a depressão por estar obeso/doente (na grande maioria dos casos) e não se encontrar no “padrão” de beleza que a sociedade tem estipulado.

Essas mudanças no comportamento alimentar das pessoas, são as marcas do mundo contemporâneo, e qualquer indivíduo, de qualquer idade, sexo, cor, etnia e etc está sujeito a ter problemas de saúde caso não tenha uma alimentação adequada para seu ritmo de vida. Assim, a busca em solucionar o problema do tempo devido o agito do mundo moderno, as comidas rápidas passaram a satisfazer minimamente as exigências do paladar, resultando, pois, no sacrifício do prazer gustativo. É relevante considerar que ter educação alimentar e cuidar da saúde é prioridade, mas nem todos os países dão atenção e cuidados necessários, algumas vezes por falta de recurso, conhecimento, ou por ser “fiel” as suas tradições. Tradição esta que é extremamente forte e marcante com um grande apelo a sua identidade.

Deve-se levar em conta que existem lugares que a miséria é extrema, então a alimentação vai ser carente em muitos aspectos, outras culturas, os pais engordam suas filhas para o casamento, com o argumento que sendo elas obesas são mais saudáveis e bonitas, sem levar em conta os problemas que isso poderá acarretar na saúde dessas mulheres. Não se deve esquecer de citar como exemplo os EUA, cuja obesidade muitas vezes chega a ser “normal”.

De acordo com o estudo sobre alimentação e cultura realizado pelo Ministério da Saúde (MEC), algumas culturas ainda resistem a influência e as mudanças decorrentes da globalização, no caso dos os hindus, esses povos não comem carne de gado porque acreditam que ela é sagrada (sendo caracterizada como um símbolo sagrada), muitos deles morrem de fome, mas respeitam esses animais que pastam e dormem na rua, os africanos não comem galinha e galo, pois para eles esses animais servem para sacrifício, e no Brasil os macacos são assados para os nativos da região amazônica.

Esses são alguns exemplos que, embora a cultura e a tradição estejam fortemente visíveis nesses lugares, com a globalização, parte desses costumes estão sendo substituídos nos grandes centros, chegando, mesmo que devagar, até essas populações que, todavia, carregam suas tradições, isto é, “as fronteiras que estabelecem o que é comestível podem estar mudando



e as práticas alimentares são, cada vez mais, construídas de acordo com os critérios políticos, morais ou ecológicos” (WOODWARD, 2013, p. 44).

Um outro reflexo dessas transformações resultante da globalização que atinge a economia global, é a aceleração do que chamam de migrações, que ocorrem ao redor do mundo, agora com maior velocidade, provocando impactos tanto no país de origem, quanto no país de destino, criando desta maneira novas identidades, identidades plurais, mas também identidades contestadas podendo ser até mesmo caracterizada essas migrações por grandes desigualdades. Pode-se considerar que essas desigualdades são refletidas nas condições básicas de alimentação, saúde e educação dos sujeitos.

A ausência dessas condições provoca por exemplo, na população, o aumento de números de pessoas com doenças como a AIDS, morte por desnutrição, analfabetismo, fome, miséria, dentre outros. É visível essa desigualdade, ao levar em conta a quantidade de estrangeiros como por exemplo, países vizinhos do Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia que buscam trabalho e fracassam devido à falta de oportunidade, diferenças e desigualdades, considerados ao final como excluídos/marginalizados ou até mesmo sem terra. Segundo Stuart Hall (1997), esses migrantes são resultantes das identidades híbridas.

As contribuições de Hall (2002), Woodward (2013) e Silva (2013), leva a compreensão de que identidade e diferença não são essências com as quais se nasce, mas que se dão na relação com o outro. Isto é, embora existam estudos que partem do entendimento de que a genética determina o que a pessoa vai ser, entende-se que essa pessoa é fruto também do meio social em que vive, e que a sua identidade vai sempre estar em constante mudança, variando de acordo com o tempo e o espaço, sendo ela caracterizada por esses autores ainda como algo muito complexo.

2. TÉCNICAS DO CORPO: IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Acredita-se que este conceito pode ser melhor compreendido pelas contribuições de Marcel Mauss, no ensaio sobre as técnicas do corpo, Tais estudos corroboram com as reflexões sobre a identidade, que não são fixas e estão em constante modificação. De acordo com Woodward (2013.p. 15) “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para nossa identidade”.

Mauss, é considerado o iniciador da moderna antropologia social pelos seus escritos sobre o corpo, tendo grande influência nos estudos no campo da etnografia com destaque para os pensamentos de Sartre, Lévi-Strauss e Bataille. Em seus estudos sobre a “técnicas do corpo”



em 1936, foi possível observar os modos pelos quais as pessoas servem-se de seu corpo, e que esses modos variam de sociedade para sociedade ao longo do tempo. Sua pesquisa indicava que essas variações no modo de andar, correr, sentir, nadar, marchar, está relacionado com as técnicas adotadas pelos grupos sociais e culturais. Vale ressaltar que as técnicas do corpo, influencia e reflete na construção da identidade do indivíduo.

Na perspectiva desse autor essas técnicas estão associadas a três dimensões da vida humana, são elas: A Biológica, Sociológica e Psicológica. Foi nesse terreno fronteiro que o homem poderia ser compreendido a partir dessas três esferas que o compõe, e não individualmente. Com estas análises foi possível retirar o corpo do âmbito puramente biológico, buscando mostrar que o mesmo sofre a ação da coletividade e se constitui em modalidade de expressão dos valores na sociedade na qual se insere, expressando as técnicas e o *habitus* da razão prática, sendo individual ou coletiva, entendida no sentido amplo e adquirida que varia com as sociedades, épocas e posições sociais. Com este propósito a expressão corporal traz as marcas do contexto cultural ao qual o indivíduo pertence, aprendidos e sancionados pela tradição. O corpo, como bem situou Le Breton (1992:31) “está no cruzamento de todas as instâncias de cultura, funcionando como mediador privilegiado e pivô da presença humana no fundamento de qualquer prática social”.

Lévi-Strauss, discípulo de Marcel Mauss, complementando os estudos de seu tutor, na introdução de *Sociologia e Antropologia* (1974), destaca que, desde 1926, o autor defendeu que para interpretar a relação indivíduo-sociedade era necessário relacionar imediatamente o fisiológico e o social. O olhar de Marcel Mauss sobre o corpo contribuiu para que o campo das Ciências da Saúde e das Ciências Sociais sofressem rupturas, e que por meio dela, o autor rompeu com o determinismo biológico, assim como, as vertentes sociológicas que pretendiam, durante o século XIX, tratar o homem apenas sob o prisma social.

Com a ruptura do determinismo biológico, é possível considerar que comportamento humano e seus determinantes vão desde a constituição biológica de um organismo até o ambiente complexo constituído por outros da própria espécie e seus produtos, denominado de cultura.

Neste sentido, estudar o corpo é notório entender que ao fragmentar as partes do estudo deste corpo, deve-se ter em mente que essa é uma estratégia de investigação que tem como objetivo viabilizar o empreendimento humano com o máximo de aprofundamento, e que este estudo não deve ser confundido de maneira alguma com a ideia da existência de uma única



fonte ou nível primordial de explicação, considerada como reducionismo, reduzindo toda e qualquer análise a uma explicação monocausal. Entende-se que determinismo biológico defende as variáveis genéticas, anatômicas, fisiológicas e bioquímicas como as principais causas de uma ação, ignorando ou minimizando o papel de outros níveis, como o cultural. Sabe-se que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais, como afirma Lévi-Strauss (1952). O comportamento do indivíduo depende de um aprendizado, de um processo caracterizado por endoculturação (relacionado a valores, atitudes e comportamentos), além disso, a forma de agir de ambos os sexos depende do resultado de uma educação diferenciada.

As contribuições de Stuart Hall, Woodward, Mauss, Strauss e outros estudiosos, ajudam a compreender que um dos fatores que tiveram papel fundamental na evolução do homem, foi a maneira com que ele lida com sua aptidão em aprender, e que suas diferenças genéticas hereditárias não constituem um fator primordial em sua formação, identidade e educação. Nesse aprendizado, Mauss (1974) entende as técnicas corporais como sendo

Um ato tradicional eficaz (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja tradicional e eficaz. É nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (MAUSS, 1974, p. 217).

Mauss (1974) insiste na ideia de tradicional e eficaz. Tradicional porque as técnicas são aprendidas e transmitidas pela educação. Eficaz porque responde um efeito prático.

3. A EDUCAÇÃO E O DETERMINISMO BIOLÓGICO

A educação é uma atividade inerente à natureza humana, uma vez que visa à inserção das novas gerações no mundo. É por meio da educação que a sociedade humana transmite seu legado cultural e estabelece valores e normas de convívio social. Conforme ressaltou Hanna Arendt (1996) a sociedade humana não é estática. Ela se renova permanentemente com o nascimento de novos seres humanos. Os pais têm a tarefa de acolher seus filhos no contexto familiar e, ao mesmo tempo, de introduzi-los no mundo. Pela educação, os pais assumem dupla responsabilidade: pela vida/ desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo.

Estas duas responsabilidades não coincidem de modo algum e podem mesmo entrar em conflito. Num certo sentido, a responsabilidade de desenvolvimento da criança vai contra a responsabilidade pelo mundo: a criança tem necessidade de ser especialmente protegida e cuidada para evitar que o mundo a possa destruir. Mas, por outro lado, esse mundo tem necessidade de uma proteção que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga de recém-chegados que, sobre si, se espalha a cada nova geração (ARENDR, 1996, p. 38).



Na sociedade letrada cabe à escola a tarefa de ampliar a educação que é iniciada no contexto familiar facilitando a transição da família para o mundo. Nesse sentido, os educadores têm o papel de contribuir na inserção da criança no mundo e de potencializar a sua formação com ser social. Esta tarefa exige responsabilidade com a criança e com o mundo e, por conseguinte, exercício da autoridade. Portanto, deve-se considerar que todas as crianças têm o direito a educação indiferente de seus fatores genéticos e biológicos, de seus comportamentos e sua forma de agir.

Neste caso (educação), se pensar somente nos fatores biológicos, poderá ser desastroso, pois, determinando a biologia como requisito para uma criança ter acesso à educação dentro de uma instituição de ensino, e excluindo, ou não “notando” aquelas que tenham problemas de aprendizado, problemas de saúde, tipos de síndromes e transtornos, provavelmente alimentaria a ideia de que só os “mais aptos” podem ter lugar na escola, só eles têm condições de receber o melhor que essa instituição pode oferecer. Considera-se que o determinismo biológico não pode colocar em tese o valor de inteligência dos indivíduos e até mesmo sua capacidade, embora seja isso que ele faça.

“A inteligência é uma construção social”, ao dizer isso remete-se a ideia de que a escola deve compreender as raízes do comportamento de uma criança.

É importante ressaltar que os estudos relacionados a ideia de que a infância e o corpo deveriam ser compreendidos como construção cultural e também como construção biológica, são de suma importância para compressão do indivíduo enquanto criança e sua identidade. “[...] faz-se necessário um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças, assim poderiam ser permitidos explorar a infância como construção do discurso e como aspecto das vidas das crianças que molda as relações sociais tanto quanto é moldado por elas” (JAMES, JENKS, PROUNT, 2000, p. 208), deve-se portanto perceber que não basta somente dar grande relevância as crianças como agentes passivos na vida social, mas notar que a corporificação tem um grau de importância bem maior, e que isso faz parte dos processos das quais elas (crianças) participam na vida social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os conceitos de identidade e técnicas do corpo aqui discutidos ofereceram subsídios para compreender a crítica do determinismo biológico na educação e na saúde, os estudos dos pesquisadores aqui citados e discutidos, servem para compreensão da abordagem histórico-cultural e social do ser humano, desvelando não somente uma nova forma



de olhar as crianças, homens e mulheres mas, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo de evolução, que ocorre de forma não linear, mas em relação com seu caráter social, vinculado à condição de medição cultural pela qual relaciona-se com o mundo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1980. **A dominação masculina**. São Paulo. Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/BOURDIEU_A%20domina%C3%A7%C3%A3o%20masculina.pdf>. Acessado em 22 de Fev de 2022.

HLL, S. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, T. (org.), HALL, S, WOODWARD, K. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DPeA.1997.

WOODWARD, K. **Uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JAMES, A. L. **Children and Childhoods: towards a theory of continuity and change**. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575, 25-37, May 2001.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JENKS, C. **Constituindo a Criança**. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>.> Acessado em 22 de fev. de 2022.

MAUSS, M. **As técnicas do corpo**, In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Casac Naify, 2003. Parte 6, p. 399-422.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**, In: *Sociologia e Antropologia* vol.II. São Paulo, EDUSP.1974. Disponível:<https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/mauss_m_ensaio_sobre_a_dadiva.pdf>. Acessado em 22 de fev. de 2022.

SOUZA, T.A. **O Inato e o Aprendido: A noção de *Habitus* na sociologia de Pierre Bordieu**. Dissertação de mestrado. Brasília, 2007, 193f.



CAPÍTULO 12

ODISSEU E UBIRAJARA A VERGADURA DO ARCO COMO EXPRESSÃO LÚDICA

Florêncio Caldas de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho busca identificar, na obra indianista de José de Alencar, mais especificamente em *Ubirajara*, a existência de um fio condutor o qual permite aproximá-la do argumento ajeitado por Johan Huizinga, na medida em que se está diante de uma ficcionalidade arquitetada em torno de uma proposta de linguagem a qual transgredir as convenções sintáticas deixadas pela colonização lusitana. É por essa abertura, a da linguagem, arriscando em buscar, recriando palavras e nomes da língua tupi, resultando em um travo para o gosto português em sua época, que Alencar conduz o leitor ao longo dos caminhos da floresta tropical brasileira, através de sua clareira em meio à floresta literária em busca do herói nacional. Dessa maneira, distingue-se aos olhos do leitor um herói díspar, o qual visto sob a perspectiva do olhar do século XXI, identifica-se nele um perfil que nem o torna um herói problemático nem um herói picaresco; encontra-se, porém, um herói inspirado nos modelos medievais. Por equivalência, encontra-se, exatamente em *Ubirajara*, traços marcantes que dizem respeito ao modelo homérico de herói. O herói alencariano em questão tem sua origem nobre: *Ubirajara* é guerreiro, torna-se chefe dos Tocantins e dos Araguaia, a ele é dada a honra de defender ambas as nações. Nesse viés de heroísmo, José de Alencar elege a forma da ficção e, assim, busca valorizar os costumes e tradições indígenas tais como a guerra, os combates entre tribos nos quais os guerreiros podem evidenciar suas qualidades bélicas, em que a rivalidade pelo primeiro lugar é um fator formativo e enobrecedor. Eis uma herança deixada por Homero à literatura ocidental, reavida, embora transmutada, por Alencar, como se a narrativa alencariana dialogasse com o texto homérico. O ponto de tangenciamento entre ambas as narrativas se dá nos episódios de vergadura do arco: a *Ubirajara* é concedido o direito de envergar o arco chefe da nação Tocantim, tornando-se o chefe dos chefes, uma vez que não só verga o arco que lhe é oferecido, mas, ainda, o arco chefe de sua nação, unificando as duas nações; equipara-se ao episódio da *Odisseia*, quando Ulisses, igualmente, verga o arco, reconquistando seu reino. A guerra é outro fator que confirma a hipótese de que José de Alencar buscou o selvagem no passado histórico desejado pelos românticos, intercalando nele elementos herdados da tradição clássica, vindas da tradição grega por intermédio das narrativas homéricas, por intermédio do modelo clássico de guerra.

PALAVRAS-CHAVE: José de Alencar. Jogo. Nacionalidade. Indianismo. lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Muito já se disse e tem-se dito acerca de obras que compõem o cânone literário brasileiro. Dizer o novo constitui o desafio a quem se propõe investigar alguma obra do universo literário sem enveredar em discursos repetitivos ou parafrásticos, principalmente quando esse universo faz parte de uma nação densamente heterogênea e em constante mutação e formação. Nesse prisma, a Literatura Brasileira, como é sabido, é alvo de muitas discussões quanto ao seu caráter de identidade nacional. A obra do escritor cearense José de Alencar voltava-se ao que, segundo a percepção de alguns escritores românticos brasileiros, vem a ser a representação da construção de identidade nacional, dentro da condição de fazer hegemônico, e, nessa construção, busca revelar a brasilidade.

Fazendo-se um recorte no universo literário brasileiro, elegeu-se a obra indianista de



José de Alencar como ponto de partida para uma possível leitura comparativa com a obra de Homero, *Odisseia*. Na narrativa alencariana, mais especificamente *Ubirajara*, pode-se identificar que a obra em questão contém um fio condutor o qual permite relacioná-la ao argumento apresentado por Johan Huizinga, na medida em que se está diante de uma ficcionalidade construída em torno de uma proposta de linguagem a qual transgride (de certa forma) as convenções sintáticas herdadas da colonização lusitana. Alencar revela a preocupação com a amplidão do repertório da língua brasileira, mais próxima ao coloquial, incorporando neologismos, indigenismos, assim como o lirismo da prosa ritmada e mitos ameríndios. Alencar engajou-se no projeto de construir uma língua brasileira diferente da lusitana. Em seu prefácio a *Sonhos d'ouro*, “Bênção paterna” (1959, p. 702), pergunta com humor: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspere?”.

Além da arquitetura literária, o romance alencariano repertoria índices, traços e elementos que consistem numa inscrição da autoetnografia brasileira. Assim, deixa-se levar a repensar a questão indígena nos pontos de vista dos primeiros cronistas acerca do habitante natural das terras brasilis. A proposta romanesca alencariana dá indício de mergulhar na própria necessidade humana de apoiar-se em mitos e lendas, com a finalidade de compreender sua própria existência e, por vezes, explicar alguns fenômenos inexplicáveis à luz da razão. Como afirma Martin Cezar Feijó (1995): “Todos os povos chamados de primitivos têm em seus mitos e em seus ritos e cultos a presença de vários indivíduos destacados, superdotados, valentes, diferentes da média dos homens, que nós chamamos de heróis”. Os gregos tiveram seu Olimpo, os romanos reeditaram-no. Alencar inclui o seu “Parnaso” indígena.

A tendência indianista, na obra de José de Alencar, faz consistirem personagens que representam bem o ideal de herói: *Iracema*, *Ubirajara* e *Peri*. A leitura desses personagens não pode ser feita apenas através de recortes sobre determinados aspectos da obra, como cor local, nacionalidade, nem nas explicações sobre eles, tais quais se encontram na biobibliografia de seu autor. Interessará o todo do herói como montagem e o todo do autor (Bakhtin, 2000) para neles se visar a extrair o essencial: a forma da relação com o acontecimento, no todo constituído pela vida e o mundo em que eles se inserem.

Na “Carta ao Dr. Jaguaribe” (1959, p. 306), Alencar afirma que “é preciso que a língua civilizada se molde quanto possa à singeleza primitiva da língua bárbara; e não represente as imagens e pensamentos indígenas senão por termos e frases que ao leitor pareçam naturais na



boca do selvagem”. E exemplifica:

Ocorre-me um exemplo tirado deste livro. Guia, chamam os indígenas, senhor do caminho, *piguara*. A beleza da expressão selvagem em sua tradução literal e etimológica me parece bem saliente. Não diziam sabedor, embora tivessem termo próprio, *couab*, porque essa frase não exprimia a energia de seu pensamento. O caminho no estado selvagem não existe; não é coisa de saber; faz-se na ocasião da marcha através da floresta ou do campo, e em certa direção; aquele que o tem e o dá, é realmente senhor do caminho (Alencar, 1959, p. 306).

É por esse caminho, o da linguagem, jogando de buscar, recriando palavras e nomes da língua tupi, resultando em um travo para o paladar português em sua época, que José de Alencar conduz o leitor ao longo dos caminhos da floresta tropical brasileira, através de sua clareira em meio à floresta literária em busca do herói nacional. Nesse caminho, descortina-se aos olhos do leitor um herói diferente, o qual visto sob o olhar do século XXI, percebe-se nele um perfil que nem o torna problemático nem picaresco. Descobre-se, sim, um herói inspirado nos modelos medievais – como é alertado pelo próprio Alencar –, percebendo-se, ainda, no herói alencariano, traços do modelo clássico de herói, todavia recriado aos moldes do gosto tupiniquim. A observação do herói índio alencariano – Ubirajara – por ser do tipo plano, induz a inferir que se trata de um herói trivial conforme argumentação de Flávio Kothe (2000, p 23), quando diz que “a obra trivial é linear, exhibe apenas a ‘grandeza’ do seu herói e a ‘baixeza’ do seu vilão, sem entender a natureza contraditória e problemática desses conceitos”.

A narrativa trivial, de acordo com o conceito de Kothe, diz respeito às narrativas em cujas estruturas profundas uma norma é violada, cabendo ao herói – que é uma representação dos moldes masculinos, politicamente de direita, portanto instrumento de perpetuação do modelo social dominante – a tarefa de procurar o vilão que violou, este é encontrado e punido. Esse herói masculino de direita é de certo modo um pseudo-herói: sempre se sabe que no final ele vencerá. Ele é “masculino” porque geralmente esse papel é desempenhado por um homem. Ele é de “direita” dentro do conceito mesmo que se faz, nos dias atuais, em analogia às relações sociais do mundo capitalista. Ou seja, na narrativa trivial, sob uma aparência de divertimento, tem-se uma doutrinação ideológica, cabendo ao herói o papel de assegurar a superioridade do sistema vigente, e ele (o herói) efetivamente o é, principalmente, porque nesse tipo de narrativa, quanto mais o herói é um pseudo-herói, muito mais se necessita fazer dele um super-herói.

A esse respeito, lembra Kothe (2000, p. 72) que “o herói traz consigo um espírito de justiça e de valorização dos mais fracos, que é transferido para o reino da fantasia”. Esse espírito de justiça, a superioridade do herói, a doutrinação ideológica, são observáveis na obra de Alencar: Peri – enamorado, cortês, obediente, cavalheiro, servil a D. Antônio de Mariz;



Ubirajara – guerreiro, valente e viril, busca algum guerreiro com quem possa lutar e vencer, mas encontra o verdadeiro amor em Araci. Com Iracema, essa norma é de certa forma subvertida, uma vez que a heroína representa o lado sagrado de sua tribo. Ela se entrega ao amor do guerreiro branco (Martin) e a ele dedica-se a ponto de romper com as leis de seu povo. É importante sublinhar que a narrativa alencariana rompe com os pressupostos dessa narrativa trivial ao introduzir no modelo masculino do herói a mulher, o feminino, o traço matriarcal da cultura indígena. Assim, o simbólico não é só restaurado, mas subvertido, interrompido para dar lugar a outros universos simbólicos e imaginários. Tal procedimento leva a refletir sobre esse lugar de “direita”, masculino, patriarcal, nesta releitura da construção de seus heróis. Ao solar heroico, o autor projeta e justapõe o lunar, o nome enigmático da Mãe: Iracema.

Muniz Sodré fala sobre a solaridade do herói. Conforme sua argumentação, o herói tem a mesma invencibilidade do sol, que entra e sai das sombras sem nada alterar o seu poder de brilho. O herói solar opõe-se ao universo das trevas, essa característica transparece, às vezes, pelos traços físicos do personagem como olhos claros, beleza do rosto, sinais nobres no perfil, o que não confere com a identidade indígena que são homens traduzidos como sombra, selvagens, “feios”, bárbaros, ligados à noite e às trevas. Na verdade, o que se percebe é um eco que ressoa do texto homérico, e é herdado pela literatura ocidental: basta se pensar em Aquiles, por exemplo, sua beleza física e sua busca por glória. Ou, ainda, recorde-se Ulisses, cujo heroísmo vem intercalado com traços físicos que comungam com a caracterização desse herói solar proposta por Sodré. Ou seja, o modelo criado por Homero, de tão sólido, em sua verossimilhança, legou à literatura ocidental uma herança que reaparece, embora recriada, em outros momentos da tradição literária, mais ainda com o surgimento do romance romântico.

Sodré (1988) apresenta, ainda, outros traços “solares” desse tipo de herói:

- a) O herói não peca jamais contra a lealdade, a franqueza, a determinação. Sua coragem costuma ser também inabalável. Opõe-se, assim, a tipos de caráter marcados pela dissimulação, traição e covardia.
- b) O herói costuma associar-se a animais de alguma maneira relacionados ao sol, tais como a águia e o leão. Combate, portanto, bichos “noturnos”, como a serpente, a aranha, o dragão.
- c) O herói coloca-se no grupo social como uma individualidade solidária e redentora, isto é, como um salvador ou um justiceiro. Distingue-se daqueles que se integram na sociedade por caminhos escusos ou impuros (Sodré, 1988, p. 21-22).

Esses traços caracterizadores do “herói solar” podem ser encontrados no herói alencariano: Ubirajara apresenta um caráter de lealdade em relação a seu povo e seu amor por Araci, e ao compromisso firmado com Jandira, a noiva prometida em sua tribo. O guerreiro não a abandona, pois ao final da narrativa, Ubirajara desposa Araci, que será a senhora dos



Tocantins e Jandira, que será a senhora dos Araguaias. O guerreiro usa da franqueza quando, ao final do combate nupcial, revela-se o chefe dos chefes da grande nação araguaia, quando interrogado por Itaquê, pai da nação dos Tocantins. A determinação em Ubirajara se faz presente quando ele deixa para trás seu povo e o amor dedicado de Jandira para ir em busca da conquista amorosa da filha de Itaquê, Araci. Ubirajara, ora denomina-se Jaguarê, duas vezes onça, o mais feroz jaguar da floresta, animal por ele desprezado porque já cansou de o vencer em combate. Ora é, ainda um justiceiro, pois se submete às leis dos Tocantins para ter o amor de Araci.

Vê-se, pois, que esse modelo de herói nada mais é que uma espécie de “simulacro modernizado”, traduzido aos moldes romântico-burgueses, inspirado nos modelos de heróis que se encontram nas narrativas de Homero: *Iliada* e *Odisseia*.

Assim como na *Odisseia* – a exemplo de Ulisses – posto que para os gregos, o herói é, via de regra, uma espécie de semideus, o qual possui uma ascendência divina, imbuído de uma missão nobre a cumprir, tal configuração vê-se em Ulisses uma representação de herói, cujo modelo é refletido, embora aproximadamente, no índio de Alencar. Além disso, o caráter heroico de Ulisses estende-se além do campo de batalha, pois se configurando no mito civilizador, leva a civilização aos povos que não conhecem o mar nem o sal. Em contrapartida, encontra-se em Alencar, mais precisamente em Ubirajara, traços marcantes que reportam ao modelo homérico de herói. Assim, como os heróis da epopeia, o herói alencariano em questão tem uma origem igualmente nobre: Ubirajara é guerreiro, torna-se chefe dos Tocantins e dos Araguaias, a ele é dada a honra de defender ambas as nações.

Outro fator importante a ser observado quanto ao herói e seu heroísmo é sua natureza soberana e demiúrgica, segundo Kothe (2000):

Este (o personagem heroico) é alguém sempre disposto a salvar o mundo ou transformá-lo de algum modo através de seus poderes extraordinários. Como representante de uma ordem sobrenatural ou aristocrática, o herói frequentemente entra em conflito com os delegados do poder temporal ou mesmo com príncipes e reis não ungidos pelas divindades míticas. Assim é que Aquiles choca-se, na *Iliada*, com Agamemnon, chefe dos exércitos aqueus e intitulado “rei dos reis”, mas sem a proteção dos deuses olímpicos (Kothe, 2000, p. 22).

O herói índio de José de Alencar, verdadeiramente, não se inscreve nessa dimensão sobrenatural ou aristocrática do herói de fundamentos europeus. Entretanto, esse herói faz a inscrição de seu poder extraordinário e de sua força mítica no universo ficcional nacional, por meio da revelação de suas altas qualidades: a nobreza, a grandeza de alma e outras virtudes vêm responder àqueles que tomavam os indígenas como seres sem alma.



2. UBIRAJARA: SURGIMENTO DE UM HERÓI

José Martiniano de Alencar abre uma nova perspectiva para a possibilidade de ver o índio de maneira diferente dos cronistas. É evidente que a narrativa indianista alencariana reproduz o sistema social de sua época, não trazendo à tona as questões escravocratas que se faziam pertinentes na segunda metade do século XIX. Deve-se convir que o negro não podia fornecer um modelo para a nova nação tanto por ser “estrangeiro” como por ser vítima de uma história aviltante do escravocratismo. Alencar opta pela ficcionalidade e, dessa maneira, busca valorizar os costumes e tradições indígenas. Dentre estas, destaca-se a guerra, combates entre tribos onde os guerreiros podem demonstrar suas qualidades bélicas, nas quais a rivalidade pelo primeiro lugar é um fator formativo e enobrecedor. Esse caráter lúdico da guerra é mais bem observado em *Ubirajara*. Nessa narrativa, o herói guerreiro, Ubirajara, desafia os Tocantins para a guerra, não para com isso desencadear uma violência sangrenta pura e simplesmente, mas para ter a honra de combater com Itaquê, chefe da nação tocantim e pai de Araci, e, também, para recebê-la de seu pai como sua esposa.

Nesse ponto, percebe-se mais uma herança deixada por Homero à literatura ocidental, e aqui, recuperada, embora transmutada, por Alencar, como se o texto alencariano estivesse dialogando com o texto homérico, em uma possibilidade de uma leitura intertextual com a *Odisseia* – se se pensar em Ulisses; e com a *Ilíada* – pensando em Aquiles. Assim como Aquiles, que entrou na guerra de Tróia em busca de glória, Ubirajara parte em busca de um guerreiro a quem pudesse vencer em combate, pois buscava a glória do guerreiro.

Devido ao inesperado ataque por vingança desencadeado pelos Tapuias, e a consequente cegueira de Itaquê, a Ubirajara é concedido o direito de envergar o arco chefe da nação Tocantim. O chefe dos chefes araguaiaias verga não só o arco que lhe é oferecido, mas também o arco chefe de sua nação, unificando as duas nações. Mas é Ubirajara sozinho quem derrota os Tapuias, em um feito heroico, que lhe reforça a soberania. Com isso, percebe-se que Ubirajara realiza com dignidade o combate, situando-se no domínio mesmo do ideal da honra, da virtude e da beleza. O episódio em que Ubirajara verga os arcos das duas nações, narrado no capítulo IX, “A União dos Arcos” (página 401), pode ser equiparado com o episódio da *Odisseia*, quando Ulisses, igualmente, verga o arco, reconquistando seu reino. Evidente que, em ambas as narrativas, a vergadura do arco atém-se a finalidades distintas; todavia, aproximam-se ambos os heróis através do viés da busca por conquistas: Ubirajara busca o poder de governar as nações Tocantins e Araguaiaias. Ulisses busca reconquistar seu reino, derrotando os pretendentes à mão de Penélope, sua esposa. Observa-se nos trechos de ambas as narrativas



em que tais episódios são narrados:

Ubirajara (Alencar, 1959):

Ubirajara largou o arco de Itaquê para tomar o arco de Camacã. A flecha Araguaia também partiu e foi atravessar nos ares a outra que tornava à terra.

As duas setas desceram trespassadas uma pela outra como os braços do guerreiro quando se cruzam ao peito para exprimir a amizade.

Ubirajara apanhou-as no ar:

– Este é o emblema da união. Ubirajara fará a nação tocanim tão poderosa como a nação Araguaia. Ambas serão irmãs na glória e formarão uma só, que há de ser a grande nação de Ubirajara, senhora dos rios, montes e florestas.

O chefe dos chefes ordenou que três guerreiros araguaia e três guerreiros Tocantins ligassem com o fio do crautá as hastes dos dois arcos.

Quando o arco de Camacã e o arco de Itaquê não fizeram mais que um, Ubirajara o empunhou na mão possante e mostrou-o às nações:

– Abares, chefes, moacaras e guerreiros de minhas nações, aqui está o arco de Ubirajara, o chefe dos grandes chefes. Suas flechas são gêmeas, como as duas nações, e voam juntas (Alencar, 1959, p. 401. vol. 3).

Odisseia (Homero, 2001):

Foi quando disse um qualquer desses moços de mente soberba:

“Possa ele, em todos os atos da vida, encontrar sorte idêntica à que vai ter, ao tentar, desta vez, armar o arco recurvo!”

Os pretendentes assim comentavam. No entanto Odisseu,

Quando já havia o grande arco apalpado por todos os lados –,

Como cantor primoroso que sabe o manejo da cítara,

Mui facilmente consegue passar na cravelha uma corda

Feita de tripa torcida, depois de a firmar dos dois lados:

Do mesmo modo Odisseu o grande arco vergou facilmente.

Na mão direita tomando-o, fez logo experiência da corda,

que um belo som produziu, qual se fosse o cantar da andorinha.

[...]

Sobre o arco, então, apoiando-a, puxou logo as barbas e a corda,

de onde se achava sentado, no banco, e com vista segura

fez o disparo da flecha, que pelos machados perpassa,

sem falha alguma. Através dos anéis e da porta evolou-se

o dardo brônzeo. [...] (Homero, 2001, Canto XXI, versos 401 a 411; 419 a 423).

Ao final da narrativa de *Ubirajara*, as três batalhas travadas entre as nações inimigas – Tapuias versus Tocantins; Tocantins versus Araguaia; Tocantins e Araguaia versus Tapuias – caracterizam-se pelo fato de que as nações em guerra se consideram reciprocamente como inimigas (antagonistas), isso demonstra que Alencar lança mão do elemento agonístico para narrar as referidas batalhas. Apreende-se, ainda, que o elemento sagrado se faz presente nessas batalhas, um exemplo é o episódio em que Itaquê fora cegado por Paã, um jovem tapuia, mas o chefe tocanim aceita sua cegueira como sendo da vontade de Tupã, dentre outros episódios em que os guerreiros relacionam fatos acontecidos ao seu deus Tupã. Nesse aspecto, poder-se-ia até considerar que o autor trouxe para sua narrativa vestígios do teatro grego da Antiguidade clássica, já que o episódio parece responder à relação entre Pirésias, o cego sábio, e Édipo, o jovem que se torna cego na sua racionalidade. Itaquê e Paã “falariam” nesse mito, então,



invertido. Assim, entende-se que a guerra narrada por Alencar nesse romance está relacionada à ideia defendida por Huizinga (2001), quando diz que:

Enquanto função cultural, a luta pressupõe sempre a existência de regras limitativas, e exige, pelo menos em certa medida, o reconhecimento de sua qualidade lúdica. Só é lícito falar da guerra como função cultural na medida em que ela se desenrola de maneira que seus participantes se considerem uns aos outros como iguais, ou antagonistas com direitos iguais. Por outras palavras, sua função cultural depende de suas qualidades lúdicas (Huizinga, 2001, p. 102).

A guerra é mais um fator que ratifica a opinião de que José de Alencar buscou o selvagem no passado histórico desejado pelos românticos, intercalando nele, ainda, elementos herdados da tradição clássica, vindas da tradição grega por intermédio das narrativas homéricas. Mesmo reconhecendo que Alencar o tenha feito, seguindo o caminho traçado pelo modelo europeu – o poema épico, por exemplo –, não se deve esquecer que Alencar enveredou pela floresta tropical brasileira, pelos caminhos do sertão, pelos livros da biblioteca do colégio em Olinda, pelas leituras dos romances franceses e americanos que ele fazia quando criança.

A guerra, da maneira como fora narrada por Alencar, representa uma forma primitiva de guerra, segundo Huizinga (2001, p. 103), o elemento lúdico encontra uma expressão mais imediata e, em termos relativos, mais agradável. Tratando-se daquela mesma esfera de pensamento primitivo em que o acaso, o destino, o julgamento, a competição e o jogo são considerados divinos.

O “combate individual” aparece nos episódios tanto do combate entre Tocantins e Tapuias (o combate entre Itaquê e Canicrã), como no combate entre Tocantins e Araguaia, narrados em *Ubirajara* (Alencar, 1959). É através do combate individual que o herói pode demonstrar sua coragem e valentia, sua virilidade e força que são postas à prova, o que remete ao modelo de batalha vivido pelos heróis da *Ilíada*, onde o combate se dá de forma igualmente individual, conforme o episódio narrado:

Depois que desdobrou a batalha pela campina, o chefe dos Chefes caminhou só para o inimigo.

Quando a chegada a meio do campo, os tapuias levantaram a pocema de guerra, que atroou os ares, como o estrépito da cachoeira.

Um turbilhão de setas crivou o longo escudo do herói, que ficou semelhante ao grosso tronco da juçara, eriçado de espinhos.

Ubirajara abraçou o escudo na altura do ombro, e com o pé brandiu sete vezes a corda do grande arco gêmeo.

As setas vermelhas e amarelas subiram direitas ao céu e perderam-se nas nuvens.

Quando voltaram, Agniná e os chefes que obedeciam a seu arco, tinham cada um fincado na cabeça o desafio do formidável guerreiro.

[..]

Seu pé devorou o espaço; e a lança de duas pontas girou em sua mão, como a serpente que enrosca-se nos ares, silvando.

Caiu Agniná do primeiro bote; após ele caíam aos dois os chefes tapuias, como caem



os juncos talhados pelo dente afiado da capivara.

Então o herói soltou seu grito de triunfo, que era como o rugido do vento no deserto:
– Eu sou Ubirajara, o senhor da lança, o guerreiro invencível que tem por arma uma serpente (Alencar, 1959, p. 402 – 403. vol. 3).

O combate individual, segundo Huizinga, pode surgir também como augúrio da batalha, no caso dos combates, referidos acima, têm por finalidade a demonstração da superioridade pessoal dos combatentes, e ocorrem durante a batalha como sendo um de seus episódios. Assim, pode-se pensar a batalha comandada por Ubirajara como uma prova da sua superioridade, sob a forma agonística. Sua vitória comprova que ele é um guerreiro protegido de Tupã, e que, portanto, a causa por ele defendida é “justa”. Nesse ponto da questão, depara-se com um momento em que se pode corroborar, mais uma vez, uma característica, que confere ao texto alencariano, elementos da tradição homérica, ou seja, além do caráter lúdico do texto, existe a utilização do modelo clássico da guerra.

Com a vitória de Ubirajara, o leitor se convence de que a causa defendida pelo herói é favorecida por Tupã, sendo, portanto, uma causa “justa”, como “justo” foi o combate nupcial. O herói realmente merece as honrarias de guerra e o direito de desposar Araci. Porém, havia Jandira. Quanto a essa situação, é Araci quem dá a solução no final da narrativa:

Enquanto nas grandes tabas se preparava a festa do triunfo e o herói repousava na rede, Araci foi ao terreiro e voltou conduzindo Jandira pela mão.

– Jandira é serva e irmã de Araci, tua esposa. Ubirajara é o chefe dos chefes, senhor do arco das duas nações. Ele deve repartir seu amor por elas, como repartiu a sua força.

– Jandira é serva de tua esposa; seu amor a obrigou a querer o que tu queres. Ela ficará em tua cabana para ensinar a tuas filhas como uma virgem araguaia ama seu guerreiro.

– Araci é a esposa do chefe tocantim; Jandira será esposa do chefe araguaia; ambas serão as mães dos filhos de Ubirajara, o chefe dos chefes, e o senhor das florestas.

As duas nações, dos araguaia e dos tocantins, formaram a grande nação dos Ubirajaras, que tomou o nome do herói.

Foi esta poderosa nação que dominou o deserto.

Mais tarde, quando vieram os caramurus, guerreiros do mar, ela campeava ainda nas margens do grande rio (Alencar, 1959, p. 403-404. vol. 3).

Quão grandemente se vê, a narrativa que conta a história do guerreiro araguaia, Jaguarê, o mais feroz jaguar da floresta, filho de Camacã, Jurandir, aquele trazido pela luz, Ubirajara, o senhor da lança, está repleta de lutas e batalhas: a luta entre Jaguarê e Pojucã, narrada no primeiro capítulo “O caçador”; o combate travado pelo amor de Araci, narrado no sexto capítulo “O combate nupcial”; a batalha final contra os tapuias, nono capítulo “A união dos arcos”. Dão ao texto um tom lúdico, onde a guerra de caráter agônico faz, com suas regras e códigos de honra, de seu protagonista um verdadeiro herói, um ser humano que supera a si mesmo no combate, transformando-se mesmo num super-homem, como discorreu Friedrich Nietzsche,



em *Assim falou Zaratustra* (2003). Ubirajara é o sentido de sua terra, ele é o mar que se tolda para receber o rio turvo, é a corda que se estende sobre o abismo, ele é sempre a ponte, não o fim. Ao falar sobre o super-homem, Nietzsche comenta (2003):

Noutro tempo, quando se olhava para os mares longínquos, dizia-se: “Deus”; mas agora eu vos ensinei a dizer: “Super-homem”. Deus é uma conjectura; mas eu quero que a vossa conjectura não vá mais longe do que a vossa vontade criadora. Poderíeis criar um Deus? Pois então não me faleis de deuses! Poderíeis, contudo, criar um Super-homem.

Talvez vós o não sejais, meus irmãos! Podeis transformar-vos em pais e ascendentes do Super-homem: seja essa a vossa melhor criação! (Nietzsche, 2003, p. 75).

José de Alencar criou um super-homem, um super-herói, bem aos moldes tupiniquins, apropriando-se, num procedimento intertextual, dos modelos homérico, medieval, bíblico e profano de herói. Convém lembrar-se do episódio referente à envergadura do arco de Ulisses – Odisseia, capítulo XXI – em que os pretendentes de Penélope têm de vergar o bem polido arco, num jogo agonístico, para conseguirem o direito de levar Penélope para casa e torná-la esposa.

Outro aspecto trazido à tona quando da análise do herói índio em Alencar, é o de que o romancista apresenta uma pedagogia alternativa, dentro de uma nova visão segundo a qual o índio se mostra performativo enquanto representação de uma linguagem híbrida, por meio dos diálogos reproduzidos nas narrativas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se, por fim, ao século XXI, que trouxe consigo um sem-número de máquinas (computadores, smartphones, tablets, DVDs, blu ray, e demais mídias digitais) com seus propósitos de tornarem a vida humana mais fácil, as pessoas parecem deixar de lado as coisas antigas atraídas pelo fascínio que despertam as inovações tecnológicas, seus novos “brinquedos”. O que não se deve esquecer é que a humanidade chegou à era da informática graças àqueles que inventaram o papel, graças aos monges copistas, graças à palavra escrita e à tradição oral, graças ao livro impresso.

Hoje, pode-se, no sossego do lar, acionar as teclas power dos mais diversos equipamentos eletrônicos e assistir a um filme, “maratonar” uma série ou ouvir uma música. Vislumbra-se o poder que têm as formas de manifestação cultural, entre inúmeras que se conhece atualmente, decorrentes da Revolução Industrial, que desencadeou o processo da cultura de massa. Constata-se nelas o poder de atrair um grande número consumidor. É sabido o quanto rendem artigos e mais artigos em revistas especializadas e algumas estatuetas na “Academia”, mesmo que haja um eco de vozes contrárias a elas. E, se se pensar que, no Brasil



do século XIX, um escritor cearense decide mostrar como e por que se deve olhar para o índio a fim de se descobrir o melhor critério para a nacionalidade da literatura e provocar o questionamento de uma língua única e totalizadora: língua de poder e “logos”.

Alencar, ele próprio, se coloca como um “herói” da nação, combatendo por um lugar de iminência para a cultura autóctone, para um imaginário diverso, para uma língua nacional que “sabe” nas bocas mergulhadas nos sabores, nos temperos, no fraseado das línguas indígenas. Língua nacional que se expõe como o lugar em que o reprimido, sufocado, calado retorna ao reino de Pindorama. E faz isso sem deixar de lançar um olhar, atento e transformador, sobre a tradição épica, talvez compreendendo ser essa narrativa o modelo que apresenta o herói em ascensão e por ser nela que imita o homem superior.

José Martiniano de Alencar deixa a lição de que a floresta é a grande escola para o aprendizado de nacionalidade, compreendendo-se a necessidade de se voltar o olhar para o índio não como objeto de observação, mas como sujeito de seu lugar, de uma cultura esquecida, confinada, calada, riscada, na construção oficial da nação, em que o índio é, ainda hoje, tratado como estrangeiro.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. M. de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro, GB: Aguilar, 1959. vol. 3.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec / Unesp, 2010.
- BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Síntese Universitária; 36).
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. 34. reimp. Tradução David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- COUTINHO, A. **A literatura no Brasil: era romântica**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2002.
- ECO, U. **O super-homem de massa**. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Coleção Debates; v. 238).



- FEIJÓ, M. C. **O que é herói**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos; v. 139).
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOMERO. **Ilíada** (em versos). 5. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- HOMERO. **Odisseia** (em versos). 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Estudos; v. 4).
- KOTHE, F. R. **A narrativa trivial**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- KOTHE, F. R. **O herói**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série princípios; v. 24).
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção a Obra Prima de Cada Autor; v. 22).
- PAES, J. P. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RODRIGUES, A. E. M. **José de Alencar: o poeta armado do século XIX**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGC, 2001.
- SANTIAGO, S. **Uma literatura nos tópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).
- SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios; v. 14).
- SPINA, S. **A cultura literária medieval**. 2. ed. Cotia (SP): Ateliê Edito-rial, 1997.



CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO PLANALTO CENTRAL: A ATUAÇÃO JUNTO A POVOS INDÍGENAS⁴

João Paulo Siqueira
Mariana Bernardes de Araújo
Nathália da Silva Soares Alves
Maria Luiza Macêdo
Lorrana Nunes Sousa
Emilly Fátima Ferreira de Lima
Jaqueline Medeiros S. Calafate

RESUMO

Este trabalho buscou averiguar se há formação para atuação com populações étnico raciais nas 13 faculdades e universidades de Psicologia do Distrito Federal (Brasil). Na primeira etapa foram mapeadas as produções bibliográficas sobre essa temática nas bases de dados SciELO, BVS-Psi, Portal Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sendo localizados apenas 5 trabalhos. Na segunda, foi realizado um levantamento dos currículos acadêmicos e das ementas dos cursos, resultando em 23 disciplinas, com apenas 2 que tratavam diretamente do tema em questão. Quanto ao corpo docente, apenas 14% dos 81 profissionais possuíam em seus currículos lattes indicadores de envolvimento com temática indígena. Diante dos resultados, observa-se uma dissonância entre referenciais teóricos e a realidade brasileira e a necessidade de construção de uma formação decolonial, que possibilite a este profissional a tentativa de um diálogo transcultural junto a estas populações.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Avaliação do currículo. Formação profissional. Relações étnicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo discutirá a formação de psicólogos no Planalto Central. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções sobre a intersecção entre formação em psicologia e atuação junto a povos indígenas. Posteriormente, verificou-se junto aos currículos de graduação em Psicologia a presença de discussões étnico-raciais bem como análise do corpo docente destas instituições. Trata-se de um trabalho resultante das discussões produzidas pelo PET-Psicologia da UnB, o qual procurou problematizar a precariedade da formação de psicólogos e a escassez de trabalhos publicados a esse respeito.

Considera-se que discutir a formação em psicologia a partir desses temas é indispensável para se pensar a atuação deste profissional junto a populações vulnerabilizadas e negligenciadas historicamente por essa área do saber. A presença de psicólogos nos territórios

⁴ Programa Educação Tutorial – Ministério da Educação.



indígenas tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Segundo o sistema interno da Secretaria Especial de Saúde Indígena, em maio de 2020 já totalizavam 94 profissionais distribuídos em 34 Distritos Sanitários Especiais Indígena - DSEI. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o preparo deste profissional e se a sua formação tem sustentado - mesmo que epistemologicamente - sua atuação nesses contextos. Sendo assim, os cursos ofertados no DF servirão de recorte (amostra representativa) para ser pensada essa questão.

Para esta discussão, considerou-se relevante apresentar a construção da psicologia enquanto domínio teórico-prático no âmbito social-comunitário e como esta se incorporou a políticas públicas de atenção aos indígenas. A pesquisa objetiva trazer a perspectiva decolonial como crítica epistemológica à psicologia enquanto campo de produção de saber e também de práticas. Para tanto, se iniciará com uma perspectiva histórica do campo comunitário da psicologia.

A Psicologia Social nasce na década de 50 nos Estados Unidos e na Europa, com o passar dos anos surgiram críticas a este novo campo de atuação. A abordagem pragmatista e positivista norte-americana foi, em especial, duramente criticada devido a sua carga ideológica favorável às classes dominantes e sua construção teórica limitada a condições sócio-históricas específicas, que impediam sua transposição em outros contextos. A falta de compreensão dos sujeitos como produtos histórico-sociais tornou a Psicologia uma ciência reprodutora dos ideais de grupos dominantes, devido a falta de criticidade frente a realidade social brasileira, reproduzindo assim, uma prática voltada, exclusivamente, para os interesses das elites com teorias tidas como universais (LANE, 1984).

O nascimento da Psicologia Social na América Latina se deu por meio da importação de teorias europeias e norte-americanas. A partir da década de 70, se iniciou a “crise da psicologia social” marcada pela indefinição do que seria essa área e a dificuldade de aplicar tais teorias na realidade do povo brasileiro. Como consequência desta crise surgiram novos caminhos para a Psicologia Social na América Latina com maior intercâmbio teórico interno e uma maior criticidade frente aos problemas locais juntamente com incentivo a construções teóricas contextualizadas. Começa-se, a partir disso, a construção de um novo paradigma latino-americano neste campo e o surgimento de iniciativas comprometidas com as classes populares (OZELLA, 1996).

Lane (1984) disserta sobre o desenvolvimento da Psicologia Social no Brasil, em que houve maior aproximação com públicos marginalizados e as maiorias populares, incorporando



o caráter comunitário a essa área da psicologia. Com o desenvolvimento analítico sobre as questões populares, psicólogos sociais foram instigados à transformação social, mobilizando-se para a deselitização da área e aproximação com a realidade concreta do Brasil.

Dentre as diversas modificações que a Psicologia Social trouxe, destaca-se a inserção do debate étnico-racial na psicologia enquanto ciência e profissão. Porém, algumas áreas do conhecimento como as ciências sociais já têm estudado essa temática há mais tempo, sendo, dessa forma, imprescindível fazer uso do conhecimento sociológico e antropológico para uma análise crítica, interdisciplinar e melhor embasada.

A diversidade étnico-racial brasileira já foi alvo de muito debate, sendo por muito tempo romantizada e colocada em termos de identidade nacional no discurso de democracia racial cunhado por Gilberto Freyre. Contudo, na segunda metade do século XX, essa ideia foi fortemente rechaçada por cânones do pensamento social brasileiro, como Lélia González e Florestan Fernandes, os quais apontam para uma evidente desigualdade estrutural entre brancos e não-brancos na realidade brasileira (GUIMARÃES, 2001).

Entretanto, segundo Fanon (2008), a assimetria estrutural entre grupos sociais é uma característica marcante em todo sul-global, uma vez que suas histórias foram atravessadas pelo horror da colonização europeia contra as populações originárias. Esta relação assimétrica, ou racismo, constitui, permeia e organiza todas as relações sociais modernas.

Ainda que, atualmente, o Estado brasileiro reconheça as categorias étnico-raciais enquanto determinantes sociais em saúde e que promova políticas públicas de atenção à saúde desses grupos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), pouco foi feito para reparar essas mazelas, frutos da colonialidade (DAMASCENO; ZANELLO, 2018).

Tais consequências podem ser observadas no impedimento ao acesso e na quase inexistência de profissionais capacitados para demandas que exijam uma prática intercultural, que promova um encontro de saberes entre o científico e o tradicional. Neste sentido, há um despreparo para atuação que leve em conta a diversidade de cosmogonias, respeitando as populações negras e indígenas a partir de suas especificidades (DAMASCENO; ZANELLO, 2018; BATISTA; ZANELLO, 2016).

A aproximação da Psicologia Social brasileira com as populações indígenas, especificamente, teve início no começo dos anos 2000, a partir de influências estatais e com a publicação da Portaria 2.759/2007, a qual estabelece diretrizes gerais para uma Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas. Nesse período, o Estado passou a



dar mais atenção para as temáticas de saúde mental e no contexto da saúde dos povos indígenas (SOUSA, 2018).

Tal interesse surgiu quando questões como uso excessivo de álcool e outras drogas e o alto índice de suicídio passaram a ser temas de destaque nas mídias e em organismos internacionais (BATISTA; ZANELLO, 2016). Tornando urgente a problematização das práticas psicossociais tradicionalmente utilizadas no enfrentamento dessas situações por profissionais de psicologia (FERRAZ; DOMINGUES, 2016).

A publicação da Portaria 2.759/2007 impulsionou a entrada de psicólogos na saúde indígena e estabeleceu diretrizes para uma construção coletiva com os movimentos sociais, lideranças indígenas e a comunidade acadêmica na criação de intervenções e alternativas para abordar as questões relacionadas ao campo da saúde mental. Além disso, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) estava sendo ampliada, sobretudo nos interiores próximos às terras indígenas (TI) ou com grande concentração de indígenas munícipes, sendo com isso, fortalecido o atendimento à saúde mental na atenção básica (SOUSA, 2018).

Embora haja uma abertura para a atuação de psicólogos nas realidades supracitadas, faz-se necessário problematizar se esses profissionais têm acesso a uma formação que abranja os conhecimentos e atuação junto a povos indígenas. Nesse sentido, Batista e Zanello (2016) questionam alguns pressupostos que fundamentam intervenções da psicologia, como o conceito de saúde mental que, embora tão basal, trata-se de um conceito localizado no ocidente e que se entende como universal, podendo com isso, resultar em uma atuação psicopatologizante dos sujeitos indígenas.

Ferraz e Domingues (2016) realizaram uma pesquisa buscando apreender o estado da arte nas produções da área de psicologia sobre povos indígenas. Concluíram que houve um aumento do interesse da psicologia por essa população nos últimos anos. As autoras ressaltam que dentre os referenciais teóricos dos artigos encontrados, houve poucas produções específicas da área da Psicologia. Esses resultados mostram como as teorias psicológicas são majoritariamente voltadas para a cultura ocidental, tornando o trabalho e a pesquisa junto aos indígenas um desafio.

A interdisciplinaridade é vista como muito relevante para a superação dos limites da Psicologia e em especial o diálogo entre psicologia e antropologia, essa interface entre as duas áreas buscaria construir abordagens que elenque a centralidade da cultura na construção de subjetividades (FERRAZ; DOMINGUES, 2016).



As pesquisas apresentadas discutem teorias sobre a origem da problemática da escassez de produções acadêmicas, o currículo foi apontado como uma delas (BATISTA; ZANELLO, 2016). Kawakami (2019) nos alerta sobre os perigos ideológicos dos currículos e a necessidade de criticidade na construção dos mesmos. Tendo em vista a primordialidade de combate ao problema em sua origem, a formação em psicologia se tornou foco de análise do estudo em pauta.

Nesse sentido, o presente artigo busca refletir sobre a formação de psicólogos por meio de diferentes vias: a produção teórica sobre a formação, o currículo orientador da graduação e os docentes que ministram o curso de psicologia. A literatura aponta uma formação deficitária, limitada e permeada por saberes hegemônicos, a pesquisa buscou averiguar tal apontamento no contexto dos cursos de psicologia do DF. É essencial que haja uma discussão sobre a educação desses profissionais, pois esta se reflete em sua atuação. A busca por uma educação crítica e decolonial se alia ao esforço de oferecimento de serviços de saúde contextualizados com a realidade brasileira.

2. MÉTODO

Neste trabalho, optou-se por uma pesquisa de natureza quantitativa-qualitativa. A análise qualitativa se aplica a uma variedade de pesquisas nas áreas sociais e humanas por ser uma análise que busca dar sentido aos dados obtidos.

A ferramenta metodológica utilizada para examinar os dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), podendo esta ser utilizada para uma variedade de tipos de dados como relatos transcritos, observações e documentos. A pesquisa em questão foi constituída por uma análise documental de currículos acadêmicos de psicologia, currículos de docentes e artigos. Bardin (2009) explana que a análise de conteúdo é realizada a partir de três etapas: pré análise, exploração do material e tratamento dos dados. A pré análise é formada por uma leitura flutuante dos dados coletados, seleção do que se deseja analisar e formulação inicial de hipóteses e objetivos. A fase de exploração do material é marcada pela codificação e categorização do material selecionado, que pode ser realizada a partir de diferentes critérios condizentes com a finalidade da pesquisa. A etapa final, tratamento dos dados, é concretizada com a interpretação dos mesmos, podendo ser feita a partir de inferências.

Para realização da análise e discussão sobre os currículos dos cursos de graduação em psicologia do Distrito Federal (DF), foram levantadas publicações (artigos, teses e dissertações) que tratassem de assuntos correlacionados à formação em Psicologia frente à atuação com



povos indígenas. Também foram analisadas as ementas para verificação da base epistêmica utilizada para estas discussões. Por fim, houve o levantamento do corpo docente dos cursos e suas respectivas formações, por meio da análise dos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes. Esta foi uma pesquisa exploratória - pois, conforme constatado, não há levantamentos realizados especificamente a esse respeito- e, também, não probabilística - por ter abrangência apenas da região do DF.

A revisão sistemática de literatura científica em questão utilizou as plataformas virtuais: SciELO (scielo.org.br), Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia Brasil - BVS-Psi (bvs-psi.org.br), Portal Capes (periodicos.capes.gov.br) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (bdtd.ibict.br).

Para definição do período de busca para este levantamento, foi utilizado o ano de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de psicologia, em 2001, o qual foi um movimento resultante de um país pós constituinte, dando início ao debate das bases curriculares em psicologia. O ano de produção deste artigo (2020) foi utilizado como período limite.

O levantamento bibliográfico se dividiu em três fases, a saber: 1) Levantamento de artigos na SciELO Br; 2) Levantamento de artigos na BVS-Psi; 3) Levantamento de Teses e Dissertações por meio da Capes e BDTD. Essas etapas foram realizadas entre os meses de abril/2020 e julho/2020.

Os descritores utilizados para realização das pesquisas nas bases de dados buscaram abarcar quatro principais grupos temáticos: 1) Psicologia; 2) Currículo; 3) Indígenas; 4) Decolonialidade. Para alcançar maiores resultados, palavras semelhantes em significado foram adicionadas nos grupos. Foram utilizados quatro grupos de descritores de acordo com as especificidades das plataformas digitais investigadas. A plataforma BVS-psi não contou com o primeiro grupo (Psicologia) por ser uma base de dados exclusiva de artigos dessa área do conhecimento e tampouco com os descritores do grupo de Decolonialidade, já que a busca não retornou resultados. Os descritores utilizados em cada base de dados podem ser consultados na Tabela 1.



Tabela 1: Estratégias de Busca por Base de Dados.

Plataformas	Descritores utilizados
SciELO Br	Psic* AND (currículo OR ensino OR formação OR graduação) AND (índios OR indígenas OR ameríndios) AND (cultural OR etnopsi* OR decoloni* OR antropologia)
BVS-Psi	(índios or indígenas or ameríndios) [Palavras] and currículo OR ensino OR formação OR graduação [Palavras]
BDTD e Periódicos da CAPES	Psic* AND (currículo OR ensino OR formação OR graduação) AND (índios OR indígenas OR ameríndios) AND (cultural OR etnopsi* OR decoloni* OR antropologia)

Fonte: Elaboração própria.

Os critérios de exclusão foram: artigos que aparecem em mais de uma base bibliográfica, sendo incluído apenas o primeiro resultado da pesquisa; produções que não se referiam a discussões sobre a formação dos psicólogos frente a questões étnicas/culturais, ou se referiam apenas a questões sobre o ensino da psicologia sem relação com o tema em específico deste trabalho. Após a implementação dos critérios de exclusão poucos resultados foram obtidos, em função disso foram posteriormente incluídos artigos que apesar de não tratar diretamente do curso de psicologia, dissertavam sobre temáticas relevantes para um olhar clínico na saúde indígena e para uma revisão epistemológica das teorias dentro das universidades, discussões profundamente relacionadas com a temática da pesquisa em questão.

O levantamento das informações das universidades e faculdades do Distrito Federal foi realizado por três vias: 1) site oficial da instituição; 2) meios de comunicação oficial da instituição (telefones fixos e e-mail institucional); 3) Redes sociais e perfis oficiais das instituições (perfis institucionais, coletivos, centros acadêmicos, entre outros). O tempo definido para contato foi de três meses e não havendo retorno dentro desse prazo, foram suspendidas as tentativas e as instituições classificadas como “sem resposta”. Nos casos de escolha pela não participação (restrições na disponibilização dessas informações ou necessidade de solicitar a autorização de instâncias superiores), elas foram classificadas como “não disponibilizadas”.

Para realizar a análise das informações obtidas no levantamento de currículos e ementas, inicialmente, foi feita uma leitura integral das grades curriculares. Durante a pré-análise, foram excluídas as disciplinas não conectadas diretamente com a modalidade de ensino teórico, tais quais disciplinas de estágio, monografia, pesquisa, extensão e atividades complementares. As disciplinas que não apresentavam em seu nome a mínima conexão com conteúdos étnico-raciais e/ou antropológicos foram excluídas da amostra. Logo após, as ementas das disciplinas pré-



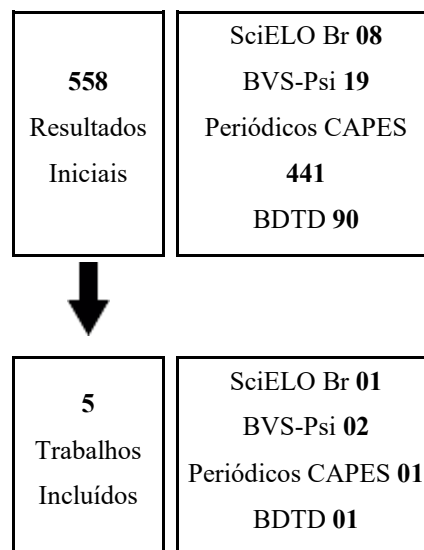
selecionadas na etapa anterior foram analisadas com maior profundidade para verificar se existia alguma relação com a temática. A análise destas disciplinas levou em consideração os seguintes aspectos: objetivos; período no qual esta é ofertada dentro do fluxo curricular; bibliografia e autores recomendados; disposição da questão indígena abordada diretamente ou transversalmente; necessidade de pré-requisitos e última atualização da ementa e da bibliografia. Após considerar os aspectos citados na análise, excluiu-se mais disciplinas, resultando na amostra final.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Levantamento de publicações

As pesquisas realizadas com os três grupos de descritores, como elucidado na Tabela 1, resultaram em 558 resultados iniciais, e sem repetição entre as plataformas elencadas. A Figura 1 apresenta em detalhes a quantidade de resultados e trabalhos incluídos em cada base de dados.

Figura 1: Resultados das buscas e quantitativo dos trabalhos incluídos.



Fonte: Pesquisas nas bases de dados. Elaboração própria.

A baixa quantidade de trabalhos incluídos pode ter relação com as próprias redes de compartilhamento de produções, já que os autores podem utilizar repositórios gerais ou repositórios específicos das instituições acadêmicas, porém ambos podem trazer complicações. Os repositórios gerais, como por exemplo as plataformas utilizadas (SciELO, BVS-Psi, Capes e BDTD), possuem diferentes filtragens de busca, o que pode tornar o processo de envio de produções confuso e bastante diversificado, já que os próprios temas demandam diferentes tipos de classificação. Quanto aos repositórios específicos, é possível perceber que algumas instituições não possuem os seus próprios sites de publicação, e caso possuam, muitas vezes encontram-se desatualizadas.



A seleção dos trabalhos relevantes para esta pesquisa foi realizada a partir da leitura minuciosa dos resumos de todos os artigos, dissertações e teses encontrados. Após esse processo, foram incluídos cinco trabalhos de diferentes naturezas: um relato de estágio/extensão universitária realizado junto aos Mbyá Guarani de São Paulo (GUIMARÃES *et al.*, 2019); uma pesquisa exploratória que busca analisar o perfil, a trajetória, as expectativas e desafios dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (RENAULT, 2018); um levantamento bibliográfico sobre o tema saúde mental em contextos indígenas (BATISTA; ZANELLO, 2016); um artigo de articulação teórica a respeito da função social da política pública de cotas (Lei Nº 12.711/2012) e da sub-representatividade dos povos indígenas no Brasil (TERRA; DAVID, 2016); e um relato de experiência de formação profissional com inserção no Parque Indígena do Xingu (MACEDO *et al.*, 2011) (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos Trabalhos por Ano.

Base de Dados	Título do Trabalho	Autores	Ano de publicação	Região das comunidades indígenas envolvidas
SciELO Br	Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas	Guimarães, D. S., Lima Neto, D. M., Soares, L. M., Santos, P. D. & Carvalho, T. S.	2019	Mbya Guarani, Tekoa Yyrexākã e Tekoa Tangara Mirim (SP)
BDTD	Educação superior indígena na UnB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes	Renault, C. R. N. dos S.	2018	Kaimbé (BA), Baré (AM), Tupiniquim (ES), Fulniô (PE), Tikuna (AM) e Pataxó (BA, MG)
Periódicos da CAPES	Saúde mental em contextos indígenas: Escassez de pesquisas brasileiras, invisibilidade das diferenças	Batista, M. Q. & Zanello, V. M. L.	2016	-
BVS-Psi	A função social do acesso ao ensino superior diante da sub representatividade dos povos originários: uma análise acerca da política pública de cotas (lei No 12.711/2012) e da resistência indígena no Brasil	Terra, R. B. M. da R. B. & David, T. D.	2016	-
BVS-Psi	Ao encontro do Outro, a vertigem do eu: o etnopsicólogo em equipes de saúde indígena	Macedo, A. C., Bairrão, J. F. M. H., Mestriner, S. F. & Mestriner Jr., W.	2011	Parque Indígena do Xingu-Alto Xingu (MT)

Fonte: Resultados das pesquisas nas bases de dados. Elaboração própria.

O artigo de Guimarães *et al.* (2019) trata de um estágio/extensão universitária vinculado ao Instituto de Psicologia da USP, realizado junto aos Mbyá Guarani de São Paulo. O ponto central é a potencialidade das fricções geradas pelo choque cultural vivido pelos estagiários na relação com a alteridade radical indígena, sobretudo no que tange à noção/experiência de temporalidade e sintonia.



A dissertação de mestrado da Renault (2018) analisa o perfil, as trajetórias, as expectativas e os desafios encontrados pelos estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa se deu por meio de análise documental de informações sobre os discentes e entrevistas semi-estruturadas com nove estudantes indígenas. A autora reflete criticamente sobre a pouca preparação da universidade para recebê-los, com estruturas engessadas na construção do curso, que acabam por dificultar a permanência deles na instituição. Quanto à questão curricular, evidencia-se que a presença de indígenas no ambiente universitário impõe necessariamente uma reflexão sobre os conteúdos transmitidos e se eles atendem às necessidades específicas desse tipo de população.

O artigo de Batista e Zanello (2016) realizou um mapeamento das produções sobre saúde mental e populações indígenas no Brasil, no período que compreende os anos de 1999 a 2012. Dos 14 artigos encontrados, apenas cinco eram teóricos e 50% não contavam com a participação de psicólogos como pesquisadores e/ou não citavam a etnia sobre a qual a pesquisa foi realizada. A análise dos artigos encontrados revelou escassez de estudos sobre o tema, bem como a reificação dos termos saúde mental e indígenas. As autoras demonstram ainda a falta de questionamento e aprofundamento dos pressupostos epistemológicos, fundamentais na criação de políticas públicas de incentivo, que podem culminar em uma prática etnocêntrica em saúde.

Terra e David (2016) investigaram em seu artigo a (sub)representatividade dos povos originários no intuito de analisar a função social das vagas no ensino superior para estudantes indígenas a partir da Política de Cotas (Lei Nº 12.711, 2012). Eles ressaltam a importância de políticas públicas como essa e apontam a necessidade de mais investigações sobre os processos de aculturação, o despreparo das instituições para receber a comunidade indígena e também a permanência desses estudantes nas instituições de ensino.

Macedo e colaboradores (2011) trazem um artigo com relato de experiência profissional pós imersão da equipe do Projeto Huka-Katu, o qual oferece um estágio e uma disciplina constituídos por duas etapas (uma preparatória e uma inserção no Parque Indígena do Xingu) aos estudantes do curso de graduação em Odontologia da Universidade de São Paulo. Em parceria com o Laboratório de Etnopsicologia, o projeto tem por objetivo discutir em que medida o olhar etnopsicológico e a escuta psicanalítica podem contribuir para a formação do profissional odontólogo frente a contextos indígenas. Os resultados deste estudo demonstram a necessidade de mediação e de uma escuta etnopsicológica, capazes de transformar e preparar os profissionais de saúde para esse encontro intercultural.



Dentre os artigos nos quais houve trabalho de campo, as pesquisas foram realizadas em comunidades indígenas Mbya Guarani (*Tekoa Krukutu, Tekoa Tenondé Porã, Tekoa Ytu e Tekoa Pyau*), nas aldeias *Tekoa Yyrexãkã* e *Tekoa Tangara* Mirim sendo todas elas subgrupos da etnia Guarani (GUIMARÃES *et al.*, 2019). E também no Parque Indígena do Xingu - Alto Xingu - no estado do Mato Grosso (Macedo *et al.*, 2011) mas nesse caso não foi especificada nenhuma etnia com a qual os pesquisadores trabalharam. A pesquisa exploratória (Renault, 2018) contou com entrevistados dos povos Kaimbé, Baré, Tupiniquim, Fulni-ô, Tikuna e Pataxó, mas foi realizada em Brasília-DF.

Os trabalhos encontrados trazem como questão importante a inserção de conteúdos que aprofundem os conhecimentos étnicos e antropológicos acerca dos povos, a presença de indígenas na instituição de ensino superior. Esse resultado evidencia tanto a necessidade de incentivo às políticas de ação afirmativa quanto o comodismo acadêmico diante da colonialidade epistêmica. O ingresso e permanência de estudantes indígenas mostra-se como um desafio a ser encarado, uma vez que a estagnação curricular e institucional pode culminar na evasão dos estudantes indígenas.

Observa-se ainda com essa revisão, a carência de teorizações sobre o trabalho com populações indígenas, o que corrobora com os resultados de Batista e Zanello (2016). A atuação em campo é muito importante principalmente frente a problemáticas urgentes que envolvem soluções rápidas. Porém, a superficialidade teórica e falta de reflexão crítica sobre as bases epistemológicas usadas nos trabalhos pode ter efeito deletério, sabotando a própria produção de conhecimento e atuação em contextos indígenas.

Nesse sentido, se faz necessário atentar-se para o processo de formação dos psicólogos e as respectivas tradições científicas transmitidas nas universidades. Os conhecimentos compartilhados com os graduandos se refletem no preparo, na atuação e na formação continuada dos psicólogos em campo. Kawakami (2019) afirma que a construção curricular é, por vezes, um processo isento de reflexão crítica sobre a produção e reprodução ideológica dos conhecimentos. Para a autora, a falta de reflexão sobre a elaboração curricular promove dois fenômenos: a inquestionabilidade do currículo, devido ao desconhecimento sobre seu contexto de produção, e a universalidade dos saberes difundidos.

3.2 Grade curricular, ementas e corpo docente

Foram mapeadas 13 instituições de ensino, das quais apenas uma é pública (Universidade de Brasília). Todas possuem site institucional, no entanto, somente nove



disponibilizam as matrizes curriculares nesses sites e apenas três possuem as ementas das disciplinas disponíveis para acesso. Após contato por outros meios institucionalizados, outras duas instituições disponibilizaram os documentos requeridos via *e-mail*, totalizando 11 matrizes curriculares e cinco grades curriculares com ementas.

Para a análise curricular foram lidas na íntegra as matrizes disponibilizadas pelas 11 Instituições de Ensino Superior (IES). Após leitura e análise de título de um total de 774 disciplinas, apenas 23 indicavam possíveis relações com os objetivos deste artigo. Em análise subsequente foram lidos os conteúdos das potenciais disciplinas, 12 (1,55%) disciplinas apresentavam relação com a temática buscada, destas, nove (1,16%) possuíam temáticas étnico-raciais e/ou antropológicas e apenas três (0,38%) tratavam diretamente de povos indígenas. A Tabela 3 mostra a relação das 12 disciplinas, bem como o caráter optativo ou obrigatório em cada instituição.

Tabela 3: Modalidade das disciplinas incluídas.

Instituição	Disciplina(s)	Modalidade
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)	- Áreas Afins Do Conhecimento Psicológico-Questões Antropológicas - Campos De Atuação E Investigação: Psicologia Social	Obrigatória
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)	Comportamento e Sociedade	Obrigatória
UniPROJEÇÃO	Direitos Humanos	Optativa
Universidade de Brasília (UnB)	- Antropologia do Gênero - Antropologia Urbana - Sociedades Complexas - Teoria antropológica I - Antropologia da Religião - Geografia Cultural - Antropologia Cultural - Introdução à Antropologia	Optativas (cadeias curriculares)*

Fonte: Levantamento com as instituições de ensino. Elaboração própria.

*As cadeias curriculares configuram grupos de disciplinas relacionadas. A instituição impõe a obrigação de cursar pelo menos uma das disciplinas da cadeia, sem especificação.

Com as informações da Tabela 3 é possível ver que há discrepância quanto à disponibilidade de disciplinas com caráter étnico-racial e/ou antropológico frente ao tipo de Instituição de Ensino Superior (pública ou privada). A UnB, única instituição pública analisada neste estudo, possui aproximadamente o dobro (oito) de disciplinas ofertadas pelas instituições particulares (quatro). Porém, é necessário analisar, além da quantidade, o caráter obrigatório ou optativo dessas disciplinas. Desse modo, nota-se que as disciplinas ofertadas pela UnB são todas optativas, ou seja, fica a cargo do estudante cursá-las ou não, bem como escolher qual delas cursar. Dentre as disciplinas ofertadas por instituições particulares, entretanto, apenas uma é optativa, enquanto as três demais são obrigatórias.



Ressalta-se o fato de que, nas universidades e faculdades privadas, todas as disciplinas são fornecidas pelos próprios departamentos de Psicologia. Isso pode demonstrar a baixa articulação com os demais cursos e pouca flexibilização dos currículos, que são em sua maioria fechados e com disciplinas previamente estabelecidas. A padronização da formação pode suprimir o interesse em temáticas pouco exploradas e dificultar o encontro com o pensamento decolonial, caso isso não seja abordado ao longo do curso.

Em contrapartida, todas as disciplinas levantadas na Universidade de Brasília são ofertadas fora do Instituto de Psicologia, sendo responsabilidade dos Departamentos de Antropologia (DAN) (sete) e de Geografia (uma). Esse deslocamento da oferta vai ao encontro do ideal de formação proposto por Darcy Ribeiro, um dos fundadores da UnB, que dentro do pilar “Ensino”, sugere uma maior circulação entre os cursos existentes. Essa possibilidade de trânsito facilita a articulação de saberes e a interdisciplinaridade, que contribuem para uma formação mais abrangente e diversificada.

Porém, atualmente essa possibilidade parece culminar na não responsabilização do Instituto de Psicologia de estar à frente no fornecimento de disciplinas que articulem diretamente a Psicologia aos povos tradicionais. Visando não apenas uma possível área de atuação, mas um encontro que permita a descolonização dos saberes e estimule a criticidade na formação com indivíduos e profissionais de maneira horizontal. A tomada de responsabilidade da Psicologia é fundamental para que a transdisciplinaridade seja efetiva e não isole as possibilidades de atuação.

Ainda, por se tratar de uma instituição pública que recebe estudantes de mestrado e doutorado com alta rotatividade, a UnB apresenta grande variedade de conteúdos optativos ofertados por semestre. Parte das disciplinas é oferecida por mestrandos e doutorandos sob supervisão, como parte de seus estágios de docência. As disciplinas descritas como “tópicos” podem abarcar uma série de temáticas, incluindo as indígenas, como ocorrido em 2019 na disciplina “Tópicos em Psicopatologia: Saúde Indígena” uma vez que dependem, em muitos casos, da área de estudo dos pós-graduandos. Dessa maneira, estudos étnicos retornam ao ciclo de dependência de interesses pessoais, e não de formação coletiva, para que sejam apresentados com relevância ainda na graduação.

Para complementar a análise quantitativa, foi realizada uma análise qualitativa dos conteúdos abordados nessas disciplinas por meio das ementas. Analisar apenas a grade curricular e os nomes das disciplinas não permitem grandes inferências sobre o aprofundamento



do curso em determinados temas e impossibilita a comparação com as demais instituições de ensino. Essa fase de análise contou com baixo levantamento tanto por falta de resposta como por não disponibilização dos dados solicitados.

A dificuldade para o acesso às ementas vai na contramão ao que consta no art. 47 da Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro) o qual diz que as instituições deverão: informar aos interessados os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação. Observa-se que a burocratização da disponibilidade do documento afeta diretamente o poder de escolha dos estudantes quanto à própria formação.

Das 12 disciplinas analisadas, apenas três falam diretamente sobre povos indígenas: Introdução à Antropologia, Antropologia Cultural e Geografia Cultural. Outras nove disciplinas tratam o tema de forma transversal, a partir de tópicos como tradições e culturas, identidades e marcadores sociais, direitos humanos e diversidade humana. Dentre as disciplinas com bibliografia disponível, apenas quatro explicitam possuir autores não brancos. Como limitação há o fato de que nem todas as ementas disponibilizam a data da última atualização, podendo ou não se tratar de conteúdos recentes.

A partir da análise das ementas das disciplinas, observa-se que mesmo mostrando alguma proximidade com a temática étnico-racial, esse contato ainda é feito de maneira superficial. As descrições das ementas apontam como foco temas amplos como a diversidade humana, direitos humanos, culturas e tradições. Mesmo aquelas que abordam a temática de forma mais direta, o fazem de forma pontual. Já aquelas que perpassam pelo tema transversalmente, a adoção da temática ou seu interesse está a cargo do docente.

A predominância de autores brancos, estadunidenses e europeus nas bibliografias das ementas disponibilizadas, sinalizam o compromisso destas universidades com uma matriz epistemológica ocidental e eurocentrada. Ressalta-se ainda, que as disciplinas com maior contato com a temática étnico-racial, sejam eles diretos ou transversais, são interpeladas majoritariamente pelos estudos da Antropologia.

Das treze IES analisadas aqui, apenas quatro disponibilizaram a relação do corpo docente do curso. Assim, dos oitenta e um professores somente doze (14%) possuem experiência em temáticas indígenas ou étnico-raciais, seja por meio de especialização *stricto sensu* ou *lato sensu* e/ou pesquisas, artigos ou trabalhos técnicos de autoria na área. Considerando que essas disciplinas são ofertadas, em sua maioria, como optativas, estas



carecem de maior mobilização das unidades acadêmicas para serem disponibilizadas. A pouca aproximação do corpo docente com o tema pode ser um dos fatores que interferem na ausência de disciplinas a esse respeito nos currículos.

Sem uma formação que questione os saberes instituídos tradicionalmente é possível que tais práticas possam ser, tão somente, uma reprodução da violência institucional e colonizatória já praticada historicamente a esses povos, corroborando com Damasceno e Zanello (2018) e Batista e Zanello (2016) quando afirmam que o preparo para uma atuação que leve em conta a diversidade de cosmogonias não tem sido observado nas pesquisas a esse respeito.

O levantamento proposto aqui convida a refletir acerca do caráter incipiente das discussões nos currículos de Psicologia e sua consequência para a formação deste profissional. Os resultados apontam para uma manutenção de currículos em que pouco são abordadas questões étnico-raciais, com escassa formação nesta temática por parte dos docentes em suas próprias trajetórias acadêmicas. Assim, as disciplinas levantadas que tinham mínima relação com esses assuntos, foram encontradas muitas vezes à margem do currículo, com um caráter de mera complementação da formação (KAWAKAMI, 2016).

A inserção dessa temática na base curricular e a obrigatoriedade de contato com discussões acerca de etnia, raça e povos indígenas possibilitaria uma subversão à imposição dos conhecimentos ideologicamente hegemônicos. O Conselho Federal de Psicologia afirma que “a distribuição e frequência dos temas tratados na graduação ilustram o que provavelmente será considerado relevante pelas(os) psicólogas(os) formadas(os)” (Conselho Federal de Psicologia, 2017, p. 105), tendo isto em vista, se faz necessária uma atuação contextualizada à realidade brasileira e compromissada com as minorias sociais e para tanto é essencial a implementação desta discussão nos currículos. Desse modo, o acesso a essas discussões durante a formação poderia gerar maior engajamento entre os profissionais quanto a questões étnico-raciais, gerando futuramente um possível aumento nas produções acadêmicas sobre esse tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperou-se com este trabalho apresentar um panorama da formação sobre Psicologia e povos indígenas no DF, por meio do levantamento da oferta de disciplinas e das ementas apresentadas nos cursos de formação e análise de currículo dos docentes. Além do pequeno número de publicações sobre o tema, as informações cedidas pelas instituições mostraram uma formação deficitária com pouco envolvimento com a temática. A atenção, discussão e qualificação para o trabalho junto a povos indígenas está sendo negligenciada.



A baixa presença de disciplinas com conteúdo étnico-racial nos cursos de Psicologia do DF, assim como a pouca ou nenhuma formação dos professores nesta temática, refletem a validação que os currículos concedem ao modelo ocidental de conhecimento, proporcionando pouco ou nenhum debate em relação a grupos minoritários (KAWAKAMI, 2019). Desse modo, faz-se mister uma maior interlocução com epistemologias latinas e teorias decoloniais/críticas para o questionamento de uma atuação compatível com as realidades diversas dos povos indígenas. Em conjunção com essas perspectivas e abordagens, faz-se essencial compreender o conhecimento para além do conteúdo - objeto externo aos sujeitos, naturalizado e inquestionável - e elaborá-lo enquanto fenômenos que concretizam subjetividades, tanto por representá-las, quanto por gerá-las (KAWAKAMI, 2019).

A colonização/modernidade permeia o campo do poder, do saber e do ser. As práticas colonizatórias se perpetuam dentro das lógicas econômica, política, cognitiva, existencial, subjetiva, dentre outras, que foram implementadas no período colonial e perduram até os dias atuais. Questiona-se a manutenção dessa lógica no exercício da Psicologia e pauta-se a necessidade de alinhamento com o movimento de resistência política e epistêmica que visa a superação da colonialidade, o giro decolonial (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019). Urge o desenvolvimento de uma Psicologia decolonial, que questione a hegemonia branca, a reificação de conceitos ocidentais, o apagamento de variações interculturais e que compreenda a centralidade da cultura nas formulações subjetivas.

A decolonialidade do saber inclui o conceito de localização corpo-geopolítica do conhecimento. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) discutem a urgência de descolonização dos currículos universitários e de que esse movimento se torna mais visível a partir da implementação de cotas nas universidades federais. Os estudantes negros e indígenas necessitam de produções de conhecimentos que se adaptem ao seu ser, a suas experiências vividas, a suas comunidades. Os autores apontam que essa necessidade ressoa ainda no pólo hegemônico, pois o mesmo precisa passar por uma desimperialização, superando a negligência com as outras construções de saber, de organizações da vida político-social e de existência.

Ressalta-se a importância da transversalidade dos debates decoloniais. Frequentemente, a discussão acerca dos currículos sintetiza que a inserção de temáticas na grade curricular aconteça por meio da criação de novas disciplinas, no entanto, a transversalidade se mostra essencial para uma real mudança epistemológica na formação de psicólogos. Não basta a inserção de novas disciplinas que abarquem um debate social e cultural qualificado, é



primordial que esse debate percorra todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, independente do departamento que as ofereça.

Nesse processo de deslocamento nos cânones do saber, faz-se necessário também fomentar protagonismo e autoria indígena através de políticas de inclusão, em conjunto com reformulações da forma e das estruturas utilizadas pelas instituições as quais amparam essa mudança epistêmica. Ademais, esse contato pode ser proveitoso quanto à reflexão frente a temáticas transversais, como saúde mental em contextos universitários, já que abre espaço para debater assuntos como a quantidade de disciplinas, carga de leitura, frequência, avaliação, entre outros, como apontado na dissertação levantada de Renault (2018).

Entretanto, essas discussões muitas vezes sofrem com empecilhos das próprias universidades, já que não há interesse institucional e concedimento de espaços para debater os. As universidades públicas e federais se encontram em posição privilegiada já que contam com a Política de Cotas, implementada em 2012. A Universidade de Brasília se mostrou exemplo, sendo a primeira universidade federal a aprovar cotas raciais em 2003, e implementá-las efetivamente em 2004, além da implementação do vestibular indígena em 2004 (RENAULT, 2018). Com essas medidas, a inserção de pessoas negras e indígenas fomentam debates decoloniais além de transformar as academias em ferramenta política para conquista de direitos e para reparação histórica de dominação, desvalorização e marginalização dessas populações subalternizadas.

Em recomendação ao Conselho Nacional de Saúde, em 2018 foi publicado um parecer técnico como proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em Bacharel em Psicologia (Parecer Técnico n.346, 2018). O parecer menciona que a formação de professores de Psicologia deve ser comprometida com a construção crítica e criativa de ações e pensamentos. No artigo 37º, parágrafo 2º, letra b, há a proposta de complementaridade da formação de professores nos temas “História da África e História Indígena”, a fim de ampliar os conhecimentos sobre a cultura brasileira e auxiliar no enfrentamento ao racismo e discriminações. Entretanto, para as outras modalidades de formação em Psicologia não há diretrizes que levem em conta aspectos étnico-raciais.

Sendo assim, ressalta-se a contribuição da Antropologia para a Psicologia. Embora nem todo conhecimento em Antropologia seja decolonial, esta é uma ciência que tem por característica estudar com mais afinco outras culturas. A imersão em outra área do conhecimento contribui para a pluralização da formação e para a ampliação das visões de



mundo e compartilhamento de saberes. A interdisciplinaridade e a formação continuada são pontos fundamentais para a formação do psicólogo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (CNS, 2018), e isso deve ser explorado com seriedade pelas Instituições de ensino.

Este estudo teve como limitação o fato de ser realizado apenas com as faculdades e universidades do Distrito Federal, portanto sugere-se a ampliação dessa investigação para âmbito regional, ou até mesmo nacional, a fim de verificar como se encontra a formação de psicólogos no Brasil em relação à adesão da temática étnico-racial. Outro fator limitante foi a pouca disponibilização das informações referentes à grade curricular, à ementa e ao corpo docente das instituições de ensino. Isso dificultou as análises e questionamentos a respeito dos conteúdos trabalhados na formação de futuros psicólogos. Vale destacar a importância da transparência e da constante atualização dessas informações por parte das instituições de ensino para averiguar se as DCNs estão sendo cumpridas e até mesmo para que os próprios estudantes tenham acesso aos conteúdos abordados ao longo do curso.

Conclui-se que, para proporcionar formação qualificada para os profissionais que atuarão com populações indígenas, é necessário o acesso a trabalhos produzidos com bases epistemológicas firmadas em abordagens críticas e questionadoras. Geralmente, os pesquisadores optam por determinado tema e objeto de estudo de acordo com experiências da sua própria formação, ou seja, durante a graduação e a pós-graduação. Caso haja pouco ou nenhum contato com essas temáticas é pouco provável que elas sejam até mesmo consideradas como opção. Dessa maneira, é possível observar uma relação de interferência mútua, quase cíclica, entre teoria e prática, o que faz com que seja de extrema necessidade não apenas inserir discussões étnico-raciais nos espaços acadêmicos, como também fomentar atuação e produção frente a essas temáticas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BATISTA, M.; ZANELLO, V. Saúde mental em contextos indígenas: escassez de pesquisas brasileiras, invisibilidade das diferenças. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21 n. 4, p. 403-414, 2016. Disponível em: doi:10.5935/1678-4669.20160039. Acessado em Set. 2022.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



BRASIL, Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11688647/artigo-47-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

BRASIL, Ministério da Saúde. *Parecer Técnico CNS, n. 346, de 13 de setembro de 2018*. Dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia**. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, Centro de Referências Técnicas em Políticas Públicas. **Relações raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/5938_relacoes-raciais-referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-2017. Acessado em Set. 2022.

DAMASCENO, M.; ZANELLO, V. Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 450-464, 2018. Disponível em: 10.1590/1982-37030003262017. Acessado em Set. 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, I.; DOMINGUES, E. A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n.3, p. 682-695, 2016. Disponível em: doi:10.1590/1982-3703001622014. Acessado em Set. 2022.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, 2001. Disponível em: 10.1590/S0103-20702001000200007. Acessado em Set. 2022.

GUIMARÃES, D. S. *et al.* . Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 147-158, 2019. Disponível em: 10.1590/1982-3703003221929. Acessado em Set. 2022.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.24, p. 1-18, 2019. Disponível em: 10.1590/s1413-24782019240006. Acessado em Set. 2022.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a “Psicologia”. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 10-19.

MACEDO, A. C. *et al.* Ao encontro do Outro, a vertigem do eu: o etnopsicólogo em equipes de saúde indígena. **Revista SPAGESP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-96, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessado em Set. 2022.

OZELLA, S. Os cursos de psicologia e os programas de psicologia social: alguns dados do Brasil e da América Latina. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 120-143, 1996. Disponível em: https://www.abrapso.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=539. Acessado em Set. 2022



RENAULT, C. R. N. **Educação superior indígena na UnB: perfil, trajetória, expectativas e desafios dos estudantes.** 2018. 91p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2553>. Acessado em Set. 2022

SOUSA, F. R. **Povos indígenas e saúde mental: a luta pelo habitar sereno e confiado.** 2018. 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-19072018-102952/pt-br.php>. Acessado em Set. 2022

TERRA, R.; DAVID, T. A função social do acesso ao ensino superior diante da sub representatividade dos povos originários: uma análise acerca da política pública de cotas (lei No 12.711/2012) e da resistência indígena no Brasil. **Barbarói**, *Santa Cruz*, v. 47, p. 107-124, 2016. Disponível em: 10.17058/barbaroi.v0i47.9561. Acessado em Set. 2022.



CAPÍTULO 14

DIÁLOGOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO ESPECIAL

Jouzi Pereira Lopes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a aprendizagem na educação infantil, tendo como delimitação as políticas públicas educacionais e os processos educativos para o ensino especial. Essa temática apresenta relevância devido ser a educação infantil a base estrutural da formação do estudante e o olhar para o ensino especial se torna também relevante pelo fato de que a educação é um direito de todos e os professores precisam se atentar para seus processos educativos voltados para esse público. O artigo se estruturou considerando uma pesquisa básica com estudo de revisão bibliográfica que tem sua base autores que trouxeram com suas teorias importantes reflexões e contribuições para o progresso dos processos educativos, como Reis (2013), Reis e Silva (2011), Constituição (1988), LDB (1996), DCNEIS (2010) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem na educação infantil. Políticas públicas educacionais. Processos educativos. Ensino especial.

1. INTRODUÇÃO

A investigação desse objeto com essa delimitação possui várias razões, visto que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e por consequência, pode ser o primeiro ambiente educacional formal de um aluno especial. Expectativas, crenças, convicções e inseguranças podem ser parte do pensamento desse aluno ao ingressar na Educação Infantil.

Do mesmo modo, emoções como essas possivelmente serão sentidas por parte dos professores que recebem o aluno especial em sua turma. Uma trajetória docente apresenta inúmeros desafios e o ensino especial é um deles, por ser algo recente e não esgotado em conhecimentos durante a formação docente.

A escola é um espaço de convivências e trocas de experiências que constantemente sofre mudanças. Desta forma, o professor tem papel importante de mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos, contribuindo para a inclusão, a aprendizagem, evolução e autonomia dos alunos com deficiência. Entretanto, acreditamos que estes profissionais necessitam de valorização e formação continuada, para que possam ter condições de contribuir para a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva (REIS, 2016, p. 04).

A autora enfatiza a importância do trabalho docente e também da formação continuada do professor como significativas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos com necessidades especiais e o estudo de políticas públicas educacionais voltadas para essa temática pode ser o ponto de partida para tanto.



Estudar, pesquisar, refletir são tarefas constantes no trabalho docente, e o conhecimento das principais políticas públicas são importantes norteadores dos processos educativos que acontecem no dia a dia da instituição de ensino e Educação Infantil. Pensar e elaborar estratégias de aprendizagens que contemplem as necessidades e potencialidades dos alunos do ensino especial pode ser difícil e desafiador, muitas são as dúvidas ainda existentes nessa modalidade, e um estudo aprofundado pode minimizar a possibilidade de erros e imprevistos no trabalho com o aluno especial.

Dessa forma, o docente ao realizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil e na modalidade do ensino especial precisa estar disposto a buscar na teoria o aprimoramento de sua prática. Uma vez que a educação infantil é um espaço de múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem, com inúmeras diferenças e complexas observações e constatações que pode ter acerca do universo infantil e, e que inspira reflexões e discussões sobre a aprendizagem na educação infantil, tendo como delimitação as políticas públicas educacionais e os processos educativos para o ensino especial.

A pesquisa é básica com estudo de revisão bibliográfica que tem sua base autores que trouxeram com suas teorias importantes reflexões e contribuições para o progresso dos processos educativos, como Reis (2013), Reis e Silva (2011), Constituição (1988), LDB (1996), DCNEIS (2010) e outras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2. 1 Diálogos sobre políticas públicas educacionais para o ensino especial

Como primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil vem desconstruindo ideias assistencialistas sustentadas no passado, sem desmerecer e\ou invalidar as vivências que seus alunos já trazem de seus lares, cultura, religião e outros espaços sociais. Do mesmo modo a educação especial, antes tida como algo inalcançável, já é parte da realidade docente e objeto de estudo de docentes, médico, psicólogos e outros profissionais. Leis, declarações, normativas, políticas públicas e investimentos são pontos que precisam ser pensados, criados e efetivados. Na ponta dessa linha de consolidação do ensino está o chão da escola, e é ali que moram as dúvidas, o desconhecimento, a rejeição, o imprevisto e a resistência de alguns atores desse processo de educação inclusiva.

Pensar a educação infantil como um dos ambientes mais ricos em diversidade e socialização, permite questionar de que forma as políticas públicas educacionais e os processos educativos podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências das



crianças especiais na educação infantil. Nesse sentido, torna-se relevante estudar as políticas públicas educacionais e os processos educativos que versam sobre a educação inclusiva na educação infantil.

O Brasil é um país democrático, diverso, palco de lutas históricas por direitos sociais e que possui uma trajetória recente, mas muito significativa na elaboração de políticas públicas educacionais, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 afirma que “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).

Obviamente a Constituição Federal não é a primeira lei criada com textos voltados para a temática da educação, mas é uma das políticas públicas mais relevantes na atualidade e que é base para a criação de outras leis, normas, declarações, acordos, entre outros. A esse respeito, traçando uma ordem cronológica e pontual de políticas públicas educacionais, vale ressaltar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8069, sancionada em 13 de Julho de 1990, e que em seu artigo quarto inclui “a educação como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.” (ECA, 1990).

Criada com origem na Assembleia Constituinte de 1934, e com base na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, traz em seu texto diretrizes, princípios, disposições, etapas, níveis e modalidades da educação, estabelecendo a igualdade de acesso à educação por parte de toda a sociedade e propõe que o ensino seja oferecido com base em quatorze princípios, e cita como o primeiro destes que “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”.

Importante salientar que não basta dar condições de acesso ao aluno de sua entrada na escola, mas principalmente de sua permanência e com garantia de aprendizagem, o que implica dizer que entre outras questões, os professores precisam estar preparados e escolher práticas de ensino para atender as necessidades cognitivas, sociais, motores e outras, dos alunos para favorecer sua permanência e aprendizagem no processo educativo.

Em 2001, apresentado internacionalmente em Nova Delhi, aprovou-se o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado com vigência decenal. O documento traça objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica, determina metas, diretrizes e estratégias para a educação,



e na vigência atual, está o PNE, lei nº13005\2014, com avanços, expectativas e desafios até o fim de sua vigência, que se dará em 2024.

A meta quatro do PNE, pretende universalizar o acesso de pessoas com deficiência à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Se as políticas públicas educacionais são de suma importância para garantir que todos tenham acesso à educação, para a educação inclusiva seu valor e propósito se tornam ainda maiores, por garantir que o convívio com as diferenças, revelem possibilidades, desfaça barreiras e enriqueça as aprendizagens nas instituições de ensino.

O ensino especial tem início na Educação Infantil, que por sua vez, possui uma Resolução que norteia suas principais diretrizes e práticas pedagógicas: as DCNEis, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, destacando a Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

Assim como a Educação Básica possui lutas históricas que antecedem seus avanços e conquistas, a educação especial percorre caminho semelhante, a redação da LDB discorre em seu capítulo V, Art. 58 o que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”(BRASIL, 1996) e institui até o artigo sessenta importantes ações que devem ser parte integrante desse processo.

Sob esse aspecto, em 1994, destaca-se a declaração de Salamanca, constituída por princípios, políticas e práticas que versam sobre equidade, aquisição de recursos, participação de pais, professores e órgãos responsáveis na consolidação das políticas inclusivas. Reforçando a necessidade de um olhar atento e humano para todas as diferenças e diversidades existentes.

Regulamentando os principais objetivos da Educação Básica, dividida em etapas, componentes curriculares, campos de experiência, habilidades e competências e orientando



uma base comum de aprendizagens para todo o país, no dia 6 de abril de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, que vem sendo utilizada para orientar o planejamento educacional em todas as etapas da Educação Básica.

O conhecimento das políticas públicas, voltadas para a educação, viabilizam sua aplicabilidade, e torna o espaço escolar um ambiente mais justo e democrático, porque distancia as ações educativas de achismos e improvisos na elaboração de documentos e materiais didáticos. Somado a isto, ainda permite uma visão crítica e reflexiva sobre as mesmas, visto que o conhecimento e busca constante dos movimentos das políticas públicas educacionais, aumentam as chances de enxergar e refutar possíveis ideias e ideais mercantilistas nesse âmbito e reconhecer os avanços, correções retrocessos da implementação de cada uma delas. De modo geral a elaboração de leis parte das necessidades, realidades e desejos de uma sociedade, porém, é importante refletir se as intencionalidades políticas estão voltadas para uma visão transformadora e crítica da realidade.

Observar as legislações que premeiam o contexto profissional em que se está inserido, permite ao professor colaborar para que os direitos da criança matriculada na educação infantil estejam além do papel e aconteçam na prática em sua turma e instituição de ensino. No que concerne à Educação Infantil, onde o cuidar e o educar são indissociáveis, é de suma importância que o professor use tais políticas como bússola na elaboração de estratégias emancipadoras e atividades que contemplem o desenvolvimento da autonomia, a criatividade, a criticidade e o olhar reflexivo da criança em relação a si mesma, ao outro e ao mundo que a cerca. A BNCC, documento normativo publicado em 2018 destaca em seu o contexto da Educação Infantil na Educação Básica:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018).

A aplicabilidade desses documentos, evitam que o ambiente de creche se limite a um papel meramente assistencialista, existindo apenas para que as crianças tenham um lugar para estar, enquanto seus responsáveis trabalham. Os RCNEIs, no título Organização em âmbitos e eixos, destaca objetos do conhecimento a serem trabalhados na Educação Infantil “Movimento,



Artes Visuais, Linguagem Oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998, p. 46).

Muito além de conhecer a legislação, é fundamental entender como ela pode ser esclarecedora e norteadora dentro da realidade escolar em que se atua, para não incorrer no risco de exageros, senso comum, e engessamento do ambiente escolar, que precisa ser sério, democrático, acolhedor de diversidades e diferenças e bem estruturado em suas atribuições políticas e sociais.

2.2. Diálogos sobre os processos educativos para o ensino especial

Alguns dos avanços já contemplados nas instituições de ensino devem seu êxito e aplicabilidade aos documentos oficiais citados acima. Porém, todas as leis acima citadas não seriam exequíveis sem os processos educativos que nela se baseiam. Desde o ventre, o ser humano já inicia suas relações sociais, sejam elas de modo afetivo ou indiferente, e ao nascer, essas relações começam a se construir, a partir de experiências de aceitação, dependência e comunicação, formando assim a identidade de cada indivíduo. Portanto, quando a criança ingressa na vida escolar, ela já traz consigo habilidades e competências assimiladas em seu convívio social.

Embora algumas direções e aprimoramentos dos conhecimentos aconteçam na escola, esta precisa respeitar e considerar as particularidades e diversidades de seus alunos para que os processos educativos sejam significativos e motivadores. Para Vygotsky:

a cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo da atividade das funções psíquicas. Ela constrói novos estratos no sistema do desenvolvimento da conduta do homem. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VYGOTSKY, 1987, *apud* SCHÖNARDIE, 2014, p. 10).

Desse modo é possível entender que os processos educativos vão além dos espaços escolares, acontecem na família, em templos religiosos, eventos culturais, comunidades locais, entre outros, e dessa forma a pessoa vai se conhecendo, conhecendo o outro, influenciando e sendo influenciado. Em síntese, os processos educativos permitem e permeiam inúmeras habilidades imprescindíveis para a vida em sociedade, como a capacidade de observar, sentir, falar, questionar e produzir, ressignificando interações sociais e cognitivas fundamentais na evolução humana. Para Freire (2001, p. 27-28) “[...] a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.



Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem”.

Ora em espaços formais, ora em espaços informais, os processos educativos trazem contribuições para o ensino especial na educação infantil, uma vez que ações educativas bem pensadas e elaboradas tornam a práxis pedagógica mais humana e potencializadora da extinção de barreiras preconceituosas existente nessa área. Nesse sentido Reis (2013) destaca que:

A educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana (REIS, 2013, p. 68).

É notório que na educação especial vem sendo desafiador para o aluno se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, seja por uma desestrutura física e organizacional do sistema que ainda remonta o ingresso desses alunos com ações de descaso e imprevisto, seja pelo despreparo e resistência de alguns docentes à permanência e inclusão de pessoas com deficiências nos espaços de aprendizagem.

Aceitar a educação inclusiva como contribuição para o desenvolvimento de uma nação, é muito mais que um dever, é uma conscientização de que ninguém é cem por cento capaz, e que cada um tem suas limitações e dificuldades próprias, inerentes da condição humana. Acerca disso Reis e Silva (2011), afirmam que:

um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é diferente (REIS E SILVA, 2011, p. 10).

É um direito do aluno especial ser matriculado na rede regular de ensino. A vida escolar se inicia ainda na infância, em creches e CMEIS, que por sua vez podem ainda possuir em quadro docente profissionais despreparados, inseguros e resistentes quanto a educação inclusiva. Eis questões para serem pesquisadas. Grande é a responsabilidade docente no que se refere à elaboração de práticas pedagógicas pensadas e planejadas para incluir e aprimorar as habilidades das crianças especiais, na educação infantil, uma vez que no CMEI será oportunizado a essa criança um contato direto e um convívio diário com crianças de sua mesma faixa etária, com atividades que estimularão seu desenvolvimento social, motor e cognitivo, o que pode ser lido no Artigo 59 parágrafo primeiro da LDB:



Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: **(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)** I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] (BRASIL, 1996).

Os professores, além de se desarmar frente à proposta da educação inclusiva, precisam também ser pesquisadores e defensores da modalidade da educação especial, para que os avanços não parem e as diferenças sejam cada dia mais bem quistas nos espaços formais e informais de educação. A escola é para todos, e na faixa etária da educação infantil, em que se inicia uma rotina escolar antes não vivida, é inegável, que o docente e discente de Educação Infantil, adquirem laços afetivos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Tal empatia pode vir a ser importante aliada nos processos educativos presentes nesse ambiente. Um ambiente seguro e motivador é imprescindível a qualquer ser humano em seus primeiros anos de vida. As DCNEis orientam que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Ainda no artigo 29 da lei nº 9.394 de 96 está descrito que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Organizar esses aspectos na prática pedagógica é fundamental para o alcance dos objetivos e aprimoramentos das habilidades da criança nessa fase, partindo da observação e reflexão daquilo que ela já é capaz de realizar com autonomia e avançando para o planejamento de atividades mais elaboradas que desafiem e motive a criança a aprender. Espaço de múltiplas interações e inúmeras possibilidades, uma instituição de ensino de Educação Infantil pode valer-se da própria rotina (acolhida, refeição, higienização, combinados, repouso) e também de práticas educativas como (contação de histórias, musicalização, atividades manuais, brincadeiras dirigidas) para assegurar o desenvolvimento de seus alunos em todos os aspectos citados pela LDB.

A personalidade de cada indivíduo é única, e cada criança assimilará essa vivência de modo singular, bem como as crianças portadoras de necessidades especiais, crianças mais agitadas, extrovertidas ou introspectivas, mas de forma comum, esta se interessa mais por aquilo que é palpável e interativo, e costuma estabelecer maior contato com aquilo que lhe chama a atenção, lhe motiva de alguma forma ou lhe traz à memória alguma necessidade significativa á



sua essência, e dentro desse contexto, o professor é a ponte entre a curiosidade infantil e a oportunidade de uma nova descoberta.

Proporcionar para as crianças experiências motoras e sensoriais, mergulhar com ela em ações e situações imaginárias, criar releituras de sua realidade cotidiana a partir estratégias bem pensadas e organizadas fará com que as crianças entendam cada vez mais a rotina ali estabelecida de forma consciente e participativa. Perante essa situação, se torna relevante estabelecer diálogos em educação, como o presente artigo pressupõe.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é o ponto de partida na vida humana e o contato com legislações e normativas que regem uma sociedade é parte desse movimento. Nesse artigo, estão citadas algumas das mais relevantes políticas públicas educacionais que norteiam a Educação Básica, e mais especificamente a Educação Infantil e a modalidade de Educação Especial. Essas políticas isoladas e inertes em um papel não podem ser agentes de transformação social e qualificação do trabalho educacional.

É na sua reflexão, conhecimento e execução que residem nas possibilidades de realização de um trabalho pedagógico sério, respeitado e de qualidade. Portanto, grande é a responsabilidade de um docente de Educação Infantil ao planejar e executar a suas práticas educativas, pois, pensar ações inclusivas, promotoras das principais habilidades e competências estabelecidas para esta etapa não é tarefa fácil.

Um olhar atento, um estudo detalhado das legislações vigentes e das teorias norteadoras de tal processo educativo, precisam estar aliados a um profundo gosto e zelo por um trabalho docente sério e com objetivos claros que tornem o ambiente acolhedor, criativo e seguro, carregado de experiências e práticas educativas minuciosamente pensadas e planejadas para estes pequenos pensantes, principalmente para o ensino especial.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso: 10 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso: 24 de agosto de 2022.



BRASIL. MEC - Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso: 24 de agosto de 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso: 18 de agosto de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso: 20 de agosto de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso: 29 de agosto de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: [vol_1_rcnei .pdf \(mec.gov.br\)](#) Acesso: 30 de agosto de 2022.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 27 de agosto de 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

REIS, M. B. de F. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, M. B. de F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas, v. 8, n. 1, p. 01-18, abril. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso: 10 de setembro de 2022.

REIS, M. B. de F.; SILVA, L. R. de S. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas, v. 3, n. 1, p. 07-17, mar. 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2861>. Acesso: 24 agosto de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 21 agosto de 2022.

SCHÖNARDIE, P. A. O Processo Educativo na Perspectiva Histórico-Cultural In: **Contexto e Educação**. Editora Unijuí Ano 29 nº 93 Maio/Ago. 2014.



CAPÍTULO 15

O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM COMO PARTE DA AUTONOMIA DO EDUCANDO: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

Jouzi Pereira Lopes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo socializar um relato de experiência com a elaboração e efetivação de um projeto de intervenção no Cmei Célia Maria Rocha Malta, no setor Leblon, na cidade de Anápolis – Go, ocorrido entre os meses de agosto e setembro de 2021, com as turmas do infantil 3. A autora desse artigo foi a autora do projeto de intervenção e também a executora. O projeto de intervenção se alicerçou na discussão sobre a importância de cuidar do espaço de aprendizagem como parte da identidade do educando, já que o mesmo convive grande parte de sua vida nesse espaço. As atividades do projeto de intervenção foram realizadas de maneira coletiva, com a interação de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço de Aprendizagem. Autonomia do educando. Projeto de Intervenção. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A autora como professora da rede pública municipal de educação de Anápolis – Goiás, desde 2015, percebe em seus alunos, um certo descaso e descuido com os materiais que elaboram no ambiente de aprendizagem, sem reconhecer ou dar-lhe a devida importância. Tais recursos pedagógicos auxiliam o professor em suas estratégias e metodologias de ensino, portanto, é importante que os mesmos sejam conservados e bem utilizados por todos na sala de aula. Imprescindível também é que os alunos se vejam e se sintam parte integrante e atuante de seu processo de ensino aprendizagem.

Por acreditar, que tal desinteresse por parte dos alunos, possa provavelmente ser por não conhecer o processo que antecede a apresentação do ambiente alfabetizador, é que a ideia de envolvê-los em cada parte desta construção veio à tona. O zelo com o ambiente alfabetizador não é relevante somente por uma questão de autonomia e responsabilidade, muito além, estão as possibilidades que este propiciará aos alunos, são painéis de rotina, que serão explorados de inúmeras formas pedagógicas diariamente. Imagens que trarão a memória desses discentes, todo um ambiente letrado dentro e fora da escola. Deste modo, de acordo com Carvalho (2003, p. 154) “ao estruturar e organizar continuamente sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele”.



Dessa forma, construir coletivamente um ambiente alfabetizador personalizado e em constante movimento, pode trazer às crianças não só o apreço e cuidado pelo material, como também interações, experiências significativas e desenvolvimento cognitivo. Por isso, foi desenvolvido um projeto de intervenção, no qual a autora apresenta nesse artigo o relato de experiência com o mesmo.

O projeto de intervenção teve como objetivo geral conscientizar os alunos sobre a importância de cuidar dos espaços de aprendizagem de sua instituição de ensino. Os objetivos específicos do projeto de intervenção foram: motivar o aluno a se sentir parte de seu processo de aprendizagem, construir coletivamente um ambiente didático e criativo, selecionar imagens e momentos que possam ser registrados e selecionados para a montagem dos cartazes, perceber como as interações e as construções coletivas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos discentes e possibilitar a construção da autonomia, a partir de atitudes de responsabilidade consigo e com o outro.

2. DIÁLOGOS DO INÍCIO DA EXPERIÊNCIA SOBRE CUIDAR DO ESPAÇO

Ambientes alfabetizadores são mais que estratégias pedagógicas, eles denotam o perfil de uma turma, o que está sendo ensinado, explorado, vivido, contemplado e compartilhado. E para que despertem a atenção e interesse das crianças é importante que sejam criativos, móveis, acessíveis e instigantes. Diversidade e diferenças também são parte integrante e favorecedora de um ambiente de aprendizagem participativo e produtivo.

Aprender com diferenças é desafiador, mas também permite descobertas inéditas e interações valiosas. Em um agrupamento de Educação Infantil, o entendimento do eu, do outro e do nós está ainda em construção, tanto nos aspectos comportamentais, como na resolução de conflitos, quanto em aspectos cognitivos, nas construções coletivas e trocas de saberes. Por isso, a importância da mediação do professor com esse ambiente de aprendizagem. Krammer (2005, p. 21) afirma que “A educação da criança de zero a seis anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características das crianças.”.

Nesse sentido, quanto mais heterogênea é a turma, maiores poderão ser as oportunidades de interação, conhecimento e construção. A criança aprende à medida que se relaciona, questiona, teme, descobre, interage e contribui com aqueles e com aquilo que está em seu espaço de convivência. É importante que toda ação pedagógica voltada para o universo infantil tenha início a partir de um contexto motivador que desperte o interesse e a imaginação desses



pequenos, nesse projeto de intervenção a abordagem prática iniciou-se com uma roda de história: A Galinha Ruiva, de Esopo. Porém, outros recursos pedagógicos como música, imagens, cores, personagens, elementos da natureza, entre outros também são de grande valia.

Normalmente, os professores confeccionam o ambiente alfabetizador, antes do início das aulas, sem conhecer o perfil da turma que estará sob sua regência durante todo o ano letivo. Isso pode ser um problema. O ideal é conhecer a turma para depois planejar. A proposta desse projeto de intervenção foi exatamente o contrário, conhecer primeiro a turma, suas características, perfil, desejos e limitações, para então, construir coletivamente um ambiente alfabetizador em que a criança se sinta parte do processo e desenvolva sua autonomia e também outras habilidades. De acordo com Piaget *et al.* (1974)

a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. É através dessa interação com o meio que ela aprende e isso ocorre através da assimilação e da acomodação, e com base nesses pressupostos, a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato (PIAGET *et al.*, 1974, p. 45).

A criança aprende por meio das interações, quanto maior o estímulo, maior também poderá ser o aprendizado. O protagonismo destas na produção de um ambiente letrado é significativo para seu desenvolvimento cognitivo, e também oportuniza trocas criativas e experiências únicas no ambiente escolar. É um movimento em que ela sai do papel de observador e de coordenado, e passa a ser o centro e a razão de todo esse trabalho pedagógico, construído intencionalmente para oportunizar experiência e aprendizados e assim se apropriando de um ambiente feito com elas, para elas, e por elas.

Quando a criança participa da elaboração de algum produto pedagógico como expectador ela observa, aprecia e comenta aquilo que está em seu campo de visão e quando ela coloca a mão na massa em uma produção pedagógica, as observações se tornam constatações, os comentários passam a ser contribuições e apreciações dando lugar a apropriação dos saberes ali construídos, por isso é tão importante dar crédito à sua capacidade de elaboração, chamando-as a uma participação ativa em sua aprendizagem.

Vale ressaltar que é possível, ao se pensar nas realidades sociais com as quais professores se confrontam normalmente, que o único ambiente organizado, limpo e agradável que a criança conhece, seja o ambiente escolar. Desse modo, este espaço, pode ser também, o que passará a ela algumas boas práticas e condutas positivas, que auxiliarão o desenvolvimento de sua autonomia e cidadania ao longo da vida. Conscientizar as crianças sobre a importância



de se cuidar do espaço de aprendizagem que produziram é parte integrante de uma atividade de construção coletiva, bons hábitos levam a organizadas e produtivas rotinas, tanto de modo individual, quanto coletivamente.

3. DIÁLOGOS SOBRE O DELINEAMENTO DE ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

A produção do projeto de intervenção aqui explanado, teve como ponto de partida a observação e reflexão de como os ambientes alfabetizadores são produzidos e de que maneira os alunos que nele convivem enxergam e interagem sobre o mesmo, e também a partir do estudo e análise de autores como Souza (2014), Moreira (2007), Krammer (2005), Piaget *et al.* (1974) e outros, que trazem pertinentes contribuições sobre o ensino e aprendizagem na Educação Básica.

De posse dessas indagações e estudos, tornou-se possível refletir o pensamento para o perfil profissional da autora, enquanto professora regente no Cmei Célia Maria Rocha Malta, na turma Infantil III. O projeto foi planejado para ocorrer em um bimestre, com alunos que estavam frequentando em formato híbrido de forma escalonada, metade da turma no matutino e a outra no vespertino.

A primeira abordagem intencionada a realização do projeto foi a partir da literatura. Para melhor assimilação desta ideia, a conscientização inicial se deu a partir da roda de história: A galinha ruiva, de Esopo. Que tem em sua interpretação literária a importância da colaboração e do trabalho em equipe. Uma história simples, lúdica, rica em rimas e possibilidades de musicalização e entonação. Essa história destaca como foi penoso para a Galinha ruiva realizar todo o trabalho sozinha, e também como os amigos da galinha ruiva não puderam desfrutar do trabalho da Galinha, já que não a ajudaram. Situação comum em que a criança pode se enxergar através de memórias simples e cotidianas como pedir ajuda pra fazer algo ou ser solicitado a ajudar alguém.

É imprescindível que uma história contada para o público infantil seja carregada de ludicidade e objetos concretos e atrativos, por esta razão foram confeccionados fantoches em e.v.a para utilizar como recurso didático na contação de história, não menos importante foi a roda de conversa realizada após a roda de história, ampliando o diálogo, apresentando as fases seguintes do projeto, com a pergunta chave da história da Galinha ruiva: Quem me ajuda? Desse modo a BNCC valida a importância das relações sociais no desenvolvimento infantil ao ressaltar que:



É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se, e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2018, p. 40).

As rodas vividas na rotina de Educação Infantil facilitam essa interação, não só pela forma como é organizada, possibilitando gestos e olhares espelhados, como também na composição dos diálogos, músicas e conversas que ali acontecem. Assim como a roda, outros momentos são parte integrante da rotina: acolhida, café da manhã, calendário, chamada, roda musical, roda literária, roda de conversa, atividades, psicomotricidade, refeição, higiene bucal, repouso. Registrar esses momentos vividos através de fotos foi intencional para atrelar teoria e prática, momentos trabalhados no chão da sala de aula, que depois se tornaram recursos didáticos integrantes do ambiente alfabetizador, construídos ao longo da execução do projeto. Assim, os cartazes antes feitos com artes buscadas nos computadores e com moldes em papel, e.v.a, cartolina, agora foram construídos coletivamente, com interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-espaco de aprendizagem.

Compartilhar conhecimentos e construir coletivamente na Educação Infantil nunca foi tarefa fácil, por esse motivo, os registros fotográficos antecederam essa produção, já que a imagem das crianças foi o principal produto desse processo. Partiu-se então, para a construção coletiva dos painéis que fizeram parte do ambiente alfabetizado do Infantil III B, tudo feito dentro da própria rotina escolar das crianças, descrito no planejamento de aula semanal e minuciosamente dialogado para as crianças o porquê de tal atividade e registro. O ponto inovador foi confeccionar todos os painéis registrados em imagens fotográficas, revelados e explorados com imagens dos próprios alunos e da professora.

O alfabeto com a imagem do aluno que tem a inicial do nome respectiva a cada letra, o calendário com a cor de fundo preferida do aniversariante do mês, a chamadinha com a imagem e autoimagem ilustrada ao lado do nome próprio, a rotina contendo fotos dos momentos vividos por eles, os numerais com quantidades representadas a partir de pequenos brinquedos selecionados por eles, ou seja, protagonistas de seu espaço e aprendizagem explorando um ambiente que interage com sua imagem e personalidade. Neste sentido Souza (2014) alega que cabe ao professor:



Criar condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania com alegria e prazer. Isto é, a qualidade traduz-se em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada, igualmente desenvolvida e permanentemente avaliada (SOUZA, 2014, p. 11).

Foi também objetivo deste projeto que durante as ações propostas as crianças comessem a perceber a importância de cuidar do ambiente alfabetizador e também de interagir com seus colegas e professora a partir desse ambiente. As fotos das crianças utilizadas nos painéis, serviram como elemento motivador, e partir daí foi trabalhado o senso de responsabilidade e zelo pelo que produziram e também pelo ambiente em que convivem. Cuidar de si, do outro e do meio em que convive.

Quando concluída a confecção dos painéis, foi agendado com a equipe gestora, uma apresentação no pátio, para as demais turmas e educadores, onde as crianças, organizadas em pequenos grupos, expressaram como foi sua experiência na construção coletiva dos painéis, e de que forma é possível cuidar e conservar os mesmos. Obviamente a descrição das respectivas opiniões e sensações diante do que foi proposto e elaborado, foi fidedigna à idade e maturidade das crianças, os gestos, as expressões corporais, leitura de imagens, a ansiedade e alegria demonstrados ao expor as produções deixou claro o entusiasmo e empolgação das crianças ao participar do projeto. Durante todo o semestre será ressaltada a importância do cuidado e do envolvimento de todos na conservação, utilização e interação com o ambiente alfabetizador.

4. DIÁLOGOS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS E PROCESSO AVALIATIVO

A resposta dos alunos às propostas realizadas dentro desse projeto, foram muito animadoras, a cada momento de construção coletiva foi notório o envolvimento e a participação em todas as etapas, à medida em que cada ação foi detalhada e entendida por eles, ficou explícita a vontade dos mesmos em produzir e colocar em prática sua criatividade e habilidade. As DCNEIs destacam a importância de possibilitar momentos como estes para a melhor avaliação do desenvolvimento das crianças:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (DCNEI, 2010 p. 29).



O ambiente alfabetizador personalizado também possibilitou inúmeras interações pedagógicas entre as crianças, ao ver ali nas paredes a sua imagem e de seus colegas, ao observar a letra inicial de cada nome próprio, ao apreciar imagens deles durante a rotina, o olhar leitor de cada aluno estará atento para as representações linguísticas que ali estão.

Foi pensando no processo avaliativo que foram observados e anotados os registros conclusivos do sucesso ou não desse projeto, por conta da pandemia, alguns alunos não tiveram a frequência mínima de 70 por cento orientada para a Educação Infantil, mas por outro lado, o número reduzido de alunos em alguns dias da aplicação do projeto, trouxe a possibilidade de um olhar bem detalhado para cada ação das crianças e minuciosas percepções do que poderia ser aprimorado ao longo do projeto, a maioria dos objetivos foram alcançados, porque houve um constante envolvimento dos alunos mais frequentes nas atividades propostas, o que fez constatar a relevância deste trabalho e permitiu analisar de que forma o mesmo poderá ser melhorado nas turmas posteriores. Práticas exitosas poderão ser repetidas e objetivos não alcançados serão repensados, para que a cada dia a prática pedagógica apresente relevante e inovadoras aprendizagens aos alunos.

A criança possui formas muito claras e objetivas de demonstrar seu interesse por determinada ação, brincadeira ou atividade, e o comportamento da turma do Infantil III B, trouxe respostas acerca da aplicabilidade e sucesso deste projeto de intervenção. O envolvimento dos alunos, a aceitação da ideia por parte deles e os resultados concretos dos painéis construção sob a mediação da professora, são alguns dos pontos que puderam ser observados e registrados em todas as etapas realizadas. A infância é a fase da curiosidade, do entusiasmo com o simples e da conexão plena com a imaginação e criatividade, e para que essa etapa da vida possa ser desenvolvida de forma integral nos espaços escolares que as crianças frequentam, é imprescindível propiciar a elas atividades pertinentes a sua idade, A BNCC destaca em documento normativo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos



ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 40).

Nesse sentido, antes de avaliar o aluno, é necessário analisar se a ação pedagógica proposta contempla esses direitos de aprendizagem elencados pela BNCC, para que a criança que é o centro do processo de ensino esteja de fato se sentindo parte dele, motivada a realizar e produzir de forma significativa, apropriando-se de habilidades que lhe serão de grande valia em outras etapas da Educação Básica, na Lei nº 9.394/96, no artigo 31, ressalta que “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”, por esta razão o foco inicial foi observar, refletir e registrar de forma individual e coletiva cada ação e reação das crianças durante a interação e realização das ações propostas nesse projeto. Uns demonstraram maior interesse pelas atividades que exigiam equilíbrio e movimento, como as rodas e as musicalizações, enquanto outros demonstraram maior curiosidade por atividades de atenção e concentração, como colagem e pintura e seriação.

Dentro dessa perspectiva, os registros revelaram traços de personalidade e também direcionaram o pensamento para a elaboração de estratégias pedagógicas que podem desenvolver as habilidades e competências da turma, levando em consideração o seu perfil geral e as limitações e particularidades nela contida. Trabalhar com essas diferenças existentes na turma, permite avaliar de forma consistente quais atividades podem contemplar melhor os objetivos traçados no plano anual para as futuras práticas pedagógicas planejadas para aquela turma. Foi um trabalho árduo, de observação, reflexão, seleção e busca de materiais, porém muito gratificante e facilitador das ações didáticas posteriores.

5. METODOLOGIA

O presente artigo é reflexo de um relato de experiência com a elaboração e efetivação de um projeto de intervenção no Cmei Célia Maria Rocha Malta, no setor Leblon, na cidade de Anápolis – Go, ocorrido entre os meses de agosto e setembro de 2021, com as turmas do infantil



3. A autora desse artigo foi a autora do projeto de intervenção e também o executou. No Quadro n. 01 segue o cronograma do projeto de intervenção.

Quadro n. 01: Cronograma de execução.

09 a 13 de Agosto de 2021	Interação da história: A Galinha Ruiva, de Esopo, com a turma da primeira escala e roda de conversa apresentando o projeto de intervenção.
16 a 20 de Agosto de 2021	Interação da história: A Galinha Ruiva, de Esopo, com a turma da segunda escala e roda de conversa apresentando o projeto de intervenção.
23 a 27 de Agosto de 2021	Registros fotográficos dos momentos da rotina escolar e seleção das fotos que serão utilizados na confecção do ambiente alfabetizador com a turma da primeira escala.
30 de Agosto a 03 de Setembro de 2021	Registros fotográficos dos momentos da rotina escolar e seleção das fotos que serão utilizados na confecção do ambiente alfabetizador com a turma da segunda escala.
08 a 10 de Setembro de 2021	Construção coletiva dos painéis do ambiente alfabetizador com a turma da primeira escala.
13 a 17 de Setembro de 2021	Construção coletiva dos painéis do ambiente alfabetizador com a turma da primeira escala
20 a 24 de Setembro de 2021	Apresentação da turma da primeira escala, no pátio, para as demais turmas e educadores, onde as crianças apresentarão suas construções coletivas para o ambiente alfabetizador.
27 de Setembro a 01 de Outubro de 2021	Apresentação da turma da segunda escala, no pátio, para as demais turmas e educadores, onde as crianças apresentarão suas construções coletivas para o ambiente alfabetizador

Fonte: Autoria própria (2022).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as etapas do projeto avançaram, foi possível observar o nível de interesse dos alunos por ele. O projeto foi incluído na rotina dos alunos e desenvolvido diariamente, respeitando o tempo de cada criança e como ela aprende.

A criança de três anos está ainda em construção de sua oralidade, e por vezes, não consegue verbalizar seus anseios e emoções, por esta razão, é tão importante observar gestos e posturas deles durante a rotina. O entendimento e a gestão do tempo por parte das crianças requer um rotina organizada e pensada para as suas reais necessidades e potencialidades. Estruturada de forma lúdica para que bons hábitos levem a boas práticas, se transformando em novas habilidades.

Parte essencial para uma rotina didática, a roda de histórias foi a mola propulsora de inicialização do projeto, na contação da história: A Galinha Ruiva, e também na roda de conversa que foi logo em seguida, momento em que foi observado de que forma os alunos



interpretaram a história e quais suas concepções sobre responsabilidade, amizade e trabalho em equipe. Foi um momento em que eles puderam verbalizar seus pensamentos e conclusões, enquanto que a professora, obteve um norte de como conduzir as demais etapas do projeto.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Trazer o enredo da história da galinha ruiva para a realidade das crianças, permitiu que elas se colocassem no lugar do personagem e juntas pensassem uma solução para o problema vivido no texto, uns ficaram com pena da galinha, outros a julgaram insistente e teimosa ao pedir ajuda em todos os momentos de sua tarefa, e outros ainda alegaram nem gostar de milho e nem de bolo para justificar uma opinião contrária ao que a moral da história propôs.

Após os diálogos e inferência sobre a história, partiu-se para a próxima etapa, que foi o registro fotográfico das práticas pedagógicas em sala de aula, de forma cautelosa, para que as crianças se sentissem bem à vontade, sem preocupação com poses ou encenações artificiais. É importante que os registros fotográficos apresentem imagens reais e naturais, porque serão painéis utilizados pela turma durante todo o semestre letivo, e quanto mais próximos da realidade, mais à vontade para explorá-lo as crianças estarão.

A criança constrói sua identidade ao longo de suas vivências e descobertas, na interação e na imitação de seus pares, permitir que ela se sinta segura e descubra por si só suas limitações e capacidades amplia sua confiança em intervir e contribuir com o ambiente em que socializa. Antes de fazer os registros fotográficos a professora utilizou com eles o espelho, o que foi uma experiência enriquecedora, em que eles puderam visualizar a imagem de si e do outro de uma forma lúdica e consistente. Os RECNEIs trazem em seu segundo volume, a relevância do espelho como recurso didático:

O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala, um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele (BRASIL, 1998, p. 33).

O espelho permite que a criança se veja em constante movimento e se perceba em sua totalidade, assim como os registros fotográficos feito no celular também permitiram uma projeção quase que instantânea das ações realizadas pelas crianças, elas se sentiram bastante encantadas ao se verem naqueles momentos em fotografias que quando estas foram reveladas e passaram a fazer parte do ambiente eles começaram a socializar suas constatações, mostrando



imagens de seus colegas e de si mesmo, e descrevendo os nomes e fazeres de cada um dos momentos ali ilustrados.

Com as fotografias já impressas, a penúltima e não menos importante etapa, foi a confecção dos painéis, com inúmeras possibilidades pedagógicas de desenvolver traços, cores, formas, coordenação motora, motricidade fina, equilíbrio e movimento, afeto, trabalho em equipe, entre outros. O esforço da professora foi de garantir a participação de todos, mesmo os mais tímidos e/ou com alguma limitação. É a imagem deles, é o perfil da turma que está exposto, portanto, é imprescindível a participação de todos.

E eles se ajudaram, foram participativos em todos os momentos, a professora procurou realizar as finalizações também em rodas, na mesa, no chão, no pátio, na área externa, para todos tivessem ampla visão do que estava sendo orientado para fazer sua parte. Desde a seleção de materiais utilizados até a fixação dos painéis na parede, houve a participação efetiva das crianças, protagonistas e criadores de um ambiente letrado e interativo.

Por fim, foi realizado um passeio pelo Cmei, convidando turmas e professores a permanecerem no pátio após o lanche para que os alunos pudessem realizar a exposição das produções. O mais interessante é que durante a apresentação dos painéis para as outras turmas do Cmei, foi possível monitorar a forma como as crianças se expressam diante de muitas pessoas, suas dificuldades, seus medos, e suas constatações.

A professora realizou o registro individual por aluno, durante todo o caminho do projeto, para perceber o quão interessante e motivador foi para as crianças a participação em cada etapa e também de que forma eles apreciam a imagem deles nos cartazes. Conforme observado, refletido e construído juntamente com os alunos, foi possível flexibilizar e/ou modificar algo que não estava em conformidade com os objetivos traçados para o projeto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, funciona como o alicerce psicomotor da criança, em que todas as habilidades e competências ganham forma e significado. Sua capacidade de expressão é ampliada, suas mãos são estimuladas a realizar diferentes ações, seu corpo ganha habilidades de equilíbrio e movimento e seus pensamentos se tornam criativos e enriquecedores devido às inúmeras interações a que são expostos.

O Cmei é o primeiro lugar onde a criança convive e se relaciona sem a presença de seus pais, sendo possível imaginar o quão enriquecedor para a autonomia da criança pode ser esse convívio. Como afirma Ferreiro "Em cada classe de alfabetização deve haver um 'canto ou área



de leitura' onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer material que contenha escrita..." (FERREIRO, 2002, p. 33).

Despertar nos alunos o interesse e o cuidado pelo ambiente alfabetizador, é o primeiro passo para significar o seu caminho de letramento, que posteriormente, será trabalhado durante todo o ensino fundamental. A vida cotidiana em sociedade pode trazer diversas imagens com intenções linguísticas, sejam elas dentro de uma escrita formal ou não. Rótulos, outdoors, slogans de produtos, são coloridos, interessantes e criativos, justamente para chamar a atenção de quem os enxerga, de igual modo, deve ser o ambiente alfabetizador, as crianças precisam encontrar neste, imagens que despertem apreço e curiosidade.

Por fim, a rotina da turma, se beneficiará sobremaneira, com um ambiente alfabetizador personalizado e feito por elas, o natural de sua existência, enquanto humanos, é preciso ter um sentimento de segurança, apropriação e autonomia, quando se depara com algo que já conhece e ajuda a criar e construir.

Ao finalizar o ambiente alfabetizador, a autora acredita que este será para as crianças como uma extensão de seu lar, de sua cultura e de seus valores. Pensar no aluno como autor principal de seu papel de aprendizagem, reconhecendo suas capacidades, potencialidades e contribuições é um dos papéis do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC - Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.p+df . Acesso em: 24 de agosto de 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1998. Disponível em: [V_2x.pdf \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 25 de agosto de 2022.

CARVALHO, M. C. de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. linha, 2005.



MOREIRA, A. F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. Notas de aula.

PIAGET, J. *et al.* **Educar para o futuro**. Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

SOUZA, M. de F. G. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.



CAPÍTULO 16

TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Juliana Daher Sabatin Lins

RESUMO

O uso da língua pode ser feito tanto na forma oral quanto na escrita. De qualquer maneira, tanto a oralidade quanto a escrita são formas de comunicação. Todo texto é resultado de um processo de comunicação, envolvendo ideias da sociedade e da época em que foi escrito. Para se produzir bons textos são necessários alguns fatores de suma importância: para quem estou escrevendo, por que estou escrevendo, o que vou escrever e como vou escrever. Um texto de qualidade é aquele que exige do leitor o menor esforço para o entendimento e a escola tem a função de introduzir o aluno no mundo letrado e dos gêneros textuais o quanto antes, afinal, uma diversidade de gêneros está presente em todos os lugares, fazendo parte do mundo em que a criança está inserida. Usar os gêneros como instrumentos de ensino-aprendizado dá um significado mais real ao estudo, pois aproxima a criança da língua que é usada naturalmente no dia a dia. Este artigo tem como objetivo fazer uma exposição prática do trabalho com gêneros textuais na alfabetização. Esse trabalho busca demonstrar práticas de letramento nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Gênero textual. Alfabetização. Letramento.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a alfabetização é entendida como um processo a ser desenvolvido nos anos iniciais de escolarização, por meio do ensino da língua materna na aprendizagem da leitura e da escrita. Soares (2003), define a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito e das habilidades da leitura e da escrita. Para a autora, a alfabetização é sem dúvida um processo que representa fonemas e grafemas, mas é também um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito.

A escola, enquanto instituição social, tem a tarefa essencial de ensinar a ler e a escrever, além de ter como alvo a socialização dos conhecimentos acumulados pela sociedade. Sem dúvida, desenvolver no aluno o gosto pela escrita e pela leitura é um grande desafio. Assim, o professor alfabetizador precisa a todo momento compreender o processo de alfabetização sem dissociá-lo do trabalho com os diversos gêneros que são apresentados socialmente à criança dia após dia. Dessa maneira, o ler e o escrever não podem ser vistos como um ato mecânico e sim numa amplitude bem mais complexa.

Partindo desse pressuposto, o aluno em processo de alfabetização deve compreender sim que, primeiramente, precisa dominar os princípios que constituem o sistema alfabético, as relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências entre grafemas e fonemas. Entretanto, esse é o primeiro passo. Após o domínio dos sistemas de leitura



e escrita faz-se essencial a utilização de suas práticas sociais, o que implica no desenvolvimento de um trabalho letrado.

É fundamental destacar que o processo de alfabetização não deve ser considerado uma prática isolada, dissociada da realidade e com início, meio e fim. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa ultrapassar o conceito de alfabetização como codificação e decodificação de letras, números, símbolos e sinais gráficos, e levar em consideração o trabalho em conjunto com o letramento, aplicando todo o conhecimento mecânico adquirido em contextos e situações reais. Um trabalho completo e eficaz requer ações associadas com o intuito de unir as práticas convencionais e a utilização das mesmas nos contextos sociais.

É um grande desafio incorporar os alunos à cultura escrita por meio de práticas de letramento, uma vez que muitas vezes nos são apresentados materiais com propostas fechadas e mecânicas, nas quais os alunos não têm contato com os diversos gêneros textuais praticados socialmente. Tendo em vista que as interações sociais se caracterizam pela diversidade discursiva, diversidade de propósitos e finalidades, é fundamental que os alunos sejam apresentados a esses gêneros desde a alfabetização.

O objetivo deste trabalho é demonstrar como é rico e possível o trabalho com diversos gêneros textuais na alfabetização. Além disso, pretende-se ressaltar a importância de a alfabetização não estar dissociada do letramento e nem vice-versa, uma vez que após o domínio mecânico do sistema alfabético, é muito mais fácil e menos penoso para a criança o desenvolvimento das práticas letradas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho com gêneros textuais na alfabetização nos reporta a Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), é um dos maiores nomes na área de alfabetização e letramento, com ênfase em ensino-aprendizagem. Em sua publicação na Revista Brasileira de Educação, em 2003, define alfabetização como um processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico.

3. ALFABETIZAÇÃO

Estudando a origem da alfabetização pode-se verificar que devido às necessidades de comunicação entre os seres humanos é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir a necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada de



geração em geração. Devido a essa necessidade surgiu o processo de alfabetização, ou seja, a transmissão da leitura e da escrita.

As regras de alfabetização, sistema ortográfico e alfabético, surgiram da necessidade de que a escrita e a leitura passassem de geração em geração e que realmente se entendesse o que está escrito. Em relação a essa necessidade, Cagliari (1998) afirma que a longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente. Como na antiguidade o objetivo era apenas de comunicação e manutenção desse sistema, não existiam vários métodos e formas de se alfabetizar uma pessoa. Havia apenas um modelo padronizado e mecânico de cópia e leitura.

Ao longo dos anos, muitos métodos de alfabetização foram surgindo e cada país foi adotando um ou mais métodos de acordo com suas crenças e convicções educacionais. Dentre esses métodos, destacamos os mais comuns ao longo da história do nosso país, método alfabético, fônico e silábico. Todos esses priorizam a decifração, tendo como ponto de partida a parte para o todo, ou seja, da letra e sílaba para o texto.

Inegavelmente não se pode esconder as crianças atrás de métodos mecânicos sem levar em consideração as bagagens sociais e culturais que essa criança traz. Entretanto, é preciso reconhecer a alfabetização mecânica, de apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico como uma necessidade anterior a do letramento. A criança estando alfabetizada conseguirá facilmente ser inserida num contexto de letramento ainda no 1º ano do ensino fundamental. Segundo Soares, 2004:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Esse trabalho de letramento com Gêneros Textuais, após a alfabetização mecânica, é o que esse trabalho pretende mostrar.

4. LETRAMENTO

O conceito de letramento tem origem na palavra *literacy*, que segundo Soares (2004) significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou a escrever. No entanto, quando se fala em letramento no português, entende-se que este é o resultado da ação de alfabetizar levando em conta as práticas sociais da leitura e da escrita. Ou seja, inserir contextos



relevantes para a criança no momento da alfabetização, além de fugir daquela prática mecânica, aliando a ela práticas de letramento, como o trabalho com gêneros textuais, por exemplo.

Passa-se a se falar muito em letramento a partir da constatação de uma problemática na educação, após diversas pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante ao indivíduo a compreensão daquilo que ele leu e escreveu. Além disso, existe a necessidade de uma leitura crítica, da construção de argumentos, de responder às necessidades sociais.

Sabe-se da importância da inserção de práticas de letramento no processo de alfabetização, entretanto não se pode privilegiar um ou outro ao longo do processo (alfabetização/letramento), além de ser necessário compreender que eles são diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares, 2003:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (Soares, 2003, p. 11).

Ao se pensar na evolução dos seres humanos, fica claro que antes de se aprender a leitura e a escrita já se traz uma bagagem cultural do mundo a nossa volta. Dessa maneira, não se pode dizer que uma pessoa é iletrada, assim como se diz que uma pessoa é analfabeta, pois todos os seres humanos, após o nascimento, estão inseridos num contexto social. Isso faz da alfabetização uma prática centrada na individualidade de cada pessoa e do letramento uma prática mais ampla e social.

É clara a ideia de que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e dessa maneira, cabe à escola propiciar situações de interação e uso dos diversos gêneros e tipos textuais, enfatizando seus contextos de comunicação, mas também momentos de reflexão acerca da língua, realizando um trabalho sistemático sobre o funcionamento e as características do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. Segundo Soares, 2004:

Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Faz-se urgente trabalhar de forma conjunta as duas dimensões: alfabetização e letramento. Isso porque o processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassando todo o processo de alfabetização e permanecendo quando o indivíduo já se encontra



alfabetizado. Dessa maneira, entende-se que o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para as necessidades sociais também. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se complementam e enriquecem o desenvolvimento do aluno. Segundo Soares 2004:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES 2004, p. 15).

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa alcançar uma educação de qualidade e para se produzir um ensino cada vez mais significativo, para que eles venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade.

5. GÊNEROS DISCURSIVOS

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são textos falados, escritos que circulam na sociedade e são reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Como exemplos, pode-se citar: carta, bilhete, receita culinária, lista de compras, piada, letra de música, dissertação de mestrado, monografia, entre outros. Ainda segundo Bakhtin (2003), gêneros discursivos são os tipos relativamente estáveis de enunciado, havendo dois tipos: os gêneros primários e os secundários. Segundo o autor:

Os gêneros do discurso primários relacionam-se aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, à vida cotidiana, principalmente; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas de comunicação cultural, principalmente associadas à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então em um emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Os gêneros primários são os gêneros mais simples, do dia a dia, que servem de preparo para a elaboração dos gêneros secundários, que são mais complexos, partindo do real para o científico. Segundo Schneuwly *et al.* (2004), é preciso ter muito cuidado ao se trabalhar os gêneros na escola de modo a não transformá-los em meros materiais didáticos, distanciando-os



do contexto real. Cabe ao professor proporcionar situações de comunicação que oportunizem a construção de sentidos e o domínio do gênero trabalhado. Segundo o trabalho de Goulart 2006:

Na perspectiva do letramento, entendemos que a escola seja uma agência social importante para a socialização de gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam. Ou seja, a escola deve fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade. Nesse contexto, duas questões devem ser salientadas em relação aos estudos de Bakhtin. A primeira diz respeito ao modo como o autor encara o processo de formação dos gêneros do discurso. Segundo ele, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea. Nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Esse movimento parece estar relacionado ao que vem sendo chamado por alguns autores de “pensamento descontextualizado” (Oliveira, 1995). A segunda questão está relacionada à inter-relação dos gêneros primários e secundários, de um lado, e ao processo histórico de formação dos gêneros secundários, de outro. De acordo com Bakhtin, é essa inter-relação que esclarece a natureza do enunciado e o difícil problema da correlação entre línguas, ideologias e visões de mundo (GOULART, 2006, p. 456).

A proposta deste trabalho é mostrar a importância do domínio da alfabetização mecânica, primeiramente, e, em seguida a introdução de práticas de letramento por meio do trabalho com os gêneros discursivos.

6. METODOLOGIA

A ideia de trabalhar com gêneros discursivos na alfabetização veio de uma experiência ainda na Educação Infantil com a professora. A mesma era regente de uma turma de Nível IV, último nível antes do 1º ano. Esta propôs aos alunos, no último bimestre, um trabalho com gêneros primários. Nesse momento, a maioria da turma de 15 alunos já lia e escrevia palavras com sílabas simples. Foram produzidos bilhetes, convites e cartinhas.

Ao término do ano letivo de 2016, a professora então, solicitou acompanhar os alunos do Nível IV para o 1º ano. A ideia era consolidar a alfabetização mecânica e iniciar as práticas de letramento por meio de um projeto com Gêneros Discursivos.

Com a proposta da professora, foi iniciado o projeto pelos Gêneros Primários, a fim de inseri-los nas práticas de letramento mais simples. O primeiro gênero trabalhado foi cartão. A proposta pedia que o aluno fizesse um cartão, dentro de um espaço delimitado, para uma pessoa que ele amasse, e nesse cartão ele deveria escrever uma frase carinhosa para essa pessoa escolhida. Foi elaborado um modelo para que o aluno se baseasse e produzisse o seu. A ideia de iniciar pela construção de uma frase pareceu fácil para a maioria dos alunos, tendo em vista que os mesmos já tinham o domínio mecânico da leitura e da escrita.

O resultado dessa primeira produção foi o seguinte:



Quadro 1: Cartão.

*Papai,
Eu te amo!*

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

A segunda proposta partiu do trabalho com textos descritivos. Foram trabalhados textos de apoio que descreviam animais, objetos e pessoas. Na descrição de pessoas, foram trabalhadas tanto as características físicas quanto as psicológicas, de modo que os alunos conseguissem descrevê-los de forma completa.

Os alunos iniciaram construindo frases, descrevendo sobre eles mesmos fisicamente e emocionalmente. Em seguida, foram estimulados a unir essas frases de forma a construir um parágrafo. O resultado foi bastante satisfatório, pois foi possível ver a evolução da construção de frases para a construção de parágrafos, levando em consideração a coerência e a coesão aplicada. Mesmo sem saber a teoria linguística da coesão e da coerência, as mesmas foram necessárias para que a construção do parágrafo atingisse o objetivo proposto.

Mais um passo foi dado então na busca pela produção de um texto completo. O resultado segue abaixo:

Quadro 2: Descrição.

*Como eu sou,
Eu sou uma criança feliz.
Às vezes fico triste.
Outras vezes, pareço brava.*

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

A terceira proposta trabalhada com os alunos foi do gênero Relato Pessoal. Textos de apoio foram lidos e compartilhados com a turma, para que os mesmos percebessem a estruturação necessária, além dos elementos essenciais, como começo, meio e fim. Além disso, algumas perguntas direcionaram a ordem como deveria ser estruturado o texto, como: qual seu nome e idade; do que você gosta e do que você não gosta; seu lugar, cor e brincadeira preferidos; sua comida preferida; seus melhores amigos.

A maioria dos textos precisou de orientações na primeira escrita, tendo em vista que para os alunos a estruturação era algo novo e complexo. Além da estrutura, foi preciso ajustar a coerência e os elementos coesivos, que mesmo sem atribuírmos essa nomenclatura, teve-se a ideia de dar sentido e fazer ligação. O resultado também foi muito satisfatório, segue proposta abaixo:



Quadro 3: Relato Pessoal.

O meu nome é L.B.M., tenho 6 anos, gosto de pular elástico, não gosto que as pessoas me irrite.

Meu lugar preferido é o Parque das Nações, gosto das cores rosa, pink e lilás e o brinquedo que eu mais gosto é o patins.

A comida que eu mais gosto é purê de batata e o churrasco do meu pai.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

A quarta proposta de produção textual foi uma descrição da casa onde os alunos moram. A ideia era a de que eles estruturassem em parágrafos, detalhes sobre a casa de modo geral e alguns cômodos que mais chamassem a atenção deles. Ao final, eles teriam que passar uma impressão deles sobre a casa.

Nesse momento de produção, os alunos já estavam mais envolvidos em relação à escrita, a ideia de estruturação, paragrafação e organização das ideias de início, meio e fim. O resultado foi muito satisfatório. Segue escrita abaixo.

Quadro 4: Descrição 2.

A minha casa fica na esquina. Ela é de cor creme com portão branco e o muro é bem alto.

As pessoas só conseguem ver quando abre o portão.

A minha casa tem três quartos, um banheiro, sala, copa e cozinha. No fundo, tem a salinha da minha mãe, banheiro e a churrasqueira.

O pátio é calçado, tem duas garagens e tem um jardim na frente.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

Seguindo as orientações dadas na proposta anterior, a professora elaborou mais três propostas semelhantes, “Minha família” – o aluno descreveria a estrutura familiar na qual ele se insere, daria características dos membros, tanto físicas quanto psicológicas, falaria sobre algo que fazem juntos e terminaria expressando o sentimento que tem pela família – “Minha escola” – o aluno descreveria a escola, os funcionários, o que ele gosta na escola e o que ele faz – “Meus amigos” – o aluno descreveria seus amigos, nomes, de onde se conhecem e o que gostam de fazer juntos.

O resultado foi excelente, quando colocados para escrever sobre temas do universo infantil, os alunos se sentiram motivados a compartilhar com todos suas experiências. Seguem propostas abaixo.



Quadro 5: Descrição 3.

A minha família tem cinco pessoas, eu, meu pai, minha mãe e meus irmãos gêmeos que vão nascer.

É legal conviver em família e o nosso amor, respeito e apoio é grande.

Meus pais me deixam segura, sempre conto os meus medos, segredos e novidades, eles sempre querem o meu bem e são os meus melhores amigos.

Somos uma família divertida sempre estamos passeando, brincando e assistindo cineminha.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

Quadro 6: Descrição 4.

A minha escola se chama Colégio e Curso Almirante Tamandaré. Ela tem 14 salas e muitos professores, funcionários e alunos. A diretora que comanda tudo é legal.

Na minha escola tem quadra e cantina.

Na minha sala de aula tem 21 alunos, a minha professora, e a nossa sala de aula é limpa e organizada.

Eu gosto da minha escola, porque a minha professora canta, brinca e ensina as matérias para que todos entendam.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

Quadro 7: Descrição 5.

Eu tenho amigos da igreja, da escola e vizinhança, eu gosto de brincar com eles.

Eu gosto dos meus amigos porque a gente brinca, conversa e faz farra.

Os amigos são especiais porque alegram o nosso coração, podemos dar bons conselhos e oferecer ajuda.

Devemos cuidar da nossa amizade para não perder o amigo, é importante ter amor e respeito para termos os melhores amigos.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

A oitava e última proposta realizada pela turma do 1º ano foi uma Carta ao Papai Noel. A professora trabalhou toda a estrutura do Gênero Carta, compartilhou oralmente com a turma os desejos dos colegas, além de trabalhar com os mesmos a importância da solidariedade e do verdadeiro significado do Natal que não é só comercial.



O resultado foi bastante satisfatório, atingindo todos os objetivos planejados no início do projeto. Segue proposta abaixo.

Quadro 8: Carta.

Campo Grande, 16 de novembro de 2017

Querido Papai Noel,

Gostaria de pedir presentes para as crianças carentes para alegrar o coraçãozinho delas e para mim um tablete, estudei bastante e ganhei até medalha.

E você está bem?

Eu quero pedir presente para as crianças carentes, porque quero fazer o bem para as pessoas.

Fonte: Aluna 1 do 1º ano (2017).

Ao final do projeto os alunos, sob a orientação da professora, construíram um livro, reunindo todos os textos, além de incluir um sumário, uma capa e uma dedicatória. Os trabalhos foram expostos aos pais e responsáveis, tendo sido um momento de grande sucesso este de compartilhar o resultado a toda comunidade escolar.

Findou-se o projeto certos de que associar alfabetização e letramento é a melhor forma de se trabalhar a Língua Portuguesa no 1º ano do ensino fundamental.

7. CONCLUSÃO

Alfabetizar letrando é proporcionar aos alunos adquirir a base alfabética por meio da diversidade de gêneros discursivos, assim, a criança entra em contato com os diversos usos sociais da língua ao mesmo tempo em que se alfabetiza, dessa maneira, o aprendizado traz um sentido real do uso da escrita. Conviver com diversos textos ajuda a criança a compreender, a interagir com diferentes modelos, possibilidades e manifestações da língua escrita. Dessa maneira, certamente os alunos desenvolverão progressivamente competências em relação aos usos linguísticos que lhes darão condições de resolver problemas do dia a dia, estando capacitados a participar do mundo letrado com autonomia.

Alfabetizar na perspectiva do letramento é propiciar à criança a leitura e a produção de textos em situações reais de comunicação, por isso, é preciso organizar o trabalho pedagógico de modo que os alunos experimentem e vivenciem a prática da leitura e da produção de textos diversos na sala de aula.



Enfim, alfabetizar letrando implica conciliar o trabalho mecânico da escrita e da leitura com situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir que as práticas tradicionais aliadas às práticas de letramento façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania. Como diz Soares (1998, p. 38), aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo e o leva a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300006>> Acesso em: 02 jan. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5 – 17, jan./abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acessado em: 02 jan. 2018.



CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: COVID-19, VACINAS E LOGÍSTICA DE CADEIA FRIA NO BRASIL PANDÊMICO, UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE METODOLOGIAS E ESTADO DA ARTE

Dione Santos Souza Paganini
Leonardo Perovano-Camargo

RESUMO

O tema da seguinte pesquisa parte de uma discussão bem atual acerca do transporte de termolábeis em cadeia fria. O objetivo da pesquisa é revisar a literatura científica disponível na busca da melhor compreensão desse processo de envolvimento, quais metodologias são utilizadas nessas pesquisas, e quais os resultados tem-se até o momento. Para essa pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica sistematizada. A busca em diversos bancos de dados proveu um panorama de como o tema é estudado metodologicamente e o estado da arte atual. Percebeu-se a maioria dos estudos como de natureza quantitativa e descritiva, chegando a inferências baseando-se nos cenários que foram de desvelando a partir de suas pesquisas. O transporte foi apontado como o maior dos desafios, mas não por conta do modal e superando mesmo os desafios do uso do serviço público postal e das variações climáticas ao longo do vasto território brasileiro, sendo o conhecimento científico de acondicionamento em diversas embalagens térmicas e o conhecimento técnico dos profissionais sobre o processo de transporte e armazenamento, apontados como lacunas em um sucesso no sistema logístico brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Saúde. Covid-19. Logística. Revisão Sistemática.

1. INTRODUÇÃO

Logística é definida como uma série de processos realizados juntos a determinada cadeia de suprimentos, planejando, controlando e estruturando a armazenagem, distribuição e transporte de recursos. Dentro deste contexto, os medicamentos termolábeis exigem uma logística específica para a chegada ao destino com eficácia garantida, sendo necessárias boas práticas de transporte (CARDOSO; MILÃO, 2015).

Essas boas práticas garantem o manuseio e conservação com segurança, assegurando que cheguem ao consumidor final sem alterações nas propriedades físico-químicas dos medicamentos, seguindo normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, dos fabricantes dos fármacos e possuindo conhecimento técnico acerca da estrutura adequada de transporte e armazenagem (BRAGA; VITAL, 2019).

O próprio Conselho Federal de Farmácia (CFF) apresenta notícia (CFF, 2021) sobre estudo relacionado a essa temática, apontando a fase de transporte de termolábeis em cadeia fria como a etapa mais crítica de todo o processo, estudo esse a ser apresentado em mais detalhes posteriormente.



O tema da seguinte pesquisa parte de uma discussão bem atual acerca do transporte de termolábeis em cadeia fria. A atual pandemia da doença Covid-19 trouxe a tona uma problemática na logística de vacinação e de remédios (por exemplo, para intubação) em grande escala para todo o território brasileiro, produzindo uma atenção generalizada nessa temática.

Sendo este um tema de destaque atual, decidiu-se delimitar a pesquisa a uma revisão bibliográfica sistematizada, buscando entender como essa questão é estudada e quais os principais achados científicos até o momento, buscando responder: quais as metodologias empregadas e quais os principais achados científicos a respeito do transporte de termolábeis em cadeia fria na literatura científica?

A partir de leituras preliminares, percebe-se uma relevância na logística para atendimentos de alta demanda de termolábeis, e a falta de uma infraestrutura para o transporte e armazenamento de medicamentos em cadeia fria pode ser um fator decisivo para uma campanha de larga escala envolvendo fármacos dessa natureza. Assegurar que essa logística farmacêutica se concretize com esses medicamentos chegando aos pacientes com qualidade é de grande importância, visto que as consequentes alterações na temperatura ao longo do processo podem causar danos a eficácia dos medicamentos.

O objetivo da pesquisa é revisar a literatura científica disponível na busca da melhor compreensão desse processo de envolvimento de termolábeis de cadeia fria, quais metodologias são utilizadas nessas pesquisas, e quais os resultados que tem-se até o momento. Como objetivos específicos tem-se a realização de busca em bancos de dados de artigos científicos; categorização de artigos científicos que se correlacionem com o tema de pesquisa; análise crítica e de conclusões acerca do estado da arte da discussão científica a respeito do transporte de termolábeis em cadeia fria.

Justifica-se inicialmente, pela relevância contemporânea que o processo logístico destes medicamentos se faz para todo o território brasileiro, e até o nível global (por se tratar de uma pandemia), necessita-se saber como estão sendo estudados e quais os pontos fortes e fracos nesse processo apontado por estudos científicos, para que autoridades competentes reflitam e tomem decisões mais acertadas sobre esse assunto de interesse público.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenho dessa pesquisa se deu a partir do formato de uma revisão bibliográfica sistematizada, sendo essa uma metodologia que busca coletar, avaliar e sintetizar resultados de diversos estudos, sendo classificada como um estudo observacional (CORDEIRO *et al.*, 2007).



Para essa pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica. Sistematizou-se a pesquisa realizando-se buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no repositório de artigos científicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), no *Google SCHOLAR*, e no site do Conselho Federal de Farmácia. A partir dos resultados não duplicados e atuais relacionados ao tema problematizado, construiu-se a revisão.

A busca pelos termos [cadeia fria] AND [termolábeis] no Portal SCIELO não retornou resultados, assim limitou-se o descritor a [termolábeis], tendo 11 resultados e a partir da leitura dos seus resumos/*abstracts* selecionou-se apenas 4 documentos relacionados ao tema dessa pesquisa, sendo os artigos “Gerenciamento de enfermagem no controle de perdas evitáveis de imunobiológicos” de 2014; “Análise da taxa de utilização e perda de vacinas no programa nacional de imunização” de 2013; “Conservação de vacinas em unidades básicas de saúde: análise diagnóstica em municípios mineiros” de 2012; e “A conservação de vacinas em unidades básicas de saúde de um município da região centro-oeste de Minas Gerais” de 2009.

Já a procura pelos descritores [cadeia fria] AND [termolábeis] no Portal de Periódico da CAPES, retornou um resultado apenas, o artigo “Conservação de vacina em unidades públicas de saúde: uma revisão integrativa” publicado em 2013.

No caso da investigação acerca das palavras [cadeia fria] AND [termolábeis] no site do Conselho Federal de Farmácia retornou uma notícia “Estudo aponta transporte de medicamentos como etapa mais crítica da cadeia fria” de 2021, que é vinculada a um artigo científico denominado “*Systematic assessment of the drugs cold chain in Brazil by pharmaceutical professionals*” publicado em 2021 na revista científica internacional “*Research, Society and Development*”.

E finalmente o exame do algoritmo [cadeia fria] AND [termolábeis] no *Google SCHOLAR* retornou 43 resultados, sendo 7 relacionados ao tema de pesquisa, entretanto um repetido, que é o artigo levantado a partir do site do Conselho Federal de Farmácia, e outro é a dissertação de mestrado que deu origem a este artigo, intitulada “Avaliação sistemática dos fatores envolvidos para assegurar a qualidade dos medicamentos termolábeis através da cadeia fria”, defendida em 2020 na Universidade Federal de Pernambuco.

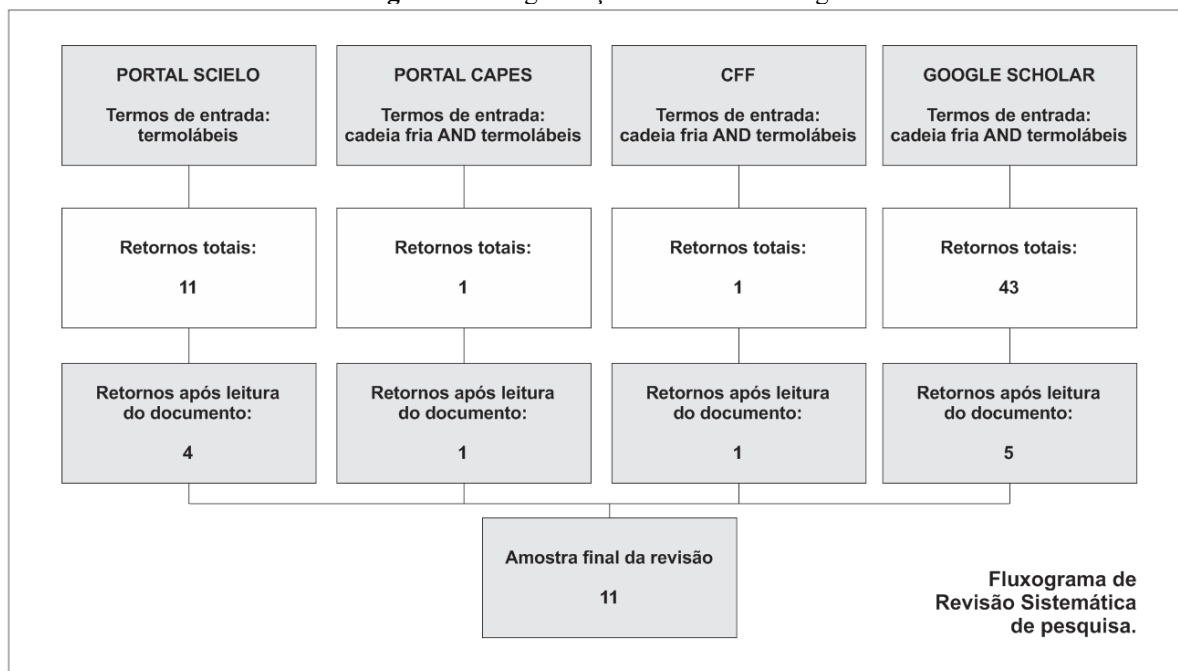
Os outros 5 documentos que se somam a seleção do presente estudo são o artigo “Análise do mapeamento térmico de medicamentos termolábeis em transporte hidroviário no Estado do Pará” de 2021; o material didático/capítulo de livro “A logística no transporte e



armazenamento de medicamentos termolábeis” de 2012; o artigo “A Contribuição das Embalagens no Monitoramento do Transporte Refrigerado de Medicamentos” de 2021; o artigo “Análise da distribuição física de medicamentos: Estudo de caso em um Centro de Distribuição do Ministério da Saúde” de 2020; e a dissertação de mestrado “Temperatura na distribuição postal e possíveis impactos na qualidade de medicamentos” defendida em 2020 na Universidade Federal Fluminense.

No Fluxograma 1 apresenta-se a organização da revisão bibliográfica:

Fluxograma 1: Organização da revisão bibliográfica.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir dessa organização e leitura dos documentos elencados, chegou-se a 11 documentos no total, sendo organizados no Quadro 1 por título, ano/autor e resultados:

Quadro 1: Organização dos documentos da revisão.

Título	Autor(es) e Ano	Resultados
A conservação de vacinas em unidades básicas de saúde de um município da região centro-oeste de minas gerais	Oliveira <i>et al.</i> , 2009	Falhas na conservação dos imunobiológicos podem comprometer a efetividade da imunização, sendo necessária a capacitação dos profissionais que atuam na Rede Frio. O uso exclusivo do refrigerador para os imunobiológicos, disposição inadequada dos mesmos no interior do refrigerador e desconhecimento dos procedimentos de limpeza foram identificadas como falhas.
Conservação de vacinas em unidades básicas de saúde: análise diagnóstica em municípios mineiros	Oliveira <i>et al.</i> , 2012	Há a necessidade de garantir a conservação dos imunobiológicos desde a sua fabricação até o uso nos serviços de saúde, exigindo além de equipamentos, de conhecimento técnico de profissionais que lidem com esses produtos termolábeis na Rede Frio.
Conservação de vacina em unidades públicas de saúde: uma revisão integrativa	Conceição de Oliveira <i>et al.</i> , 2013	O estudo de revisão aponta que o cuidado na conservação dos imunobiológicos passa por diversas práticas, sendo necessária uma educação permanente dos envolvidos, monitoração, avaliação dos processos e novos estudos, para evitar desperdícios no Plano Nacional de Imunização por erros na Cadeia de Frio.



Análise da taxa de utilização e perda de vacinas no programa nacional de imunização	Pereira <i>et al.</i> , 2013	Há altas perdas técnicas de imunobiológicos por alteração de condutas, sugerindo a redução de frascos multidoses, financiamento de vacinas menos termolábeis e utilização de frascos com monitoramento da exposição das vacinas as altas temperaturas.
Gerenciamento de enfermagem no controle de perdas evitáveis de imunobiológicos	Comassetto Oliveira <i>et al.</i> , 2014	Houve perda de cerca de 3 milhões e meio de imunobiológicos, sendo 95% dessas perdas de vacinas do calendário básico. Elas se deram por falhas na organização do serviço ou processo do profissional de enfermagem, sendo consideradas causas evitáveis. Faz-se necessária a capacitação e educação continuada desses profissionais da linha de frente.
A logística no transporte e armazenamento de medicamentos termolábeis	Braga; Vital, 2019	Boas práticas de armazenagem e transporte de medicamentos termolábeis, desde o fabricante ao estoque são mapas de controles, termômetros, caixas térmicas e/ou refrigeradores adequados ao controle das temperaturas exigidas para a manutenção das propriedades dos produtos. Essas medidas evitam avarias e perdas nos processos de transporte.
Análise da distribuição física de medicamentos: Estudo de caso em um Centro de Distribuição do Ministério da Saúde	Gomes <i>et al.</i> , 2020	O estudo permitiu conhecimento de processos de recebimentos a expedição de medicamentos para hospitais públicos em região brasileira específica, apontando para eficiência do modelo, porém passível de ajustes.
Temperatura na distribuição postal e possíveis impactos na qualidade de medicamentos	Nascimento, 2020	A utilização dos Correios como estratégia de distribuição de medicamentos não é uma estratégia segura, devido a variabilidade de temperaturas encontradas em fluxos de distribuição, sendo recomendado o mapeamento térmico das rotas, e o mantendo atualizado. Há a necessidade de embalagens adequadas ao fluxo postal e de medidas constantes para a redução do risco da perda de qualidade dos produtos farmacêuticos.
Análise do mapeamento térmico de medicamentos termolábeis em transporte hidroviário no Estado do Pará	Moraes <i>et al.</i> , 2021	O estudo quantitativo demonstrou diferenças térmicas entre recipientes transportados por modal hidroviário no Pará. O modelo exportação EPS isopor parede dupla especial sofreu variação mínima se comparada com o segundo recipiente de EPS isopor comum simples. Assim o estudo afirma não se encontrar o problema no meio de transporte mas sim no não uso correto de recipientes específicos dos termolábeis, sendo necessária a presença de profissional farmacêutico para esta análise.
A Contribuição das Embalagens no Monitoramento do Transporte Refrigerado de Medicamentos	Noletto, 2021	O uso de Embalagens Inteligentes que já há opções no mercado que interagem com o produto, controlando parâmetros como a temperatura, interagindo com a cadeia fria, amplia os limites em relação as embalagens tradicionais. Pesquisas interinstitucionais buscam desenvolver embalagens autônomas e inteligente para a melhoria da cadeia fria de sistemas de saúde.
<i>Systematic assessment of the drugs cold chain in Brazil by pharmaceutical professionals</i>	Silva <i>et al.</i> , 2021	No estudo com cerca de 1700 farmacêuticos, quase a totalidade afirmou que a modalidade de transporte influencia na qualidade dos medicamentos termolábeis em cadeia fria, sendo que cerca de 70% afirmaram que o transporte é a etapa mais crítica. A metade afirmou que possuem instrumentos parciais para a avaliação da qualidade, sendo que os medicamentos possivelmente chegam alterados ao consumidor final devido a falhas na cadeia fria.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O primeiro conceito a ser trabalhado nessa revisão é o de “termolábeis”, que são medicamentos que necessitam de um controle permanente da sua temperatura, pois variações nesse componente podem comprometer a eficácia terapêutica. Há, portanto a necessidade de



garantir que se possa manter este controle térmico durante toda a logística do medicamento, em uma “cadeia fria” (REMOR, 2016).

O segundo ponto que pode ser percebido nos resultados é em relação ao termo “cadeia fria”: ele é utilizado nos primeiros estudos como “rede frio” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, 2012), passando para “cadeia de frio” (CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA *et al.*, 2013), até chegar ao tema que é utilizado contemporaneamente. Cadeia fria é considerada o controle de temperatura aplicada a logística de produtos termolábeis, desde a saída do fabricante, passando pela entrega na farmácia, até chegar ao consumidor final (REMOR, 2016).

São trabalhadas várias faixas de temperatura dentro da cadeia fria, necessitando de infraestrutura adequada para fazer valer as normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), sendo essas faixas consideradas:

Entre 8°C a 15°C – Resfriado, devendo ser mantido em câmara fria;

Entre 2°C a 8°C – Frio, devendo ser mantido em geladeiras ou câmaras de refrigeração;

Entre -20°C e -10°C – Congelado, necessitando ser mantido em temperatura congelada abaixo de zero grau Celsius.

Estas faixas são determinadas segundo regras da ANVISA e determinada pelo fabricante do produto para a manutenção de sua eficácia. Qualquer alteração que ocorra durante o processo deve ser notificada para que o responsável técnico possa avaliar a segurança da comercialização do medicamento (AMARAL, 2013). Na atual situação, há uma preocupação extra, pois certos imunobiológicos, como a vacina da Pfizer, precisam ser armazenadas em temperaturas abaixo de 75 graus Celsius, causando um desafio maior a toda rede logística estabelecida. A indústria farmacêutica concorda que a tecnologia é a principal aliada na gestão da cadeia fria, com suas descobertas procedimentais, científicas, tecnológicas e que também envolvem um trabalho manual de grande escala, sendo quase óbvio que esse processo de melhoria no manuseio da cadeia fria deva ter uma investigação constante (GUILLEN, 2012).

A notícia divulgada no site do CFF “Estudo aponta transporte de medicamentos como etapa mais crítica da cadeia fria” (CFF, 2021), é um sinal de que essa investigação constante continua em andamento e é necessária diante de novos desafios encontrados enquanto sociedade. Pesquisas sobre essa temática já se acumulam antes mesmo da discussão relacionada à crise sanitária vivida. Além das vacinas, medicamentos como o brometo de rocurônio, que é um neuromuscular utilizado para o procedimento invasivo de intubação entre os pacientes que



evoluem para quadros mais graves também são termolábeis, e daí vem o questionamento se também estão recebendo os devidos cuidados que os fármacos dessa natureza.

Apesar das falhas nos transportes, há também outros cuidados que são necessários se atentar, como o uso de refrigerador inadequado para os imunobiológicos, disposição inadequada dos mesmos no interior do refrigerador e desconhecimento dos procedimentos de limpeza dos equipamentos. Mesmo que haja uma logística adequada, o armazenamento destes medicamentos seja nas farmácias, seja nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) que façam parte de um Programa Nacional de Imunizações (PNI), traz recomendações que se detectou em pesquisas empíricas que não foram cumpridas. Há especificações em relação ao tipo de refrigerador/câmara fria/congelador que deve ser utilizado, normas/recomendações de organização de fármacos e posicionamento dos termômetros dentro do equipamento, além de procedimentos de conservação e limpeza dos citados, na intenção da garantia de uma eficiência após a chegada dos termolábeis em suas destinações (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Um outro problema que surge, e que também independe do processo de transporte é o das altas perdas de imunobiológicos por falhas técnicas, sendo sugerido formação constante do pessoal envolvido no processo final (OLIVEIRA *et al.*, 2012), e como sugestão para os fabricantes, a redução de doses em cada frasco, e utilização de frascos que possam monitorar as variações de temperatura que surjam seja no destinatário final, seja no processo de transporte (PEREIRA *et al.*, 2013).

As políticas públicas brasileiras de imunização são consideradas eficientes, e apresentam uma grande relação de custo-benefício, visto que o impacto epidemiológico deve ser amplamente social, não dá para esperar que quem possa comprar uma vacina individualmente e acreditar que haverá cobertura total, visto o surgimento de variantes e novas contaminações correntes. Tem-se no Brasil esse PNI sendo criado em 1973 e hoje tido como referência mundial. Entretanto há a ressalva que mesmo com sua alta competência, percebem-se gargalos de desperdícios ao detectarem-se perdas técnicas volumosas de imunobiológicos. Melhorias no treinamento de pessoal e avaliação de processos, além da evolução de processos nos fabricantes e de metodologias de armazenamento são necessários (PEREIRA *et al.*, 2013).

Retornando a discussão específica do transporte, percebe-se a logística farmacêutica como fundamental nesse processo, sendo as Boas Práticas de Armazenagem, Distribuição e Transporte de Medicamentos Termolábeis, fundamentais em qualquer intenção de sucesso em grande porte (BRAGA; VITAL, 2019). As Boas Práticas de Transporte de Medicamentos



Termolábeis são os padrões de qualidade apropriados dentro de todas as etapas da logística farmacêutica que envolvem medicamentos dessa natureza (GODOY, 2012). Para o controle da temperatura, são necessários equipamentos como baús térmicos refrigerados, câmara fria de medicamentos, entre outros, além de mapas de registro de controle da temperatura, indicando a temperatura ideal do fármaco, umidade relativa do ar, as alterações que ocorreram no ambiente (data e hora), quais medidas corretivas foram adotadas para ajuste e qual o responsável técnico pelo controle (BRAGA; VITAL, 2019).

Outro ponto fundamental, tratando-se de um país continental como o Brasil, é em relação a como levar esses fármacos termolábeis a regiões remotas, reconhecendo como limitada a malha privada e em grande parte dos casos necessitando da utilização do serviço postal padrão. O clima tropical e de diferentes regiões, apresenta-se como um grande desafio a logística farmacêutica de cadeia fria, necessitando um olhar atento ao seu processo. Utilizando do mapeamento térmico das rotas em várias regiões do território brasileiro durante a primavera e o verão, conseguiu-se um desenho detalhado desse cenário, no caso desfavorável para fármacos que necessitem de controle de baixas temperaturas. Sendo necessário o mapeamento constante para a execução de medidas de prevenção de perdas (NASCIMENTO, 2020).

Em outro estudo de natureza similar, mas com um componente empírico importante para a presente análise, realizou-se um mapeamento térmico de medicamentos termolábeis (duas soluções oftálmicas e uma solução injetável estéril) utilizando duas embalagens diferenciadas e transportadas via hidroviária para um município localizado no Pará. O estudo quantitativo e descritivo concluiu que não é o meio de transporte (modal hidroviário) que influenciou na estabilidade térmica dos fármacos, mas sim, o acondicionamento inadequado em recipientes não específicos para cada um dos termolábeis envolvidos. Assim recomendou-se a ampliação de estudo envolvendo o mapeamento térmico de medicamentos por longos períodos e em diversas regiões do clima inconstante brasileiro, e também no desenvolvimento de tecnologias como embalagens térmicas, e de recipientes específicos para termolábeis (MORAES *et al.*, 2021).

Esta exigência no desenvolvimento de pesquisa, levou a pesquisadora do Centro de Tecnologia de Embalagens (CETEA), a apresentar estudo desenvolvido no centro, que segue a Resolução da Anvisa RDC 430/2020 e que também está de acordo com políticas internacionais para as “Boas Práticas de Armazenagem, Distribuição e Transporte de Medicamentos”, como utilizado pelo serviço público de saúde do Reino Unido, o *National Health Service (NHS)*. A partir dessas normas, desenvolveu-se as consideradas “embalagens inteligentes”, que tem uma



identidade própria, monitoram as condições do produto e/ou do ambiente, são comunicáveis com diversos dispositivos, são rastreáveis, gravam informações e possuem uma programação lógica para tomadas de decisão. Diversas tecnologias são associadas aos dispositivos, como *QR codes*, comunicação de campo próximo (NFC) e identificação por radiofrequência (RFID), podendo ser usadas em conjunto com vários *hardwares*, armazenamento de dados na nuvem, entre outras tecnologias logísticas (NOLETTTO, 2021). O aprimoramento contínuo dessas tecnologias pode baratear o seu uso e proporcionar uma diminuição na perda de fármacos na cadeia fria.

Por fim, o último estudo da revisão apresentou um estudo quantitativo. Foram entrevistados 1793 farmacêuticos no Brasil sobre o atual cenário da cadeia fria no país. Utilizando-se de um questionário eletrônico semiestruturado, descobriu-se que os farmacêuticos relatam que o transporte de termolábeis na cadeia fria é a fase mais crítica da cadeia fria (74,1%). A metade afirmou que possuem instrumentos parciais para a avaliação da qualidade, sendo que os medicamentos possivelmente chegam alterados ao consumidor final devido a falhas na cadeia fria. Essas falhas envolvem a falta de treinamento específico acerca do manuseio de medicamentos termolábeis, do não recebimento de fichas técnicas dos produtos, sendo que uma pequena, mas considerável parte (20,7%) relatou não ser capaz de analisar ou realizar qualquer atividade em relação a qualificação ou validação dos medicamentos. Entre outras falhas foram relatadas a ausência de marcação nos registros, não validação de equipamentos de conservação e armazenamento incorreto em geladeiras domésticas, além da não medição da temperatura dos produtos recebidos e da maioria dos estabelecimentos não possuírem mapeamento térmico ou o conhecimento dos profissionais sobre a durabilidade térmica das embalagens. Este conjunto de achados, levou a conclusão que os medicamentos termolábeis possivelmente chegam alterados nos seus destinos finais em diversos casos, e assinalando uma urgência para a melhoria dos processos envolvendo a cadeia fria de medicamentos (SILVA *et al.*, 2021).

3. CONCLUSÃO

A partir do objetivo principal, que foi pesquisar a literatura científica disponível para a compreensão do processo de envolvimento de termolábeis em cadeia fria, utilizou-se a sistematização para a construção de uma revisão bibliográfica. Pesquisou-se e selecionou-se a partir de várias bases de dados, os estudos que compuseram a revisão, os analisando e chegando a conclusões a partir da junção de pensamentos dos diversos autores.



As preocupações iniciais envolvendo a possível alteração dos fármacos termolábeis e a atualidade da crise sanitária que exige que se espalhe imunobiológicos e medicamentos dessa natureza por todo o território brasileiro se confirmaram no decorrer das leituras. O cenário demonstra fragilidades e potencialidades, limites e possibilidades. O Brasil é apontado por vários estudos como referência internacional na logística farmacêutica de produtos termolábeis, mesmo com o grande desafio do tamanho do país e do clima tropical. Entretanto, vários pontos de melhoria foram apontados pelas literaturas pesquisadas.

A partir da questão de pesquisa: Quais as metodologias empregadas e quais os principais achados científicos a respeito do transporte de termolábeis em cadeia fria na literatura científica? Percebe-se que a maioria dos estudos foi de natureza quantitativa e descritiva, chegando a inferências baseando-se nas hipóteses teóricas levantadas e confrontação com os dados quantitativos obtidos. O transporte foi apontado como o maior dos desafios, não por conta do tipo de transporte selecionado (modal), superando mesmo os desafios do uso do serviço público postal e das variações climáticas ao longo do território brasileiro.

O acondicionamento em embalagem térmica e conhecimento atualizado sobre o processo de transporte e armazenamento dos fármacos pelos profissionais, foram apontados como lacunas em um sucesso ainda maior no sistema logístico farmacêutico brasileiro. E como potencialidades, o desenvolvimento de “embalagens inteligentes”, que possam controlar a temperatura do produto a partir das variações do ambiente, registrando, mapeando e oferecendo dados em tempo real, pode ser um caminho para o desenvolvimento de novas tecnologias em favor da cadeia fria de transporte de medicamentos termolábeis.

Conclui-se que o investimento em pesquisa de mapas térmicos das rotas logísticas nacionais, desenvolvimento de novas tecnologias de acondicionamento que possam garantir a estabilidade termolábil dos fármacos durante toda a cadeia fria, e o investimento na qualificação contínua dos profissionais envolvidos no processo, respeitando as normas vigentes de boas práticas de transporte, podem contribuir para a melhoria da eficiência. Novas pesquisas envolvendo essas temáticas são apontadas como possíveis caminhos de pesquisa a se considerar no futuro.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. G. F. **Cadeia de frio na distribuição farmacêutica**. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013.



BRAGA, E. S.; VITAL, J. C. M. **A logística no transporte e armazenamento de medicamentos termolábeis.** X Fateclog - Logística 4.0 e A Sociedade do conhecimento - FATEC Guarulhos – Guarulhos/SP – Brasil - 31 de maio e 01 de junho de 2019.

CARDOSO, G. C.; MILÃO D. **Logística Farmacêutica e o Transporte de Medicamentos Termolábeis.** 2015. 21f. Artigo (Faculdade de Farmácia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS).

CFF – Conselho Federal de Farmácia. **Estudo aponta transporte de medicamentos como etapa mais crítica da cadeia fria.** 06/07/2021. Disponível em: < <https://www.cff.org.br/noticia.php?id=6405&titulo=Estudo+aponta+transporte+de+medicamentos+como+etapa+mais+cr%C3%ADtica+da+cadeia+fria>>. Acesso em: 14/09/2022.

COMASSETTO OLIVEIRA, V.; CAVEIÃO, C.; CROSEWSKI, F. **Gerenciamento de enfermagem no controle de perdas evitáveis de imunobiológicos.** Cogitare Enfermagem, vol. 19, núm. 4, Curitiba – Paraná – 2014.

CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA, V. *et al.* **Conservação de vacina em unidades públicas de saúde: uma revisão integrativa.** Revista de Enfermagem Referência [online] 2013.

CORDEIRO, A. M. *et al.* **Revisão sistemática: Uma revisão narrativa.** Rev Col Bras Cir., GERSRio: 2007.

GODOY, G. F. de. **Boas Práticas de Armazenagem, Distribuição e Transporte de Medicamentos.** 2. ed. São Paulo: CONTENTO, 2012.

GOMES, F. de A. M. *et al.* **Análise da distribuição física de medicamentos: Estudo de caso em um Centro de Distribuição do Ministério da Saúde.** Uniprojeção [online] v. 1, n. 1, 2020.

GUILLEN, A. **RFID e Gestão da Cadeia de Frio.** International Pharmaceutical Industry, Outono 2012, Volume 4 Issue 4, pp.70 a 72.

MORAES, L. da C. L. *et al.* **Analysis of the thermal mapping of thermolabile drugs in waterway transport in the State of Para.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 6, 2021.

NASCIMENTO, F. H. G. **Temperatura na distribuição postal e possíveis impactos na qualidade de medicamentos.** 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração e Gestão da Assistência Farmacêutica) - Universidade Federal Fluminense, 2020.

NOLETTA, A. P. **A Contribuição das Embalagens no Monitoramento do Transporte Refrigerado de Medicamentos.** São Paulo: ITAL, 2021.

OLIVEIRA, V. C. de *et al.* **A conservação de vacinas em Unidades Básicas de Saúde de um município da Região Centro-Oeste de Minas Gerais.** REME rev. min. enferm ; 13(2): 209-214, abr.-jun. 2009.

OLIVEIRA, V. C. *et al.* **Conservação de vacinas em unidades básicas de saúde : análise diagnóstica em municípios mineiros.** Rev Rene, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 531-41, 2012.



PEREIRA, D. D. dos S. *et al.* **Análise da taxa de utilização e perda de vacinas no programa nacional de imunização.** Cad. Saúde Colet., Rio de Janeiro, 2013.

REMOR, L. M. **Gestão Da Temperatura Na Distribuição De Medicamento Em Cadeia Fria.** Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

SILVA, T. D. da *et al.* **Systematic assessment of the drugs cold chain in Brazil by pharmaceutical professionals.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, 2021.



CAPÍTULO 18

AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E CRIANÇA: REALIDADES ENFRENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁵

Lucas Vitor Baumgärtner

RESUMO

O objetivo deste estudo foi de evidenciar e relacionar os papéis da escola e da família na educação e cuidado da criança. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza básica, com objetivo exploratório por meio de uma revisão bibliográfica. Sendo assim, torna-se importante desenvolver projetos internos na escola possibilitando uma aproximação da família na escola, pois é fundamental para alinhar as práticas de ensino às crianças. É importante também que a família participe ativamente dos processos escolares da criança, auxiliando e prestando suporte quando necessário. Existem responsabilidades somente da família e outras da escola (estado) na educação e cuidado com as crianças. Percebeu-se que uma família ausente torna uma criança com algumas dificuldades e uma família presente poderá ter um aluno mais ativo no processo de aprender. A parceria família e escola é importantíssima e indispensável para uma formação integral, atendendo aos quesitos de educação e saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Relações. Criança.

1. INTRODUÇÃO

A instituição família é um dos pilares mais antigos de uma sociedade e um dos mais importantes. É da família que são provenientes os futuros atores, professores, cantores, artistas, médicos, engenheiros, serventes, cozinheiros entre outras profissões. O ponto que interliga todos é o da Educação. E mais, é nessas instituições que a educação inicia (principalmente no que tange a ética e moral do convívio em sociedade).

A escola como instituição de ensino também é muito antiga, indícios mostram que surgiu no século 4 A.C., e é imposta nela a responsabilidade de tornar um sujeito completo, desenvolvendo e aprimorando suas capacidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. A escola, com o passar dos anos, vem se modificando (do mesmo jeito que o mundo muda) tentando atender da melhor forma a realidade do movimento da sociedade. Entretanto, alguns valores éticos e morais do convívio em sociedade também mudaram. Para cada responsável por uma criança a vida é gerenciada de diversas maneiras, sendo assim, havendo uma pluralidade de preferências dentro da escola. “A escola atual não educa, apenas instrui de forma que deixa muito a desejar. A realidade é que, mesmo numa escola ‘forte’, será difícil educar se na criança não existir receptividade para tanto” (CARNEIRO, 1998, p. 18). Portanto, há a necessidade da

⁵ FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.



participação ativa da família nas tomadas de decisão da criança, pois sozinha não tem idade e maturidade para definir certo e errado, precisando da opinião do adulto.

No entanto, a escola, precisa e realiza um quadro de regras internas a serem seguidas pela comunidade escolar, a fim de atender a todos de forma igual, e às vezes buscando a equidade. O principal dilema encontrado nessas relações são a forma de educação (ou a falta dela) e o cuidado com as crianças no início da sua formação integral como sujeito de uma sociedade. Na primeira infância (correspondente a Educação Infantil) é onde a criança cria suas personalidades e hábitos de convívio. É nesta idade que a criança mostra sua agressividade, gentileza, amorosidade, inteligência, dificuldades entre outras características a serem observadas pelos adultos.

Sobre as indisciplinas escolas, Carneiro descreve que “atualmente em voga é a permissão de uma quase total indisciplina para o educando. A repressão dos impulsos do educando malcriado poderia traumatizá-lo e criar futuros complexos” (1998, p. 18). E dificilmente alguém irá dizer ao professor como reagir a situações adversas enfrentadas por ele diante das crianças. Sendo assim, me parece que “desapareceu, [...] quase que por completo, a autoridade do professor” (CARNEIRO, 1998, p. 18). O “desaparecimento das diversas formas de autoridade, e dele decorrente, veio diminuindo [...] o respeito à lei e crescendo a desordem” (CARNEIRO, 1996, p. 64). Portanto, sem ordem, instalou-se a desordem. Isso vale também para a sala de aula e os meios de educação e cuidados com as crianças.

Ao longo da trajetória do escritor deste trabalho, como professor e pesquisador, visualizou e percebeu que os principais problemas de aprendizagem das crianças estão respaldados a rotinas familiares (ou a falta dela). Pois, é "na infância e na adolescência que prevalece o instinto cego, que deve ser orientado e disciplinado pela razão dos adultos" (CARNEIRO, 1998, p. 18). Perceba que, se a criança não vir bem orientada de casa, dificilmente terá condições de ser orientada apenas pela escola. O atual problema educacional “é uma síntese orgânica de ciência e arte que exige, do educador, plenitude de conhecimento e realização. Atualmente, nas nossas escolas, o mundo dos valores está quase totalmente negligenciado; está se atrofiando, enquanto o mundo dos fatos se hipertrofia” (CARNEIRO, 1998, p. 18). Esse mundo dos valores são aqueles esquecidos ou desconhecidos pelas crianças na indisciplina escolar que deveriam ser reforçados cotidianamente por meio de um alicerce entre a família e reforçado pela escola.



Sendo assim, este trabalho justifica-se em três perspectivas: pessoal, profissional e acadêmica. No pessoal, como professor e sujeito de uma sociedade, no dia a dia de um mundo cada vez mais tecnológico, crianças sendo criadas dentro de quatro paredes, sem brincadeiras e sem conflitos para resolver. Vivendo em um mundo ideal e surreal, a criança quando se depara com um problema na vida real, terá dificuldade de resolução/ socialização. Na profissional, tentou-se demonstrar à escola as suas limitações em relação à educação e cuidado das crianças, lumiar a visão dos profissionais de Educação quanto a sua importância na mediação Escola/ Família/ Criança. Atualmente é preciso dizer o básico e o óbvio. A ótica do neoliberalismo afeta diretamente esse problema, haja visto que, famílias estão cada vez mais presas ao seu trabalho, fomentando a busca pelo consumo e, às vezes, ignorando os momentos importantes com seus filhos. Corroborando, Carneiro (1998, p. 21). diz que “a demanda por vagas nas escolas públicas é muito grande. São filas gigantescas de pais suplicando uma vaga. Algumas escolas, para atenderem à grande demanda, têm que funcionar em dois ou até três turnos” (CARNEIRO, 1998, p. 21). Uma crítica: apenas essa ótica genérica de escola de educação infantil é conhecida pela sociedade, a escola em que cuida. A educação infantil surgiu em um momento de industrialização da sociedade, onde os pais e mães precisavam sair para trabalhar. Surgiram as creches, que tomavam conta de maneira assistencial (apenas no início). Entretanto, atualmente ampliamos essa visão, para educar e cuidar. A Educação Infantil não é depósito de criança, a família precisa trabalhar, mas a escola precisa ensinar e não apenas cuidar. “Não somos babás, somos professores”. Atualmente, há pouca responsabilidade de pais irresponsáveis, que colocam filhos ao mundo sem nenhuma ótica de cuidado e educação destes. Na acadêmica, o intuito foi de elucidar conceitos e posicionamentos quanto escola e família e mostrar a importância da família no processo de ensino aprendizagem das crianças dentro da escola, principalmente na educação infantil.

A partir desta contextualização, tomou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Qual o papel da escola e da família na educação e cuidado da criança? Assim sendo, o objetivo geral será evidenciar e relacionar os papéis da escola e da família na educação e cuidado da criança.

Por fim desta introdução, quanto à classificação da pesquisa, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza básica, objetivo exploratório e o procedimento de revisão bibliográfica. No próximo capítulo elucidar-se mais sobre estes conceitos.



2. METODOLOGIA

Quanto à classificação deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que investigará detalhes minuciosos sobre a relação Escola, Família e Criança. O intuito é problematizar cada uma das suas funções e atribuições chegando a algum resultado preliminar de qual parte está sendo afetada com as mudanças repentinas da sociedade. Tem natureza básica, pois, não visou a aplicação de algum conteúdo ou prática, apenas a discussão teórica sobre determinado assunto. O objetivo é exploratório, haja visto que buscou levantar conhecimentos acerca de uma temática. Por fim, o procedimento utilizado será a revisão bibliográfica. Esta tem como objetivo levantar dados a partir de estudos já realizados (fontes secundárias) (GIL, 2008).

A presente pesquisa não passou por comitê de ética, pois é uma revisão bibliográfica, sendo assim, não contém dados empíricos primários. Os dados serão levantados a partir da bibliografia analisada. Salienta-se que a escolha do material bibliográfico aconteceu de forma intencional, ou seja, escolheu-se textos que discutem as relações entre escola, família e criança. A seguir, estarão os documentos analisados referentes à temática.

Tabela 1: Fonte dos dados (bibliografia analisada).

Título	Autor	Tipo de trabalho	Ano
O Brasil em perigo!	CARNEIRO, Enéas Ferreira	Livro	1996
Um grande projeto nacional	CARNEIRO, Enéas Ferreira	Livro	1998
A importância da família na escola	ABATTI, Gilvani	Artigo	2006
A importância da família na educação da criança	NÓBREGA, Fernanda Domingos de Mendonça et al.	Artigo	2019
Relações entre educadoras e mães de alunos: um (des)encontro	CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira	Artigo	1994
Encontros e (des)encontros no sistema família-escola	LIMA, Tarcila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves	Artigo	2015

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados guiará se a partir dos materiais bibliográficos separados e organizados previamente (ver tabela 1). Sendo assim, continuando a temática iniciada na introdução sobre o papel da escola e da família, dissertou-se agora sobre o momento mundial atual, que efeitos esse momento conturbado tem respaldado nas relações de famílias e como as crianças estão lidando com isso. Salienta-se que os leitores precisam pensar em uma



escola que dê total suporte (mundo ideal) para conseguirmos fazer as relações descritas neste capítulo de análise.

O mundo, com o passar dos tempos, em específico nos últimos 20 anos, aconteceram inúmeros avanços tecnológicos que modificaram muito as relações das pessoas. Momentos que seriam para visitação de familiares e amigos, viagens a negócios, eventos laborais, estão sendo trocados por media o da tecnologia (utiliza o de ferramentas de conversas simultâneas online ou apenas mensagens de texto). Mas esse não é o único ponto a ser levantado: perceba como as crianças (nascidas antes dessa reforma nas relações sociais) criavam-se de diferentes formas, explorando toda sua integralidade, mesmo pertencendo a classes sociais distintas. As relações do brincar modificaram-se. As crianças utilizam muito a tecnologia, e esta, supre, até certo ponto, algumas necessidades de aprendizagem e vivências que elas deveriam ter nessa faixa etária. Até certo ponto porque as tecnologias podem auxiliar na lógica, na percepção, na coordenação motora fina entre outros benefícios. Entretanto fica muito limitado a estas capacidades. A coordenação motora ampla, lateralidade, marcha, equilíbrio, velocidade, salto e pulo etc. ficam muito debilitados e precários.

Enfim, esse é são um dos olhares que deverá ser dado na relação que a escola e a família precisam tomar cuidado no processo de educar e cuidar dessas crianças atualmente. Outro ponto   compreender quantas variedades de famílias estão presentes em nosso mundo hoje. Famílias de união estável, sem paternidade e maternidade biológica (adotados), aos cuidados dos avós, com tios, irmãos, separação ou de pais e mães sozinho e por fim aquela criança sem referência de mãe e pai (abandonado). A criança sente toda essa mudança na organização familiar que será possivelmente respaldado na rotina escolar, percebido pelos profissionais de educação. Relacionando-se com a prática de um professor de Educação Física nesta faixa etária: alunos com “problemas”, pais ausentes; alunos excelentes, pais presentes. Mas o que é ser ruim ou bom aluno? Me parece confuso. Seguir as regras e realizar as atividades   ser bom aluno? ao contrário disso é ruim? Em uma pesquisa realizada por Lima e Chapadeiro (2015, p. 7), os professores(as) entrevistados(as) “citaram a falta de incentivo dos pais para que os filhos estudassem, fosse porque estes não achavam a escola importante ou por eles mesmos não haverem estudado, por alguma razão”. Reforçando, complementam dizendo que muitos profissionais de educação “relacionaram os problemas ao comportamento dos próprios pais” (LIMA; CHAPADEIRO, 2015, p. 7) em sua rotina familiar.

  possível vislumbrar em algumas instituições de ensino infantil maus cuidados com higiene e de alimentação. Beb s, crianças bem pequenas e pequenas encontram-se muitas vezes



nessas situações. Vale salientar que isso pode ter relação com a classe social, mas não generalizando, pois, ter melhores condições de vida não significa família organizada e higiênica; e ter menos condições de vida é sinônimo de má higiene e família desorganizada. Tomou-se esse cuidado ao relacionar a bibliografia.

Alguns dos problemas enfrentados pelos professores na sala de aula (indisciplina) é a presença de agressividade e de não capacidade de seguir comandos gerais (democráticos). Essa agressividade presente na escola tem que estar relacionado algum fator orgânico vivenciado na vida da criança (não considerar pessoas com deficiência psíquica, que em sua realidade a agressividade pode ser um fator interno e às vezes sem autocontrole). Descreveu-se aqui de crianças com desenvolvimento dentro de uma linha tênue. Por seguinte, quais situações explicam essa agressividade da criança na escola? Crianças sofrendo abusos físicos ou psicológicos. E é na escola, que a criança, às vezes, é onde supre sua ausência de carinho e afetividade.

Para sanar alguns desses tipos de problemas supracitados, é na escola em que eles suprem a alimentação, o exercício, a ludicidade e a por muitas vezes a própria higiene pessoal. Ou seja, a criança que tem ausência de participação da família em seus cuidados e em sua educação, é papel da escola fomentar através da equidade esses fenômenos. Em alguns casos, "as crianças ficam o resto do tempo nas ruas, ou em horas intermináveis diante da televisão, sem aprender nada que preste. Conhecimento não ocupa lugar, mas exige tempo" (CARNEIRO, 1998, p. 21). Se ficassem brincando na rua, resolvendo conflitos, socializando e criando brincadeiras até seria positivo. Entretanto, essa brincadeira sem orientação e supervisão poderá levá-la a outros caminhos. Nos casos de família ausente, "o aluno, por sua vez, desestimulado, mal alimentado e com um vocabulário paupérrimo, têm um universo semântico reduzidíssimo" (CARNEIRO, 1998, p. 21).

Por isso, é importante fazer valer o que diz na Constituição Federal Brasileira (CFB), em seu artigo 205 (BRASIL, 1989, p. 115) 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". O papel da escola é prestar o ensino e incentivar a educação (moral) em seu ambiente. Já o da família é possibilitar educação (moral) e incentivar o ensinar em casa. Perceba que ambos têm responsabilidades próprias e são inversas, mas são responsabilidades. Quando uma das duas está ausente, onde é que encontramos os problemas? Na aprendizagem da criança? Fica a indagação. Com isso, a parceria família e escola precisa ser forte, entretanto não



confusa. Cada uma com uma responsabilidade. Corroborando, para a família, é importante “estar presente na escola no processo de aprendizagem, e que não esteja presente somente nas reuniões, mas acompanhando diariamente o filho nas tarefas escolares, conversando com os mesmos sobre as atividades na escola” (NÓBREGA *et al.*, 2019, p. 11). Por outro lado, atualmente, os responsáveis (pais e mães) e profissionais de educação “parecem perdidos quanto a suas funções. Há múltiplas respostas para a questão de quem é responsável pelos valores a serem transmitidos à nova geração e o que se verifica é o choque constante de atribuições ou a omissão de parte a parte” (CARVALHO; VIANNA, 1994, p. 3).

E é certo impormos a culpa diretamente no estado? Temos diversas políticas públicas em variadas áreas, são elas: saúde, educação, alimentação, lazer, esporte, cultura etc. O artigo 227 da CFB é bem clara em suas escrituras, onde diz que o papel da família, da sociedade e do estado é de assegurar a toda criança, jovem ou adolescente o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, ao seu trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito e a liberdade. Além de salvaguardar de possíveis negligências, discriminação, exploração, violência, opressão e crueldade (BRASIL, 1989). As políticas públicas existem, são aplicadas na sua integridade? Nenhuma política pública é recontextualizada na prática 100% como está prescrito no texto, entretanto cabe aos responsáveis da criança a busca por soluções aos problemas encontrados. Me parece certo, que, se uma família não tem condições nem de subsistência, quem dera criar um filho ou mais. Perceba que isso é uma escolha de uma dupla de pessoas. Políticas públicas de controle da natalidade existem, a distribuição é gratuita nas Unidades Básicas de Saúde, a camisinha masculina. Resumindo, existem papéis únicos da escola, únicos da família e papéis que são divididos entre escola e família para com a criança.

Com o avanço repentino da tecnologia e a inserção dessa nova geração (os nativos digitais) nela, gerou uma inconformidade da relação do uso dessas ferramentas em cada faixa etária das crianças. Um bebê pode acessar a internet livremente (por meio do celular, televisor, notebook etc.)? O mundo digital, televisão, sites etc. “dissemina uma ideia falsa, de que os valores éticos não existem mais. Ela trata os casos episódicos, esporádicos, ocasionais, como se fossem a regra. [...] A maioria das pessoas não prestam, que não há vantagem alguma em ser honesto” (CARNEIRO, 1998, p. 21). Reforçam a ideia de que “o estudo não é importante, que não é nada de mais ter experiências homossexuais, que tudo é válido etc., etc. Isso passa a ser sinônimo de moderno, tudo o mais é anacrônico e obsoleto, é ‘careta’” (CARNEIRO, 1998, p. 21). Até que ponto a liberdade de repasse de informações e controle da massa é positivo para uma sociedade (ou é positivo apenas para alguns grupos)? Quais as responsabilidades da



família no controle do uso e consumo de materiais digitais pelas crianças? A mídia influencia, ou até mesmo controla, de forma indireta, a educação das crianças. Carneiro (1998, p. 21) diz que os responsáveis não têm como controlar o consumo que os filhos têm sobre as informações digitais, “e o resultado é que estamos formando uma geração sem valores, perplexa, desorientada, que não tem nenhum balizamento, nenhum sistema de referência, que não distingue o certo do errado, porque eles se misturam em seu espírito” (CARNEIRO, 1998, p. 21). Discordando deste primeiro pensamento, os pais, sim! Tem responsabilidade pela verificação e certificação de cada conteúdo repassado ao seu filho pelas redes digitais. A criança não tem “filtro” ou maturidade para compreender situações ali vivenciadas. Há falta de política pública de classificação etária dos conteúdos disponíveis através de vídeos e músicas. Os responsáveis precisam iluminar suas visões nas temáticas assistidas pelos filhos.

Outra questão muito importante é que as “famílias muitas vezes, estão perdendo a noção da sua importância e estão deixando toda a responsabilidade de educar para a escola, sendo que a verdadeira educação se dá no seio da família” (ALBATTI, 2006, p. 6). Albatti ainda completa que “de nada adiantaria falar para o filho não fumar, não falar palavrões, não falar da vida dos outros se eles próprios o fazem como nós pudemos presenciar em nossa caminhada” (ALBATTI, 2006, p. 6).

Por mais difícil que seja compreender e aceitar, “os pais precisam entender que o filho será amanhã o que eles 'pais', fizeram hoje por seus filhos. Muitas vezes a escola é responsabilizada, mas, não depende apenas dela a tarefa de educar” (ALBATTI, 2006, p. 6). O pai e a mãe (ou responsável) são espelhos para a formação do carácter, personalidade e até mesmo aspectos físicos da criança.

A cunho de finalização, destacou-se que a educação familiar é “à base de todo cidadão, a escola sozinha não faz milagres, até porque ele permanece na escola apenas por quatro horas e as outras vinte horas do dia, são com a família” (ALBATTI, 2006, p. 6). Sendo assim, a escola é passageira, já o aluno, é eterno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, retomando o objetivo geral que foi de evidenciar e relacionar os papéis da escola e da família na educação e cuidado da criança. Sendo assim, a execução de projetos internos na escola possibilitando uma aproximação da família na escola é fundamental para alinhar as práticas de ensino das crianças. Como descrito por Lima e Chapadeiro (2015, p. 12) “promover um espaço de diálogo na escola em que alunos, professores e famílias possam



refletir sobre a forma como estão lidando com as situações cotidianas é um passo importante para o sistema família-escola trabalhar suas relações” e potencializar o trabalho. Dessa forma pode-se minimizar os efeitos de uma ausência de um dos lados na educação das crianças.

Após as análises, ficaram claras as responsabilidades da família e da escola (estado) na educação e cuidado com as crianças. O estado nunca saberá dos problemas se os responsáveis não levarem até as instituições responsáveis para prestar suporte. Portanto, culpar o estado por todos os problemas de educação encontrados nas escolas é uma falácia. É preciso maturidade e seriedade com esses processos.

Uma família ausente é uma criança com dificuldades e uma família presente é um aluno mais ativo no processo de aprender. Essa relação se dá pela justificativa em que muitas vezes a escola faz o papel da família, dando atenção, carinho, afeto, alimentação e higiene pessoal. Sendo assim, um dos eixos fica pendurado, sobrecarregando a criança. Vale ressaltar que o inverso também possibilita isso, quer dizer que, a escola ausente no processo de ensinar também trará dificuldades às crianças.

Como futuras pesquisas fica o questionamento sobre como as diversas rotinas familiares afetam o compreender das crianças na rotina interna da escola. A adaptação e acolhimento é feita, mas se o suporte e respaldo não for dado pela família uma lacuna ficará. A parceria família e escola é importantíssima e indispensável para uma formação integral, atendendo aos quesitos de educação e saúde.

REFERÊNCIAS

ABATIL, G. A importância da família na escola. **Brasil escola**. 2006. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm>. Acesso em: 26 de jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, E. F. **O Brasil em perigo!** Livraria Editora Enéas Ferreira Carneiro LTDA. 1996.

CARNEIRO, E. F. **Um grande projeto nacional**. Partido de Reedificação da Ordem Nacional - PRONA. 1998.

CARVALHO, M. P.; VIANNA, C. P. **Relações entre educadoras e mães de alunos: um (des) encontro**. Com apoio técnico e financeiro da Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford através do VI Concurso de Dotações para Pesquisa sobre a Mulher Brasileira. 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008.



LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 3, set/dez, p. 493-502, 2015.

NÓBREGA, F. D. M. *et al.* A importância da família na educação da criança. VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU. p. 1-13, 2019. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU**.



CAPÍTULO 19

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Luciana de Oliveira Silva
Roberta Aparecida de Sales
Aline Peixoto Vilaça Dias

RESUMO

Este trabalho é uma revisão bibliográfica realizada na plataforma google acadêmico, cujo objetivo geral visa analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar, baseado em objetivos específicos que permitam compreender as possíveis limitações relacionadas a abordagem desse tema em sala de aula de forma prática, construtiva e reflexiva pelo professor, espera-se que os resultados obtidos possam demonstrar a importância de se abordar esse tema dentro das instituições escolares ao longo de toda a educação básica para que o conhecimento seja adquirido de forma gradual e contínuo. Sendo assim conclui-se que a Educação Ambiental possibilita ao aluno a compreensão do que é sociedade, da comunidade a qual pertence, a respeitar o meio ambiente e reconhecer que os recursos disponíveis nem sempre são renováveis, sensibiliza-o quanto a importância de todas as formas de vida terrestre, o faz repensar o consumismo exagerado como também se sentir parte da natureza e dessa forma pensar e repensar suas atitudes, falas e ações mediante a sociedade a qual faz parte. Todo esse trabalho será desenvolvido utilizando as seguintes palavras-chave: Educação Ambiental. Escola Pública e Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Escola Pública. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano provocou e vem provocando diversos problemas ao meio ambiente. Ações essas que deixam inclusive cicatrizes como desmatamentos, poluição. Os recursos naturais a cada ano vêm sendo drasticamente utilizados. A Educação Ambiental abrange todo um contexto relacionado a existência do ser humano e suas ações no planeta Terra, o desenvolvimento de atividades que possam resultar em atitudes reflexivas e positivas relacionadas aos recursos naturais que o homem usufrui para atender suas necessidades vitais, desenvolvimento tecnológico, científico, social, cultural e político, é essencial para a conservação do meio ambiente. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº9795/99:

Art. 2º 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 (BRASIL, 1999).

Nas instituições escolares a Educação Ambiental, tem a função de promover no aluno um conhecimento crítico e reflexivo, sobre seus atos e comportamentos mediante a sociedade local primeiramente, ampliando para o âmbito global, bem como suas consequências ambientais, imediatas e futuras, ou seja, conscientizá-lo da importância em se sentir inserido



como parte do meio ambiente. A forma como esse ensino acontece depende da formação inicial e continuada dos professores e do projeto político pedagógico de cada instituição escolar de educação básica, existente no Brasil para atender a necessidades referente a localização geográfica, política, social e cultural da comunidade escolar (SANTOS, *et al.*, 2017).

Como a Educação Ambiental precisa ser desenvolvida de maneira interdisciplinar e transversal, apenas adequar o projeto político pedagógico e trabalhar o tema de forma fragmentado na semana do meio ambiente não é visto como suficiente para gerar o conhecimento satisfatório em relação a mesma, faz se necessário investimento em formação continuada de professores capacitando-os para dominar o conteúdo de acordo com a disciplina que leciona e consequentemente permitir ao aluno aquisição dos conhecimentos básicos para conviver e compreender as causas relacionadas às consequências socioambientais (ARNALDO; SANTANA, 2018).

De acordo com a literatura disponível sobre a temática Educação Ambiental, as leis existentes ditam como esta deve ser desenvolvida, na verdade o que há de necessário é meios de tornar essas ações contínuas dentro do contexto escolar na educação básica. Entre a hipótese possível está a articulação de disciplinas pelos professores e a criação de projetos que permitam aos alunos desenvolverem suas habilidades, executando tarefas, observando os resultados e criando possíveis soluções junto ao professor para os problemas ambientais e suas consequências, bem como tornar essas ações permanente. Sendo assim, Asano e Poletto (2017, p. 10) ressalta:

[...] podemos evidenciar que já está estruturado o caminho que precisa ser seguido pela Educação Ambiental, às leis que a regem, já existem bastante discussão a respeito desse tema e muitas bibliografias considerando quão novo é essa temática. O difícil, porém, é desenvolver ações permanentes, dentro das escolas, de maneira a assegurar a possibilidade de mudanças de atitudes a longo e curto prazo (ASANO; POLETTTO, 2019, p. 10).

Esse estudo é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo geral analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar, baseado em objetivos específicos que permitam compreender as possíveis limitações relacionadas a abordagem desse tema em sala de aula de forma prática, construtiva e reflexiva pelo professor.

Como justificativa, este estudo é de suma importância para compreensão da Educação Ambiental em relação à conduta do indivíduo dentro da sociedade no qual faz parte, na forma como se vê inserido como parte do meio ambiente, bem como uso e conservação dos recursos naturais pela humanidade.



A Educação Ambiental, assim como os demais processos educacionais, acesso a informações apenas não é suficiente para promover a aprendizagem e nem atingir qualquer objetivo transformador que seja. Faz-se necessário a aprendizagem onde os sujeitos sejam ativos durante todo o processo, aprendem, aprendem, ensinam, criam possibilidades e transformam a partir de sua realidade, em defesa da vida, do meio ambiente, da natureza, como descreve Carvalho:

Quanto à capacidade de uma educação promover valores ambientais, é importante destacar que o processo educativo não se dá apenas pela aquisição de informações, mas sobretudo pela aprendizagem ativa, entendida como construção de novos sentidos e nexos para a vida. Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo (CARVALHO, 2001, p. 49).

Educação Ambiental surge como a educação política, portanto deve proporcionar aos sujeitos ser capazes de se sentir inseridos na natureza assim como as demais espécies de vida e estudar, criar, reinventar, soluções que possam garantir a preservação dos recursos esgotáveis, das relações afetivas, combater o capitalismo e o consumismo excessivo, prezar pelo bem comum e fim das desigualdades que geram conflitos (REIGOTA, 2008).

Quanto à formação dos educadores ambientais, as universidades que ofertam os cursos desenvolvem o currículo de forma complexa, para abranger as questões pedagógicas, políticas, sociais e científicas. Complexidade necessária para preparar o ser humano como sujeito capaz de se vê como parte da natureza, capaz de refletir, de repensar seus atos e as consequências dos mesmos em relação a própria humanidade e a natureza da qual é parte (TOZZONI-REIS, 2001). Considerando que o processo educacional acontece de forma dialética, ou seja, através das ações e reflexões que permeiam a transformação socioambiental no ser humano.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS

O meio ambiente está sendo cada dia mais impactado por ações antrópicas. Mas a preocupação com a preservação ambiental começou a ser discutida quando esses impactos se agravam. Nesse contexto de destruição do meio ambiente é que se começou a falar em educação ambiental (CARIDE; MEIRA-CARTEA, 2020).

Os problemas ambientais que vem cada vez mais devastando a humanidade são mais evidentes, segundo a literatura, a partir do século XX em decorrência de expansão industrial. O termo Educação ambiental com o sentido de abordar a preocupação com o meio ambiente foi iniciado em 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, no Reino Unido. No Brasil o marco legal da educação ambiental foi com a lei nº 6.938, referente à Política Nacional



do Meio Ambiente em 1981. A partir de tal legislação ficou estipulado que o tema deveria ser desenvolvido em toda a educação, sendo então considerado uma forma de conscientização ambiental (AGUIAR *et al.*, 2017).

Outra legislação a ser mencionada é a LEI nº 9.795 em 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) a partir dela ficou estabelecido que a educação ambiental deveria ser desenvolvida de forma interdisciplinar em nos diferentes níveis e etapas da educação brasileira.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A Base Nacional Comum Curricular vigente desde 2018, evidência a Educação Ambiental como área de conhecimento do currículo da educação básica específica dos conteúdos de geografia e ciências da natureza, que devem ser desenvolvidos de forma gradual ao longo dos anos que contemplam essa etapa da educação, o que pode vir a comprometer a formação de pensamento crítico no aluno, quanto a questões que envolvem a sociedade e o meio ambiente (BARBOSA, 2020).

As dificuldades que permeiam a Educação Ambiental no contexto escolar, estão relacionadas com a forma que o assunto precisa ser desenvolvido, a formação do professor, disponibilidade de material, tempo e boa vontade para desempenhar um bom trabalho como descreve Marques *et al.*, (2017, p. 3).

Pode-se concluir que ainda há muitos desafios a serem superados para inserir a EA no cotidiano escolar, visto que é preciso romper com práticas isoladas e pontuais e com a educação mecanicista e conservadora, permitindo que a EA seja integrada ao currículo (MARQUES *et al.*, 2017, p. 3).

Quando a ideia de Educação Ambiental passa a ser inserida como disciplina relacionada às questões socioambientais de caráter crítico e reflexivo, vão surgindo as oportunidades de desenvolver diversas atividades ligadas a coisas simples do convívio do aluno, gerando um aprendizado permanente.

[...] a temática lixo, por exemplo, foi sendo aos poucos vinculada a outras temáticas, como o consumo, a compostagem, a urbanização etc., sempre estabelecendo a interconexão deste tema, tanto com a dimensão física quanto com a dimensão social do ambiente. O professor, pelo processo colaborativo, voltou-se, de forma crítica e questionadora, para o tratamento pedagógico da compostagem, e desta para o reaproveitamento do lixo orgânico e para a construção da horta escolar. Incluiu-se nesta discussão a produção de alimentos e seu comércio, chegando aos preços e ao consumo, ou seja, à economia, e, por essa via, ao consumismo enquanto prática cultural (MARTINS; SCHNETZLER, 2018, p. 596).

A Educação Ambiental está diretamente relacionada a cultura escolar, pois todas as ações desenvolvidas na escola relacionadas ao meio ambiente, conservação de recursos



naturais, diversidade de espécies e manutenção da vida, são de alguma forma inseridos no contexto social, para tanto a mesma precisa ser concebida de forma a proporcionar o aprendizado contínuo de forma gradual e progressiva (BARBOSA *et al.*, 2021).

Quando a escola opta por desenvolver projetos na área de Educação Ambiental, ocorre toda uma transformação no ambiente escolar, pois através das possibilidades que surgem com passeios a locais de preservação, conscientização e criação de locais para descarte correto de resíduos, consumo consciente entre outros tantos que venham somar na preservação e conservação do meio ambiente são de suma importância, não só para a comunidade escolar, mas para toda a humanidade, pois esses projetos permitem aos alunos compreender que o mesmo faz parte da natureza e que toda essa desordem é uma consequência das ações humanas influenciadas pela história ocidente, pelo capitalismo e pela tecnologia. A Educação Ambiental é complexa, seu sucesso depende da união: escola, universidades e família como descreve Giassi *et al.*, (2016, p. 31).

[...] Projeto de Extensão envolvendo professores, alunos, escolas e até os familiares dos estudantes em decorrências do dia a dia, esperamos ter conseguido plantar a semente da sensibilização para a vida no seu todo. Entendemos que as escolas, em parceria com as Universidades e com as famílias, podem contribuir para espalhar alguma luz sobre as questões ambientais que hoje precisam ser encaradas de modo mais respeitoso para garantirmos ainda a qualidade de vida da população (GIASSI *et al.*, 2016, p. 31).

Está na responsabilidade da escola assumir através da Educação ambiental o compromisso de educar o aluno para ser um indivíduo ativo e crítico em relação às questões problemas que permeiam a complexidade meio ambiente e sociedade, formando sujeitos capazes de compreender o seu papel dentro da sociedade e ativo nas ações de preservação do meio ambiente e recursos sustentáveis, de acordo com Silva e Bezerra:

[...] é notória a importância da Educação ambiental no contexto escolar no sentido de desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente. Desta forma, a educação ambiental deve estar presente dentro de todos os níveis educacionais, com o objetivo de atingir todos os alunos em fase escolar e de reforçar o que foi aprendido nas séries iniciais. Assim os professores podem e devem desenvolver projetos ambientais e trabalhar com conceitos e conhecimentos voltados para a preservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais (SILVA; BEZERRA 2016, p. 170).

Uma das formas mais comuns para trabalhar a Educação Ambiental inserida no currículo escolar pode ser a criação de uma horta, esse tipo de projeto é considerado de baixo custo e abrange toda a comunidade escolar, ou seja possibilita a interação dos professores, alunos, diretor, coordenador pedagógico, e todos os outros demais funcionários que fazem parte da comunidade escolar tem a oportunidade de participar, não só aprendendo mas também trocando experiências, proporcionando uma interação mútua que engloba todas as disciplinas



que compõe o currículo escolar pois muitas das vezes os alunos têm conhecimento de como é construída uma horta, mas apresentam certas dificuldades em relação a habilidade para manuseio de algumas ferramentas, isso pode ser sanado quando este, têm a oportunidade de aprender de forma prática, através de um aprendizado coletivo e contínuo, que desenvolve toda a temática relacionada à preservação dos recursos naturais, qualidade de vida e impacto das ações humanas no planeta Terra (SANTOS *et al.*, 2020).

Pensando em toda a história da humanidade, na forma em que as coisas acontecem em consequência de ações de outras, ações “simples “ como a reciclagem de tampinhas de pets para construção de cadeiras de rodas por exemplo, pode gerar grandes benefícios dentro de uma sociedade, atividade desse tipo, permite o desenvolvimento de ações coletivas em prol do meio ambiente e também solidariedade com pessoas que precisam deste veículo para se locomover, isto também é Educação Ambiental (SANTOS *et al.*, 2020).

Desenvolver a Educação Ambiental é o ponto chave para promover a educação de desenvolvimento sustentável, a partir do ambiente escolar é possível compreender a comunidade local, seus habitantes e suas necessidades o nome que recebe a disciplina que irá contemplar o conhecimento não importa, o que importa é a forma que esse conhecimento vem sendo contemplado ao longo dos anos para promover a formação do cidadão capaz de atuar em ações relevantes sobre o homem, seu modo de vida e as consequências dessas ações para/com o meio ambiente (BARRETO; VILAÇA, 2017).

A educação é a base para qualquer tipo de intervenção no mundo, sendo assim a Educação Ambiental é a ferramenta capaz de promover a sensibilização do ser humano em relação aos seus hábitos e atitudes em relação ao planeta Terra. A educação ambiental no âmbito educacional ainda está distante de acontecer conforme estipulado nos documentos legais.

4. CONCLUSÃO

De acordo com a literatura estudada essa revisão bibliográfica expressa toda a relevância da Educação Ambiental dentro do contexto escolar, sua abordagem de forma contextualizada permite ao aluno sentir-se sujeito ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, sendo este capaz de desenvolver um aprendizado gradual e contínuo ao longo de sua permanência dentro de uma instituição escolar de educação básica.

A Educação Ambiental possibilita ao aluno a compreensão do que é sociedade, da comunidade a qual pertence, a respeitar o meio ambiente e reconhecer que os recursos disponíveis nem sempre são renováveis, sensibiliza-o quanto a importância de todas as formas



de vida terrestre, o faz repensar o consumismo exagerado como também se sentir parte da natureza e dessa forma pensar e repensar suas atitudes, falas e ações mediante a sociedade a qual faz parte.

O importante é defender a Educação que promova o conhecimento prático construtivo embasado nos conhecimentos científicos, para possibilitar a descoberta das habilidades, a formação de opiniões e soluções para solucionar problemas que prejudicam o bem-estar físico e social do ser humano, bem como a preservação do planeta Terra e seus recursos.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, M. A.; SANTANA, L. C. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental. *Ciência Educação, Bauru*, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WjG5Bh8qBF8rF4MTspjq3yb/?lang=pt>. Acessado em: agosto 2022.

AGUIAR, P. C. B.; COSTA NETO, R. F.; PROFICE, C. C. Da teoria à prática em educação ambiental. *Revista Gestão e Sustentabilidade Ambiental*, v. 6, n. 2, p. 111-132, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/300481645.pdf>. Acessado em: agosto 2022.

ASANO, J. G. P.; POLETO, R. S. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EM BUSCA DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL, E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS. Caderno pedagógico, *Lajeado*, v. 14, n. 1, p. 92-102, 2017. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/download/1418/1168>. Acessado em: agosto 2022.

BARBOSA, C. H. S.; MATOS, E. O. F.; MARQUES, J. P. Educação ambiental e cultura escolar: o pedagogo no ensino fundamental. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5870>. Acessado em: agosto 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9.795/99. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=50EE32BD99AF52EB7D5DB8E7E03AE765.node1?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acessado em: setembro 2022.



CARIDE, J. A.; CARTEA, P. Á. M. A Educação Ambiental em os limites, ou a necessidade cívica e pedagógica de respostas a uma civilização que colapsa. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7607759.pdf>. Acessado em: agosto 2022.

CARVALHO, I. C. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre*, v.2, n.2, p.43-51, abr./jun.2001. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/Revista_Agroecologia_parte11.pdf. Acessado em: agosto 2022.

GIASSI, M. G. *et al.* AMBIENTE E CIDADANIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS. *Revista de Extensão, Criciúma/SC*, v. 1, n. 1, p.24-32, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/revistaextensao/article/download/2461/2337>. Acessado em: setembro 2022.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, p. 25-34, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/handle/123456789/3507>. Acessado em: setembro 2022.

MARQUES, R.; GONZALEZ, C. E. F.; XAVIER, C. R. As dificuldades da inserção e da prática em educação ambiental no currículo escolar. *Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental* p. 1-3, 2017. Curitiba: UFPR. Disponível em: <http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/140-E4-S13-AS-DIFICULDADES-DA-INSER%C3%87%C3%83O-1.pdf>. Acessado em: setembro 2022.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa Ciência. *Educação, Bauru*, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dnDQYDqzr4SnwnQQbCs7D5r/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: setembro 2022.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/1/1>. Acessado em: setembro 2022.

SANTOS, G. M.; PRADO, G. M. Teixeira, M. C. Educação ambiental em escolas do entorno do parque estadual de Itaúnas-ES. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*.Nº3, p.34-48, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/kirikere/article/download/15929/12334>. Acessado em: setembro 2022.

SANTOS, C. E. *et al.* EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR PARA A SOLIDARIEDADE. *XVI Encontro Sobre Investigação na Escola*: em defesa da escola, da ciência e da democracia, v.16, n.1, p.1-6, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffis.edu.br/index.php/EIE/article/view/15143>. Acessado em: setembro 2022.

SANTOS, A. L. *et al.* A criação de uma horta escolar como ferramenta ao ensino de Educação Ambiental. *Braz. J. of Develop Curitiba*, v. 6, n. 10, p. 78811-78827, oct. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/18353/14813>. Acessado em: setembro 2022.



SILVA, H. O.; BEZERRA, R. D. A importância da educação ambiental no âmbito escolar. **Revista Interface**, Edição nº 12, p. 163-172, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/2007>. Acessado em: setembro 2022.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Ensaio • Interface (Botucatu)** nº 9, p. 33-50, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BtBXb5MWNdzGtzrx56V4zFC/?lang=pt>. Acessado em: 2022.



CAPÍTULO 20

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

Maria Lucilene Moreira de Sousa

RESUMO

O presente artigo tem como tema a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e apresenta uma discussão quanto ao movimento de criação, implementação e as competências, vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, apresentando ainda uma relação com o livro didático e as práticas docentes. Foi elaborado considerando autores como Neira (2018), Neira, Alviano Jr e Almeida (2016) e outros, bem como as regulamentações que tratam da BNCC. Várias críticas têm sido levantadas em relação a BNCC e as vivências acadêmicas e profissionais da autora apontam elementos que instigam a discussão do tema, voltado para a Língua Portuguesa. Por isso, o interesse em pesquisar sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Implementação da BNCC. Língua Portuguesa. Livro didático. Práticas Docentes.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da jornada da autora como educadora, ficou notória a importância do uso do livro didático em sala de aula, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos no período de transição para os anos finais, momento em que grandes mudanças acontecem causando sensação de inadequação destes em relação à ambientação, socialização e aprendizagem. Nesse momento, entende-se que usar o livro didático é imprescindível para amenizar os efeitos prejudiciais da transição e para nortear tanto o trabalho do professor quanto dos estudantes.

Faz-se necessário propor um estudo sobre a importância da implementação da BNCC corroborada com pelo livro didático aplicado no dia a dia de sala de aula, capacitando e subsidiando os docentes em sua prática pedagógica, a fim de melhorar o processo de humanização do ensino nas escolas públicas do país. Adicionado a isso, muitos desabados de professores são voltados para a implementação da BNCC e como os mesmos devem realizar suas práticas visando atender a BNCC.

Com esse ensejo este artigo tem como tema a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e apresenta uma discussão quanto ao movimento de criação, implementação e as competências, vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, apresentando ainda uma relação com o livro didático e as práticas docentes. Foi elaborado considerando autores como Neira (2018), Neira, Alviano Jr e Almeida (2016) e outros, bem como as regulamentações que tratam



da BNCC. Várias críticas têm sido levantadas em relação a BNCC. Por isso, o interesse em pesquisar sobre a temática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A BNCC e seu movimento de implementação

Dissertar sobre o tema da pesquisa se faz necessário considerando os grandes desafios, os anseios e inquietações enfrentados pelos docentes durante a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. É importante dizer que a BNCC é caracterizada enquanto um documento que visa normatizar as aprendizagens, as quais devem ser tidas como essenciais para todos os alunos, de forma que venham a desenvolver durante o período de formação da Educação Básica, bem como assegurando os direitos dos alunos no tocante a sua aprendizagem e seu desenvolvimento, os quais estão relacionados com o que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b).

Cabe dizer que a BNCC se aplica unicamente aos alunos em processo de formação da Educação Básica, conforme disposto no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o qual apresenta seus princípios éticos, políticos e estéticos, de maneira que possibilite uma formação humana integral, bem como a construção de uma sociedade que pode ser considerada mais justa, democrática e inclusiva, em consonância com os fundamentos básicos previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017b).

Este documento está posto como um referencial para o ensino e a aprendizagem de todas as escolas públicas ou particulares em todos os municípios, distrito federal e estados da federação brasileira norteados sistemas, currículos, formação de professores e determinando critérios de infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação.

A BNCC foi criada com a finalidade de “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988)”, de acordo com a Constituição, no Artigo 210. Este artigo parte do princípio do reconhecimento da educação enquanto direito fundamental, que deve ser assegurado e compartilhado entre Estado, família e sociedade, visto que a educação precisa de fato ser efetivada como direito de todos e dever do Estado e da família.

Seu processo de criação se deu por meio de ampla discussão com a colaboração de educadores de todo país, a fim de, promover à concepção do conhecimento curricular



contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, até à sua revisão nos anos 2000.

Com a promulgação de novas diretrizes do CNE em 2010, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), reiterou a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Já em 2017, a LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/2017, alteração que move a legislação brasileira no sentido de que passou a utilizar, duas nomenclaturas para apresentar as finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá *direitos e objetivos de aprendizagem* do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017b; ênfases adicionadas).

Quanto as competências e habilidades a BNCC apresenta como sendo diretrizes que têm o principal objeto de nortear o desenvolvimento integral e pleno dos estudantes e vão regulamentar o currículo com propostas pedagógicas essenciais promovendo a qualidade e equidade nos aprendizados em todos os âmbitos educacionais. Também chamadas de competências gerais que são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes as quais vão tratar de todas as características do desenvolvimento humano e estão distribuídas em 10 categorias, tais sejam: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e; responsabilidade e cidadania.

2.2. A BNCC e as dez competências

No tocante a primeira competência que aborda o conhecimento é importante dizer que prima por entender e explicar a realidade, de forma que valoriza e utiliza todos os conhecimentos que o aluno construiu ao longo de sua caminhada, envolvendo questões sociais,



cultural e tecnológicas entre outras, para que assim consiga apreender melhor sobre como ser cidadão inserido em uma sociedade mais justa, democrática e que de fato visa pela inclusão.

1. Conhecimento — Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. **Objetivo:** Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender (BRASIL, 2017b).

No tocante a segunda competência que aborda o pensamento científico, crítico e criativo instiga no aluno habilidades inerentes ao desenvolvimento e aplicabilidade do pensamento crítico e intelectual nas áreas das ciências, usando o potencial criativo e investigativo na elaboração e proposição de soluções de problemas nas diversas áreas dos conhecimentos apreendidos.

2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo — Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. **Objetivo:** Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (BRASIL, 2017b).

No tocante a terceira competência que aborda o repertório cultural visa que o aluno aprenda a valorização e conhecimento de toda forma artística, motivando-o a prática de produções de arte e cultura em sua localidade, podendo se aperfeiçoar em alguma área específica.

3. Repertório Cultural — Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **Objetivo:** Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017b).

No tocante a quarta competência que aborda a comunicação aplica-se ao reconhecimento das diversas modalidades de linguagem verbal e não verbal, incluindo as linguagens artísticas, matemáticas, científicas e digitais, a fim de que o aluno consiga se expressar e compartilhar suas experiências de vida na sua visão de mundo.

4. Comunicação — Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. **Objetivo:** Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017b).

No tocante a quinta competência que aborda a cultura digital conduz o estudante a desenvolver-se na área das tecnologias, embora essa competência esteja abrangente nas duas competências anteriores, aqui se especifica a compreensão, a utilização e criação de tecnologias



digitais, as quais são inerentes ao contexto em que se vive nos dias atuais, com o objetivo que este estudante seja o protagonista de sua própria história não só no ambiente escolar, mas em todas as circunstâncias.

5. Cultura Digital — Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. **Objetivo:** Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria (BRASIL, 2017b).

No tocante a sexta competência que aborda o trabalho e projeto de vida cabe dizer que é imprescindível, tendo em vista que instrui e prepara o aluno na tomada de decisões no âmbito do trabalho e cidadania usufruindo de sua consciência crítica, responsabilidade e autonomia com liberdade de ação valorizando a diversidade de saberes próprias das relações humanas.

6. Trabalho e Projeto de Vida — Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **Objetivo:** Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade (BRASIL, 2017b).

No tocante a sétima competência que aborda a argumentação desenvolve no aluno habilidades de argumentação defendendo suas concepções de forma que essas não venham ferir ou anular os direitos dos outros, bem como, de formulação e negociação desses argumentos sempre respeitando a ética, a consciência socioambiental e o consumo responsável cuidando do planeta, e consequentemente, de si mesmo.

7. Argumentação — Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. **Objetivo:** Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética (BRASIL, 2017b).

No tocante a oitava competência que aborda o autoconhecimento e autocuidado, sendo primordial para a vida do estudante, pois, aplica-se ao conhecimento de si mesmo, ao cuidado com a própria saúde física e emocional atentando ao aprendizado de saber lidar com as emoções dos outros indivíduos ao seu redor.

8. Autoconhecimento e Autocuidado — Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.



Objetivo: Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017b).

No tocante a nona competência que aborda a empatia e cooperação pode-se dizer que está atrelada às duas anteriores no que se refere a correlação com o outro. Desenvolver esta competência vai promover a prática da empatia e do diálogo respeitando a si mesmo e ao outro, valorizando as diversidades dos indivíduos sem apresentar nenhum tipo de preconceito, além de promover a cooperação e mediação de conflitos.

9. Empatia e Cooperação — Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. **Objetivo:** Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2017b).

No tocante a décima competência que aborda a responsabilidade e cidadania que se resume em capacitar os estudantes na tomada de decisão observando os princípios da ética, da democracia, da inclusão, da sustentabilidade e da solidariedade no âmbito pessoal e coletivo em suas vivências.

10. Responsabilidade e Cidadania — Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. **Objetivo:** Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos (BRASIL, 2017b).

Mediante a discussão sobre as competências previstas na BNCC, reitera-se que o foco dessa pesquisa está na implementação da BNCC no livro didático de Língua Portuguesa e na prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando o cenário brasileiro atual, se torna importante analisar de que maneira as competências previstas na BNCC estão postas nos livros didáticos, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, o qual interfere direta e indiretamente nas escolhas metodológicas do professor.

2.3. A BNCC na língua portuguesa

A Língua Portuguesa considerando sua amplitude e importância perante as demais disciplinas, por ser a base do ler, escrever, interpretar e analisar, ao ter em seus livros didáticos os princípios da BNCC pode fragilizar ou potencializar a aprendizagem dos conhecimentos básicos que os alunos precisam ter para prosseguir seus estudos que possibilitem avançar para uma carreira acadêmica e profissional e não meramente uma mão-de-obra barata que apenas atenda o mercado, como Neira (2018) e Freitas (2016) apresentam quando discutem sobre a “eficiência tecnocrática” que a BNCC pode induzir.



Essas questões influenciam a prática docente, visto que as escolhas metodológicas podem vir a ser para apenas cumprir com demandas previstas no currículo e no livro didático que segue rigidamente a BNCC ou que possibilite análises da realidade concreta no sentido de uma formação crítica.

Na fase dos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes estão passando um período de transição nos aspectos cognitivo, biológico, psicológico e social, dentro outros. Além de enfrentar uma ruptura com sua infância entra na adolescência encarando desafios que serão de grande importância para a construção do seu saber, também precisam ter os conhecimentos que favoreçam sua jornada no Ensino Médio, que vai dar base para a entrada no ensino superior ou mercado de trabalho.

A forma que os preceitos da BNCC se apresentam podem favorecer as práticas de ensino para a formação da mão-de-obra barata ou para a construção do pensamento crítico. Freitas (2015) e Nero, Alviano Jr e Almeida (2016) já apresentavam as possíveis influências políticas neoliberais na elaboração e por consequência na implementação da BNCC.

É nesse momento que a BNCC ao apresentar suas normatizações, as instituições, representadas pelos seus pares, propõem, mediante sua apresentação nos livros didáticos e na prática dos professores em sala de aula, fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. As dez competências, segundo a BNCC, devem estar dispostas ao longo do livro didático, o que pode refletir na prática docente em sala aula, no caso em questão na disciplina de Língua Portuguesa, considerando os pontos acima discutidos.

No entanto, é fundamental se ter um olhar observador minucioso ao que está sendo absorvido ou não no contexto do estudante, bem como, a perspectiva dos docentes diante do desafio que é formar cidadãos de forma integral considerando o desenvolvimento das competências e habilidades que devem ser trabalhadas constantemente e não apenas o ensino e a aplicação dos conteúdos. Nessa visão, tem sido um dilema para esses profissionais que ao invés de serem instigados, motivados a avançar na sua prática de ensino se sentem cobrados e obrigados a desempenhar funções que, *a priori*, são mais evidenciados no contexto familiar e social, o que não os isenta da corresponsabilização. Com este contexto, se torna relevante discutir os avanços e desafios da implementação da BNCC na Educação Básica, nesse momento, nos anos finais do Ensino Fundamental.



Para tal discussão, almeja-se realizar uma pesquisa que poderia abordar todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, mas por motivos, anteriormente explicitados, será delimitado na Língua Portuguesa. O ensino de Língua Portuguesa, segundo a BNCC, está centralizado no estudo do texto como o principal objeto de conhecimento deste componente curricular. Logo, o que se espera é que todas as atividades contidas nos livros sejam desenvolvidas referentes à língua materna a partir do texto base, o qual é considerado o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo de aprendizagem. Questões essas que precisam ser analisadas, visto que o livro didático é apenas uma das várias ferramentas que o professor pode utilizar em sua prática de ensino.

Mediante esse contexto, os textos previstos nos livros didáticos apresentam variados gêneros textuais, evidenciando que não existe uso da linguagem dissociado de um sujeito, o qual está inserido em um determinado contexto, que carrega inúmeros elementos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, entre outros. Por isso, a BNCC apresenta o termo “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem” o que força os professores a atuar de maneira mais reflexiva constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens junto aos seus alunos, deixando o estudo da gramática e da norma culta em segundo plano. Prática essa que poderá causar danos na construção dos conhecimentos que são exigidos no ingresso dos estudantes a níveis acadêmicos e profissionais mais elevados, pois a norma culta tem sua importância na língua materna.

No entanto, com a implementação da BNCC, embora tendo passado por um processo considerável de elaboração com a participação de profissionais da educação até chegar a sua homologação e implementação, percebe-se que os professores, especialmente, de Língua Portuguesa, estão caminhando a passos lentos no tocante às inúmeras mudanças que traz a BNCC, as quais vêm rompendo com a educação tradicional.

A exemplo disto, enquanto o ensino tradicionalista enxerga o estudante apenas quantitativamente, a proposta da BNCC é formar o indivíduo integralmente utilizando as competências socioemocionais. Para Neira, Alviano Jr e Almeida (2016) a BNCC seria uma forma de rompimento com a formação tradicional para atender o mercado, passando a formar com uma visão ampliada de mundo.

Um sujeito que tenha sido instrumentalizado pela escola, como querem alguns, talvez possua, ao final do ensino médio, as competências necessárias para inserção no mercado de trabalho, mas dificilmente terá se apropriado criticamente daquilo que é necessário para construir uma sociedade digna para todos. A BNCC tinha esse papel. Ela representava uma visão ampliada de mundo. Ela propunha objetivos de aprendizagem que, se fossem alcançados, permitiriam à escola organizar-se em



direção a uma sociedade mais democrática (NEIRA, ALVIANO JR E ALMEIDA, 2016, p. 41).

A visão dos autores precisa ser analisada após seis anos do movimento da BNCC. Pensar a BNCC como algo que de fato prima pela formação ampliada do mundo na direção de uma sociedade mais democrática e justa, necessita de pesquisas que tragam dados reais e concretos para tal. Neira (2018) realizou uma pesquisa abordando a BNCC na disciplina de Educação Física e chegou à conclusão de um retrocesso, o que pode ser associado a eficiência tecnocrática, em atendimento ao neoliberalismo.

A análise empreendida permite afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal (NEIRA, 2018, p. 222).

O autor ainda critica a forma como a BNCC foi implementada, implicando nas práticas docentes, ao alegar que “A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes.” (NEIRA, 2018, p. 222). Neira (2018) ainda critica vários elementos da BNCC relacionados a prática docente, tal como a questão dos critérios de progressão, bem como a um desequilíbrio nas dimensões do conhecimento para a elaboração das habilidades. Dessa forma, se torna relevante a realização de pesquisas que apontem os desafios e os avanços da implementação da BNCC em todas as áreas do conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular precisa ser compreendida enquanto um documento que foi criado para normatizar as aprendizagens durante o período de formação da Educação Básica, bem como assegurar os direitos dos alunos a essa aprendizagem sendo uma referência para o ensino e a aprendizagem, de todas as escolas públicas ou particulares em todos os municípios, Distrito Federal e estados da federação brasileira que deve nortear sistemas, currículos, formação de professores e determinando critérios de infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação.

Considerando a descrição de cada uma das 10 competências gerais da BNCC, é necessário dizer que cumprir teoricamente essas competências até pode ser visto como algo fácil. No entanto, partindo para a prática docente no dia-a-dia de sala de aula, torna-se um pouco mais complexo no tocante a aplicabilidade dessas, visto que a teoria pode ser diferente da prática, assim como visam realizar uma formação integral dos indivíduos.



Mediante esse contexto, indaga-se até onde vai a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, o qual se propõe a cumprir com as normas vigentes na BNCC que centraliza o estudo do texto, por meio de reflexões, como o principal objeto de conhecimento deste componente curricular e não avança para o ensino da norma culta, a qual será de fundamental importância para sua vida acadêmica?

Diante dessa discussão, é pertinente que passado esse tempo de sua implementação se levante o questionamento se realmente a BNCC está cumprindo o papel para o qual foi proposta, se houve avanço, se os desafios permanecem ou se há um retrocesso. Por isso, almeja-se estudar essa temática de maneira científica, podendo ser inclusive em curso de mestrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 2017a. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: agosto, 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017 Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso: agosto, 2022.

FREITAS, L. C. de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional** – blog do Freitas, 18 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acesso: agosto, 2022.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos**: São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso: agosto, 2022.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: agosto, 2022.



CAPÍTULO 21

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA – FORQUILHA - CE

Gessica Nascimento Rodrigues
Sandra Maria Fontenele Magalhães

RESUMO

Este trabalho analisa o ensino remoto e seus impactos no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa foi realizada nas turmas de 6º e 9º ano, na Escola de Ensino Fundamental Francisco Teotônio Alves Pessoa, localizada na comunidade de São Lourenço, no município de Forquilha - Ceará. Essa forma de ensino foi adotada decorrente da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas à crise respiratória grave. A análise fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário aos alunos e roda de conversa com os professores e o núcleo gestor. O questionário foi aplicado a 33 alunos, sendo 22 da turma do 9º ano e 11 da turma do 6º ano. Na roda de conversa, participaram 5 professores, incluindo o núcleo gestor da escola. A pesquisa revelou que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores foi o acesso às aulas, devido à má qualidade da internet na zona rural e à falta de recursos de parte dos alunos e da própria escola. Fato que promoveu a exclusão digital, provocando nos alunos a sensação de impotência e comprometimento no processo de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Pandemia. Ensino Remoto. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A Pandemia da covid-19, associada às medidas de isolamento social, causou um grande impacto no ritmo e nas atividades escolares. O sistema educacional de todo país teve a suspensão das aulas presenciais e, por conseguinte, a interrupção de suas atividades.

Em meio aos desafios impostos à educação, decorrentes do fechamento das escolas, professores e estudantes precisaram, rapidamente, reinventar e ressignificar metodologias e práticas pedagógicas que antes eram feitas presencialmente, adaptando-as ao contexto virtual. Assim, uma das formas utilizadas para o aluno continuar estudando, foi a adoção do sistema de ensino remoto ou a disponibilidade de atividades impressas.

As mudanças no cotidiano escolar trouxeram muitas dúvidas sobre o rendimento e a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que residem no campo, onde o acesso e a disponibilidade as tecnologias da informação e comunicação ainda é precário e de má qualidade, quando não ausente. Essa situação deixa claro, que os alunos estão inseridos em realidades diversas e desiguais. As tecnologias da informação e comunicação não é uma realidade plena para todos. Vive-se, portanto, como afirma Santos (2000), a globalização como fábula, ou seja, a tirania do dinheiro e a tirania da informação.

Neste contexto, o presente trabalho aborda a educação em tempos de pandemia. O



objetivo principal desse estudo é analisar o ensino remoto e seus impactos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do 6º e do 9º ano, na Escola de Ensino Fundamental Francisco Teotônio Alves Pessoa, localizada na comunidade de São Lourenço, no Município de Forquilha – Ceará.

A metodologia do estudo tem um caráter qualitativo, por meio da revisão bibliográfica para construção do referencial teórico, análise dos questionários aplicados aos alunos e da roda de conversa realizada com os professores e a gestão da escola, visando apreender suas percepções sobre a educação no sistema remoto, com foco nas dificuldades e nos impactos no processo de ensino e de aprendizagem.

2. PANDEMIA E ENSINO REMOTO

O ano de 2020 é marcado pela pandemia da Covid-19. O vírus surgiu na China, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan e, rapidamente, se tornou na maior crise sanitária, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar Emergência de Saúde Pública. Em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelos países, facilitada pela dinâmica circulação internacional das pessoas no mundo globalizado, foram adotadas medidas de isolamento social como meio de controle e contenção à propagação da doença.

No Brasil, tal determinação ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional. O documento assinalava que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020).

Nesse cenário, para evitar um possível colapso na saúde pública brasileira, as escolas iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais a partir de março de 2020. Assim, de maneira apressada e improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil teve que se planejar para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial.

A educação mundial, e especificamente a brasileira, caminhavam por grandes desafios no que se refere às metodologias educacionais e à inclusão dos menos favorecidos nesse período de paralisação das atividades não presenciais. Foi então que as tecnologias se tornaram a melhor estratégia para garantir o ensino em tempos de covid-19.

A situação imposta pela pandemia trouxe vários outros desafios, afinal nem todos os alunos tinham contato com a tecnologia de maneira igualitária. Enquanto algumas escolas contavam com uma boa estrutura tecnológica e bons equipamentos, outras sequer tinham



internet de boa qualidade. As escolas localizadas no campo, em sua maioria, o sinal de wi-fi é lento e os computadores em pouca quantidade, não atendem a toda comunidade estudantil, impossibilitando a inserção dos professores e alunos no mundo digital.

O advento da covid, portanto, ampliou os desafios, pois era necessário adaptar crianças, jovens e professores ao mundo digital, e criar estratégias de ensino para estudantes que não possuíam acesso à internet, celular ou computador. Um cenário que seria bem diferente se os professores e alunos já tivessem familiaridade com algumas plataformas digitais.

Uma das estratégias adotada para quem tinha acesso à internet foi o sistema remoto, que consiste no ensino a partir de plataformas online, como videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais, ou seja, o data show e a lousa foram substituídos por plataformas como google meet, classroom, Instagram, facebook, whatsapp, youtube, entre outros. Os professores foram imbuídos de criar salas virtuais, lives e até mesmo palestras, através do Meet.

Na plataforma, o professor criava um link de acesso, que era disponibilizado para o aluno. Ao clicar no link, o discente era direcionado para sala virtual, e naquele ambiente aconteciam às aulas online. Conectados, profissionais da educação produziram e distribuíram conteúdos, acompanharam, orientaram, avaliaram e estimularam seus alunos. De acordo com Couto, Couto e Cruz (2020, p. 209), “As lives de professores reforçam a condição de que as nossas casas conectadas são espaços de ensino e aprendizagem”.

Vale ressaltar que o ensino remoto sendo adotado na tentativa de garantir a aprendizagem dos alunos explicitou as desigualdades sociais existentes no país. É grande o número de alunos que não possui computador e internet em casa, e os poucos que têm computador ou smartphone, dividem com outras pessoas da casa. Essa realidade levanta o seguinte questionamento: não se vive em um mundo globalizado, onde a tecnologia e a informação estão presentes? Infelizmente a realidade do ensino remoto mostra que a globalização não atinge a todos.

Como afirma Santos (2000), vive-se a globalização como fábula, ou seja, querem fazer as pessoas acreditarem que o mundo se tornou uma aldeia global, graças a possibilidade de comunicação instantânea mundial, que a contração do espaço tempo é para todos, já que os meios de transporte evoluíram, acelerando a movimentação das pessoas e mercadorias pelo mundo. Contudo, o cenário é bem diferente. Na sociedade, o que se vê é uma globalização perversa que aprofunda as desigualdades sociais.



Para atenuar essa problemática algumas escolas, através do Estado, distribuíram chips de pacotes de dados de internet, mas não foi suficiente já que dispor de computador, Smartphone e um bom sinal de internet é uma realidade para poucos estudantes. Diante desse quadro, a alternativa para os alunos que não tinham condições de acompanhar as aulas remotas foi a disponibilizar material impresso. Os responsáveis marcavam um horário específico para receber o material na escola, atendendo a todos os protocolos de saúde.

O contexto pandêmico aprofundou uma série de desigualdades no acesso à educação por todo o mundo, mas vale ressaltar que essas desigualdades já existiam antes do colapso da doença. Segundo as estimativas, de 2020, da Organização das Nações Unidas (ONU), quase metade da população global (46%) ainda não está conectado à internet. Esse quantitativo de pessoas ficou alijado de necessidades essenciais, principalmente o acesso à informação, que tem impacto direto na educação e, sucessivamente, na aprendizagem.

Essa situação levou muitos discentes a se desmotivarem, resultando em evasão das salas virtuais e gerando um forte impacto nas escolas. O sistema de ensino remoto, adotado na pandemia, fez com que muitos estudantes se sentissem excluídos no contexto digital, gerando um problema ainda maior na sociedade. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020, P. 60).

A pandemia aumentou o risco de alunos marginalizados se desligarem ainda mais da educação e abandonarem a escola mais cedo. Na França, apenas três semanas de bloqueio, até 8% dos alunos perderam o contato com seus professores. Na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, cerca de um terço dos alunos estava fora de alcance, 15.000 alunos do ensino médio não se conectaram ou fizeram nenhum dever de casa e, para mais de 40.000 alunos, ou um terço da população total do ensino médio, entre em contato com os professores era menos do que diariamente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 2020, P. 60).

Nessa linha de raciocínio, Bourdieu (1998) pondera que o aluno inserido numa realidade social e econômica difícil, irá apresentar mais dificuldades para aprender. A desigualdade social dos alunos e suas famílias, definitivamente provoca certa “exclusão” no processo de aprendizagem. O aluno que tem uma família com um nível de escolaridade maior e uma melhor estrutura social, tende a aprender melhor, e se desenvolver mais.

Para Vygotsky (1988), em sua teoria socioconstrutivista, o aluno sofre influência da realidade social em que vive, e isso reflete também na escola. Se a escola não tiver uma boa estrutura, terá dificuldades para promover inclusão digital e um aprendizado de qualidade para seus discentes.

Nas aulas remotas, é crucial ressaltar a importância da participação dos pais, familiares



ou responsáveis, pois o aluno em casa tem várias outras distrações, que provavelmente despertam mais sua atenção do que a aula online. É nesse cenário que os responsáveis deviam colaborar, usando do diálogo e da disciplina, mostrando e incentivando seus filhos a prestarem atenção no conteúdo que está sendo explicado.

Mas, não se pode desconsiderar o fato de que muitos responsáveis precisavam trabalhar ou têm pouca ou nenhuma escolaridade, o que impossibilita ajudar os filhos nas atividades escolares. Isso não diminui a importância dos pais na vida escolar de seus filhos durante a pandemia, principalmente porque esses tempos foram de dúvidas, incertezas e perdas de familiares, prejudicando, assim, a saúde emocional de muitos adolescentes.

É bem verdade que os professores foram verdadeiros psicólogos nesse período, mas essa psicologia foi dividida com a ajuda de muitos pais, que auxiliaram seus filhos com cuidados e conversas, proporcionando uma segurança maior diante de tanta calamidade emocional.

3. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA FRANCISCO TEOTÔNIO ALVES PESSOA: ESTREITANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A Escola de Ensino Fundamental Francisco Teotônio Alves Pessoa, selecionada para pesquisa, está localizada na comunidade de São Lourenço, no município de Forquilha – Ceará.

A escola foi fundada no ano de 1987. O nome da instituição é uma homenagem ao Senhor Francisco Teotônio Alves Pessoa, que cedeu o terreno para a sua construção.

No primeiro ano de sua fundação, em 1987, as aulas foram ministradas por mulheres da própria comunidade, que assumiram o papel de professoras. Atualmente a escola, administrada juridicamente pelo município de Forquilha, conta com professores vinculados a rede de educação básica do referido município. A instituição, possuindo 260 alunos matriculados no ano de 2022, funciona nos turnos manhã e tarde. No período da manhã funciona a educação infantil e o ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano. No turno da tarde funciona o fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano.

A estrutura física da escola é composta de oito salas de aulas, uma sala de secretaria e de professores e um pequeno pátio, utilizado para eventos da escola e recreação dos alunos. Na escola, a pandemia da covid-19 impôs uma série de desafios no tocante a busca de alternativas para a comunicação e manutenção das atividades letivas. A situação não deixou escolha senão o uso do sistema de ensino remoto, através das tecnologias da Informação e Comunicação (TICS).



Para o ensino remoto, a plataforma mais utilizada pela instituição foi o aplicativo Google Meet. Os professores abriam uma sala virtual, gerando um link de acesso enviado aos alunos, para que estes participassem ativamente das aulas. Cabe destacar a resistência de alguns alunos das turmas do 6º e do 9º ano em voltar para escola, quando retornaram as atividades presenciais.

Essa situação leva a entender que as dificuldades enfrentadas no tempo de covid-19 afetou diretamente o retorno dos estudantes. É importante ressaltar que a escola, antes da pandemia, não possuía computadores suficientes em suas dependências. O único computador existente na instituição ficava sob a responsabilidade da direção para o desenvolvimento das atividades administrativas da escola. O acesso à internet também é muito limitado, visto que o sinal oscila bastante. A falta de computadores e acesso precário à internet impossibilitava e/ou impossibilita a inserção e o desenvolvimento das atividades virtuais com os alunos, segundo relatos da direção e da coordenação.

Essa situação se agravou bastante em tempos de covid, pois o entrevistado A (2022, entrevista concedida em 15/03/2022) afirmou: “ter um conhecimento muito vago das plataformas. O fato da escola não ter estrutura digital eficiente para aprimorarem seus conhecimentos e inserir os alunos nesse contexto se tornou um grande desafio o uso das TICS durante a pandemia”.

Na passagem do ensino presencial para o remoto, os docentes foram imbuídos de aprender a usar as plataformas e, em seguida, ensinar os alunos, ou seja, era algo que, na opinião dos professores, era totalmente desconhecido. Além desses desafios, há ainda a situação dos alunos que não possuíam acesso à internet em casa. Para esses alunos, a escola usou como estratégia a impressão de atividades, que eram entregues aos pais ou responsáveis, em um horário agendado pela escola, obedecendo a todos os protocolos de saúde.

Cabe salientar que o tempo de aula nas salas virtuais, durante a pandemia, foi reduzido pela escola, resumindo-se a três horas, pois é de conhecimento que a exposição de crianças e adolescentes em frente às telas por muito tempo poderia afetar memória, visão, audição e postura. Além disso, muito tempo em frente às câmeras se torna cansativo. Isso se comprova com o relato do entrevistado B (2022):

Muitos alunos entravam na minha aula, ligavam a câmera e dizia oi. Em seguida desligavam a câmera. Quando eu finalizava a aula, me despedia dos alunos e pedia para eles saírem, percebia que muitos deles ficavam na sala virtual. O que me levava a entender que esses alunos só entravam na aula pela presença, já que era notório que não estavam assistindo a aula (Entrevistado B, 2022, entrevista concedida em 15/03/2022).



É sabido que essa realidade não é exclusiva da escola Francisco Teotônio Alves Pessoa. Muitas outras instituições de ensino vivenciaram essa mesma situação. Afinal, os adolescentes estavam em casa, convivendo com muitos atrativos que, a seu ver, podem ser muito mais envolventes que uma sala de aula virtual. Em casa tem barulho, televisão, videogame, brinquedos favoritos, entre outras coisas que acontecem que, de certa forma, tira a atenção dos alunos da aula.

Os alunos estavam acostumados a ter alguém chamando sua atenção para o conteúdo exposto em sala de aula presencial, ou seja, a figura do professor estava ali presente, explicando, ajudando. Quando esse cenário é mudado, por conta da pandemia, a história toma rumos diferentes.

Nesse outro contexto, o aluno criou uma “liberdade”, pois assistia à aula em casa, e através de uma tela. As cobranças do professor ficaram mais restritas, já que ele não podia ver o que estava acontecendo por detrás das câmeras, nem perceber o interesse e o envolvimento do aluno. Essa realidade é retratada na fala do entrevistado A (2022) quando diz:

Em minha opinião as aulas remotas serviram como uma estratégia de saída, diante do que fazer para continuar as atividades da escola. Mas percebo o quanto é diferente o desenvolvimento em sala de aula presencial, do desenvolvimento em sala virtual. Na sala presencial você consegue ter um olhar mais de perto daqueles alunos que tem dificuldades em se expressar. Já as aulas remotas para esses alunos deixavam eles cada vez mais reservados e isso se tornava uma barreira para o desenvolvimento da aprendizagem desse discente aula (Entrevistado A, 2022, entrevista concedida em 15/03/2022).

A dificuldade dos alunos em participar da aula nas salas virtuais pode estar associada à timidez e à baixa qualidade da rede de internet, que impossibilita os jovens de ligar a câmera e falar ao mesmo tempo. Ademais, são adolescentes que se encontravam inseridos em um cenário muito diferente do que estavam acostumados.

4. ENSINO REMOTO: VIVÊNCIA DOS ALUNOS DO 6ª E 9º ANO NA ESCOLA FRANCISCO TEOTÔNIO ALVES PESSOA

Os alunos das turmas do 6º e do 9º ano são moradores da zona rural de São Lourenço e dependem da escola para ter acesso à educação, haja vista ser a única instituição de ensino da comunidade. Para apreender a percepção dos referidos alunos sobre o ensino remoto e seus impactos no processo de ensino e de aprendizagem, foi aplicado um questionário, com dez questões abertas e fechadas a 33 alunos, de um total de 42, nas turmas de 6ª e 9º ano. Dos 33 alunos que responderam ao questionário, 11 são do 6º ano, de uma turma de 15, com idade de onze anos, e 22 são do 9º ano, de um número de 27, com idade entre treze e quatorze anos. Os



9 alunos que não responderam o questionário não estavam na aula no dia da aplicação.

Iniciou-se o questionário perguntando quais os sentimentos dos alunos em relação a pandemia da COVID-19. Os alunos do 6º ano destacaram em suas respostas a angústia de ter que ficar em casa. O que é compreensível, pela faixa etária deles. Essa idade é um momento de muitas descobertas e inquietação, pois estão no início da adolescência, gostam de conviver com os colegas, discutir as últimas novidades, começar as primeiras paqueras. Ficar em casa vinte quatro horas por dia pode ser muito difícil para crianças que estão entrando na adolescência, principalmente para crianças que moram no campo, onde a vulnerabilidade social é mais acentuada e não há grande fluxo de pessoas, reforçando ainda mais o sentimento de solidão.

Nas turmas de 9º ano, as respostas ficaram divididas entre sentimento de medo e solidão. O medo de perder um membro da família para a pandemia ficou eminente, afinal, foi um período de calamidade na saúde pública, que afetou o psicológico de quase todo o mundo.

É compreensível que o medo tenha andado lado a lado das pessoas, principalmente dos jovens que têm uma vida inteira pela frente e, de repente, começa a ser ameaçada pelo crescimento de casos de covid na comunidade, e em todo o mundo. A solidão é remetida ao distanciamento dos colegas e professores.

Em relação às aulas no formato remoto, foi perguntado que recursos os alunos tinham em casa para assisti-las. As respostas mostram que o recurso utilizado pela maioria dos alunos é o smartphone. Dos 22 alunos pesquisados, 7 do 6º ano e 15 do 9º ano disseram possuir smartphone, contabilizando 22 estudantes; apenas 4 alunos possuíam computador e 7 não possuíam nenhum tipo de recurso tecnológico para assistir aula. A tabela 1 traz os dados apontados

Tabela 1: Recursos dos alunos para as aulas remotas.

Recursos/Aulas	Smartphone	Computador	Nenhum
6º ANO	7 alunos	1 aluno	3 alunos
9º ANO	15 alunos	3 alunos	4 alunos

Fonte: Rodrigues (2022).

Os alunos que não acessaram às aulas por não possuírem os recursos tecnológicos necessários, inserem-se num quadro de vulnerabilidade social, condição que a pandemia acentuou ainda mais. A fala do entrevistado 1 (2022) ilustra bem essa questão:

Meus pais não tiveram como me dar um celular na pandemia, porque ficou sem trabalhar, e minha mãe usou o dinheiro do bolsa família para comprar comida pra mim e meus irmãos (Entrevistado 1, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).



As palavras do aluno deixam clara a falta de poder aquisitivo dos pais para comprar um celular, lhe impossibilitando de assistir às aulas remotas. É perceptível que esse aluno vivencia muitas outras dificuldades, mas a ausência da comunicação aluno/escola afetará diretamente a aprendizagem, levando-o, possivelmente, a ter índices de desenvolvimento educacional baixos em relação aos outros discentes que puderam acessar às aulas remotas.

A falta de acesso à internet durante a pandemia da covid-19 afetou muitos estudantes e escolas e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos discentes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. A pandemia comprovou que nada substitui a aula presencial. A comunicação e as relações criadas em sala de aula virtuais não conseguiram atender a todo o público estudantil, o que intensificou mais as desigualdades socioeducacionais.

Os dados mostram que dos 22 alunos do 9º ano, apenas 18 possuíam acesso à internet. Já na turma do 6º ano, dos 11 alunos que responderam ao questionário, 8 possuíam acesso à internet. A partir dos dados obtidos em relação ao acesso à internet, procurou-se saber dos alunos que tiveram esse acesso, sobre a velocidade da internet no momento das aulas remotas.

Do total de 18 alunos da turma do 9º ano que afirmaram ter acesso à internet, 4 consideram a velocidade boa, 14 destacaram a velocidade da internet como ruim, e nenhum dos discentes que tiveram acesso acharam sua internet excelente.

Na turma do 6º ano, foi possível perceber que de 8 alunos que afirmaram ter acesso à um pacote de internet, 3 destacam a internet como boa, e 4 consideram a internet ruim, e apenas 1 considerou a sua internet como excelente. A tabela 2 mostra os resultados por turma pesquisada.

Tabela 2: Velocidade da internet dos alunos das turmas de 6º e 9º ano.

Velocidade/Internet	Boa	Ruim	Excelente
6º ANO	3 alunos	4 alunos	1 aluno
9º ANO	4 alunos	14 alunos	Nenhum

Fonte: Rodrigues (2022).

Os números mostram que a qualidade da internet dos alunos da Escola não é tão boa, pois os que tiveram acesso ao ensino remoto, responderam, em sua maioria, que a velocidade da internet era ruim, declarando queda de sinal e falha no momento das aulas remotas.

A seguir procurou-se saber se as aulas remotas tinham proporcionado alguma facilidade para os alunos. Os alunos de ambas as turmas, em sua totalidade, responderam que a suspensão das aulas presenciais proporcionou colocar o conteúdo em dias. Agregada a essa resposta, oito alunos do nono ano ressaltaram sentir instabilidade e insegurança diante da paralisação das



aulas presenciais, pois acreditavam que iriam perder o ano letivo.

Na sequência, procurou-se saber se as aulas remotas tinha prejudicado o processo de ensino e de aprendizagem. Os entrevistados 2, 3, 4 e 5 (2022) assim responderam:

Sim, porque teve muito conteúdo que eu não entendia nas aulas remotas, por que a internet ficava falhando (Entrevistado 2, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).

Sim, porque eu me sentia excluído sem internet em casa. Meu material de estudo era só tarefa eu não assistia às aulas online (Entrevistado 3, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).

Sim, eu me sentia triste nas aulas, por que perdi meu avô (Entrevistado 4, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).

Sim, porque eu assistia à aula e esquecia tudo na hora de fazer as tarefas. Ficava com muito medo de perder minha mãe para a covid e não me concentrava na aula (Entrevistado 5, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).

A fala dos entrevistados revela como a aprendizagem foi comprometida com a pandemia. O relato do entrevistado 2 deixa claro que não entendia muito bem os conteúdos por causa de sua internet, que oscilava muito. O que afetou diretamente sua aprendizagem. Em sua fala, o entrevistado 3 relata que se sentia excluído do contexto digital. Esse entrevistado só teve acesso ao ensino através de material impresso. Em suas palavras, é perceptível que o mesmo tem ciência que sua aprendizagem foi reduzida com a situação pandêmica. Os entrevistados 4 e 5 ressaltam que seu psicológico estava comprometido. O medo e preocupação em perder pessoas que amavam dificultou a absorção dos conteúdos nas salas virtuais. Conclui-se assim, que a estabilidade emocional é fundamental no processo de aprendizagem, caso contrário fica praticamente impossível assimilar o conteúdo, principalmente em salas de aula virtuais.

Por último, foi perguntado se nesse período de suspensão das aulas se pensou na possibilidade de desistir da escola. Os entrevistados 7, 8 e 9 (2022), afirmaram que: “Não, porque eu gosto da escola, principalmente da merenda”; “Não, porque eu gosto das minhas amigas, e na escola a gente se vê todo dia”; “Não, porque na escola a gente tem um futuro garantido” (Entrevistado 7, 8 e 9, 2022, entrevista concedida em 08/04/2022).

Nas falas dos entrevistados, percebe-se que somente o entrevistado 9 destaca a importância da sala de aula e da escola para a formação de bons profissionais e sujeitos críticos. Na visão desse entrevistado, a escola aparece como uma oportunidade para o sujeito se formar e educar, mesmo diante de um cenário de desigualdades sociais. A fala do entrevistado 7 traz a questão da fome, quando este diz que o principal motivo para permanecer na escola é a merenda.

A realidade apontada na fala do entrevistado 7 faz refletir como a desigualdade



econômica age, ou seja, muitos alunos saem de sua casa para a escola com a única intenção de matar sua fome. As respostas dos entrevistados foram bastante esclarecedoras a respeito da problemática vivenciada por eles no ensino remoto. Foi muito positivo também dar voz aos alunos moradores do campo através da pesquisa, tendo em vista que, historicamente, lhes tem sido negado o acesso ao ensino de qualidade e, porque não dizer, a educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado na Escola Francisco Teotônio Alves Pessoa, na comunidade São Lourenço, revelou que os alunos das turmas de 6º e 9º ano tiveram muitos desafios no formato de ensino remoto, comprometendo significativamente a sua aprendizagem. A situação da pandemia deixou em evidência as problemáticas na educação, que na verdade já se manifestavam antes dela, ou seja, as desigualdades sociais, a carência de recursos e a infraestrutura nas escolas, que afeta estudantes e professores.

O formato remoto adotado pela escola deixou grande parte dos alunos excluídos do contexto digital e dos professores preocupados em adotar uma metodologia que atraísse seus alunos para a aula remota. Nesta adoção do formato remoto, a própria pandemia destacou a importância da inserção da tecnologia e da informação nas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Diante das dificuldades enfrentadas na comunidade camponesa, muitos alunos não puderam ter acesso às aulas online, nem acompanhar e aprender no mesmo ritmo. O ensino remoto emergencial, implantado às pressas e sem levar em consideração as múltiplas realidades educacionais, mostrou o quanto às políticas educacionais precisam ser bem planejadas, cabendo ao estado disponibilizar os recursos necessários as escolas e aos professores para que se tenha uma educação de qualidade e igualitária para todos.

Destaca-se aqui um olhar mais de perto para as escolas das comunidades camponesas, que, de acordo com o estudo, tiveram um impacto negativo muito grande na educação dos seus discentes no momento de fechamento das escolas. Situação que acarretou muitas dificuldades também no retorno presencial, pois muitos discentes moradores do campo mostraram resistência em voltar para a escola. Esse fator está ligado a vulnerabilidade desses educandos e os desafios que enfrentaram em relação ao ensino e a escola.



REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria N°188**, 3 de fevereiro de 2020.

COUTO, E. C; COUTO, E. S; CRUZ, I. de M. P. # **Fique em Casa**: Educação na Pandemia da Covid 19. Revista Interfaces Científica. Educação. Aracajú, v. 8. N. 3. Maio de 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828>>. Acesso em 24 de abril de 2022.

ONU. (**Organização das Nações Unidas**) Estimativas da população global sem acesso a internet, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência Universal. São Paulo: Record, 2000.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: Diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. 2016.

VYGOTSKY, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Edusp, 1988.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO A. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 15 de março de 2022.

ENTREVISTADO B. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 15 de março de 2022.

ENTREVISTADO 1. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 2. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 3. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 4. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 5. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 6. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 7. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica. [Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.



ENTREVISTADO 8. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica.
[Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 9. Educação em tempos de pandemia: vivências na escola básica.
[Entrevista concedida a] Gessica Nascimento Rodrigues. Forquilha, 8 de abril de 2022.



CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dayane Ferreira de Moraes
Camila de Melo Silva
Sandra Maria Fontenele Magalhães

RESUMO

O presente trabalho aborda a Educação Inclusiva e o Ensino de Geografia na escola pública São João Batista, no município de Pacujá (CE). A educação inclusiva tem como princípio a inserção do aluno com necessidades especiais em uma escola que reconhece e valoriza a heterogeneidade por meio da prática de um ensino flexível. A escola deve trabalhar a diversidade de maneira interativa, promovendo o acolhimento, aceitação, valorizando os esforços coletivos e equiparando o desenvolvimento. Em termo metodológico o estudo adota o viés qualitativo, sob o enfoque de estudo de caso. A pesquisa evidenciou que as políticas educacionais para a educação inclusiva no Brasil e, em particular, no município de Pacujá, pouco tem avançado. O estudo apontou, ainda, que é necessário repensar as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia, bem como adotar metodologias que integrem o aluno com necessidade educacional especial, reconhecendo a diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. A efetivação de uma escola democrática, portanto, exige ações mais comprometidas, críticas e construtivas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação inclusiva. Ensino de Geografia. Escola Básica.

1. INTRODUÇÃO

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular ainda enfrenta uma série de obstáculos que fere o direito à diversidade escolar e o direito à educação para todos. A educação inclusiva conduz a reflexões sobre a diversidade e as individualidades de cada pessoa para, então, almejar um ensino–aprendizagem significativo, legitimando os direitos de todos.

Desse modo, a educação inclusiva pode romper barreiras, desigualdades e preconceitos, pois pressupõe que todos os indivíduos detêm capacidades individuais para desenvolver seu potencial cognitivo.

Assim, o presente artigo aborda a Educação Inclusiva e o Ensino de Geografia na escola básica. As discussões apresentadas são parte do trabalho de conclusão de curso de Moraes (2021). O estudo tem como objetivo apreender as ações voltadas para a o ensino inclusivo, as metodologias de ensino e de aprendizagem da Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais, bem como os desafios e as possibilidades da inclusão educacional.



A pesquisa adota o viés qualitativo, sob o enfoque da abordagem do estudo de caso. Para o estudo foram selecionados o professor de Geografia, a gestão da escola e o secretário de educação do município.

2. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é um grande desafio, principalmente quando é colocado na perspectiva inclusiva. Problemas como desconhecimento, interesses corporativistas, defesa de uma educação segregada, preconceitos, desrespeitos à lei, entre tantos outros, dificultam a inclusão dos alunos no ensino regular.

Segundo Mantoan (2009), velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento passa por reinterpretações, sendo a inclusão o motivo para isso. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero se destacam cada vez mais, se mostrando necessárias para o entendimento individual e do mundo. Essas conexões de saberes apontam para um paradigma de conhecimento mais complexo, onde o modelo tradicional de ensino mostra estado de esgotamento, necessitando de mudanças urgentes.

É no âmbito dessa discussão que emergem as políticas públicas de educação inclusiva. No Brasil, a escolarização de pessoas com deficiência, teve início no século XIX como a criação do Instituto Benjamin Constant – IBC, em 1854, (antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e do Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, em 1857, (antigo Imperial Instituto de Surdos mudos), no Estado do Rio de Janeiro. Estas instituições ofereciam atendimento educacional integral a crianças, jovem e adulto.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência vai ganhar novos rumos em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 4.024. A Lei assegura as pessoas com necessidades especiais educação na rede regular de ensino, serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário, e atendimento educacional em escola ou regime especializado quando as condições específicas dos alunos não permitir a integração/inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2019).

Na esteira desse processo, no ano de 1973, é criado, no âmbito do ministério da Educação e Cultura – MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP para gerenciar a educação especial. O Centro promoveu ações educacionais para pessoas deficientes e superdotadas, bem como campanhas assistenciais. Apesar disso não se estabeleceu acesso



universal à educação, continuando a ser abordada de maneira segregada, não considerando as particularidades de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2008).

Contudo, a integração de alunos com necessidades educacionais especiais vai ocorrer de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988. A Constituição passou a garantir as pessoas com deficiências o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. As pessoas com deficiência, portanto, passaram a ter maior visibilidade diante da sociedade (BRASIL, 2008).

As Políticas públicas voltadas para a educação inclusiva ganham força com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que defendem a implantação de uma educação inclusiva em forma de lei ou de política.

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca, gerando alterações na legislação brasileira, direcionando um capítulo inteiro para tratar sobre educação especial. A partir daí, a rede regular começou a matricular os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, provocando uma série de discussões sobre o assunto (ROMERO e SILVA, 2008).

Segundo Souto (2014), a Declaração de Salamanca, considerada um marco no processo de educação especial, passou a definir políticas públicas de educação, princípios e práticas da educação especial, além de defender as escolas inclusivas como meio de combate à discriminação, ampliando os horizontes na área da educação. A declaração, conforme Abenhaim (2005, p. 43), assinala que:

[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (ABENHAİM, 2005, P. 43).

A inclusão educacional, portanto, exige da escola reconhecer a diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o Ministério da Educação ao instituir, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetivou, conforme Brasil (2008, p. 10):

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades



educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008, P. 10).

A instituição da Política Nacional de Educação Especial fomentou a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – 2011/2012. O Programa teve como objetivo qualificar gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

A partir destes mecanismos se disseminou em todo o Brasil as Estratégias de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, o ensino inclusivo a partir de leis e regulamentos passou a exercer um papel de obrigatoriedade. Contudo, a realidade é muito diferente da que é assegurada por lei.

Conforme Cardoso (2011), para a inclusão acontecer de fato é necessário oferecer condições físicas e humanas, empenho e disponibilidade por parte dos professores, escola e todos envolvidos no cenário da educação, oportunidades para o aluno interagir com os seus pares sem problemas, compartilhando os mesmos espaços e proporcionando-lhe estímulos que facilitem o seu processo de ensino-aprendizagem.

2.2. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva

Durante muito tempo o ensino de Geografia foi reduzido ao repasse de conteúdo. Ao professor cabia transmitir conhecimentos de forma totalmente acrítica e aos educandos receber de forma passiva.

Assim, a Geografia era tida pelos estudantes como uma disciplina estática, cujo aprendizado se resumia apenas em decorar o conteúdo para serem avaliados e passar de ano. A esse respeito assinala Lacoste (1985, p. 250):

A geografia é, para a maioria das pessoas, e notadamente para os intelectuais, sinônimo de disciplina chata, ‘inútil’, ou seja, a geografia que é ensinada de forma tradicional não estimula os alunos, pois na maioria das vezes é trabalhada fora da realidade dos mesmos (LACOSTE, 1985, P. 250).

No entanto, vive-se um momento de mudanças no âmbito da educação e, de modo particular, do ensino de Geografia. Atualmente, o ensino se dá a partir de uma interação entre professor e aluno. O ensino passa a ser entendido pelos educandos desde as práticas do cotidiano. Nesse movimento é responsabilidade da Geografia a leitura crítica da realidade, do local para o global, propondo uma análise interdisciplinar dos conteúdos.

Cabe a Geografia, portanto, possibilitar ao aluno uma nova compreensão de sociedade. É com o conhecimento da Geografia que o estudante desenvolve um entendimento mais amplo do mundo e das coisas de forma que o torne capaz de saber se posicionar, tomar decisões,



formar conceitos e ter opiniões próprias sobre a realidade, sobre a sociedade e sobre o funcionamento da natureza a qual historicamente pertence.

Sobre essa questão Cavalcante (2002) afirma que o ensino de Geografia tem como finalidade básica de ação trabalhar o aluno juntamente com suas referências adquiridas na escola e sistematizá-los em contato com a sociedade, com o cotidiano para assim criar um pensar geográfico que leve em consideração a análise da natureza com a sociedade e como estas se relacionam e quais as dinâmicas resultantes deste reconhecimento.

O ensino de Geografia possibilita o estudante desenvolver uma compreensão espacial que vai além do conhecer e do localizar, ela inclui e propicia o analisar, o sentir e o compreender a especificidade das vivências sociais. É com os estudos geográficos que o estudante poderá fazer leituras espaciais, viajar pelo mundo e construir sua própria reflexão do território.

Os desafios são muito, tornando necessária a utilização de metodologias que possibilitem o professor e o aluno através de sua prática se inserir no processo de construção do saber em uma sociedade dinâmica e de contrastes em todos os sentidos.

Assim sendo, o professor de Geografia precisa inovar suas metodologias, trazendo para a aula assuntos que seja do interesse do educando, que faça parte do seu cotidiano. Desse modo, a Geografia assume importância ímpar como disciplina que ajuda o aluno a ler e pensar o mundo que está a sua volta. Kaercher (2002, p. 223) assinala que:

[...] o ensino de geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da sociedade de que ele faz parte (KAERCHER, 2002, P. 223).

Nesse sentido, faz-se necessário aproximar o aluno de sua própria realidade, fazer relações para que eles possam, a partir das experiências, compreender diferentes atividades. É importante que o educando desenvolva a curiosidade para que possa trazer suas contribuições para a sala de aula, gerando um ambiente onde aconteçam trocas de experiências.

A Geografia como ciência da sociedade e da natureza, colabora para ampliar as visões de mundo por meio de toda sua área de conhecimento. O ensino de Geografia resgata a identidade, estimula a criatividade e contribui para a formação de personalidade dos indivíduos, estando presente em diversas áreas da sociedade.

A busca por um processo de ensino e aprendizagem significativo coloca a necessidade de refletir sobre a diversidade presente no cenário escolar, com o objetivo de um ensino pensado



para atender a todos, considerando as necessidades e potencialidades de cada indivíduo. Para isso, segundo Beyer (2006), a educação inclusiva se mostra como um novo princípio educacional, que defende a heterogeneidade na classe escolar.

É evidente a importância da valorização das pluralidades para o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo. Em curtos passos se conseguiu que a aceitação e o respeito se apresentem como valores no âmbito das diferenças, já que o Brasil é marcado por múltiplas realidades. A educação abre caminhos para a construção de novas atuações, com possibilidades de transformar o meio social.

O professor por desempenhar o papel de mediador, entre o aluno e o conhecimento, é responsável por exercer práticas pedagógicas que permitam o aluno com necessidades educacionais especiais superar o senso comum e avançar em seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem. É necessário que o professor amplie sua visão de educação, para que se possa chegar a todos.

A inclusão, ao considerar a multiplicidade das diferenças humanas que compõem a sociedade contemporânea para instituições civis, e principalmente, as escolas, se caracteriza como uma palavra de ordem, assegurando a legitimidade dos princípios da democracia.

A escola por ser um espaço de construção de saberes é um meio fundamental para vivenciar a inclusão. De acordo com Aquino (1998), possui a função de assegurar o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento individual dos membros que a compõem, assim como, é responsável por formar cidadãos autônomos, atuantes em uma sociedade plural e democrática. Para alcançar tal objetivo é necessário que se trabalhe com os diferentes tipos de deficiências, garantindo a diversidade e a inclusão no ensino regular.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA – PACUJÁ – CEARÁ

3.1. A Escola São João Batista

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São João, eleita para o estudo, está localizada na Rua Vereador Luiz Manso Magalhães, no centro da cidade de Pacujá, no estado do Ceará.

O município de Pacujá, localizado no noroeste do estado do Ceará, dista 309 km de Fortaleza. Ocupa uma área territorial de 88,355 Km². Pacujá limita-se ao Norte com os municípios de Cariré e Mucambo, ao Sul com os municípios de Graça e Reriutaba, ao Leste



com os municípios de Reriutaba e Cariré e a Oeste com os municípios de Mucambo e Graça (IBGE, 2020).

Pacujá é uma palavra de origem Tupi e significa “Fruto da Pacova”, uma espécie de banana, e “folha de enrolar”. Criado como distrito de Ibiapina pela Lei nº 2.054, de 24 de novembro de 1883, foi transferido para o município de Sobral, pelo decreto nº 65, de 27 de junho de 1892, e posteriormente, através do decreto nº 1.271 29 de maio de 1934, é transferido para o município de São Benedito. É alçada à categoria de município pela lei estadual nº 3.692, de 17 de julho de 1957 (PMP, 2019).

Historicamente, o município teve sua origem pela doação de um terreno por Dona Maria Rodrigues Nepomuceno, também conhecida como Maria dos Tinguins. No terreno foi construída inicialmente a casa de pedra, onde atualmente funciona a capela São Vicente de Paula. O fundador da vila foi o então Padre Vicente Jorge, primeiro vigário e morador da casa de pedra. As primeiras residências eram chamadas de Belmont. A personagem tida como um grande lutador pela emancipação de Pacujá foi Francisco Júlio Filizola (PMP, 2019).

De acordo com IBGE (2019), o município está situado no bioma caatinga. Possui climas variando entre o Tropical Quente Semiárido, nas partes mais baixas, até Tropical Quente sub-úmido, nas partes mais altas. O relevo onde se localiza a sede do município é caracterizado como depressão sertaneja que é um tipo de relevo rebaixado e aplanado que domina a paisagem interiorana cearense, com altitude média de 150 metros.

A população do município é composta de uma ampla miscigenação, das raças indígenas, negra e branca. Segundo IBGE (2020), a população é estimada em 6.549 habitantes. Dados apresentados do censo demográfico de 2010 mostram que, do total de habitantes, 2.547 da população residente apresentam algum tipo de deficiência permanente, são elas a deficiência auditiva, visual, motora e mental/intelectual (IBGE, 2010).

De acordo com SINOPSE (2018), censo escolar, o município de Pacujá conta com 113 professores, pertencendo 75,2% a rede municipal de ensino, 10,6% a rede privada e 14,2% a rede estadual. Em relação aos estudantes o censo aponta em 2018 um número de 1.912 matrículas, destas 74,8% na rede municipal, 19,2% na rede estadual e 114 matrículas (6,0%) na rede privada.

Em todo o município de Pacujá existem seis escolas, sendo cinco municipais (somam trinta e seis salas de aula), uma privada (possui cinco salas de aula) e uma estadual (possui seis salas de aula). O município conta com duas bibliotecas e quatros laboratórios de informática.



Os principais indicadores educacionais de Pacujá são: 93,2% de aprovação no ensino fundamental (taxa do Estado do Ceará: 88,4%); 93,1% de aprovação no ensino médio (taxa do Estado do Ceará: 82,2%); 3,7% de abandono no ensino fundamental (taxa do Estado do Ceará: 2,9%) e 4,7% de abandono no ensino médio (taxa do Estado do Ceará: 10,6%) (SINOPSE, 2018).

Um aspecto importante a se destacar é a diminuição da taxa que mede a distorção entre a idade e a série dos estudantes nas duas modalidades de ensino oferecido. É importante destacar, também, a redução da taxa de analfabetismo funcional (15 anos ou mais), que, em 2000, saiu da casa de 35,21% para 26,15%, em 2010. O percentual de professores com nível médio em 2004 representava 88,89% do quadro docente, já em 2010 passaram a representar 80,00%. E o percentual de professores com nível superior apresentou crescimento de 2004, onde representava 11,11% do quadro docente, a 2010 onde passou a representar 20,00% (SINOPSE, 2018).

A escola São João, inaugurada em 1987, conta atualmente com 10 salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, laboratório de informática e recursos didáticos como: mapas, globo terrestre e atlas geográficos.

No ano de 2020 a escola possuía 267 alunos matriculados, desse total 13 são dotados de necessidades educacionais especiais (autista e déficit de aprendizagem), divididos nos turnos matutino e vespertino.

Quanto ao quadro docente, a Escola conta com 17 professores com graduação nas áreas de Pedagogia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Letras. A escola trabalha de acordo com a Base Nacional Comum Curricular que orienta o Projeto Político Pedagógico – PPP.

3.2. A proposta de educação inclusiva e de ensino de geografia da escola municipal São João Batista – Pacujá - Ceará

Refletir sobre o ensino-aprendizagem de Geografia é algo complexo, haja vista ocorrerem diversas fases do desenvolvimento do aluno e em constantes mudanças no âmbito da política, economia, meio ambiente, cultura e sociedade. Diante disso, surge a questão de como exercer o ensino de Geografia de maneira inclusiva, voltada para todos, de modo que os alunos com necessidades educacionais especiais consigam participar de forma integral, efetiva e bem sucedida.



Na perspectiva de conhecer e compreender o ensino de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, tomou-se como recorte a escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista em Pacujá (CE). Para tanto, foi aplicado questionário ao professor de Geografia e entrevista a gestão da escola e ao secretário de educação do município. O questionário aplicado a professora de Geografia, composto por 13 questões, abordou questões sobre o perfil profissional, as práticas pedagógicas e a experiência no ensino inclusivo. A entrevista destinada à gestão da escola, composto por quatro questões, buscou conhecer o posicionamento do gestor em relação ao processo de inclusão escolar. Por fim, a entrevista direcionada ao secretário de educação do município, também com quatro questões, procurou conhecer a proposta de inclusão e sua inserção no ensino regular do município.

A professora entrevistada pertence ao quadro efetivo do município de Pacujá. Possui licenciatura em Geografia e vinte anos de experiência profissional. Iniciou-se os questionamentos procurando saber se o município oferece formação continuada para atuar no ensino de alunos com necessidades especiais. A resposta da entrevistada 1 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021) foi:

Não. No município não há cursos que ofereçam formação para o ensino inclusivo e nos eventos organizados pela secretaria de educação são voltados para a educação em geral, não tem algo específico sobre o tema inclusão (Entrevistada 1 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

A fala da docente revela a ausência de suporte do poder público na formação de professores para que este supra as necessidades que comprometem o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, contribuindo para que o processo de inclusão não aconteça de forma satisfatória.

Na sequência perguntou-se se a professora conhece as políticas de educação inclusiva que respondeu:

Sim. São políticas essenciais para a melhoria da qualidade de educação, buscando promover a equidade nas oportunidades de acesso à educação em todas as suas esferas. Portanto a educação inclusiva defende o direito de acesso de todos a uma educação de qualidade, incluindo pessoas com deficiências ou com dificuldade de aprendizado. Nessa perspectiva, é preciso criar uma modalidade de ensino que seja, de fato, adequada para todos os indivíduos, em vez de excludentes (Entrevistada 1, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

Percebe-se que a professora tem conhecimento acerca da essência das políticas de educação inclusiva. No entendimento da professora, as políticas de educação inclusiva atuam no sentido de garantir ao aluno com necessidades



especiais o direito à escola e professores capacitados. Pode-se perceber a preocupação com o acolhimento e atendimento do aluno.

Segundo Farfus (2008, p. 30):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, P. 30).

Quando se perguntou se a professora tem alunos com necessidades especiais e se a educação inclusiva lhe desperta interesse, obteve-se como resposta da entrevistada 1 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021):

Sim, tenho três alunos com necessidades educacionais especiais. No nosso meio existe sim, uma grande preocupação e também interesse por parte dos colegas professores para compreender esse fenômeno que requer mais atenção (Entrevistada 1, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

A professora afirma ter interesse e preocupação com a educação inclusiva, apesar de expor que ainda há muito que fazer para se alcançar a inclusão na turma regular do aluno com necessidade educacional especial.

Em seguida indagou-se se o ensino oferecido na escola possibilita a integração dos alunos especiais no ensino regular. Sobre essa questão a resposta foi:

Em parte sim, mas considero que ainda temos um longo caminho a percorrer. Existe infelizmente uma grande tendência de crescimento de alunos com necessidades especiais (Entrevistada 1, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

Por fim, procurou-se saber da professora sobre as metodologias adotadas no ensino da Geografia. A resposta da entrevistada 1 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021) foi:

Sabemos que essa questão da educação inclusiva é muito dinâmica, pois cada aluno possui suas particularidades. No entanto as atividades são variadas pode ser desenhos para colorir, uso de figuras, ilustrações e principalmente a oralidade a fim de compreender as reais necessidades desses alunos (Entrevistada 1, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

A resposta da professora não revela práticas pedagógicas diferenciadas para trabalhar o ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva, ou seja, com capacidade para abranger todo o potencial existente ao se explorar esta ciência. O que se vê, é um professor que compartilha de uma visão comum, que sabe de toda



a problemática que envolve o tema, mas no momento de agir, há uma comodidade, impedindo a realização de uma reflexão mais profunda.

De acordo com Artrolli (1999, *apud* LEÃO; DOESCHER, 2005, p. 5):

Independente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, o professor é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, seja ele professor de alunos com deficiência ou dos tidos como “normais”, apresentando-se nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos e metas educacionais que anseia alcançar (ARTROLLI, 1999, *apud* LEÃO; DOESCHER, 2005, P. 5).

Na entrevista realizada com à gestão buscou-se, inicialmente, conhecer a proposta de educação inclusiva da escola. A entrevistada 2 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021) expôs que:

Somos uma escola municipal, seguimos orientações vindas da secretaria municipal de educação. Porém procuramos intervir de forma justa cada criança portadora de necessidades especiais, mas, como mencionei anteriormente, ainda estamos longe de uma educação que desejamos para nossas crianças especiais. No entanto, a escola procura se organizar da melhor forma possível, oferecendo momentos prazerosos durante o período que essa criança se encontra no espaço escolar (Entrevistada 2, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

Nas palavras da diretora, a escola segue orientações vindas da secretaria de educação do município. Mas, diante da realidade do ambiente escolar tenta articular o corpo docente de maneira que haja um acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É notório que, o ensino ainda não é aplicado de forma a possibilitar a inclusão, afirmando que se está longe de alcançar uma educação desejada.

Na sequência foi perguntado se a escola está preparada para atender os alunos com necessidades especiais. Na opinião da entrevistada 2 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021) a escola não está preparada:

Não. Creio eu que nenhuma escola se sinta profissionalmente ou materialmente preparada para atender de forma eficaz, as nossas crianças portadoras de necessidades especiais (Entrevistada 2, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

Sobre a preparação da escola para atender o aluno com necessidade educacional especial, a gestora se expressa de forma bem clara, dizendo que por questões profissionais e materiais a escola sente dificuldades em oferecer esse atendimento.



Quando perguntado sobre a existência de programas de acompanhamento de aprendizagem aos alunos com necessidades especiais, obteve-se da entrevistada 2 (2021, informação verbal concedida em 15/05/2021) a seguinte resposta:

Não. Infelizmente, ainda caminhamos a passos lentos os acompanhamentos a estas crianças, muitas vezes a gente se sente de mãos atadas sem condições de oferecer o que exige exatamente o que necessita de fato cada criança de acordo com suas especialidades (Entrevistada 2, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

Esta fala deixa a entender que há uma grande necessidade de apoio especializado. Sem acompanhamento a escola seguiu por conta própria, tentando fazer adaptações para manter os alunos com necessidades educativas especiais na escola.

Pedi-se a gestora da escola para apontar as principais possibilidades e desafios da educação inclusiva na escola, que respondeu:

Vejo como positivo a felicidade que transborda no rosto de cada criança, pois percebemos que a maiorias dessas crianças se sentem felizes ao conviver com as outras crianças. Por outro lado é muito angustiante ter que manter uma criança e não tem a menor condição de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula (Entrevistada 2, 2021, informação verbal concedida em 15/05/2021).

O depoimento deixa clara a dura realidade enfrentada no ensino inclusivo, o fato de não poder obter um ensino igualitário, onde todos consigam aprender com as mesmas condições.

Na entrevista com a secretária de educação pediu-se para avaliar a proposta de educação inclusiva do município? Conforme o entrevistado 3 (2021, informação verbal concedida em 26/05/2021):

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), especificamente no Capítulo III, artigo 4, consta que é dever do Estado o atendimento educacional especializado de maneira gratuita a alunos e alunas com necessidades especiais. Considerando isto, todos os municípios e estados brasileiros são obrigados a assegurar este tipo de atendimento no âmbito das escolas, tendo em vista a educação ser um direito universal que deve ser oferecido a todos. Atualmente, considerando os aspectos elencados acima, no município de Pacujá realiza-se uma proposta de educação inclusiva que se baseia nos aspectos que são preceituados nos órgãos e dispositivos legais como a LDB, no Conselho Estadual de Educação e também como orienta a 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, a qual é um órgão regional que também presta atendimento e assessoramento a rede municipal de ensino deste município desde o ciclo de alfabetização da pré-escola, aos anos iniciais e finais, e inclusive a educação inclusiva. A proposta baseia-se em aspectos e ações que promovam a convivência, inclusão e a integração social de alunos com deficiência na sociedade, favorecendo o conhecimento e a diversidade de conhecimentos. Tal



proposta obedece às particularidades dos alunos, pois sabemos que esse público possui um “tempo” diferente dos outros alunos e requerem maior empatia e acompanhamento de perto pelo professor (Entrevistado 3, 2021, informação verbal concedida em 26/05/2021).

O relatado deixa claro que o município adota a proposta de educação inclusiva pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas diretrizes da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Contudo, não deixa claro o real cenário da educação inclusiva no município.

A efetivação do processo educacional inclusivo ultrapassa uma compreensão macrossocial do espaço e função da escola, segundo Monteiro (2006, P. 24) a definição das características de uma escola inclusiva se configuram em:

Atender às diferenças, atender às necessidades especiais, ressignificar, mudar o olhar da escola, pensando não na adaptação do aluno, mas na adaptação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torná-lo múltiplo, rico de experiências e possibilidades, pronto para viver, (con)viver com o diferente, rompendo barreiras humanas e arquitetônicas, criando novos conceitos, dando novos sentidos, ressignificando a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento humano. Se o processo de inclusão atingir este feito - repensar a escola - ele é muito bem-vindo (MONTEIRO, 2006, p. 24).

A segunda questão buscou saber se o município oferece formação para o professor atuar no ensino inclusivo. O entrevistado 3 (2021, informação verbal concedida em 26/05/2021) em sua resposta argumenta que:

“Atualmente, o município não oferece um programa ou sistema específico/próprio para a realização de cursos de especialização ou de aperfeiçoamento na área da educação inclusiva. No entanto, os professores são incentivados a buscarem cursos de especialização em nível de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento, tanto para a aquisição de novos conhecimentos como para a profissionalização, e são oferecidos acréscimos nos proventos dos mesmos após a conclusão desses cursos. Esse mecanismo é preceituado na Lei Orgânica do Município e no Estatuto dos Servidores e geralmente é acrescido um quantitativo em dinheiro no salário considerando somente um curso de especialização (ou mestrado). Sendo assim, essa é a mais atual forma a qual o município oferece condições para que os docentes busquem cursos de formação continuada, podendo ser na área da educação inclusiva como em outras (Entrevistado 3, 2021, informação verbal concedida em 26/05/2021).

Pode-se verificar a falta de uma política de formação dos professores na ótica da educação inclusiva, de forma a auxiliar os docentes na reestruturação de suas práticas pedagógicas para que o processo de inclusão educacional ocorra de forma efetiva.



E por último, pediu-se para o entrevistado 3 apontar as principais possibilidades e desafios enfrentados no ensino inclusivo. Segundo o entrevistado 3 (2021, informação verbal concedida em 26/05/2021):

Essa pergunta poderia ser respondida de diferentes maneiras, pois, essencialmente, a educação inclusiva nos põe à frente de diferentes desafios e conquistas. Inicialmente, uma das principais conquistas diz respeito à própria conquista da inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. A escola é uma instituição social muito importante e que não pode negar ou excluir nenhum aluno que a procura, mesmo aqueles que possuam algum tipo de necessidade física, intelectual e outros. Justamente por estes aspectos que eles precisam da escola. Da mesma forma, outra conquista no que concerne à educação inclusiva em Pacujá diz respeito a uma sala de atendimento especializado que será criada em uma das escolas de nosso município. Essa sala de recursos será montada com fundos e repasses federais e possuirá estrutura para o atendimento educacional especializado. Ela será criada na maior escola. Em termos de estrutura física e quantidade de alunos a intenção é agrupar a maioria da quantidade de alunos com necessidades especiais numa sala com maiores condições de ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos desafios, podemos elencar a formação continuada dos professores. Em termos práticos, de toda a rede de ensino, hoje somente quatro professores possuem certificado de especialização na área da educação inclusiva, o que limita muito a distribuição de turmas e o atendimento aos alunos. Outro desafio é a própria inclusão dos alunos na escola, no convívio social, no enfrentamento ao preconceito que existe com esse público dentro e fora da escola. Enfim, falar em educação inclusiva precede que saibamos que existem muitos desafios ainda a serem vencidos (Entrevistado 3, 2021, informação verbal concedida em 26/05/2021).

As colocações da gestão municipal deixam clara a distorção na forma como o ensino inclusivo é enxergado e trabalhado. O fato do aluno com necessidade educacional especial está inserido na escola e a aquisição de sala exclusivamente preparada para o atendimento desses alunos, não torna a educação do município inclusiva. Na verdade tende a se encaixar nos conceitos de exclusão e não de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação do processo inclusivo e o ensino de Geografia exige uma reestruturação no ensino, abrangendo escolas, professores e a sociedade como um todo. A educação inclusiva, portanto, constitui um princípio educacional baseado na heterogeneidade na classe escolar.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia possui grande possibilidade de desenvolver e oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais condições para efetivar conhecimentos básicos, criar vínculos e promover reflexão que possibilite ler o mundo e os espaços vividos.



A fala da professora de Geografia revelou a importância do apoio do poder público na formação do professor para atuar de maneira eficiente no processo da educação inclusiva. Ficou claro que o entendimento sobre as políticas públicas de educação inclusiva não é suficiente para garantir o atendimento ao aluno. Para se trabalhar o ensino de Geografia é de extrema importância que seja adotado práticas pedagógicas diferenciadas que envolva a todos e auxilie na formação de uma sociedade orientada para a diversidade.

Foi possível constatar que, apesar da escola seguir todas as orientações das políticas educacionais, o processo de inclusão não acontece apenas na forma de lei e necessário assegurar na prática uma educação de qualidade para todos. É expressiva a necessidade de ter apoio especializado, profissionais qualificados, disponibilidade de materiais didáticos e estrutura física adequada para que se possa oferecer um ensino igualitário, onde todos tenham acesso às mesmas condições de ensino-aprendizagem.

Quanto às ações e as proposta de educação inclusiva da rede de educação básica fico claro a necessidade de implantação imediata de políticas de formação de docentes na área da educação inclusiva, maior suporte às escolas e a efetivação de ações que garantam a integração de todos no ensino regular.

É urgente a realização de projetos e atividades que conduzam os alunos a integração com o meio social e fortaleçam os seus valores individuais, permitindo conhecer e superar os obstáculos que surgem diante dos acontecimentos do mundo, que em sua maioria são abordados pela Geografia.

Assim sendo, é imprescindível a adoção de metodologia de ensino e de aprendizagem voltadas para o processo de educação inclusiva, principalmente quando direcionado ao ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G (org.). **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 07 de janeiro de 2008.



CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALORI, J.; PEREIRA, P. S. **Geografia e a utilização dos recursos didáticos**, 2011. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, 2011.

CARDOSO, M. R. C. A. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores**, 2011. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FARFUS, D. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD, FACINTER. Curitiba, 2008.

FERREIRA, V. **Educação especial: Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KAERCHER, N. A. **O gato comeu a geografia crítica?** alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N.N, OLIVEIRA, O. (orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 13. Ed. – Campinas: Papirus, 1985, p. 250.

MANTOAN, M. T. É. O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos. Bengala Legal, 2009. Disponível em: <bengalalegal.com/mantona>. Acesso em: 9 dez. 2020.

ROMERO, R. A. S.; SILVA, S. B. de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.



CAPÍTULO 23

A ABORDAGEM DA TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA⁶

Ernande Alves Pedro
Thaís Brito Alexandre
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com os alunos e professores dos 1º anos, do Novo Ensino Médio, do Colégio Estadual Regina Pácis, no município de Crateús, no estado do Ceará. O trabalho é composto de pesquisa bibliográfica e de campo. Ela surge da necessidade de se refletir como a abordagem transdisciplinar contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos do Novo Ensino Médio. O que se tem em vista nessa pesquisa é uma educação transdisciplinar autêntica recoloca no cenário científico a emoção, a sensibilidade, o imaginário, destacando a importância e o papel deles na construção dos conhecimentos. Porém, precisou-se de professores, libertos das limitações e da rigidez, imposta pelo paradigma da simplificação, volta então a pensar a teoria educacional, utilizando-as como fonte para referendar ou refletir sua prática, que se transforma em verdadeira práxis pedagógica. A práxis pedagógica, por sua vez, torna-se parceira da transdisciplinaridade na árdua tarefa de percorrer a caminho ao inverso, ou seja, de conceber uma educação que não parta de especificidade da disciplina para a resolução do problema, mas do problema ao encontro das contribuições que as diferentes áreas do conhecimento têm a oferecer.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Educação. Emoção. Paradigma. Transdisciplinar.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço de socialização do saber sistematizado e de transmissão do conhecimento, desempenhando funções relacionadas à formação geral, à capacidade de ler, escrever e às formações científicas básicas, estéticas e éticas. Portanto, implícitas no papel da escola estão atividades que envolvem ensino e aprendizagem, como também o domínio de métodos de investigação das ciências e dos saberes pedagógicos próprios da profissão do professor.

Então, a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito por estar presente em sua vida desde seus anos iniciais. Tendo isso em vista, as práticas educacionais têm sido cada vez mais debatidas. Uma alternativa que tem ganhado cada vez mais espaços é a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade é uma abordagem que propõe um outro modo de construção do conhecimento, em que há uma interação mais direta entre professores e alunos, espaço para integração dos estudos com as vivências dos estudantes e outras realidades a serem pensadas, a

⁶ Este trabalho é fruto do Grupo de Estudos GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES E PRÁTICAS SOCIAIS EDUCATIVAS (GPISE) - UNICATOLICA –CE, ao qual pertence o Grupo de Pesquisa DOCÊNCIA: IDEIAS E PRÁTICAS EM DEBATE (GRUPO ESPIRAL).



ela também colabora para uma aprendizagem mais significativa por colocar o aprendiz em uma posição ativa na qual exercita suas ideias e opiniões, além de sua habilidade de pesquisa e comunicação.

Isso ocorre porque o aprendiz, ao perceber que têm espaço para trazer suas opiniões e mobilizar os conhecimentos em prol de sua realidade ou interesses, se vê como peça importante para o aprendizado coletivo – o que de fato é, pois traz novas perspectivas a serem debatidas, renovando conteúdos que antes poderiam ser tratados como incontestáveis. Dessa forma, a conexão entre aprendiz e aprendizado se estabelece de forma afetuosa e resulta em uma sensação de pertencimento ao contexto em que está inserido, servindo como combustível para que se engaje cada vez mais.

Esta pesquisa surge da necessidade de refletir o que é transdisciplinaridade, como surgiu essa abordagem e como a escola tem trabalhado na proposta curricular desse tema. A abordagem transdisciplinaridade contribuir de forma positiva no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos da educação básica, pois essa metodologia proporciona a oportunidade de aprender todas as matérias em conjunto, trazendo uma lógica e racionalidade mais ajustadas ao aprendizado, como relatam Cherobim e Martinazzo:

A transdisciplinaridade estrutura-se sobre o diálogo, sobre a discussão que possibilita a compreensão partilhada, o respeito à alteridade e a convivência num mesmo planeta Terra. A transdisciplinaridade em momento algum se preocupa com a acumulação dos conhecimentos; o que ela busca é a constante transformação das ideias, a contínua reorganização dos saberes. (CHEROBIM; MARTINAZZO (2013, p. 173).

Nessa perspectiva, pensando na valorização da transdisciplinaridade que se apresenta uma pesquisa analisando como a abordagem transdisciplinar construiu para o melhoramento da aprendizagem dos educandos, do ensino médio, da educação básica.

Nesta investigação será adotada como metodologia a pesquisa qualitativa, mais precisamente, a pesquisa de cunho biográfico e também com o desenvolvimento de um estudo de caso, com professores e alunos, do Colégio Estadual Regina Pácis, das turmas dos 1º anos, que estão no Novo Ensino Médio. Optou-se por essa metodologia devido ser de caráter investigativo-formativo, representando uma sistemática valiosa para o estudo de um fenômeno específico em profundidade e por ser a que se considera mais adequada a proposta de pesquisa que é investigar como a transdisciplinaridade pode contribuir na construção de novos saberes e fazeres dos educandos da educação básica.



2. O QUE É TRANSDISCIPLINARIDADE?

Korte (2005, p. 28) expressa que,

Transdisciplinar é a metodologia pela qual, usando, da inter, da multi e da pluridisciplinaridade as informações e os resultados da combinação de informações e metodologias ultrapassa o campo próprio de cada disciplina, excede o quadro das abordagens metodológicas próprias de cada uma, e chega a conhecimentos que, por outros caminhos, jamais seriam reconhecidos como crenças verdadeiras e justificadas (KORTE, 2005, p. 28)

Sendo assim, a transdisciplinaridade está relacionada à complexidade do pensamento, significa dizer que se a complexidade não se limita à simplificação e redução do conhecimento transmitido a partir da fragmentação de uma disciplina, se o pensamento complexo implica no desafio de se organizar o conhecimento a partir da compreensão que o sujeito passa a ter da sua realidade social global, da mesma forma não se pode fragmentar os saberes transdisciplinares, os quais não são disciplinas, mas transitam entre elas provocando a religação de saberes e ideias.

O professor Doutor Hilton Japiassu, desde a década de 70 quando fez um curso com Jean Piaget, manifestou seu interesse pelos conceitos da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Sendo um dos maiores teóricos brasileiros sobre o tema e construindo o movimento contrário à fragmentação no processo de ensino. Defendendo a completude da união das disciplinas e a interação dos atores da educação: os professores.

Japiassu delega o surgimento do termo transdisciplinaridade aos trabalhos dos intelectuais Jean Piaget e Edgar Morin que, na segunda metade do século passado, defenderam a possibilidade da transgressão das fronteiras impostas pelas disciplinas acadêmicas por conta da necessidade de urgentes mudanças epistemológicas e sociais no mundo atual. Com uma profunda crítica ao processo de fragmentação do conhecimento, Japiassu reconhece a existência de complexas pluralidades na contemporaneidade ao trazer a transdisciplinaridade como referência para transgredir as falsas dualidades entre sujeito / objeto, diversidade / unidade, matéria / consciência, subjetividade / objetividade, simplicidade / complexidade. Logo, a transdisciplinaridade enfatiza as relações intersubjetivas, dá ênfase à multidimensionalidade dos fenômenos, privilegia diferentes enfoques e dimensões uma vez que as relações intersubjetivas são de natureza crítica, intuitiva e transformadora de processos.

Nunca se falou tanto de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade como nos dias de hoje. Acredita-se que essa fala está entrelaçada à análise educacional, como uma tentativa de compreender as dificuldades pedagógicas do mundo global.



No primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade 1994, foi criada uma Carta da transdisciplinaridade para definir o conceito transdisciplinar. É um assunto complexo, assim como os problemas que tenta solucionar. Mas também é bem sutil e serve de limite entre o comprometimento e o individualismo de cada disciplina. Ela não possui uma definição exata, e ao mesmo tempo é um dos mais necessários conceitos quando se trata de formação e educação.

A transdisciplinaridade propõe a superação do universo fechado da ciência ao trazer à tona a multiplicidade dos modos de produção do conhecimento e ao reconhecer a importância da reintegração do sujeito ao processo de observação científica, uma vez que existe uma forte interdependência entre observador, processo de observação e objeto observado. Logo, pensar transdisciplinaridade pressupõe que se reafirme o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo de um pensar complexo.

Uma educação transdisciplinar autêntica recoloca no cenário científico a emoção, a sensibilidade, o imaginário, destacando a importância e o papel dos mesmos na construção dos conhecimentos.

Trabalhar com transdisciplinaridade pressupõe desconforto, incerteza e principalmente confronto. É do confronto entre as disciplinas que se obtém, por exemplo, dados novos, que articulados entre si resultam numa visão nova de ecologia, sistema e realidade. A visão transdisciplinar estrutura-se sobre o diálogo, sobre a discussão que possibilita a compreensão partilhada, o respeito à alteridade e a convivência num mesmo planeta Terra. A transdisciplinaridade em momento algum se preocupa com a acumulação dos conhecimentos; o que ela busca é a constante transformação das ideias, a contínua reorganização dos saberes.

A transdisciplinaridade não é e nem pretende ser vista como uma receita, como uma resposta para todas as perguntas. Muito pelo contrário, a transdisciplinaridade, assim como a complexidade, traz muito mais problemas, questionamentos, inquietações do que propriamente soluções, uma vez que se faz pensar, refletir, lutar contra a racionalização, que pensa ser possível fechar o real numa caixa, para o estudar em minúsculas fatias. A educação ensinou a separar e isolar as coisas e os saberes, o que se precisa agora é religar, reunir, contextualizar. A interdisciplinaridade pode ser o primeiro passo para que isso ocorra, mas só com a efetiva instauração da transdisciplinaridade haverá a superação de toda e qualquer fronteira que reduza ou fragmente o saber, isolando-o em locais determinados.



3. A METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitas mudanças aconteceram na sociedade brasileira no final do século XX até o contexto atual e, em decorrência dessas mudanças, surgiu um novo perfil de aluno, o qual passa a maior parte do seu tempo conectado às redes sociais, realizando várias atividades ao mesmo tempo: ouvindo música, estudando e enviando mensagens em salas de bate-papo. Embora seja um sujeito cercado de linguagens das mais diversas formas, muitas vezes não consegue interpretar a realidade social, política e econômica que acontece à sua volta.

É preciso que a escola prepare esse “novo” aluno, para essa realidade diversa e plural. Por isso, o conhecimento precisa deixar de ser concebido como algo pronto e acabado, como uma realidade imutável e inquestionável. O ensino precisa ser estruturado no diálogo, na problematização e no desafio de se conhecer mais o mundo e suas relações complexas. O professor precisa compreender que não é um “detentor do conhecimento”, de uma verdade absoluta e que o conhecimento não se limita a fórmulas, regras e classificações.

Segundo Morin (2000), os sistemas de ensino vivenciam um problema epistemológico provocado pela separação e fragmentação do pensamento que reduz e simplifica o saber, acarretando na incapacidade do homem de conhecer o contexto e o complexo planetário. Essa problemática se constitui no fato do professor ainda centrar suas aulas num paradigma tradicional, que prioriza a transmissão do conteúdo e a assimilação de regras e fórmulas prontas sem que haja uma contextualização daquilo que o aluno aprende em sala de aula com o que vivencia no seu cotidiano social.

Embora o MEC tenha lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN, 1999) e a sua reformulação pouco tempo depois (PCN, 2002) com novas propostas curriculares, visando um ensino contextualizado e interdisciplinar, o que se percebe na prática é que as aulas ainda acontecem de acordo com o paradigma tradicional.

Ao proporcionar a oportunidade de aprender todas as matérias em conjunto, a transdisciplinaridade traz uma lógica e racionalidade mais ajustadas ao aprendizado. Dessa forma, o aluno pode experimentar a diversidade e a contextualizar o conhecimento, o que o ajuda a desenvolver competências para transformar a realidade em que ele se encontra. Na educação transdisciplinar, como já mencionado, o ser humano consegue conscientizar um mundo de forma mais sistêmica e coordenada.



Auxilia-o a compreender melhor como se dão os processos interativos que ajudam a explicar e oferecer respostas adequadas à estrutura e à dinâmica da realidade vivida, em sua relação com outras realidades e com o mundo.

Em uma educação transdisciplinar que visa à plenitude do ser humano, é possível ampliar o ato cognitivo e promover uma sabedoria que esclarece o indivíduo. Dessa forma os estudantes vão se tornar adultos com mais autonomia e sensibilidade pela autoconsciência.

Para conseguir trabalhar de forma transdisciplinar, é importante envolver conteúdos que não se adequam plenamente a nenhuma disciplina. Isso quer dizer que os professores devem encontrar o corpo, um tema que está presente em várias disciplinas mas não pertence a nenhuma ao mesmo tempo.

A diferença básica dessa forma de ensino, é como os professores trabalham, se eles fazem um mesmo planejamento, onde todos participam de todos os processos, indo além de suas disciplinas de formação, isso é transdisciplinaridade. Eles vão envolver toda a comunidade escolar e seu entorno.

Um trabalho transdisciplinar deve conter elementos que vão além das disciplinas, e do espaço disciplinar das classes de aula. Ela deve ser entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinar do sistema de ensino inovado sobre a base de um sistema, ético, político e antropológico.

A transdisciplinaridade pode não ser complexa, quando bem trabalhada em sala de aula. Mas é importante contar com o apoio de todos os professores. Assim que todos compreendem, como ela pode ajudar no aprendizado dos alunos.

4. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA

A palavra projeto aparece em diferentes momentos e com características próprias que a torna bem característica do tempo. Podem-se destacar alguns exemplos: projeto de pesquisa , projeto de vida, projeto de instituição, projeto pedagógico etc. (VENTURA, 2002).

A organização do trabalho escolar por projetos tem ganhado espaço nas instituições de ensino nesse início de século. Isso sugere que a escola tem se mostrado, em parte, mais flexível quando se trata da organização de seu currículo e da possibilidade de promover as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho com projetos envolve atitudes interdisciplinares e transdisciplinares na medida em que exige uma participação mais ativa e compartilhada de professores e alunos na



construção e desenvolvimento de todas as atividades escolares e dessa forma todos se tornam corresponsáveis pelo bom andamento do projeto em todas as suas etapas.

Contudo, há três argumentos importantes e necessários à implantação de uma proposta de ensino globalizadora na escola. O primeiro, de ordem sociológica, refere-se à capacidade da escola de adaptar-se a um grande número de informações a que estará submetida em um processo de globalização e, a partir desse ponto, saber filtrar entre esses conhecimentos aquilo que realmente interessa ao aluno. A outra argumentação é de ordem psicológica e busca conduzir o estudante a uma aprendizagem significativa e funcional onde o conteúdo ensinado possibilite ao estudante relacioná-lo com sua realidade. O terceiro argumento está associado à interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na prática pedagógica e destaca a necessidade da escola realizar atividades que contemplem a organização da aprendizagem em torno de diversos temas.

Dessa forma, ao experimentar o trabalho com projetos, o professor abandona a postura tradicional de mero transmissor de conteúdos e assume, juntamente com os estudantes, o papel de pesquisador. Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao fato de que todo assunto pode ser ensinado por projetos de trabalhos o que leva os estudantes a, muitas vezes, trabalharem temas que, sequer, constam nos currículos escolares. Entretanto, isso não impede que os professores possam, também, propor temas que considerem relevantes para garantir a aprendizagem de determinado conteúdo.

O trabalho com projetos foge do modelo tradicional de ensino ao mudar o foco da aprendizagem, em sala de aula, do professor para o aluno. Também proporciona uma efetiva aprendizagem ao invés de simples memorização de conteúdos, além de procurar equilibrar melhor a relação entre teoria e prática.

Com isso, o projeto transdisciplinar aqui apresentado foi elaborado de acordo com o livro *+AÇÃO na Escola e na Comunidade – Projeto Integrador* – da Editora: Valquiria Baddini Tronolone, conjuntamente com os professores da área das ciências da natureza, da escola pública do ensino médio, Colégio Estadual Regina Pácis, situado na região nordeste, no Estado do Ceará. O projeto intitulado de “Alimentação saudável: qual é a importância?” contemplou duzentos e cinquenta estudantes e foi realizado nas sete turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio.

O projeto “*Alimentação saudável: qual é a importância?*” teve como *objetivo geral* - conscientizar os adolescentes dos 1º anos (turmas do Novo ensino Médio) sobre a importância



da prática de uma boa alimentação, através de frutas, verduras e legumes e ainda desenvolver com eles hábitos disciplinares sobre como realizar uma alimentação correta estabelecendo horários e cumprindo regras, na sua alimentação. E *objetivos específicos* - Reconhecer o que constitui uma alimentação saudável e sua importância para a saúde individual e coletiva; Conhecer a importância das vitaminas na saúde; Identificar informações contidas nos rótulos de produtos industrializados; Aprender o que significa a pirâmide alimentar; Exercer autonomia e protagonismo nas escolhas alimentares, valorizando preparações culinárias e itens alimentares típicos da região; Apresentar proposta de alimentação saudável para a comunidade escolar, considerando aspectos regionais, sociais, econômicos, entre outros; Divulgar na comunidade escolar informações sobre hábitos alimentares locais e sobre alimentação saudável; Mostrar como calcular o Índice de Massa Corporal (IMC) e a importância de atividade física no dia a dia dos discentes; Fatores que dificultam uma alimentação saudável e Evitar o desperdício de alimentos.

Contou com a seguinte justificativa - Uma alimentação adequada e saudável é um direito humano. Ter informações sobre os múltiplos fatores determinantes de uma alimentação adequada e da sua importância para a estrutura e funcionamento do organismo é essencial para exercitar esse direito. Mais do que identificar os grupos e tipos de alimentos e como eles podem ser distribuídos pelas refeições no dia a dia, é importante reconhecer que a alimentação vai muito além do aspecto fisiológico, envolvendo um momento de prazer e socialização, e que ela é influenciada por vários fatores. Conscientizar-se sobre aspectos relacionados à própria alimentação permite que cuidar mais de nós mesmos, possibilitando que todos se tornem agentes transformadores da própria realidade e até da dos que dela se cercam.

Enfim, o projeto contou com quatro etapas: a primeira – Apresentação geral do tema do projeto e de como ele seria desenvolvido. Discussão geral sobre o que caracteriza uma alimentação saudável. Reflexão sobre os próprios hábitos alimentares. Reconhecimento de alimentos e culinária típicos de diferentes regiões do Brasil. Na segunda etapa foi realizada – Reconhecimento dos principais tipos de nutriente. Reconhecimento dos tipos de alimentos com base no grau de processamento. Análise dos rótulos de alimentos. Consideração de aspectos variados envolvendo na escolha alimentar e no preparo de refeições saudáveis. Discussão sobre fatores que podem influenciar as escolhas alimentares. Análise dos hábitos alimentares individuais e dos hábitos alimentares da comunidade escolar. Na terceira etapa aconteceu – Planejamento do cardápio para uma refeição saudável a ser proposta para a comunidade escolar. Elaboração e confecção de um folder que apresentasse de forma escrita a sugestão de cardápio,



informações gerais sobre alimentação saudável, os hábitos alimentares da comunidade e justificativa da escolha dos alimentos do cardápio. O folder foi distribuído visando compartilhar os conhecimentos adquiridos e conscientizando a comunidade. Na quarta etapa ocorreram as seguintes tarefas – Mostrou para as turmas gráficos sobre a situação da obesidade no Brasil e no mundo. Os alunos aprenderam a calcular o índice de massa corporal (IMC).

Com a coordenação de todas as disciplinas e com o apoio de todos os professores, o trabalho por área de conhecimento ficou da seguinte maneira: *Área das Ciências da Natureza e Suas Tecnologias: Biologia:* Realizar uma roda de conversar com a apresentação geral do tema do projeto, desenvolvendo uma discussão geral sobre o que caracteriza uma alimentação saudável, uma reflexão sobre os próprios hábitos alimentares e conhecer a importância das vitaminas na saúde. *Física:* Mostrar pra turma gráficos sobre a situação da obesidade no Brasil pra que os discentes se conscientizem da importância de uma alimentação saudável; Os alunos, divididos em grupos, irão realizar uma pesquisa, no *google* formulário, sobre os hábitos alimentares dos colegas e professores. Depois da pesquisa realizada mostrar através de gráficos os resultados obtidos. *Química:* Identificar os tipos de nutrientes predominantes em um alimento: carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas e sais minerais.

Área da Matemática e suas Tecnologias: Matemática – Construir, no caderno, uma pirâmide alimentar; Identificar informações contidas nos rótulos de produtos industrializados; Confeccionar mural com alimentos que devem ser consumidos com moderação, como: frituras, doces, refrigerantes, derivados de leite etc. *Área de Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa:* Reflexão de textos que debatam sobre alimentação saudável e Realizar leituras de receitas de alimentos saudáveis. *Redação:* Realizar um concurso de redação sobre a Importância de uma alimentação saudável. *Língua Estrangeira:* Mostrar pra turma gráficos sobre a situação da obesidade no mundo pra que os discentes se conscientizem da importância de uma alimentação saudável. *Educação Física:* Mostrar para os discentes como calcular o IMC (Índice de Massa corpórea) e a importância de atividade física no dia a dia. *Área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia* - Realizar estudo sobre os alimentos regionais e produzir um folder de cardápio com sugestões de alimentação saudável e distribuir na comunidade escolar. *História* - Realizar um estudo sobre desperdício de alimentos no Brasil e sugerir que elaborem cartazes com dicas pra evitar esse desperdício. *Filosofia e Sociologia* - Refletir sobre os diversos fatores que podem interferir na alimentação do indivíduo, como por exemplo: falta de informação. Dificuldade no acesso e custo alto, inabilidade culinária e hábitos de vida atuais.



A culminância do Projeto foi realizada após um mês de execução, em um dia, após a realização dos trabalhos em cada disciplina, para promover o café da manhã e o chá da tarde, com a presença das famílias, mostrando os trabalhos realizados na escola sobre Alimentação Saudável.

5. RELATÓRIO DOS RESULTADOS DO PROJETO TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA

É importante compreender-se que a proposta transdisciplinar para a educação, ao encorajar a reconciliação das diferentes áreas do conhecimento, não excluir a disciplinar, uma vez que elas não são antagônicas, mas complementares. “A transdisciplinaridade não ambiciona o domínio de diferentes disciplinas, mas tem como objetivo abrir todas as disciplinas para o que elas compartilham e para o que reside além delas.”

Trazendo essa discussão para o campo educacional, a visão que se tem, no entanto, é outra. Na grande maioria das escolas, a estrutura multidisciplinar é a que prevalece, quando não a simples disciplinaridade. As práticas inter ou transdisciplinares, muitas vezes, se restringem, dentro da instituição escolar, a atividades individuais ou limitadas a pequenos grupos, quando deveriam, sim, abranger todo o coletivo de docentes num trabalho conjunto. Geralmente, os profissionais envolvidos com essas práticas inter e transdisciplinares são aqueles portadores de uma visão transdisciplinar, são aqueles que reconhecem que todas as disciplinas, num dado momento, apresentam um mesmo grau de relevância na compreensão do todo.

Enfim, uma postura comprometida, colaborativa e respeitosa é um aspecto fundamental para um bom desempenho pessoal e para o desenvolvimento das atividades escolares. Avaliar-se é um exercício importante, que possibilita analisar o percurso percorrido durante a realização deste projeto e refletir sobre o próprio desempenho, estimulando, assim, o autoconhecimento, a autonomia e a conscientização sobre a responsabilidade a respeito do próprio processo de aprendizagem.

A avaliação, apesar de não ser um processo simples, é muito importante para impulsionar seu desenvolvimento. Ela exige reflexão, prática e sinceridade; afinal, para você se desenvolver, é importante conhecer quais são os pontos fortes e para quais deve dar mais atenção.

Com tudo isso acima descrito, agora, no auto avaliação do Projeto Alimentação Saudável, em relação aos educandos foi relatado o seguinte:



• Foram realizadas as tarefas sugeridas de forma atenta, depois de muitas cobranças dos professores; escutaram com atenção as explicações e preposição dos educadores, colegas e outras pessoas envolvidas nas atividades; apresentaram atitudes colaborativas, compartilhando opiniões, sugestões e propostas dos colegas; foi percebido que faltou um pouco de organização, ideias novas e criatividade; os alunos conseguiram discutir sobre o que caracterizar uma alimentação saudável, refletindo sobre os próprios hábitos alimentares, bem como, reconheceram os alimentos e culinária típicos de diferentes regiões do Brasil; Percebeu-se também que eles realizaram muito bem a análise das informações apresentadas nos rótulos de alimentos; discutiram em sala de aula sobre a relação entre alimentação e saúde e sobre fatores que podem influenciar as escolhas alimentares; na escola, através de coletas de dados por meio de entrevistas, os educando analisaram muito bem os hábitos alimentares da comunidade escolar; nas aulas de educação física eles ficaram muitos empolgados ao calcularem o ICM (índice de massa corporal) e perceberam os cuidados que devem ter com a obesidade causada pela má alimentação e na disciplina de inglês puderam verificar os casos de obesidade no mundo inteiro.

Enfim, esse Projeto – Alimentação saudável, na qual foi desenvolvido a transdisciplinaridade, proporcionou ao educando ser um protagonista de sua aprendizagem, realizando atividades prazerosas.

Mas, pode-se perceber que ainda existem docentes contra esta prática de educar através da transdisciplinaridade dentro das instituições escolares. Talvez o que falte a muitos profissionais seja o reconhecimento de que o campo conceitual de uma disciplina é muito restrito diante da universalidade de dimensões que um objeto de estudo pode chegar a apresentar. E o conformismo de alguns profissionais que não vislumbram a possibilidade de mudar; o conservadorismo de outros que se agarram a antigas e superadas ideias, concepções; o medo das mudanças e das consequências que estas possam acarretar; a ausência de uma crítica social organizada contra os saberes disciplinares e a fragmentação do conhecimento; a dificuldade de admitir que precisam lidar com as incertezas; e a falta de solidariedade entre os homens e entre os diferentes povos (VIEIRA *et al.*, 2017).

A superação desses entraves não se dará sem conflitos. Todo aquele que se dispuser a colaborar com esta superação precisa estar preparado para correr riscos, para quebrar as amarras impostas pelo paradigma cartesiano moderno. Assim, para Morin (2004, p. 92),” a única maneira de se aprender a viver e lidar com esta insegurança é reformar as mentes, processo que “vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza”.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve o propósito de analisar a contribuição a abordagem transdisciplinar na educação básica, pois esse paradigma concebe o mundo como um ente integral, e busca estabelecer uma interação, a troca e o diálogo como prática pedagógica que contextualizam os desafios escolares e oportuniza decisões coletivas unindo os saberes e modificando o papel do indivíduo ao ampliar o ato participativo dos docentes valorizando suas ideias e opiniões.

A busca da integração da realidade às pessoas – e vice-versa – é um objetivo primordial da transdisciplinaridade. No âmbito educacional, isso significa construir conhecimentos a partir de realidades, trazendo ao mundo – saberes, vivências e experiências, vislumbres e sonhos – para a sala de aula e, a partir deles, estabelecer as conexões existentes entre a vida cotidiana e os saberes formais. Os conhecimentos construídos, assim, são incorporados ao mundo dos estudantes, e são acessados e ativados em sua vida cotidiana, num permanente movimento recursivo de influência e modificação,

O que também se pode perceber o desenvolvimento das ciências disciplinares despedaçou os saberes, confinando-os entre grades. As escolas, atualmente, ao invés de superar esse sistema, ao invés de romper com essas grades, viabilizam ainda mais sua manutenção. As instituições de ensino tecem queixas a respeito do comportamento dos alunos, das condições de ensino, dos métodos pedagógicos, mas, muitas vezes, se furtam à mudança, perguntando-se: será que a escola quer realmente ser mudada? E se quer, por que continua a separar tudo em disciplinas, a dissociar os objetos de seu meio, a tornar simples tudo o que parece ser complexo? Por que continua a produzir uma inteligência cega que se nega a perceber os erros que comete e as ilusões a que é submetida? “A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os envolve” (MORIN, 2003, p. 18).

Diante desse quadro, pode-se afirmar que ainda existem muitos entraves para a implementação da proposta transdisciplinar. Dentre eles destacam-se: a rotina escolar, historicamente construída e apontada por muitos como o principal obstáculo; o conformismo de alguns profissionais que não vislumbram a possibilidade de mudar; o conservadorismo de outros que se agarram a antigas e superadas ideias, concepções; o medo das mudanças e das consequências que estas possam acarretar; a ausência de uma crítica social organizada contra os saberes disciplinares e a fragmentação do conhecimento; a dificuldade de admitir que se precisa lidar com as incertezas; e a falta de solidariedade entre os homens e entre os diferentes povos.



O papel do educador, dentro desse novo paradigma, como não poderia deixar de ser, se reconfigura de tal modo que ele acaba por assumir um novo perfil. O educador numa perspectiva transdisciplinar não é um mero transmissor de informações:

É um educador que já não tem vergonha de errar, que prepara o indivíduo para se relacionar com a incerteza, para deixar a posição ilusória de querer controlar tudo e todos, pessoas e fatos da vida. É alguém que compreende a complexidade envolvida na tomada de decisão, que assume responsabilidade pelas decisões tomadas (MORAES, 2003, p. 151).

Assim, tendo presente a análise feita, fica nítido o papel da transdisciplinaridade na constituição de uma verdadeira práxis pedagógica. A transdisciplinaridade, ao unir o que estava desligado e ao reconectar o todo às partes, reaproxima a prática da teoria, fundindo ambas num princípio integrador e sistematizador, que devolve a liberdade ao professor e ao aluno para juntos poderem repensar o processo ensino-aprendizagem.

O contexto da transdisciplinaridade deve sempre refletir as discussões a respeito da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e de outra disciplina, bem como deve buscar a superação das fronteiras entre as ciências, visando evitar a formatação de conhecimentos de maneira parcelada, promovendo a construção de um saber plural, global, integrado. Pensar as partes interligadas, tecidas num todo, de forma aberta e não linear é o grande desafio da práxis pedagógica nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. P. **Transdisciplinaridade na Educação: Saiba o que é e como Funciona.** <https://www.plantareducacao.com.br> Acessado em Setembro, 2022.

CARNEIRO, L; JAPIASSU H. F. (1934 – 2015) Interdisciplinaridade. 2015 **Revista Interdisciplinaridade**. 2015. <https://revistas.pucsp.br> Acessado em: set, 2022.

DODÓ, F. W. F; CARNEIRO, S. N. V.; FERNANDES, D. S. Por Uma Gramática Dotada De Sentido Focada Na Comunicação E Na Interação: Reflexões Sobre O Ensino De Língua Materna. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 103-112, oct. 2020. ISSN 2357-8483. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3754>>. doi:<http://dx.doi.org/10.25190/rec.v9i2.3754>. Acessado em: set, 2022

KORTE, G.: A transdisciplinaridade e a metodologia. In: **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vitória/ Vila Velha – Brasil, Setembro, 2005.

LINA C. A.; MARTINAZZO, J. C. (2018). O Pensamento Complexo e as Implicações da Transdisciplinaridade para a Práxis Pedagógica. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. <https://periodicos2.uesb.br>



LUZ, E. S. **Ensino Profissional Integrado: Projetos de trabalho sob a Ótica da Transdisciplinaridade** – <http://32reuniao.anped.org.br> Acessado em: set, 2022.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RIBEIRO, F. N.; MORIN, E. O Pensamento Complexo e a Educação. 2011. **Revista Pró-discentes**, V. 17, nº 2, Julho- Dezembro 2011 – <https://periodicos.ufes.br> Acessado em: Set, 2022.

SILVA, A. X.; CUSATI, I. C.; GUERRA, M. G. G. V. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: Dos Conhecimentos e suas Histórias**. 2018 <https://periodicos.fclar.unesp.br> Acesso: Set, 2022.

TRONOLONE, V. B. **+Ação na Escola e na Comunidade: Projetos Integradores**. 1.ed. São Paulo: Editora FTD, 2020.

VENTURA, P. C. S. Por uma Pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET-MG. Belo Horizonte, V.7, N.1 – Jan. a Jun./2002.

VIEIRA, A. B. *et al.* Formação Docente Para Uma Educação De Qualidade. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 5, n. 1, aug. 2017. ISSN 2357-8483. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1479>>.. doi:<http://dx.doi.org/10.25190/rec.v5i1.1479>. Acessado em: Set, 2022



CAPÍTULO 24

ANÁLISE DE DISCURSO DE CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA MAPEAMENTO DO PERFIL DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Alessandro Barbosa Ximenes
Bianca Resende Campos Silveira

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a análise do perfil dos discentes da pós-graduação de uma universidade pública brasileira, a partir da amostra de 18 discentes, sendo dez do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e oito de diversos cursos de pós-graduação desta mesma universidade. Esta pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2018, sendo que a coleta dos dados foi realizada a partir da proposta de escrita de uma carta de apresentação à reitora da UnB, pelos dezoito discentes. Após análise das narrativas, os resultados mostraram: 1) a importância dada a UnB pelos pesquisados, como espaço de discussão e de pesquisa; 2) uma grande preocupação quanto ao estudo de questões sociais e educacionais que não objetivam apenas a compreensão de democracia, mas sim, a materialização da mesma; e 3) que o entendimento da realidade é um objetivo para que possam entender-se como sujeitos, bem como, transformar a realidade na qual estão inseridos, evidenciando uma emancipação por meio da educação. Como todas as cartas analisadas conversam entre si em suas concepções a respeito do perfil discente, ressalta-se que a pesquisa revelou pesquisados empoderados de suas responsabilidades, que se percebem como sujeitos que podem transformar, por meio de seus estudos e pesquisas, a realidade que os cerca, possibilitando sempre um avanço social e científico, que permita a todos os envolvidos o acesso ao conhecimento transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-graduação. Pesquisa. Questões sociais e educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil deu início a partir de 1808, com a chegada da Família Real, estes preocupavam-se exacerbadamente com a formação intelectual e política da elite brasileira, sendo que antes disso os brasileiros não se interessavam em cursar universidades. No entanto, é apenas em 1931 com Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que de acordo com Cury (2005) é instituído o regime universitário no Brasil, através do decreto nº 19.851 e com isto institucionaliza-se também os cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Como o próprio nome sugere os cursos de pós-graduação são realizados após o término da graduação, fato este que condiciona os alunos e os caracterizam, como sendo todos graduados em determinada área do conhecimento. Para além disso, os cursos de pós-graduação podem ser denominados como sendo cursos de formação continuada, tendo em vista que a sua realização perpassa por um aspecto pessoal e profissional do indivíduo, não sendo uma imposição, mas sim, um anseio por uma formação que seja mais aprofundada numa determinada área ou temática da sua formação inicial.



Vale ressaltar que a criação dos programas de pós-graduação foi um grande avanço no cenário das pesquisas realizadas no Brasil, considerando que estes cursos trouxeram a realização das pesquisas científicas para as universidades brasileiras. Lembrando que antes desse movimento essas pesquisas eram produzidas fora da academia, com um caráter totalmente voltado para as influências do Estado. Diante deste contexto, as universidades necessitam reforçar o papel específico para seus discentes, que devem desenvolver durante sua trajetória acadêmica os sentidos de autonomia, autodisciplina e auto-organização, com o foco em uma participação ativa nas atividades de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Diante disso, as Instituições de Ensino Superior precisam chamar toda comunidade acadêmica a uma importante reflexão sobre os papéis desempenhados por seus discentes, pois nem sempre o simples acesso à academia, permite que o discente se perceba dentro deste contexto, como um agente participante e transformador desse meio. Vale lembrar que ao se referir aos discentes, destaca-se os ingressantes na graduação, que na maioria das vezes podem trazer em sua bagagem certa passividade, resultado de sua passagem no ensino fundamental e médio e, também, aqueles que ingressam na pós-graduação, que muitas das vezes são oriundos de cursos de graduação com pequenos intervalos de tempo e outros que ingressaram depois de muito tempo distante da academia e que precisam também se perceberem como coparticipantes do processo de ensino, aprendizagem e de pesquisa.

Com a análise da importância do papel do estudante universitário, suas perspectivas e conquistas, essa pesquisa propõe através das leituras realizadas durante a disciplina “Docência na Educação Superior” e com a inclusão das cartas produzidas pelos discentes de cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília, analisar o perfil dos discentes da pós-graduação de uma universidade pública brasileira, utilizando-se para isto a análise dos seus discursos presentes nas cartas que escreveram. Ademais, espera-se contribuir para a produção de conhecimentos relativos ao processo de formação em pesquisas científicas sob a perspectiva dos próprios sujeitos do processo, isto é, os pós-graduandos.

2. O PERFIL DOS PÓS-GRADUANDOS NA CONTEMPORANEIDADE

A pós-graduação no Brasil se divide em duas modalidades, *lato sensu* e *stricto sensu*, segundo Saviani (2006) a pós-graduação *lato sensu*, assume predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação, já a pós-graduação *stricto sensu* é organizada sob a forma de mestrado e doutorado, acadêmico e profissional, e possuem o objetivo de formação de pesquisadores, sendo que o ensino nesta



modalidade de programa é considerado como sendo um elemento de mediação para o desenvolvimento da pesquisa.

Destarte, corroborasse com Severino (2007, p. 31) ao afirmar que a pesquisa é coextensiva a todo o tecido da instituição universitária, ao mesmo tempo, impõe-se que ela seja integrada em um sistema articulado com o ensino e a extensão, isto em todos os níveis e modalidades de ensino, para além disso, observa-se que:

A universidade não é Instituto de Pesquisa, no sentido estrito, mas nem por isso pode desenvolver ensino sem adotar uma exigente postura investigativa na execução do processo de ensino/aprendizagem; também não é Instituição de Assistência Social, mas nem por isso pode desenvolver suas atividades de ensino e pesquisa sem se envolver. A única exigência é que tudo isso seja feito a partir de um sistemático processo de construção de conhecimento (SEVERINO, 2007, p. 31).

Assim, apesar da pesquisa ser o objetivo primordial dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ela também perpassa pela graduação, sendo que em ambos os casos se almeja que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão possam vir a contribuir com a construção do conhecimento pelos discentes. A grande diferença no desenvolvimento do processo de pesquisa na graduação e na pós-graduação centra-se no nível de aprofundamento teórico e de maturidade investigativa dos sujeitos que estão a desenvolver os estudos, no entanto, Delors (2012) aponta que é exigido das instituições de Ensino Superior, que estas mantenham um potencial de pesquisa de alto nível nas suas áreas de conhecimento.

Em consonância com a relevância da produção científica do Ensino Superior para o desenvolvimento da sociedade, Severino (2007) destaca a importância de oportunizar a iniciação científica aos estudantes universitários. Compreendendo assim, como o autor explicita na obra, que a pesquisa deve permear as atividades de ensino e extensão, em um movimento convergente. Desse modo, é fator importante que as metodologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem possa privilegiar o debate, a reflexão, os questionamentos e instigar o estudante universitário a lidar com o conhecimento de forma ativa e dinâmica Severino (2007).

No entanto, espera-se dos estudantes universitários níveis de abstração e construção de conhecimento que sejam equivalentes ao momento em que se encontram. Segundo Almeida e Soares (2004), geralmente os ingressantes na universidade, nos cursos de graduação, são em sua maioria, jovens idealizadores que trazem consigo aspirações bucólicas sobre o futuro, uma autorregulação ainda em desenvolvimento e, pouca ou quase nenhuma experiência com a produção acadêmica. Mesmo os ingressantes mais maduros demonstram com frequência essa última característica, que é comum neste nível de formação.



Já na pós-graduação, espera-se dos discentes uma maturidade intelectual e um grau muito maior de autonomia do que o graduando. O rigor científico, traduzido nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação, é muito maior do que o previsto no trabalho final de curso ou nas monografias de graduação Severino (2007). Ademais, no âmbito das pesquisas que são realizadas tendo como enfoque a educação, espera-se que estas não apresentem um quadro teórico frágil, que permita a contestação de sua cientificidade, mas que sejam conhecimentos novos que venham a contribuir com o atual cenário da educação, deste modo Gatti (2001, p. 75) menciona que “é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida [...]” (GATTI, 2001, p. 75).

Diante disso, um agente importantíssimo para a construção de um pesquisador e para contribuir com o desenvolvimento do perfil dos alunos da pós-graduação são os professores orientadores, tendo em vista de acordo com Castro (2012) que há uma relação dialética entre estes sujeitos, em busca do aperfeiçoamento da formação de ambos, enquanto pesquisadores. Isto é, de um lado encontra-se o educando, que busca a conquista progressiva, por ele próprio, de sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade, de outro lado, encontra-se o orientador, que se envolve na ação educativa e busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos, para que o orientando possa identificar e incorporar os aspectos epistemológicos, políticos e antropológicos das discussões relevantes para a sua área de pesquisa, buscando sempre desenvolver um estudo que tenha relevância social e científica.

Um dos aspectos que também caracterizam os alunos da pós-graduação em educação são suas escolhas e temáticas de estudos, tendo em vista, que estas podem perpassar, por suas vivências profissionais e pessoais e buscam o fortalecimento dos estudos de uma determinada área do conhecimento ou de uma linha de pesquisa, as quais são fruto de demandas educacionais existentes, isto pode estar relacionado ao que Castro (2012) menciona como sendo o reconhecimento da necessidade do docente, ter uma postura que se envolve mais diretamente com a prática da pesquisa, como forma de aprender mais sobre os aspectos relacionados à profissão docente e uma busca incessante pela construção de sua identidade profissional. Neste contexto, Zabalza (2004, p. 192) menciona que:

À medida que vamos aprendendo, abandonamos certas representações da realidade ou algumas competências para chegar a outras mais complexas. Isto é, vamos construindo e reconstruindo nossas estruturas conceituais e nossas competências prévias à medida que assimilamos novos elementos. Contudo, não é o fato de receber novos inputs o que resulta na aprendizagem, e sim a reconstrução que ocorre. O que os professores nos dizem não resultará em aprendizagem, mas o fato de que nós, com esses novos elementos, iremos reestruturar as ideias que já tínhamos ou o que já sabíamos fazer. Assim, cada nova fase no processo implica uma dupla aquisição. Por



um lado, temos mais informação ou um grau superior de competência; por outro, essa nova aquisição deixa-nos em situação de poder aprender algo mais complexo e ascender, assim, a um grau superior (ZABALZA, 2004, p. 192).

Destarte, pode ser mencionado que a cada nova fase dos alunos de pós-graduação em busca da sua constituição enquanto pesquisador, implica pois, em uma reestruturação das ideias e na superação de seus pré-conceitos existentes, almejando assim, a consolidação da cientificidade de uma dada temática, bem como em uma aquisição de novos conhecimentos de um nível superior ao que estavam anteriormente, sendo que conforme supracitado por Zabalza (2004) tais aspectos contribuem para a aprendizagem de algo mais complexo e, por conseguinte, a ascensão a um grau superior de conhecimento.

Vale ressaltar que nos últimos anos vivencia-se um crescimento significativo no número de programas de pós-graduação, de acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passou-se de 3.337 programas em 2013 para 4.175 em 2016 (BRASIL, 2017). Constata-se ainda que os alunos que ingressam em tais programas são em sua maioria do gênero feminino, isto de acordo com dados da CAPES, conforme pode ser observado na Tabela 1: Total de discentes da pós-graduação no ano de 2015, a seguir:

Tabela 1: Total de discentes da pós-graduação no ano de 2015.

Gênero	Doutorado acadêmico		Mestrado acadêmico		Mestrado profissional	
	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado
Feminino	54.491	10.141	66.439	26.443	13.529	4.376
Masculino	47.877	8.484	55.175	20.215	14.390	4.095
Total	102.368	18.625	121.614	46.658	27.919	8.471

Fonte: Brasil (2017).

De acordo com a Tabela 1, em 2015 havia 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, já em relação aos homens este número correspondia a 150.236, uma diferença de 14,36% de um gênero para o outro. Tal constatação, permite observar que as mulheres estão adentrando mais o Ensino Superior e os programas de pós-graduação, corroborando com isto Zabalza, menciona que:

O progresso e um clima social mais propício à igualdade de direitos e expectativas entre homens e mulheres trouxe consigo, ao menos na Espanha, uma maior presença de mulheres entre a população universitária. As mulheres não apenas igualaram, mas superaram amplamente a presença dos homens na universidade (ZABALZA, 2004, p. 183).

Diante dos dados representados na Tabela 1 e dos aspectos mencionados por Zabalza (2004) que a presença crescente das mulheres no Ensino Superior, não é uma característica apenas da Espanha, aqui no Brasil também é vivenciado esta entrada efetiva das mulheres em



busca de mais formação e de igualdade de direitos e oportunidades. Na continuidade, serão apresentados os aspectos metodológicos que subsidiaram a realização deste estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa adotada para o desenvolvimento da pesquisa sobre os discentes da pós-graduação da Universidade de Brasília, no campus Darcy Ribeiro será de natureza qualitativa. Considerando-se que para Magalhães *et al.* (2017, p. 30):

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 30).

O método qualitativo será crucial para a pesquisa, pois o foco não é trazer dados quantitativos, mas problematizar a compreensão social caracterizando os dezoito discentes da pós-graduação que participaram deste estudo. Assim, este trabalho buscará investigar e detectar categorias que possam realçar o perfil dos discentes que atualmente encontram-se na pós-graduação, de modo a encontrar as dicotomias na compreensão do papel da universidade e a elucubração das possíveis transformações ocorridas na vida de cada discente, após o seu ingresso na pós-graduação, tudo isto, a partir das cartas que elaboraram endereçadas a reitora da UnB apresentando-se enquanto alunos desta instituição.

Assim, será utilizado como instrumento de coleta dos dados as cartas redigidas pelos 18 discentes, os quais pertencem a cursos de pós-graduação na modalidade mestrado ou doutorado, acadêmico ou profissional. Vale ressaltar que destes alunos, 15 deles são pertencentes a pós-graduação em Educação da UnB e os outros três alunos são de outros cursos de pós-graduação também da UnB, além disso, 10 desses discentes encontram-se cursando a disciplina Docência do Ensino Superior. Para a análise deste material a metodologia adotada será a análise de discurso, que segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 33) “trata-se de um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ADC volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele”.

Além disso, análise do discurso, apresenta a possibilidade de, através dela, materializar os conceitos e conjecturas que são objetivadas através da linguagem, dos signos que a compõem, tendo em vista que não há neutralidade em seus discursos, estes sempre evidenciam uma posição política, social e ideológica da conjuntura vigente. Assim, procura-se demonstrar através da análise crítica dessas cartas, as ideias políticas e sociais que estão intrínsecas aos alunos da pós-graduação da Universidade de Brasília:



Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com o sentido e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2003. p. 9).

Destarte, a análise de discurso se enquadra em uma perspectiva relacional que analisa de forma crítica a sociedade, sendo que não analisa apenas o texto em si, mas as interações sociais, ademais, buscam investigar as ideologias sociais dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que todos tem e se encontram em uma determinada ideologia social e essa ideologia deve ser valorizada na hora da análise dos discursos. Portanto, entende-se que o discurso deve respeitar então, a situação, pois, é geográfico, as identidades, histórias e as ideologias de todos os sujeitos, a seguir, serão apresentadas as análises.

4. ANÁLISE DAS CARTAS DOS DISCENTES À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Considerando-se as cartas redigidas, foram elaboradas algumas categorias que permitiram mencionar perfis e para além disso, apontar ferramentas que pudessem ajudar a mencionar aspectos de como estes estudantes se caracterizam na posição que assumem e evidenciar através de seus discursos, transcritos nas cartas, uma análise da conjuntura moderna sobre o corpo discente da pós-graduação de uma universidade pública e seu papel social.

Antes de apresentar as categorias elencadas, ressalta-se que das dezoito cartas analisadas quatorze delas foram de discentes do gênero feminino e apenas quatro delas do masculino, isto vem corroborar com as pesquisas que apontaram no sentido de que nas universidades, há mais mulheres do que homens cursando a pós-graduação. Porém, as concepções retiradas das cartas não destoam quando comparadas a diferença de gêneros.

As categorias que foram destacadas e que compõem a identidade do discente da pós-graduação foram:

- *Origem acadêmica:* todos os alunos pesquisados apresentam o programa de pós-graduação a que pertencem, vale frisar que existem alunos do Programa de Pós-graduação em Educação, na modalidade mestrado e doutorado, além disso, mestrado profissional e acadêmico. Há também alunos do Programa de Pós-Graduação em Turismo, Programa de Pós-graduação em Matemática e do Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências;

- *Pesquisa:* os discentes destacam sobre as pesquisas que desenvolvem no programa, alguns colocam seus trabalhos em evidência, outros apenas citam;



• *Relevância social da pesquisa:* em sua maioria, ao apresentarem as pesquisas os alunos mencionam a relevância social de suas pesquisas, como exemplo, apresenta-se a justificativa de uma das alunas que cursa turismo e que menciona a escassez da baunilha, fruto de questões sociais e que subsidia sua pesquisa na investigação cultural do uso da baunilha pela população de Goiás;

• *Tempo de atuação profissional:* constatou-se que apesar de solicitação para que os remetentes se apresentassem enquanto estudantes da pós-graduação, sua profissão é sempre ressaltada e, além disso, sempre há menções relacionadas ao tempo de atuação profissional;

• *Aspirações futuras:* no que concerne às aspirações futuras estas estão diretamente relacionadas às pesquisas e a atuação profissional, tendo em vista que alguns discentes deixam claro que almejam que suas pesquisas possam vir a contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento de estudos na área de educação;

• *Trajetória acadêmica:* alguns dos discentes, pesquisados, mencionam sua trajetória acadêmica, apresentando assim, em poucas palavras, suas origens de escola pública, sua formação inicial e a trajetória da sua formação continuada;

• *Impulso pela continuidade nos estudos:* um dos aspectos que chamou a atenção remete-se ao fato de justificarem o porquê da necessidade de continuar os estudos e, por conseguinte entrar numa pós-graduação;

• *Função social da pesquisa acadêmica:* a maioria das cartas também aponta a pesquisa como uma forma de transformação da realidade social. Evidenciando a necessidade de novos saberes para a busca pela emancipação através da educação;

• *Busca de fundamentação teórica que sustente as práticas:* tendo em vista que a maioria dos discentes atuam na área educacional, eles discorrem em suas cartas a importância do aparato teórico que sustente suas práticas em sala de aula. A necessidade da consciência do trabalho que se desenvolve, teoria e prática.

Destarte, através de uma análise minuciosa das cartas, percebeu-se que os discursos que estão envoltos de ideologias de concepções de mundo pelos pós-graduandos das áreas educacionais. A concepção do conceito de educação destas cartas é extremamente relevante, tendo em vista que na compreensão deste corpo discente, a educação é uma ferramenta para uma construção social que proporciona ao homem subjetivar-se e assim, transforma sua realidade. Quando o discente busca a teoria para solidificar a sua prática, nessa relação dialética, ele evidencia uma construção histórica que valoriza não apenas o desenvolvimento do



conhecimento humano através do tempo, mas também, evidencia como o papel da universidade tem sido importante na formação continuada.

Quando o sujeito é aprovado no curso de pós-graduação ele corrobora com a concepção do seu lugar de fala, evidenciando assim a sua função social a partir de sua nova posição como pesquisador e faz-se um enlaçamento da história pessoal deste discente com a história humana, pois entender o papel e posição social individual, só é possível quando se observa o todo social. A partir da consciência da necessidade da busca do conhecimento o estudante de pós-graduação busca que a sua pesquisa seja relevante a ponto de transformar uma parte do desenho social posto.

Através das análises dos dados foi percebido também, que apesar de duas cartas deixarem expostas as idades dos pesquisadores, isso não é um fato relevante, tendo em vista que o mais importante para esse corpo discente analisado é sua trajetória como pesquisador e como agente de transformação social.

De acordo com Freire (1996, p. 29) “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo, se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Pôde inferir a luz do pensamento de Freire e considerando-se as cartas aqui analisadas, a importância da pesquisa na pós-graduação e sua relevância na construção do fazer universitário. Partindo da capacidade desse corpo selecionados de discentes em objetivar-se, esses estudantes percebem o peso que suas pesquisas podem acarretar ao todo social, de tal modo, o conhecimento que está sendo construído na contemporaneidade tem a possibilidade de superar o que já está posto, tendo em vista a relevância da construção do conhecimento social desenvolvido até aqui, usa-se esse conhecimento como base para que se alcancem novos patamares na construção do todo social e ainda se dispõe algo novo para ser ultrapassado amanhã.

Elucida-se aqui uma parte de um dos textos das cartas analisadas: “As minhas expectativas para o programa de pós-graduação em educação da UNB, giram em torno do desenvolvimento do conhecimento acerca das questões educacionais e das bases teórico-metodológicas necessárias a uma atividade humana consciente de seu papel emancipador”. Corroborando-se com isto, COROA (2001, p. 146), menciona que ao:

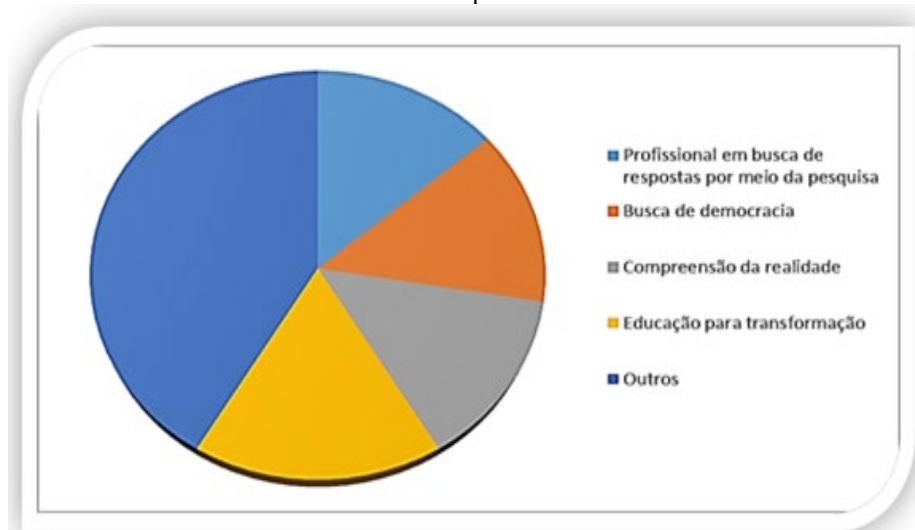
Considerar o texto como unidade de trabalho pedagógico em língua portuguesa enfatiza a natureza da língua como atividade simbólica e dialógica. Por isso, mais do que “ampliar” o objeto de trabalho da palavra ou da sentença; isso representa reconhecer que a língua, mais do que uma estrutura, é um trabalho de construção de identidades e que o texto é o ponto de encontro – e dispersão – das diversas habilidades que conduzem a essa construção (COROA, 2001, p. 146).



A linguagem mostra seu papel fundamental na construção humana, pois através dela o homem pode construir e ratificar seu conhecimento, para que contribuindo com o outro, possa-se objetivar algo melhor para o todo social. Essa construção do pensamento é desenhada através da dialética, onde o ser humano constrói sínteses da sua compreensão do real. Por isso, as cartas não mostram apenas sentenças rígidas de um trabalho acadêmico, mas trazem consigo concepções da estrutura social do que é um estudante de pós-graduação, qual a importância da Universidade e para além disso, qual importância do registro do conhecimento para o desenrolamento social. Assim, o texto é o ponto de encontro para a construção e evidênciação da construção de um conhecimento transformador.

A seguir será apresentado um gráfico sobre como aparecem os discursos a partir das categorias relatadas. Apresentam-se as subcategorias, pois não aparecem escritas de forma explícita nas cartas, porém, formas nomeadas para evidenciar os discursos que as cartas apresentam.

Gráfico 1: Discursos apresentados nas cartas.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

É notório como todas as cartas conversam entre si em suas concepções de mundo, na maneira como se compreende a educação como um meio para a busca da efetivação do que é a democracia. A importância de se compreender a realidade para que se possa transformar-se enquanto sujeito e transformar a realidade posta, evidenciando uma emancipação através da educação.

Uma democracia amplamente inclusiva ancora-se em um programa abrangente, que preveja o respeito aos direitos humanos, a proteção dos grupos sociais mais enfraquecidos e a promoção de canais efetivos de expressão política, não permitindo a supremacia dos grupos mais poderosos, mas buscando o equilíbrio tanto quanto possível entre direitos e possibilidades (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 167).



Percebe-se através da análise de discurso desses discentes a importância da pesquisa social educacional para não apenas uma compreensão do que seja democracia, mas sim, para a materialização do que é democracia.

É fácil aqui reconhecer uma perspectiva discursiva para estes procedimentos didáticos. Por exemplo, não é mais o indivíduo que fala ou produz um texto, é um sujeito que se coloca em um lugar de origem de um determinado texto como ocorrência, mas na intersecção de vários intertextos como produtos de discursos historicamente construídos. O texto, por sua vez, não é apenas uma unidade linear, uma sequência de sentenças compostas de palavras, mas um entrecruzamento histórico de coerção interna e exterioridade textual. Por isso, com “relação à textualização, podemos dizer que há uma incompletude. Não porque o texto, como dissemos, constituído pelas relações de sentido, sempre deriva de outro(s) e aponta para outro(s), mas porque pode ser efeito de diferentes naturezas de memória” (ORLANDI, 1996, p. 18, *apud* COROA, 2001, p. 2).

Diante do exposto, a construção dos textos das cartas analisadas acarreta como base as memórias e vivências individuais. As construções a partir das escolas que frequentaram, as leituras em que embasam seus pensamentos – políticos, ideológicos – e, dentro de suas constituições de mundo. Esses textos são formados por vários intertextos que evidenciam uma construção coletiva do ser discente. Mostram também, que esses discentes sabem definir com propriedade suas identidades e porque ingressaram em um curso de pós-graduação. Assim, as relações de análises tornam-se claras pois as cartas constroem um todo na concepção ser discente da pós-graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto ao longo desta pesquisa, foi trazido para o debate não só um perfil descritivo dos estudantes pós-graduandos, mas, buscou-se abordar por um viés crítico as multiplicidades de aspectos que os constituem e que também configuram a realidade da Universidade e dos programas de pós-graduação.

A Universidade como é conhecida hoje e seu modo de atuação, foram delineados ao longo do desenvolvimento social do homem e, por isso, sofreram as influências que marcaram cada época, que por sua vez traçaram os objetivos da produção do conhecimento oriundos das pesquisas universitárias.

Entretanto, mesmo que o cenário social esteja cada vez mais alicerçado pelo imediatismo do capitalismo, é vital que permaneça vivo o caráter autônomo da Universidade, sobretudo da pós-graduação (JANTSCH, 2008). Esta conquista é o que oportuniza a diversidade da produção acadêmica e garante o alcance social e político das pesquisas, pelo menos nas instituições públicas.



É também apoiados no pilar da autonomia que os discentes de mestrado e doutorado ingressam nos programas de pós-graduação e trazem consigo propostas de pesquisas que se referem precipuamente aos seus contextos, no intuito de explicá-los e compreendê-los como aponta Severino (2007). Não obstante, defende-se a pesquisa científica que vá além da simples explicação e constatação dos fatos, mas, que também proponha desdobramentos pautados em uma atuação efetiva da realidade que se apresenta, indo ao encontro das transformações necessárias.

Nas análises das cartas produzidas foram encontradas evidências dos aspectos que por ora orientam este trabalho, uma vez que, nas narrativas, os discentes que participaram da investigação, discorreram sobre os seus territórios sociais particulares, destacando cada qual à sua maneira a motivação e o caminho percorrido para o ingresso na pós-graduação, a finalidade da pesquisa proposta e suas implicações futuras.

Em consonância com as temáticas que constituíram esse trabalho, as cartas contêm as marcas da natureza crítica e emancipatória de seus autores, sem desconsiderar a primordialidade da relação teoria e prática, que caracteriza a pesquisa qualitativa, como ressalta Severino (2007) e Magalhães *et al.* (2017).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Mulheres são a maioria nos cursos de pós-graduação**. Portal Brasil. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/03/mulheres-sao-a-maioria-nos-cursos-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CASTRO, R. M. **A pós-graduação em Educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área**. Educação em Revista. Belo Horizonte: v. 28, n.04, p. 263-287. 2012.

COROA, M. L. M. S. **Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica**. *Revista do GELNE*, Vol. 3, nº 2, 2001.

CURY, C. R. J. **Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65**. Revista Brasileira de Educação. n 20, p. 7-20, set. out. nov. dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 139-145.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. Coleção Leitura, 6. ed. São Paulo: 1996.

GATTI, B. A. **Reflexão sobre os desafios da pós-graduação**: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n.18, p. 108-116. set. dez, 2001.

JANTSCH, A. P. Educação, emancipação e os desafios da pesquisa. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 16 n. 2, p. 97-104, jul.- dez., 2008.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, M. A. Os alunos universitários. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.181-226.



CAPÍTULO 25

PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O USO DO THINKCARPET NO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE ALGORITMOS COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Almir de Oliveira Costa Junior
João Paulo Felizardo Lima e Silva
José Anglada Rivera

RESUMO

O Pensamento Computacional tem sido evidenciado como habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas nos indivíduos do século XXI. Diversas iniciativas pelo mundo têm sido propostas para estabelecer as melhores (ou mais efetivas) estratégias e recursos educacionais para auxiliar no desenvolvimento destas habilidades. Com a publicação das Normas sobre Computação na Educação Básica (Complemento a BNCC), a Computação deverá ser ensinada como Ciência básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Diante desse contexto, este trabalho apresenta os resultados de uma experiência utilizando o protótipo robótico *ThinkCarpet*, para auxiliar no desenvolvimento do conceito de algoritmos em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Manaus. O *ThinkCarpet* é um artefato robótico interativo, construído utilizando materiais alternativos e Arduino, na perspectiva de auxiliar no desenvolvimento de atividades plugadas sobre o conceito de algoritmos. Os resultados encontrados sugerem evidências significativas da eficácia da estratégia educacional e da utilização do *ThinkCarpet* para mediar o desenvolvimento do PC no público-alvo envolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Computacional. Algoritmos. Robótica Educacional. ThinkCarpet.

1. INTRODUÇÃO

Com a recente publicação das Normas sobre Computação na Educação Básica (NCEB) - Complemento à BNCC, aprovada em fevereiro de 2022 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o ensino da Computação passará a ser considerado como Ciência básica que deve ser desenvolvida nas escolas do país, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BARCELOS e SILVEIRA, 2012). Trata-se de um documento que ratifica algumas ideias já discutidas e propostas pelas Diretrizes para o Ensino de Computação na Educação Básica (SBC, 2017), elaborado pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e do Currículo de Referência em Tecnologia e Computação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (RAABE *et al.*, 2018).

De maneira geral, tais direcionamentos evidenciam a Computação como Ciência que pode auxiliar os indivíduos do século XXI a resolverem problemas do seu dia a dia, utilizando para isso as inúmeras ferramentas e estratégias desta área. Nesse sentido, observa-se o Pensamento Computacional (PC) como um dos principais protagonistas dos três eixos (PC,



Mundo Digital e Cultura Digital) temáticos enfatizados pelas Normas Sobre Computação na Educação Básica (CNE, 2022).

Desde que as habilidades do PC ganharam notoriedade através dos escritos de Jeannette Wing (2006), elas têm sido consideradas essenciais na formação dos sujeitos do século XXI (DOS SB ORTIZ *et al.*, 2018; WERLICH *et al.*, 2019). Apesar de o termo ter sido popularizado com Wing (2006), pode-se verificar que as ideias do PC já eram evidenciadas por Seymour Papert e Cynthia Solomon no artigo “Twenty things to do with a computer”, contudo, não tinham sido descritas com este termo (PAPERT *et al.*, 1971). Mais tarde, Papert também utilizaria o termo “Pensamento Computacional” em seu livro “Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas” (PAPERT, 1980, p. 182).

Diante desse contexto, diversos estudos têm apontado que tais habilidades possibilitariam desenvolver, nos indivíduos, mecanismos para fomentar a resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento, fazendo o uso de técnicas computacionais e mediadas pela utilização de atividades plugadas e desplugadas (ZANETTI *et al.*, 2016; DE OLIVEIRA *et al.*, 2021; JESUS *et al.*, 2019). Trabalhos como os de Cuny, Snyder e Wing (2010), Barr e Stephenson (2011) e Brennan e Resnick (2012) reforçam a eficácia da adoção do PC como método de sistematização do pensamento na formulação de soluções, de maneira incremental e recursiva.

Apesar de existirem diversas formas de desenvolver estas habilidades por meio de atividades desplugadas, como as elaboradas por Tim Bell (2011), alguns estudos reforçam que a Robótica Educacional (RE) poderia potencializar o desenvolvimento das habilidades do PC, pois os alunos são colocados em situações que necessitam pensar de forma crítica, lógica e sistemática para resolver problemas de maneira concreta (DORNELLES *et al.*, 2011; OLIVEIRA, 2016; BORDINI *et al.*, 2017).

Diante desse contexto, este trabalho descreve o processo de planejamento e aplicação de uma experiência utilizando o protótipo robótico *ThinkCarpet*, para auxiliar no desenvolvimento do conceito de algoritmos em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Manaus.

2. TRABALHOS RELACIONADOS

De maneira geral, existem diversas iniciativas que preconizam o desenvolvimento do pensamento e da programação computacional na Educação Básica. Observa-se que este número de estudos tem crescido a partir do ano de 2010, como aponta o trabalho de Santos *et al.* (2018).



De lá pra cá, os números tem crescido a cada ano, despertando ainda mais o interesse dos pesquisadores da área (BORDINI *et al.*, 2016).

Em seu trabalho, Castilho *et al.* (2019) apresentam o resultado de um experimento prático do Pensamento Computacional aplicado em alunos do Ensino Fundamental I. De maneira geral, foram desenvolvidas atividades plugadas e desplugadas, na perspectiva de exercitar nos alunos a capacidade de resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Como critérios para avaliação, foram utilizados o desempenho dos alunos na execução das atividades, as possíveis alterações de comportamento e o engajamento destes com a proposta. Os resultados demonstram o interesse por parte dos alunos e a pertinência das atividades na faixa etária proposta.

Pinho *et al.* (2016) escrevem em seu trabalho os principais resultados da proposta de aplicação de uma atividade que introduz os conceitos básicos de algoritmos, com o uso de jogos de tabuleiros, para alunos do 5º ano de escolas públicas. Considerando a metodologia denominada Pensamento Computacional para qualificar tal nível da escola primária, habilidades específicas de Ciência da Computação são exploradas e aplicadas de forma lúdica, sem o uso do computador. As atividades didáticas propostas visam aumentar o interesse dos estudantes ao lidar com conceitos como algoritmos e procedimentos, incluindo também abstração de dados e problemas de decomposição.

3. PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, serão apresentados o contexto, os recursos e estas estratégias educacionais utilizadas no processo de planejamento e aplicação da intervenção pedagógica relatada neste trabalho. Na Figura 1, consta um fluxo contendo os ciclos das atividades que compõem a organização geral da experiência relatada.

Figura 1: Fluxo Geral das atividades propostas na sequência didática da intervenção pedagógica.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).



3.1. O contexto da intervenção pedagógica

Em relação ao contexto da proposta desta experiência, destaca-se que as atividades foram planejadas e executadas por um acadêmico do curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado. Neste processo, o acadêmico foi acompanhado pelo professor orientador deste componente curricular.

No que se refere ao contexto de aplicação da intervenção, as atividades foram desenvolvidas com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Manaus – AM. Esta turma era composta por 20 meninos e 11 meninas, com idades variando entre 10 e 12 anos.

Além disso, destaca-se que as atividades foram desenvolvidas na sala de aula, nos horários cedidos pelo professor da disciplina de Matemática, já que os conceitos abordados se interligavam e, diante disso, este professor atuou como supervisor e colaborador das atividades propostas na intervenção pedagógica. Optou-se por realizar as atividades nos primeiros tempos de aula, pois se observou que nestes horários os alunos se encontravam menos agitados e com maior capacidade de concentração. Por fim, enfatiza-se que a experiência foi conduzida ao longo de 5 dias, totalizando 6 horas de carga horária total.

3.2. Os recursos tecnológicos

Nesta seção, são apresentados os principais recursos tecnológicos utilizados no processo de planejamento e execução das aulas propostas na intervenção pedagógica. Estes recursos são descritos em seu contexto de uso nas subseções seguintes deste trabalho.

3.2.1. Planejamento e execução das aulas

Na Tabela 1, são apresentados os principais materiais de papelaria e os recursos de *hardware* e *software* utilizados no processo de planejamento e aplicação das atividades propostas.

Tabela 1: Recursos utilizados no planejamento e execução das aulas.

Quantidade	Material	Tipo
1	Projektor	Hardware
1	Notebook	Hardware
31	Diagnóstico Inicial	Papel
31	Diagnóstico Final	Papel
1	Caixa de som	Hardware
1	OBS Studio	Software
1	WebCam	Hardware

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



3.2.2. O recurso ThinkCarpet

O *ThinkCarpet* é um artefato interativo, construído utilizando materiais alternativos e de baixo custo, que possibilita desenvolver atividades plugadas sobre o conceito de algoritmos. Sua concepção é inspirada na atividade “Pegue o porco” de Santana *et al.* (2019) e na atividade *Compute It* do site Hora do Código (HORA DO CÓDIGO, 2022). Na Tabela 2, são apresentados os principais materiais utilizados no processo de construção do recurso *ThinkCarpet*.

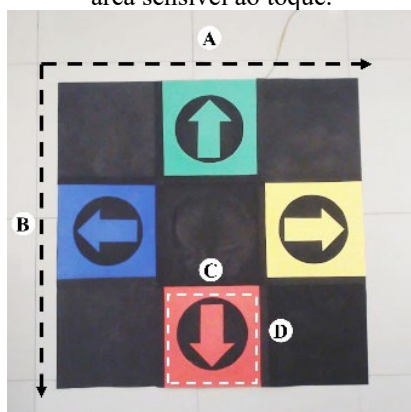
Tabela 2: Recursos utilizados na construção do ThinkCarpet.

Quantidade	Material	Tipo
1	Arduino UNO	Hardware
1	Protboard 400 pontos	Hardware
4	Resistores 10k	Hardware
20	Jumpers MxM	Hardware
6M	Cabo flat 6 vias	Hardware
1	Scratch 2.0	Software
1	ScratchDuino	Software
16	Folhas de EVA	Papelaria
1	Rolo de papel alumínio	Papelaria
1	Rolo de fita dupla face	Papelaria
5	Bastões de cola quente	Papelaria
4	Folhas A3 de acetato	Papelaria

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

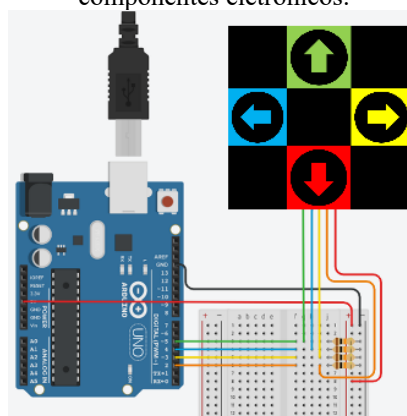
De maneira geral, o *ThinkCarpet* possui 1 metro e 20 centímetros de largura (Figura 2 - A) e comprimento (Figura 2 - B). As áreas sensíveis ao toque dos pés medem 40 centímetros de largura (Figura 2 - C) e comprimento (Figura 2 - D). A Figura 3 apresenta o circuito elétrico modelado com o auxílio da ferramenta *ThinkerCad*.

Figura 2: A e B – Largura e comprimento do *ThinkCarpet* – C e D – Largura e comprimento da área sensível ao toque.



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 3: Modelagem do esquema elétrico do *ThinkCarpet* que ilustra a interligação entre seus componentes eletrônicos.

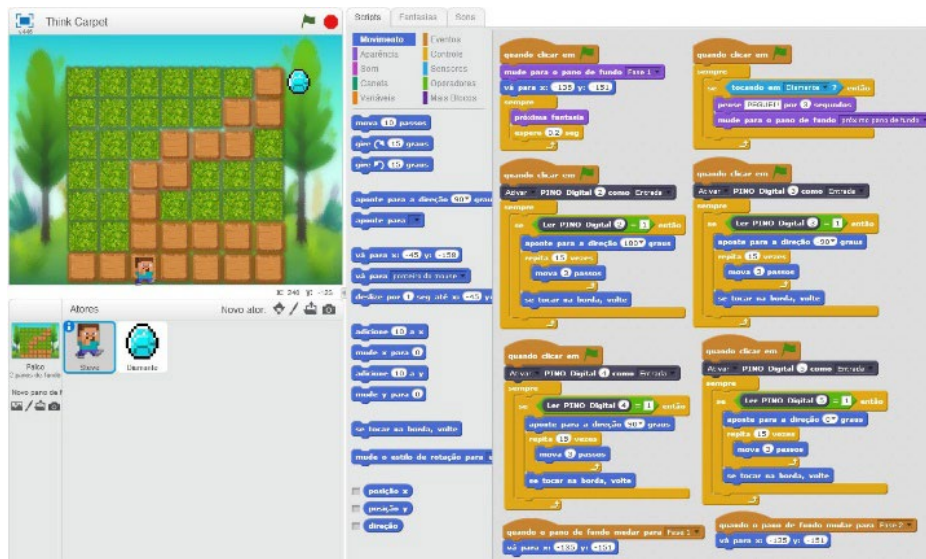


Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do ThinkerCad (2022).

A Figura 4 apresenta uma visão geral da programação do *ThinkCarpet* desenvolvida utilizando o Scratch 2.0.



Figura 4: Programação do *ThinkCarpet* no Scratch 2.0.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do Scratch 2.0 (2022).

3.3. As estratégias educacionais

Nesta seção, serão apresentadas as estratégias educacionais e o contexto de execução de cada uma das aulas propostas para a intervenção pedagógica.

3.3.1. Aula 1 – Pré-teste – Diagnóstico inicial

Esta aula tinha como principal objetivo realizar um diagnóstico inicial para identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conceito de algoritmo. Além disso, foram apresentadas as metas e os objetivos de cada uma das aulas que seriam desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Nesse sentido, por meio de uma apresentação em *PowerPoint*, foram expostas as questões do diagnóstico inicial e esclarecidas as principais dúvidas dos alunos em relação ao questionário. De maneira geral, este instrumento era composto por 25 questões, que tinham como objetivo mapear os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos de Pensamento Computacional e Algoritmos.

Para uma maior aproximação com o público-alvo, o Pré-teste foi contextualizado utilizando elementos do jogo “Minecraft” (2011), já que ele havia sido identificado com uma alta popularidade entre os alunos da turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Na primeira seção (11 questões), foram propostas várias situações do dia a dia para que alunos pudessem indicar em qual delas eles acreditavam que o conceito de algoritmo poderia ser observado (Figura 5).



Figura 5: Situações-problema sobre o conceito de algoritmos.

2 - Das situações abaixo, em quais delas você acredita que podemos observar um exemplo do que representaria um ALGORITMO?

☐ Uma maçã



☐ Fazer um bolo



☐ Arrumar a mochila



☐ Ouvir música



☐ Trocar uma lâmpada

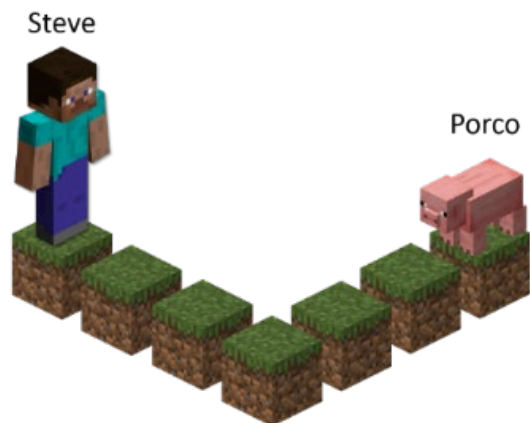


☐ A grama



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

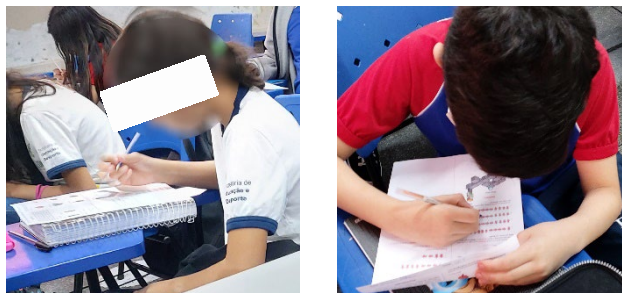
Figura 6: Contexto da atividade “Steve pegue o Porco”.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Na segunda seção do Pré-teste (9 questões), foram propostos alguns desafios nos quais os alunos deveriam identificar o trajeto para que um indivíduo pudesse atingir o seu objetivo. Para isso, eles deveriam elaborar uma sequência de passos utilizando os comandos: I – para frente, II – para trás, III – para direita e IV – para a esquerda. A Figura 6 mostra o exemplo do problema “Steve pegue o porco” proposto nesta seção, e a Figura 7 apresenta os alunos desenvolvendo o diagnóstico inicial.

Figura 7: Alunos desenvolvendo o diagnóstico inicial da intervenção.



Fonte: Autoria própria (2022).

3.3.2. Aula 2 – Os fundamentos do pensamento computacional

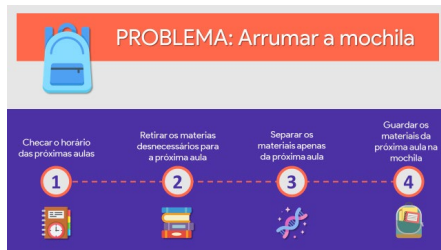
Nesta aula, o principal objetivo era realizar uma apresentação dos 4 pilares do Pensamento Computacional e como estas estratégias poderiam ser utilizadas para auxiliar na resolução de problemas no dia a dia e na escola.

Nesse sentido, inicialmente foi apresentado aos alunos uma situação-problema na qual eles deveriam propor, de forma verbal, uma sequência de passos para resolver o problema de



arrumar a mochila para ir à escola. Após as discussões, foi apresentada uma possível solução para resolver o problema, como ilustra a Figura 8.

Figura 8: Possível solução para o problema da mochila.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 9: Exemplo do problema das roupas na máquina.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em seguida, foi apresentado formalmente o conceito de Pensamento Computacional, utilizando um exemplo contextualizado de como ele poderia auxiliar na resolução de situações-problema do nosso dia a dia. Nesse sentido, foi utilizado o exemplo de como lavar roupas em uma máquina de lavar, para ilustrar a sequência de passos que seriam necessários para atingir esse objetivo (Figura 9).

Na sequência, foram exibidos e contextualizados os quatro pilares do PC: Decomposição, Reconhecimento de Padrões, Algoritmo e Abstração. Para isso, foram propostas situações em que os alunos deveriam fazer o uso destes pilares para chegar à solução de cada uma delas.

- *Arrumar o quarto bagunçado:* os alunos deveriam realizar a decomposição do problema maior em partes menores (Figura 10).
- *As ovelhas:* com objetivo de observar os padrões de cores e tamanhos, para identificar a próxima ovelha da sequência (Figura 11).
- *Ligar o computador:* na perspectiva de estabelecer um algoritmo (sequência de passos) para atingir o objetivo (Figura 12).
- *A florista:* um problema utilizado pelo professor da disciplina de Matemática na qual os alunos deveriam utilizar a Abstração, a decomposição e o conceito de algoritmos para estabelecer uma solução para o problema (Figura 13).



Figura 10: Problema do quarto bagunçado.

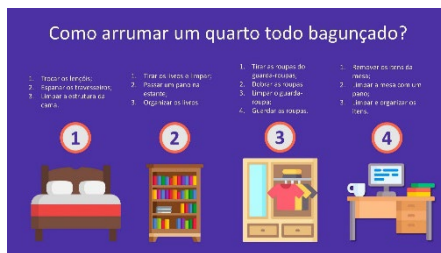


Figura 11: Problema das ovelhas.



Figura 12: Problema ligar o computador.

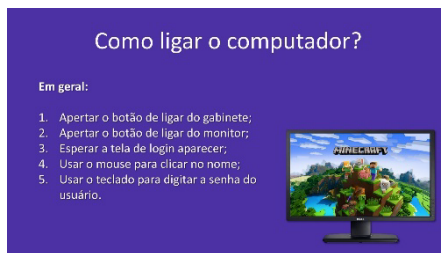


Figura 13: Problema da florista.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Por fim, foi proposta aos alunos uma atividade de fixação a ser desenvolvida de forma individual. Neste exercício, eles deveriam utilizar uma folha de papel para formular um algoritmo que solucionasse um dos 3 problemas: I – pegar um ônibus para ir à escola, II – fazer um bolo ou III – trocar uma lâmpada. De maneira geral, a atividade foi desenvolvida em 15 minutos e a maioria dos alunos escolheu o problema “Pegar o ônibus pra ir à escola”. Na opinião deles, esse seria o problema mais “fácil” para elaborar um algoritmo.

3.3.3. Aula 3 – O conceito de algoritmo

Esta aula tinha como objetivo principal realizar um aprofundamento sobre o conceito de algoritmos por meio de atividades desplugadas. Nesse sentido, inicialmente foram apresentadas as possíveis soluções para os três problemas expostos ao final da aula anterior. Após as discussões, foi apontado formalmente o conceito de algoritmos, descrevendo algumas de suas características, formas, estruturas e sistematização. Para ilustrar, foram apresentados alguns ambientes digitais que possibilitam desenvolver animações por meio de blocos de programação, tais como o Scratch e o Pictoblox. Além disso, foram ilustrados alguns exemplos de códigos e artefatos que poderiam ser desenvolvidos com essas ferramentas.

Em seguida, foi proposto um exercício de fixação em que alunos deveriam elaborar um algoritmo, utilizando as setas para frente, para trás, direita e esquerda a fim de fazer com que o



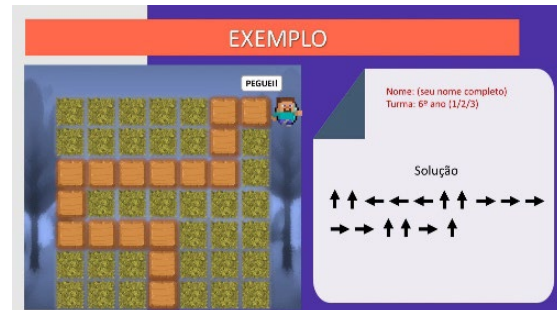
Steve chegasse até o diamante usando apenas o caminho de madeira. As Figuras 14 e 15 mostram o exercício e a solução do problema, respectivamente.

Figura 14: Exemplo do problema do Steve.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

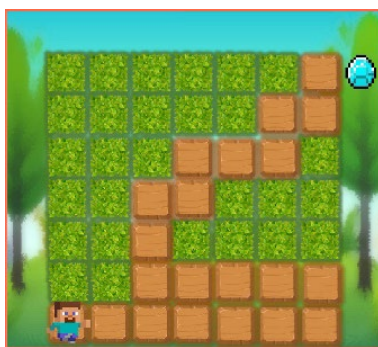
Figura 15: Solução do problema do Steve.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Por fim, foram propostas mais duas atividades (Figuras 16 e 17) baseadas no mesmo contexto da atividade anterior, acrescentando alguns elementos nos níveis de dificuldade e de percepção dos alunos em relação à possível escolha de um caminho mais curto e otimizado. Para isso, eles deveriam formalizar a sequência de passos das duas fases em uma folha de papel, para que, na aula seguinte, pudessem validar no *ThinkCarpet* se o algoritmo construído era uma solução válida para os problemas propostos.

Figura 16: Fase 1 do problema do Steve.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Figura 17: Fase 2 do problema do Steve.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

3.3.4. Aula 4 – *ThinkCarpet* – validando os algoritmos

Nesta aula, a turma deveria realizar a validação dos algoritmos construídos de forma desplugada da aula anterior, utilizando o *ThinkCarpet* como ferramenta para checar se as soluções propostas levariam o Steve ao objetivo dos problemas.



Nesse sentido, inicialmente foram realizadas apresentações das principais funcionalidades e recursos disponíveis no *ThinkCarpet*. Para auxiliar este processo, foi apresentado aos alunos um vídeo tutorial (https://youtu.be/oXYK_jXfl2k) contendo as instruções de uso, bem como as limitações do recurso.

Após estes esclarecimentos iniciais, foi proposta aos alunos uma atividade na qual eles deveriam testar os algoritmos elaborados na aula anterior utilizando o *ThinkCarpet*. Foram estabelecidas algumas regras para que cada um pudesse desenvolver a atividade desta aula, tais como: I – cada aluno teria 3 minutos pra validar seus algoritmos e II – o aluno deveria seguir exatamente a sequência de passos que ele havia proposto na sua folha de papel. A Figura 18 mostra os alunos validando os algoritmos no *ThinkCarpet*.

Figura 18: Alunos validando os algoritmos no ThinkCarpet.



Fonte: Autoria própria (2022).

3.3.5. Aula 5 – Pós-teste – Diagnóstico final

Por fim, a última aula tinha como objetivo realizar um diagnóstico final para verificar a progressividade da aprendizagem dos alunos em relação aos principais conceitos abordados ao longo da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, foi apresentado o questionário contendo 18 questões envolvendo os conceitos de Pensamento Computacional, Sequência de Passos e Algoritmo. De maneira geral, estas questões eram baseadas nas mesmas situações já utilizadas no diagnóstico inicial, com algumas adaptações nos problemas e nos exemplos utilizados. Tais adaptações foram realizadas na perspectiva de verificar se os alunos eram capazes de utilizar as habilidades desenvolvidas ao longo das atividades, diante de novos problemas com o mesmo contexto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os principais resultados encontrados por meio do diagnóstico inicial e final, propostos durante a intervenção pedagógica. Além disso, serão analisados os dados coletados durante a realização das atividades práticas utilizando o *ThinkCarpet*. Destaca-se, ainda, que os dados apresentados nesta seção correspondem às



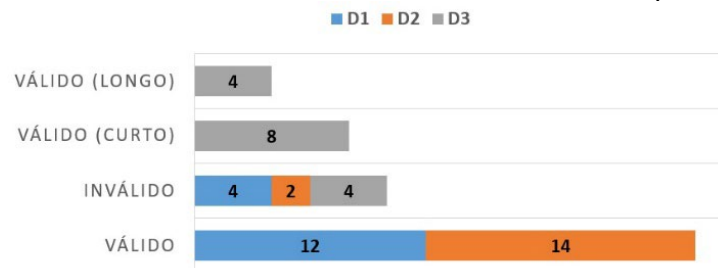
atividades de 16 alunos que participaram de todas as 5 aulas propostas na intervenção pedagógica.

4.1. Os dados e as análises do pré-teste

Inicialmente, os alunos foram perguntados se tinham algum conhecimento em relação ao conceito de algoritmos, ao que 69% (11) afirmou não ter conhecimento e 31% (5) disse não ter certeza. Neste diagnóstico não foi possível identificar nenhum aluno afirmando que possuía uma compreensão sobre este tema.

Na perspectiva de aprofundar esse diagnóstico inicial, foram propostos aos alunos 3 situações em que eles deveriam elaborar uma sequência de passos para atingir um objetivo: D1 – Steve pegue o porco, D2 – Aldeão pegue a porta e D3 – Alex pegue o diamante. Em ambos os casos, eles deveriam estabelecer um conjunto ordenado e lógico de passos para resolver os problemas. O Gráfico 1 apresenta uma síntese dos dados coletados nestes desafios.

Gráfico 1: Síntese dos resultados encontrados nos desafios do pré-teste.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No desafio “D1 – Steve pegue o porco” (Figura 6), 75% (12) dos alunos apresentaram uma solução válida para o problema e 25% (4) apresentaram uma solução inválida. Destaca-se que, neste desafio, houve uma alta incidência de algoritmos inválidos, já que muitos alunos não levaram em consideração que o Steve precisava chegar até o bloco onde o porco estava. Nesse sentido, alguns alunos acabaram considerando o bloco anterior como ponto final do desafio.

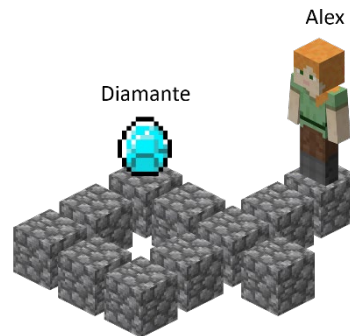
Em relação ao desafio “D2 – Aldeão pegue a porta” (Figura 19), 87% (14) dos alunos elaboraram uma sequência de passos válida e 13% (2) apresentaram uma solução inválida. Neste desafio, observa-se que houve um aumento significativo no quantitativo de solução válidas. De certa forma, isso pode estar relacionado ao fato de os alunos terem reconhecido o padrão entre o primeiro e o segundo desafio. A maioria dos algoritmos inválidos foram ocasionados pelo fato de os alunos não terem definido uma solução que desviasse do Zumbi.



Figura 19: Desafio D2 – Aldeão pegue a porta.



Figura 20: Desafio D3 – Alex pegue o diamante.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Por fim, no desafio “D3 – Alex pegue o diamante” (Figura 20), 50% (8) dos alunos conseguiram estabelecer um conjunto lógico de passos mais curto para atingir o objetivo, 25% (4) estabeleceram um caminho mais longo e 25% (4) propuseram uma solução inválida.

4.2. Os dados e as análises das atividades no Thinkcarpet

Nesta seção serão apresentados e analisados os dados coletados durante a realização de duas atividades práticas desenvolvidas com *ThinkCarpet*. Tais atividades são descritas e apresentadas nas subseções 3.3.3 e 3.3.4 deste trabalho.

Em cada uma das fases das atividades os dados foram coletados de duas maneiras: I – Através de algoritmos elaborados em uma folha de papel e II – Através da análise e extração dos dados nos vídeos gravados durante a execução do algoritmo de cada aluno no *ThinkCarpet*. As Tabelas 3 e 4 apresentam a síntese dos dados coletados nestas atividades.

Tabela 3: Resultados da Fase 1.

FASE 1			
No Papel			
Válido – Caminho mais curto	Válido – Caminho mais longo		Inválido
9 (56,25%)	3 (18,75%)		4 (25%)
No ThinkCarpet			
Válido – Caminho mais curto	Válido – Caminho mais longo		Inválido
12 (75%)	2 (12,50%)		2 (12,50%)
Erros		Tempo (s)	
Total	Média	Total	Média
14	0.88	578	36.13

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



Na Fase 1 (Figura 16), enquanto algoritmo desenvolvido no papel, foi possível identificar que 56,25% (9) dos alunos apresentaram uma solução com o caminho mais curto para o desafio. Além disso, 18,75% (3) propuseram uma solução com o caminho mais longo e 25% (4) apresentaram uma solução inválida (Tabela 3).

Quando solicitados a validar o algoritmo da Fase 1 no *ThinkCarpet*, observa-se uma mudança significativa na quantidade de soluções válidas para o desafio. De maneira geral, 75% (12) dos alunos executaram um algoritmo com o caminho mais curto, 12,50% (2) validaram um caminho mais longo e 12,50% (2) executaram uma solução inválida (Tabela 3).

Ainda que o algoritmo a ser validado no *ThinkCarpet* fosse a mesma solução proposta no papel, já que a atividade requeria que eles executassem o que haviam proposto neste recurso, observa-se uma mudança significativa na quantidade de soluções válidas entre a atividade desplugada e plugada. Tal mudança foi ocasionada pelas alterações realizadas pelos alunos, no momento em que eles validavam a solução no *ThinkCarpet*. De certa forma, essas modificações foram acontecendo de forma intuitiva, à medida que visualizavam de maneira concreta no *ThinkCarpet* que sua solução no papel poderia estar incorreta ou ser melhorada.

Por fim, destaca-se ainda que, via de regra, os alunos cometeram 14 erros e executaram todos os algoritmos da Fase 1 em pouco mais de 9 minutos (578 segundos). Um média de 0,88 erros e 36,13 segundos por aluno (Tabela 3).

Tabela 4: Resultados da Fase 2.

FASE 2			
No Papel			
Válido		Inválido	
8 (50%)		8 (50%)	
No ThinkCarpet			
Válido		Inválido	
16 (100%)		0 (0%)	
Erros		Tempo (s)	
Total	Média	Total	Média
8	0,50	589	36,81

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na fase 2 (Figura 17), é possível observar uma mudança ainda mais significativa entre os resultados das soluções propostas no papel e a validação no *ThinkCarpet*.

No geral, os alunos propuseram no papel 50% (8) de soluções válidas para o desafio e 50% (8) de algoritmos inválidos (Tabela 4). De certo modo, nesse desafio, os alunos encontraram certa dificuldade em estabelecer um conjunto lógico de passos, já que a única solução possível apresentava diversas movimentações laterais para atingir o objetivo.



Quando solicitados a validar suas soluções no *ThinkCarpet*, foi possível verificar que 100% (16) das soluções foram válidas para o desafio proposto (Tabela 4). Da mesma forma que a Fase 1, observa-se que os alunos acabaram se utilizando do *feedback* do *ThinkCarpet* para realizar alterações em seus algoritmos estabelecidos anteriormente no papel (Tabela 4).

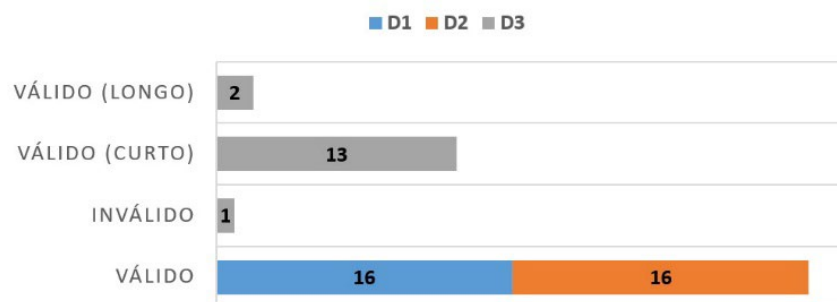
Ainda nesta fase, eles cometeram 8 erros e executaram todos os algoritmos em quase 10 minutos (589 segundos). Uma média de 0,50 erros e 36,81 segundos por aluno (Tabela III). Observa-se uma diminuição significativa na quantidade de erros cometidos em comparação com a Fase 1 (Tabela 4).

4.3. Os dados e as análises do pós-teste

Na perspectiva de realizar um diagnóstico para verificar a progressividade da aprendizagem em relação ao conceito de algoritmos, após terem participado de todas as aulas da intervenção pedagógica, foram propostos aos alunos 3 novos desafios situados no mesmo contexto dos desafios presentes no diagnóstico inicial. Contudo, estas novas atividades foram ajustadas para evitar que eles fornecessem as mesmas respostas apresentadas anteriormente. Tais ajustes foram baseados em alterações no ponto de partida, no sentido de direção do deslocamento e o contexto do objetivo da missão.

Dessa forma, no diagnóstico final foram propostos os desafios: D1 – Steve pegue a picareta (Figura 21), D2 – Alex pegue o ouro (Figura 22) e D3 – Villager pegue a esmeralda (Figura 23). De maneira geral, estes desafios apresentavam o mesmo nível de dificuldade requeridos no diagnóstico inicial. O Gráfico 2 apresenta uma síntese dos resultados encontrados nesses desafios.

Gráfico 2: Síntese dos resultados encontrados nos desafios do pós-teste.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No desafio “D1 – Steve pegue a picareta” (Figura 21), 100% (16) dos alunos chegou a uma solução válida para o problema (Gráfico 2). Isto é, nesse desafio, observa-se que nenhum dos alunos apresentou uma solução algorítmica inválida.



Figura 21: Desafio D1 – Steve pegue a picareta.

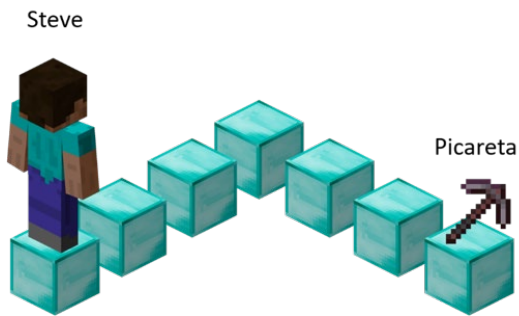


Figura 22: Desafio D2 – Alex pegue o ouro.



Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Em relação ao desafio “D2 – Alex pegue o ouro” (Figura 22), 100% (16) dos alunos elaboraram uma sequência de passos válida (Gráfico 2). Destaca-se que, neste desafio, eles deveriam elaborar um algoritmo que levasse o Alex pelo trajeto que desviasse do Piglin. Também não foi possível identificar soluções inválidas.

No desafio “D3 – Villager pegue a esmeralda” (Figura 23), 81% (13) conseguiram estabelecer um conjunto lógico de passos mais curto para atingir o objetivo, 13% (2) estabeleceram um caminho mais longo e 6% (1) propuseram uma solução inválida (Gráfico 2). Ainda que alguns alunos tenham optado pelo caminho mais longo, observa-se que mais de 90% apresentaram uma solução que levaria o Villager até a esmeralda.

Figura 23: Desafio D3 – Villager pegue a esmeralda.



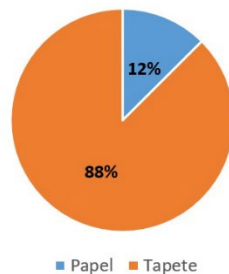
Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do jogo Minecraft (2022).

Na perspectiva de obter um *feedback* dos alunos em relação ao desenvolvimento das atividades práticas sobre algoritmos, eles foram questionados se preferiam desenvolvê-las no papel ou através do *ThinkCarpet*, ao que 88% (14) disseram preferir o recurso e 12% (2) tinham como preferência as atividades no papel (Gráfico 3). De certa forma, trata-se de um resultado



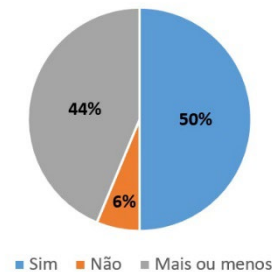
esperado já que, ao utilizar o *ThinkCarpet*, os alunos estavam inseridos em um contexto de ensino e aprendizagem diferente do habitualmente utilizado no dia a dia escolar.

Gráfico 3: Respostas dos alunos para a pergunta sobre a preferência do tipo de atividade.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 4: Respostas dos alunos para a pergunta sobre a contextualização das atividades com o tema Minecraft.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por fim, os alunos foram questionados se o tema Minecraft, utilizado como contexto das atividades práticas, havia contribuído para um melhor entendimento sobre o conceito de algoritmos, 50% (8) dos alunos disseram que sim, 44% (7) mais ou menos e 6 % (1) não (Gráfico 4).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados neste trabalho, foi possível identificar evidências significativas sobre a viabilidade de aplicação da estratégia educacional para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de resolução de desafios utilizando o conceito de algoritmos.

Por estar baseada na utilização de recursos gratuitos e/ou de baixo custo, a estratégia se apresenta como possível de ser replicada em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, professores da Educação Básica podem utilizar os resultados desta experiência para aprimorar e desenvolver novas atividades engajadas com as habilidades do Pensamento Computacional.

Ainda que o recurso *ThinkCarpet* esteja em processo de desenvolvimento e otimização, os resultados encontrados são promissores no que diz respeito à viabilidade técnica e pedagógica do recurso proposto. As tecnologias digitais e os materiais de baixo custo utilizados em seu desenvolvimento poderão servir como inspiração para criar novos materiais didáticos para o desenvolvimento do PC ou de habilidades e competências de outras áreas de conhecimento.



Além disso, a estratégia educacional e o recurso tecnológico apresentado nesse trabalho poderão nortear experiências educacionais que tenham como perspectiva colocar em prática os objetivos de aprendizagem preconizados pelas Normas sobre Computação na Educação Básica (Complemento BNCC). Como se trata de novas habilidades a serem desenvolvidas em nossos alunos, experiências como essa poderão indicar o caminho e a direção de como estas habilidades poderão ser vivenciadas.

Do ponto de vista da formação inicial do acadêmico de Licenciatura em Computação, acredita-se que as vivências experienciadas ao longo do processo de planejamento e aplicação da intervenção pedagógica contribuem de forma significativa para sua formação, tendo em vista que, no decorrer deste processo, este futuro profissional esteve colocando em prática as habilidades e competências requeridas ao egresso deste curso.

Como trabalhos futuros, espera-se utilizar as aprendizagens desta experiência para aprimorar a estratégia educacional e otimizar o *ThinkCarpet*, adicionando novos desafios que possibilitem desenvolver outras habilidades do Pensamento Computacional.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, T. S.; SILVEIRA, I. F. **Pensamento computacional e educação matemática: Relações para o ensino de computação na educação básica.** In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, XX, 2012, Curitiba. Anais do XXXII CSBC. 2012. 1-10. Disponível em: <<https://bit.ly/3SpzqPu>>. Acessado em: Ago. 2022.
- BARR, V.; STEPHENSON, C. **Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community?.** ACM Inroads, v. 2, n. 1. 48-54, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3fj1ghS>>. Acessado em: Ago. 2022.
- BELL, T.; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged–Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador.** Tradução coordenada por Luciano Porto Barreto. 3-45, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3RcDVf8>>. Acessado em: Ago. 2022.
- BORDINI, A. *et al.* **Pensamento Computacional nos Ensinos Fundamental e Médio: uma revisão sistemática.** In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2017.123-132. Disponível em: <<https://bit.ly/3SbIS9x>>. Acessado em: Ago. 2022.
- BORDINI, A. *et al.* **Computação na educação básica no brasil: o estado da arte.** Revista de Informática Teórica e Aplicada, v. 23, n. 2. 210-238, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3RdRZVM>>. Acessado em: Ago. 2022.



BRENNAN, K.; RESNICK, M. **New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking**. In: Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada. 2012. 1-25. Disponível em: <<https://bit.ly/3fbvaoq>>. Acessado em: Ago. 2022.

CASTILHO, M.; GREBOGY, E.; SANTOS, I. **O pensamento computacional no ensino fundamental I**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, VIII, , 2019, Brasília. Anais do Workshop de Informática na Escola. 2019, Brasília. 461-470. Disponível em: <<https://bit.ly/3xNymwW>>. Acessado em: Ago. 2022.

CNE. **Normas sobre computação na educação básica – Complemento à BNCC**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://bit.ly/3yFVuwQ>>. Acessado em: Ago. 2022.

CUNY, J.; SNYDER, L.; WING, J. M. **Demystifying computational thinking for non-computer scientists**. Unpublished manuscript in progress. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2jUgWs1>>. Acessado em: Ago. 2022.

DE OLIVEIRA, A. M. D.; BARRETO, G. V.; VIANA, F. R. **A Formação Docente acerca do Pensamento Computacional na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Estudo sobre os Espaços de Discussão no Brasil**. In: Anais do XXIX Workshop sobre Educação em Computação. SBC, 2021. 198-207. Disponível em: <<https://bit.ly/3S5otCS>>. Acessado em: Ago. 2022.

DORNELLES, A. B. T. *et al.* **Robótica Educacional e Pensamento Computacional: uma Avaliação da Percepção dos Alunos sobre o Tema**. In: Anais do IV Congresso sobre tecnologias na educação. SBC, 2019. 530-536. Disponível em: <<https://bit.ly/3RaxA43>>. Acessado em: Ago. 2022.

DOS SB ORTIZ, J.; OLIVEIRA, C. M.; PEREIRA, R. **Aspectos do Contexto Sociocultural dos Alunos estão Presentes nas Pesquisas para Ensinar Pensamento Computacional?**. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2018. p. 520. Disponível em: <<https://bit.ly/3S84ROH>>. Acessado em: Ago. 2022.

HORA DO CÓDIGO. **Atividade Compute it**. Disponível em: <<https://bit.ly/3TmNPgt>>. Acessado em: Ago. 2022.

JESUS, A. M.; SILVEIRA, I. F.; DE LIMA PALANCH, W. B. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional por Meio da Colaboração: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 27, n. 02. 69, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3BJXuFU>>. Acessado em: Ago. 2022.

OLIVEIRA, E. J. S. de. **Pensamento computacional e robótica: Um estudo sobre habilidades desenvolvidas em oficinas de robótica educacional**. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3UA6k1M>>. Acessado em: Ago. 2022.

PAPERT, S. *et al.* **Twenty things to do with a computer. Studying the novice programmer**. 3-28, 1971. Disponível em: <<https://bit.ly/3xOHLnO>>. Acessado em: Ago. 2022.



PAPERT, S. MINDSTORMS. **Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980. Disponível em: <<https://bit.ly/3fiufTh>>. Acessado em: Ago. 2022.

RAABE, A. L. A.; BRACKMANN, C. P.; CAMPOS, F. R. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental. Centro de Inovação para a Educação Básica-CIEB, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3f6hb34>>. Acessado em: Ago. 2022.

SANTANA, B. L.; ARAUJO, L. G. de J.; BITTENCOURT, R. A. **Computação e Eu**: Livro do estudante. Feira de Santana: [s.n.], 2019. 112p.: il. Disponível em: <<https://bit.ly/3KpGdWu>>. Acessado em: Ago. 2022.

SANTOS, P. S. C; ARAUJO, L. G. J.; BITTENCOURT, R. A. **A mapping study of computational thinking and programming in brazilian k-12 education**. In: 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). IEEE, 2018. 1-8. Disponível em: <<https://bit.ly/3BLxmG>>. Acessado em: Ago. 2022.

SBC. **Diretrizes para ensino de computação na educação básica**. Sociedade Brasileira de Computação. Disponível em: <<https://bit.ly/3Ju4tp5>>. Acessado em: 27 ago. 2022.

WERLICH, C.; KEMCZINSKI, A.; GASPARINI, I. **Pensamento Computacional no Ensino Fundamental**: um mapeamento sistemático. In: XXIII Congresso Internacional de Informática Educativa. 2018. 375-384. Disponível em: <<https://bit.ly/3fm6jlq>>. Acessado em: Ago. 2022.

WING, J. M. **Computational thinking**. Communications of the ACM, v. 49, n. 3. 33-35, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3r3AP2m>>. Acessado em: Ago. 2022.

ZANETTI, H.; BORGES, M.; RICARTE, I. **Pensamento computacional no ensino de programação**: Uma revisão sistemática da literatura brasileira. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2016. 21. Disponível em: <<https://bit.ly/3xMptUk>>. Acessado em: Ago. 2022.



CAPÍTULO 26

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA ALDEIA LIMÃO VERDE NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS

Aparecida de Sousa dos Santos
Elisangela Castedo Maria do Nascimento
Cibele Francelino Fialho

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar as dificuldades vivenciadas na educação escolar indígena no contexto das mudanças das aulas presenciais para aulas remotas e verificar como as Tecnologias da Informação e a Comunicação estão sendo utilizadas por professores e alunos em tempos de pandemia. Para compreender a situação estudada, buscou-se apoio nos seguintes campos teóricos: Estudos Culturais, Pós-Coloniais e no Grupo modernidade/Colonialidade e na Educação Problematicadora de Paulo Freire. A pesquisa tem caráter qualitativo. Como ferramenta foi utilizada a entrevista estruturada. Dessa forma, o coordenador, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pais de alunos, da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, foram entrevistados a fim de compreender o impacto da Pandemia na educação das crianças. Diante do cenário exposto, nesse artigo, foi considerado que os problemas educacionais não é responsabilidade da crise gerada pela Covid - 19. Os problemas da educação são gerados por políticas que reduzem o financiamento e investimento. Entretanto a pandemia visibilizou, escancarou as deficiências que as escolas possuem e isso deve ser visto como uma forma de somar esforços para mudança de realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Educação escolar indígena. Ensino. Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 mudou tudo, a forma de ensinar, de aprender, de planejar, as formas de se relacionar, desse modo, todos foram obrigados a se reinventar. Para proteger a saúde e a vida, decretou-se o fechamento das escolas e a suspensão das aulas. Essas recomendações foram baseadas em órgãos de vigilância sanitária nacionais e internacionais, com objetivos de frear o contágio da covid-19.

Foram vivenciados momentos de incertezas, mudanças de políticas educacionais com perda de recursos impondo reflexões sobre vários aspectos relacionados ao controle, vigilância, valorização de profissionais da educação, e infraestrutura das escolas.

Em escola que o ensino híbrido já existia, não foi difícil continuar. Mas nas escolas que não haviam computadores ou internet, como fizeram? Esse foi um questionamento foi o que motivou a pesquisar como o ensino e a aprendizagem vem ocorrendo nas escolas indígenas de zonas rurais.

Dessa forma, foi iniciado o processo investigativo na Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana - MS. A Terra Indígena de Limão Verde, de acordo com a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA, 2011), possui uma população de 1190 pessoas e localiza-se na estrada de



rodagem Aquidauana-Cipolândia, a aproximadamente 25 quilômetros da sede do município de Aquidauana, entre os morros do Amparo, Vigia e Serra de Santa Barbara, os quais compõem os ramais e contrafortes da Serra de Maracajú.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados a direção, coordenação, professores e pais da Escola Municipal Lutuma Dias que atende 495 alunos indígenas matriculados no ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi levantar as dificuldades de se trabalhar remotamente assim como verificar como as Tecnologias da Informação e comunicação estão sendo utilizadas por professores e alunos em tempos de pandemia.

As mudanças ocorridas na rotina da educação escolar indígena, quanto ao enfrentamento a pandemia, foram diversas como mostrado adiante.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Contextualização pandêmica

Uma doença é considerada pandêmica quando se espalha em uma escala global podendo ser disseminada rapidamente em qualquer lugar. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a “pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (FIOCRUZ, 2020, p. 1). Assim sendo, a COVID-19 por ser uma doença respiratória é de fácil contágio e disseminação pelo ar, atingiu vários continentes e foi considerada uma pandemia. Devido a isso, muitas medidas para evitar a proliferação da doença foram tomadas, como o fechamento de muitos estabelecimentos para evitar aglomerações de pessoas, impactando negativamente a economia, a saúde, a educação, o transporte entre outros setores. Aqui será ressaltado o impacto na educação, e mais especificamente a educação indígena.

A pandemia da COVID-19, mudou a forma de ver o mundo, a maneira de se comportar, mudou coisas que antes era comum, como aglomerações e festas, criando hábitos de higiene e cuidado consigo e com o outro. De maneira que foi preciso se reinventar e se adaptar ao mundo tecnológico para conseguir acompanhar não só os estudos, mas outros seguimentos, tais como o aumento de entregas de alimentos em domicílio por meio de aplicativos, devido aos fechamentos dos estabelecimentos. Alterou repentinamente todos os setores que não tinham ativamente atividades ligadas ao meio digital, e tiveram que se adaptar para minimizar os impactos gerados. Na educação o maior impacto foi a “falta de trilhas de aprendizagem alternativa à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a



Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino à Distância (EAD)” (SENHORAS, 2020, p. 131).

Para minimizar os impactos dos fechamentos das escolas no período de pandemia, e cumprir o isolamento social, como alternativa, o ensino remoto foi implantado. O que trouxe consigo uma série de fatores que prejudicam a qualidade da educação e a execução das atividades pelos próprios educadores que se encontram sobrecarregados com a elaboração das atividades remotas, orientações de uso das plataformas, correções das atividades em meio eletrônico, dentre outras.

Aguiar (2020, p. 33) ressalta que:

Trata-se de uma grande responsabilidade que recaiu de forma abrupta nos ombros dos docentes, sem que tivessem uma formação para utilização adequada de tecnologias específicas e, muitas vezes, sem uma ambiência pedagógica coletiva que lhes permitam trocas significativas sobre o pensar/fazer didático-pedagógico. Nesse contexto, os professores, além dos impactos de ordem emocional que sofrem em seu cotidiano decorrente da instabilidade gerada pela pandemia, e que provocam adoecimento, passam, muitas vezes, a receber cobranças e a ser alvo de exigências quanto à execução de atividades pedagógicas planejadas por especialistas que assessoram as instâncias decisórias oferecendo pacotes e soluções educacionais externas (AGUIAR, 2020, p. 33).

Além da dificuldade individual de manuseio das ferramentas tecnológicas, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, outros problemas podem ser acentuados, o problema social. De acordo com Senhoras (2020, p. 134):

as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdo de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estrutural ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo) (SENHORAS, 2020, p. 134).

Senhoras (2020, p. 132) ainda diz que, “justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável” a educação remota potencializa a evasão escolar de maneira, que quem não tem acesso aos conteúdos de forma digital ou em material impresso não consegue acompanhar as aulas e perde o ano letivo.

Diante de tanto prejuízo na educação, foi preciso adaptar e formar uma consciência de mudanças, de melhorias nesse novo jeito de ensinar e aprender. Em relação à consciência, Freire (1979) diz que não existe conscientização sem ação-reflexão. Primeiramente, o homem faz uma aproximação espontânea sobre o mundo e sua posição inicial não é uma posição crítica e sim ingênua. Experimenta a realidade na qual está inserido ou a realidade que procura. Em primeiro momento esta tomada de consciência não é uma conscientização porque:



[...] esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na, qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato, ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Portanto, para que haja conscientização é preciso que o sujeito possa conhecer entender, compreender o objeto e refletir. É por meio desse processo de conscientização que a realidade se desvela, permitindo, então, a resolução de problemas, como, por exemplo, as dificuldades com relação ao ensino e a aprendizagem por meio de aulas remotas na educação escolar indígena.

Para compreender a situação das escolas indígenas, nesses tempos de pandemia, encontrou-se apoio teórico/metodológico nas Teorias Pós e no Grupo Modernidade/Colonialidade que criticam os modelos impostos pela modernidade e seu projeto de poder de subalternizar, inferiorizar e marginalizar os demais conhecimentos. Os Campos teóricos “Pós” criticam a colonialidade e buscam propostas metodológicas e pedagogias decoloniais.

Não se pode esquecer que a Educação Escolar Indígena surgiu durante a colonização, dessa forma, é preciso fazer análises sobre as relações de poder (QUIJANO, 2000) que estão envolvidas nesse processo. As culturas indígenas que sobreviveram ao processo de colonização, resignificaram, traduziram e hibridizaram suas tradições, e como aponta Laclau (2011, p. 105) “[...] hibridização não significa necessariamente declínio decorrente de uma perda de identidade. Também pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades.” De maneira oposta, ao objetivo o projeto de poder da modernidade, “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas[...]” (HALL, 2003, p. 72), “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2003, p. 248). Na verdade, eles sobreviveram “exatamente por terem mantido a sua diferença cultural e não terem se diluído no caldeirão da sociedade nacional.” (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 343).

De acordo com Bhabha (2003, p. 166) “[...] o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”. Nessa perspectiva, a escola indígena, marcada



pelas relações entre colonizador e colonizado, está buscando alternativas, em tempos de pandemia, para marcar a sua presença, pois, educação e cultura estão interligadas, vinculadas e isso não pode ser desconsiderado.

3. METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão da relação dos impactos da pandemia na educação escolar indígena. Essa metodologia possibilita pesquisar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes, viabilizando a compreensão do contexto a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995). A pesquisa qualitativa permite revisões e alterações possibilitando a reconstrução de novos caminhos. Ludke e André (1986) explicam que a pesquisa qualitativa é rica em descrições e transcrições de entrevistas, relatos e outras formas de registro na busca de conhecer a percepção dos participantes.

Nessa busca de conhecer, houve uma interação com os participantes desenvolvendo uma proximidade em nível pessoal por meio de suas histórias é possível ter uma noção de suas lutas (GONZAGA, 2011), dessa forma, foi necessário ter atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Para compreender a situação estudada, buscou-se apoio nos seguintes campos teóricos: Estudos Culturais, Pós-Coloniais e no Grupo modernidade/Colonialidade. Os procedimentos metodológicos na produção de conhecimento objetivaram desconstruir discursos hegemônicos e possibilitar a transformação educacional e social, não sendo uma preocupação a busca de respostas, e sim em “[...] descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 53).

Essa descrição de Meyer, justifica a escolha, visto que o objetivo foi de compreender e aprender. Como ferramenta, foi utilizada a entrevista estruturada. A entrevista exige do pesquisador cuidado para que as interferências não gerem informação sem relevância para o trabalho.

Uma boa entrevista dever ser feita com tranquilidade e sem pressa, para que o colaborador (a) se sinta à vontade de falar o quanto quiser, de forma fluida e não controlada, sem muitas perguntas (THOMPSON, 1992). Durante as entrevistas, é preciso mais ouvir do que falar, para vigiar às interferências e contaminações na produção de dados. Para melhor



interpretação e análise das entrevistas é importante que o entrevistador esteja muito bem preparado e informado sobre a temática estudada, quanto mais base teórica tiver, mais fácil será a análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, nessa pesquisa foram entrevistados a diretora, a coordenadora, duas professoras da dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quatro pais de alunos, da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias com o objetivo de compreender o impacto da Pandemia na educação das crianças.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história tem mostrado, que a escola assumida pelos indígenas, pós contato, tem sido ressignificada e tem buscado formas próprias de educação, estruturada por meio lutas e processos de resistência e permanência (BACKES, 2018). A escola representa uma fronteira de diálogo com o mundo, com outros saberes, onde os professores assumem desafios e sacrifícios, como aponta Candau (1996, p. 140): “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

A despeito desses riscos e desafios enfrentados pelos professores indígenas, será discutido aqui sobre os problemas encontrados na viabilização do ensino remoto, durante a pandemia, nas escolas das aldeias e as dificuldades de oferecer um ensino e aprendizagem de qualidade.

Foram entrevistados os professores, a diretora, a coordenadora, os pais e mães de alunos pertencentes à etnia Terena, da aldeia Limão Verde Aquidauana, MS. A coordenação da Escola Municipal Indígena Lutuma Dias, relatou que uma das primeiras dificuldades foi a comunicação não presencial, visto que a internet na aldeia é via rádio e nem todos a possuem. Dessa forma, em atendimento às medidas sanitárias, foi organizado horários de atendimento aos professores.

As atividades planejadas e elaboradas para serem realizadas em casa com auxílio dos pais, foram preparadas para serem entregues a cada quinze dias. Eram organizados três dias de entrega das atividades para os pais irem buscar na escola, após os quinze dias os pais também tinham três dias para entregá-las na escola. A utilização dos livros didáticos e das cópias foram potencializadas.

O calendário escolar foi seguido e os conselhos de classe eram realizados ao final de cada bimestre. Para ocorrer o conselho de classe a coordenadora marcava horário de atendimento com os professores evitando aglomeração e mantendo o distanciamento. Diante



do número de atividades devolvidas, a coordenação observou muitas dúvidas dos pais sobre o desenvolvimento das mesmas e concluiu que a aprendizagem das crianças com aula presencial é muito maior que nas aulas à distância. “A presença e orientação direta do professor cotidianamente é mais produtiva, mas não se pode dizer que as crianças não aprendem, e sim, possuem mais dificuldades” (Entrevista com a coordenadora, 2021).

De maneira geral, um dos papéis da escola segundo Libâneo, “é assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas sobre a base dos conhecimentos científicos, que formam o pensamento crítico [...]”, mas assegurar isso foi muito difícil sem a presença cotidiana do professor (LIBÂNEO, 1994, p. 45). Em se tratando da Escola Indígena, ela está constituída na fronteira, contribuindo na formação de sujeitos híbridos, capazes de transitar em diferentes contextos, dentro e fora das comunidades. A escola indígena produz experiências sociais e culturais, sendo um lugar de afirmação de suas identidades, um lugar de diálogo intercultural.

A fronteira referida “é o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2003, p. 24). Nesse caso, a fronteira é um lugar de ligação, de conexões culturais que reúnem diferentes lados, como um ponto de convergência de diferenças que fluem, onde o poder não emana de forma unidirecional e sim de forma multidirecionais, com capacidades de ações dos dois lados (FRIEDMAN, 2001). Tendo isso como base, a coordenação tem pensado, com a comunidade escolar, uma forma de minimizar as dificuldades de aprendizagens que vieram à tona nesse período, dessa forma, vem organizando atendimentos para as crianças junto aos professores com o devido agendamento, priorizando as normas sanitárias.

Nesse sentido, para minimizar as dificuldades dos alunos a coordenação da escola tem se preocupado e pensado junto, pois “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário” (FREIRE, 1983, p. 45). Observa-se, baseado nas entrevistas da coordenadora e dos professores, que esse pensar sobre as soluções para superar esse momento atípico de pandemia e as dificuldades de ensino e aprendizagem, realmente está sendo “juntos”. As professoras relataram que a rotina de planejamento de aulas e atividades tem sido cumpridas em escala, com auxílio da coordenadora e diretora, que têm dado todo suporte necessário. São realizados encontros com dois professores por vez.



O planejamento, para o professor deve servir como uma ferramenta de auxílio para garantir que a aprendizagem seja realizada. Segundo Freire, o planejamento faz parte da prática docente, e envolve pesquisa, busca e indagação, “implica o compromisso [do educador] com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 14).

De nada adianta planejar se não houver a reflexão e a avaliação de que o que foi planejado realmente foi aprendido. Toda essa verificação realizada pela coordenadora junto ao professor, fica sem objetivo se não houver a reflexão de que se o objetivo proposto foi alcançado. O que realmente importa no ato de planejar é saber se as estratégias de ensino foram eficazes para garantir a aprendizagem do aluno por meio da avaliação não só da aprendizagem, mas do ensino também. A respeito dos conteúdos que devem ser contemplados no planejamento, Backes (2018, p. 45-46) pondera que “do ponto de vista das teorias interculturais/ decoloniais do currículo essa é uma questão que, além de não ter respostas simples, sempre terá respostas provisórias e plurais, dependendo dos contextos e das culturas nos quais os sujeitos estão imersos”.

Constatou-se, diante das respostas dos professores que durante a pandemia a maior dificuldade na realização das aulas remotas tem sido a internet lenta, via rádio, que nem todos possuem, ou seja, esse método não deu certo nas aldeias. Segundo a Fundação para Inovação da Espanha “nenhum sistema educativo está preparado para universalizar em tempo recorde uma aprendizagem *online* eficaz que responda a uma situação como essa, e muito menos assegurando qualidade e equidade no processo” (ZUBILLAGA; GORTAZAR, 2020, p. 4).

A realidade brasileira mostra ser muito diferente dos países europeus que possuem uma boa estrutura quanto ao acesso à internet e às tecnologias da informação. As Secretarias Municipais de Educação não possuem estrutura, em relação às metodologias e plataformas para sustentar um ensino remoto, os professores não possuem a prática essencial para a realização do ensino à distância e os alunos não dispõem computadores ou acesso à internet. E se tudo isso fosse parte da realidade no Brasil, as escolas indígenas ainda teriam dificuldades devido ao tipo de internet fornecida em suas aldeias. Os professores poderiam gravar as aulas, gravar uma contação de histórias para os alunos, mas a internet via rádio não suporta essas atividades, dessa forma, se viram obrigados a se adaptarem a essa situação causada pela pandemia.

A pandemia afetou subitamente a educação, precarizando o trabalho do professor que tiveram que encontrar soluções rápidas para que o ensino continuasse. Com a suspensão das



aulas e o isolamento social, os professores passaram a imprimir atividades para os pais retirá-las na escola. E como alguns pais não estavam indo pegar as atividades na escola, os professores passaram a levar na casa dos alunos. É importante destacar que isso só é possível porque as professoras se disponibilizam e, porque a comunidade é pequena e todos se conhecem. Essa atitude generosa das professoras de entregar as atividades nas casas de seus alunos, faz lembrar as palavras de Freire sobre o fato que ensinar exige querer bem o educando, visto que:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem [...] significa [...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 52).

Na visão dos professores, o ensino da forma que está sendo feito, não é o ideal, visto que, muitos pais não entendem o que está sendo solicitado nas atividades e não conseguem orientar seus filhos. Dessa forma, por meio de um olhar crítico a respeito da aprendizagem, os professores propuseram à coordenação receberem na escola os alunos com dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem para serem orientados. A proposta foi prontamente aceita pela coordenação e direção desde que os professores fizessem uma escala de atendimento e mantivessem o distanciamento.

Muitas situações de aprendizagem exigem a presença dos professores, pois “o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos” (FREIRE, 1996, p. 13). O ato de aprender é realizado por partes, por meio de métodos cuidadosamente preparado pelo professor, sendo fundamental a presença dele nesse processo, “pois é pensando criticamente a prática de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996 p. 18). Nota-se que os professores não se eximem de sua responsabilidade e procuram formas para suprir as necessidades de seus alunos.

Com relação aos pais, lhes foi perguntado sobre a rotina de ensino em suas casas. Destaca-se aqui as respostas do seu Antônio dos Santos Silva, cacique da aldeia Limão Verde, que respondeu enquanto pai, sobre suas preocupações quanto às perdas na aprendizagem dos alunos.

A gente precisa estar acompanhando os estudos das crianças do ensino fundamental e no ensino médio, eu quero dizer aqui que nós estamos tendo bastante dificuldade enquanto comunidade indígena, quando se fala de internet. Quando nós falamos sobre estudar pela internet nós temos que colocar na conta, que isso envolve financeiro. Dinheiro, muitos não têm, não têm condições de colocar internet na casa, muitos estão dependendo do auxílio emergencial. Esse auxílio que foi suspenso e agora volta com uma quantidade de R\$ 300,00, e aí eu pergunto: um pai de família que tem seus filhos na escola, vai pegar esse dinheiro e vai escolher o quê para pagar? Claro que ele vai



escolher comprar alimentos para os filhos, ao invés de pagar uma internet para dentro da sua casa. Então nós temos essa grande dificuldade, não é só com ensino fundamental, mas também com o médio (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

O senhor Antônio deixa claro que não existe a possibilidade de ter aulas à distância em sua comunidade e fala dos problemas financeiros que impossibilitam o acesso à internet. Os demais pais e mães explicaram que por esse motivo, receberam orientações da professora, para que elas estipulassem horários de estudo para os filhos, que fossem compatíveis com os seus horários, visto que as mães têm suas responsabilidades com a casa e algumas trabalham com o comércio de produtos de suas roças ou em serviço formal dentro, ou fora da aldeia. Olhando a situação do ponto de vista da desigualdade de gênero, se houve uma sobrecarga de trabalho para as mães, imagine para as mães professoras que passaram a conciliar o trabalho na escola com o trabalho doméstico, e as orientações de seus próprios filhos.

As mães foram instruídas a ajudarem os filhos na leitura de textos, na escrita das atividades e tirar dúvidas que seus filhos tenham com relação às atividades. Algumas mães disseram que pegar as atividades na escola é melhor porque muitas não possuem acesso à internet em casa. A pandemia tem mostrado que a exclusão digital é realidade da maioria dos estudantes brasileiros.

Seu Antônio demonstra toda sua preocupação:

[...] nós vamos ter um atraso na qualidade da educação, no conhecimento desses alunos por esses próximos anos, porque o que a gente vê, é que o professor faz o trabalho e entrega para os alunos e diz: vocês fazem e daqui tal o dia vocês entregam. O trabalho em uma folha para ficar uma semana para ele responder. Isso ele num dia responde, e o resto do tempo? E a matéria ele não vê. Então ele não vai, não vai conseguir aprender se ele não tiver um professor junto com ele. Pai que não tem estudo, mãe que não tem estudo, como é que vai ensinar seus filhos dentro de casa? Como ele vai ajudar os filhos a responder aquilo que ele não sabe? Então isso é um grande problema, uma grande preocupação que a gente tá vivendo hoje na nossa comunidade, na nossa educação (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

Todas as mães e pais, participantes da pesquisa, acreditam que o ensino foi extremamente prejudicado, mas preferem que os filhos estejam seguros em casa. As mães relataram que por mais que as atividades sejam feitas com os filhos diariamente para que a aprendizagem não tenha prejuízo, aprender na escola com os professores, é diferente, pois os professores estudaram para isso, conversam de um jeito diferente com os alunos e, por isso é melhor. No contexto indígena, o ato de aprender é diferente da sociedade envolvente que fragmenta os conteúdos para ensiná-los separadamente. Para os indígenas aprender é a estruturação de todos os seus saberes dialogados com os saberes ocidentais de forma intercultural.



Na escola indígena, na perspectiva da interculturalidade, o aprender se concretiza com a troca de conhecimentos e saberes e o ensinar são embasados em estratégia, metodologias e pedagogias que se mesclam com as tradicionais, originadas de articulações e negociações elaboradas no decorrer do tempo. Para Walsh (2009, p. 23) pensar de forma intercultural é se preocupar “com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegia alguns sobre outros”. A autora ainda pondera que é preciso:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural (WALSH, 2009, p. 23-24).

Notou-se uma grande vontade de pais e professores indígenas, em construir processos formadores de afirmação de suas identidades e cultura em suas escolas e os caminhos para essa construção têm sido as traduções, as hibridizações, as negociações por meio da interculturalidade crítica, apontada por Walsh, que se tornou uma estratégia de resistência.

A preocupação com o déficit na aprendizagem de seus filhos é retratada nas palavras do seu Antônio:

O ensino fundamental é a base o princípio de uma criança, aí nós falamos no ensino médio que é a porta da faculdade Será que eles vão ter conhecimento ter condições de entrar numa faculdade com o conhecimento da forma que está sendo feito? A gente fica preocupado porque nosso sonho é que nossos filhos estejam dentro de uma faculdade fazendo uma graduação, fazendo mestrado, um doutorado, esse é o desejo dos pais, mas quando a gente olha esse momento tão difícil, momento em que não tem aula ..., isso nos traz uma grande preocupação. Não é uma crítica aos professores, é um momento diferente. Que minha fala seja uma contribuição para que os governantes vejam, o que está acontecendo dentro das aldeias, uma forma de nos ajudar, ajudar as escolas do nosso município para que nossos alunos não fique nesse um ano e meio parados sem que eles não sabem nada (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

Seu Antônio fala da importância da educação para os alunos indígenas, e o sonho de ver seus filhos frequentarem a faculdade, pois o domínio da língua e códigos da sociedade envolvente os ajudam na reivindicação de seus direitos e a assumirem seus lugares de direito dentro de suas comunidades. De acordo com Backes (2008, p. 15):

Quando os sujeitos frequentam o ambiente universitário, quando este ambiente passa a fazer parte do seu universo social e cultural, estes passam a ter mais força para reivindicar direitos, questionar atitudes discriminatórias, desconstruir o mito da democracia racial, construindo uma identidade cultural/racial/étnica de forma a se verem e serem vistos pelos outros como uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização (Backes, 2008, p. 15).

O que foi observado, por meio das respostas dos segmentos da comunidade escolar que as dificuldades da coordenação e direção em relação à tecnologia e ao acesso à internet



procedem com a realidade de outras aldeias da região, e as dificuldades dos professores são as mesmas que das mães e pais que ficam com os filhos em casa e se desdobram para ensiná-los. Devido não ter e não saber usar as tecnologias da comunicação e informação nesse contexto, os mesmos se adaptaram e entregaram as tarefas impressas aos responsáveis pelos alunos, como não houve acesso às tarefas não pode ser avaliado de que maneira o conteúdo está sendo ensinado, ou quais conteúdos estão sendo trabalhados pelos professores.

O que consta é que os professores indígenas procuram trabalhar de forma decolonial, para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização” (WALSH, 2009, p. 24). Dessa forma, procuram novas práticas e estratégias de intervir intelectualmente por meio de seus saberes ancestrais valorizando sua cultura e história para ler o mundo de forma crítica e assim atuar nele, pois “a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura” (FREIRE, 1979, p. 21).

O fato é que a pandemia modificou toda a estrutura, mudou o cotidiano de todos, seja na cidade, no campo ou na aldeia e desvelou a desigualdade de acesso aos bens e serviços, assim como evidenciou a vulnerabilidade das Redes Públicas de Ensino (OLIVEIRA 2020).

Segundo uma pesquisa desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 58% dos brasileiros acessam a internet exclusivamente através de celulares, dentre esses, 65% são negros. A exclusão digital é predominante em regiões pobres como no Nordeste, onde 35% dos lares não usam internet, assim como, no Brasil 45% das famílias que recebem até um salário mínimo, também não acessam à internet (MARI, 2020).

Em entrevista a Mari (2020), Alexandre Barbosa, gerente do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da sociedade da Informação (Cetic.br), pondera que:

A falta de acesso à internet e o uso exclusivamente por celular, especialmente nas classes D e E, evidenciam as desigualdades digitais presentes no país, e apresentam desafios relevantes para a efetividade das políticas públicas de enfrentamento da pandemia. [...] A população infantil em idade escolar nas famílias vulneráveis e sem acesso à internet também é muito afetada neste período de isolamento social. A pandemia revela de forma clara as desigualdades no Brasil (MARI, 2020, p. 1).

Ainda segundo Mari (2020), a pesquisa mostra um declínio da presença de computadores nos lares brasileiros nos últimos quatro anos e em 95% dos domicílios mais ricos possuem algum tipo de computador. O Computador está presente em apenas 44% dos domicílios de classe C e 14% dos domicílios de classes D e E.



Toda essa desigualdade digital, em tempos de pandemia, onde os estudantes necessitam de acesso à tecnologia, tem gerado a desigualdade epistemológica. Segundo o Marco Civil da Internet (lei 12.965/2014), em seu art. 4 fica estabelecido:

- I - do direito de acesso à internet a todos;
- II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;
- III - da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e
- IV - da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados (BRASIL, 2014, n.p.).

Infelizmente a internet aberta com todos tendo acesso, é uma realidade que está longe de ser alcançada. Essa dura realidade em relação ao acesso ao mundo digital, foi escancarada pela pandemia, mostrando a quantidade de pessoas, professores e alunos que ficaram às margens, confinados em suas casas, no abismo das desigualdades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as entrevistas com a direção, coordenação, docentes e pais da escola indígena, verificou-se que os mesmos tiveram um grande desafio no enfrentamento de uma realidade diferenciada ocasionada pela pandemia da Covid-19. Estados e municípios propuseram que as escolas e os professores desenvolvessem atividades remotas, mas esqueceram a verdadeira realidade de muitas escolas que se localizam em zonas rurais como, por exemplo, as escolas indígenas.

O tipo de internet oferecida pelos Estados e Municípios às suas escolas em zonas rurais não oferece suporte para o desenvolvimento de aulas/vídeos por serem extremamente lentas. A segunda situação que impediu o desenvolvimento desse tipo de aula foi o fato de que nem todos os professores e alunos possuem computador ou internet em suas casas, ou celulares.

Diante do cenário exposto nesse artigo, pode-se considerar que os problemas educacionais não são responsabilidade da crise gerada pela Covid -19. Os problemas da educação são gerados por políticas que reduzem o financiamento e investimento. Entretanto, a pandemia visibilizou, escancarou as deficiências que as escolas possuem e isso deve ser visto como uma forma de somar esforços para mudança de realidade.

Assim como as relações e interações sofreram mudanças, o processo de ensino e aprendizagem também mudaram. Percebe-se a grande diferença e distância existente, em relação aos investimentos educacionais e tecnológicos, entre ricos e pobres, brancos e pretos, cidades do interior e capitais, escolas urbanas e rurais.



O medo, os desafios e a insegurança em relação ao processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias de ensino, foram evidentes nas entrevistas com os professores. Nesse momento de pandemia, verificou-se nas escolas indígenas a busca de soluções por meio da coletividade, pensando juntos as soluções, mesmo não sendo o ideal nem para professores, nem para alunos.

Em síntese, é possível concluir que é de grande relevância ter a inserção de tecnologia nas escolas indígenas, para que o ensino voltado aos alunos e professores em formação, possa ser, não só de melhor qualidade, mas também uma forma de oferecer a oportunidade de aprendizagem dos novos modelos tecnológicos.

Não se sabe por quanto tempo ainda a humanidade viverá dessa forma, ou se haverá outras pandemias, mas que essa radiografia do sucateamento da educação exponha a falta de compromisso dos governos com a educação de qualidade nos confins desse Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, vol.11, nº1, 2020. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares (APECB). Cidade de Braga, Portugal.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: M. V. Rodríguez e M. L. P. Almeida (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber, 2008.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Brasília, 2014**

CAMARGO, D. M. P. de; ALBUQUERQUE, J. G. de. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 23, n. 61, p. 338-366, dez. 2003.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **O que é uma pandemia**. 2020. Disponível: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>>. Acesso em: 15/10/2020.



FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire;** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, S. S. O Falar da fronteira, Hibridismo e a performatividade: Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Crítica das Ciências Sociais*, 61, 2001.

GANDIN, L. M. **Sem planejamento a escola funciona? Quem está planejando a escola?** Revista educação, Brasília, ano 33, nº 132, p. 20-25, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONZAGA, A. M.. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Editora UFMG, 2003.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 21º reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARI, A. Negros e pobres sofrem com exclusão digital durante a pandemia. **Forbes**, Brasil, Forbes Tech. 27 maio 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2020/05/negros-e-pobres-sofrem-com-exclusao-digital-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 03 agosto 2021.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, F. L. de. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, C.B.; SANTOS, R. D. dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Tirant lo blanch, 2020. p. 247-260.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Journal of World-Systems Research**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 342-86, Summer/Fall 2000.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. Boletim de Conjuntura, **Revista Boca**. Ano II, vol.2, n.5, Boa Vista, 2020.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



ZUBILLAGA, A.; GORTAZAR, L. **Covid-19 y Educación**: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Fundación Cotec para la Innovación, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



CAPÍTULO 27

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Francisca Andréia do Nascimento Silva
Williamar Figueredo de Oliveira
Maria Gonçalves de Sena
Arlane Markely dos Santos Freire

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a importância da contação de história na educação infantil, compreendendo que é por meio dela que a criança também aprende e se desenvolve integralmente. A literatura infantil contribui na formação do leitor, fazendo com que este seja capaz de refletir sobre a realidade que o cerca e desperte a curiosidade da criança. O texto faz uma revisão de literatura acerca do assunto, apontando como o ato de contar história é necessário na prática docente e o papel do professor da educação infantil no planejamento das ações que envolvem a contação.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de história. Educação infantil. Criança. Literatura infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual deve garantir o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, e se divide entre creche e pré-escola. Constitui-se em uma importante fase e tem uma especificidade própria em relação ao processo educacional. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (LDBEN, 1996). De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) para que haja um melhor desenvolvimento da criança de forma integral é essencial que elas tenham oportunidades de criar, reconstruir o mundo em que vivem e aos poucos vão compreendendo os diferentes papéis assumidos pelos adultos, sendo que para isto se faz necessário um ambiente estimulador e rico em brincadeiras, bem como, atividades lúdicas, para que as crianças possam estimular profundamente seu desenvolvimento integral.

Neste contexto compreende-se que é na educação infantil onde a base educacional e social da criança vai se consolidando de maneira efetiva, e se constitui como etapa imprescindível para que ela se reconheça enquanto sujeito ativo de um determinado contexto. Por isso o ambiente educacional deve ser acolhedor, para que as crianças se sintam parte e aprendam de forma significativa. Nessa perspectiva, elas precisam vivenciar experiências significativas para que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato consolidado, uma vez que este acontece por meio das experiências vivenciadas dentro e fora da escola.



Entende-se assim, que o trabalho com as atividades lúdicas constitui uma ponte entre o conhecimento e a criança, onde os objetivos vão sendo atingidos mediante as ações propostas. A aprendizagem torna-se mais prazerosa quando construída de forma lúdica, o que necessita de um planejamento prévio, a fim de que os objetivos sejam de fato atingidos e essa aprendizagem aconteça.

Concordando com Paiva e Oliveira (2010), para que esse processo se desenvolva e para que a aprendizagem se efetive por meio das práticas pedagógicas, o professor precisa ter um conhecimento profundo acerca do mundo infantil, para que possa apreciar aspectos desse contexto e sentir-se parte, junto com a criança, dando significado para a imaginação, a criação e a fantasia.

Nesse enfoque, as práticas precisam ser sempre refletidas, buscando oportunizar o protagonismo de todas as crianças, sem distinções, podendo assim, a ludicidade constituir-se como um mecanismo facilitador desse processo. A escola, nesse contexto, deve ampliar suas atividades, considerando os eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acreditando ser esse brincar, uma ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia entre as crianças, criando entre elas um ciclo de confiança mútua.

Considerando tal cenário, o professor da educação infantil deve estar preparado para atender as especificidades das crianças, sabendo utilizar-se dos mais diversos mecanismos e estratégias nas experiências vivenciadas por elas, com ênfase nas interações e na mediação das ações, de modo que elas sejam as construtoras de suas próprias aprendizagens. Neste sentido, o professor precisa também escutar e perceber como as crianças aprendem, torná-las protagonistas.

Corsino (2012), remete ao entendimento de que as ações a serem desenvolvidas devem ter como centralidade a criança, sendo esta o ponto de partida de todo o trabalho, considerando - a como parte ativa do processo, aquela que interage por meio das experiências propostas. E essas experiências devem ter como foco principal a ampliação das vivências das crianças envolvidas.

Nesse contexto, cabe ao professor propor situações nas quais as crianças desempenhem um papel ativo e que valorize seus conhecimentos prévios, dando-lhes oportunidades iguais de participação e de assimilação dos conteúdos propostos. O educar é assim compreendido, como



uma ação em que a interação do professor com as crianças, e destas com seus pares, deve acontecer constantemente para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem de forma integral, entendendo esse processo como essencial a toda a vida e devendo ser objetivo central na e da educação infantil.

A escola deve buscar mediar suas ações com foco em atividades que sejam elaboradas pensando nesse desenvolvimento integral da criança. Para que isso aconteça devem ser desenvolvidas ações não com base em um sistema mecanizado de ensino, mas a partir de um planejamento prévio que seja lúdico e dinâmico e que possibilite à criança vivenciar experiências significativas, tornando-se um sujeito ativo e construtor de suas vivências.

Por meio destas interações, o conhecimento passa a fazer parte do processo de maneira direcionada, dando sentido ao processo educacional. A criança aprende através do brincar e da interação, de maneira que estas ações se configuram como uma necessidade inata dessa fase da vida, permitindo a relação entre o real e o imaginário, em um mundo de faz de contas em que a imaginação da criança se manifesta.

Neste sentido, a contação de história se constituiu como uma forma lúdica de transmissão dos conhecimentos e auxilia no desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional da criança, assumindo assim um lugar de suma importância na educação infantil. Por isso, considerando a notoriedade do tema para essa etapa da educação básica, o trabalho apresenta uma discussão acerca da contação da história como um valioso instrumento nas experiências vivenciadas pela criança no ambiente educacional. O texto produzido, que tem por base a revisão bibliográfica, divide-se em três partes. A primeira trata sobre o ato de contar histórias no contexto educacional, em seguida terceira sobre o papel do professor de educação infantil mediante suas ações e por fim as considerações finais.

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

Quando se escuta falar a respeito da “Contação de histórias”, nos remete logo as lembranças da infância vivenciada ao lado da mãe, de uma avó ou de outra pessoa da família que contavam algumas histórias para dormir. Contudo, o ato de contar histórias perdeu um pouco a tradição em nossa sociedade atual, principalmente no ambiente familiar, ficando a prática da contação de histórias, por conta da escola, a responsabilidade de desenvolver um trabalho direcionado para que esta atividade tenha espaço garantido no contexto escolar das crianças.



Neste aspecto, a contação de histórias tem sido inclusa cada vez mais no planejamento das ações direcionadas às crianças por parte dos profissionais. Esta tem sido sugestão ou estratégia, constante nas formações dos professores da educação infantil. Dessa maneira, requerendo experiências relevantes, de tal forma que a criança centre sua atenção no que lhe é proposto, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem de maneira significativa e lúdica.

A contação de histórias em sala de aula deve ser percebida não apenas enquanto uma prática pedagógica, pois o seu papel não se restringe especificamente ao eixo da linguagem e aos seus conteúdos, mas têm por finalidade despertar na criança a curiosidade, a imaginação, o gosto pela escuta de histórias, motivar a expressão de sentimentos e da criticidade em relação ao mundo que a cerca.

Não há uma fórmula mágica para envolver as crianças no mundo da leitura, o próprio livro já nos traz diversas possibilidades. “importante é explorar, discutir, clarear. Não cobrar. Fazer vibrar” (ABRAMOVICH, 2006, p. 148).

O ato de contar histórias deve ser realizado mediante as suas infinitas possibilidades, não apenas por se tratar de uma ação lúdica, mas percebendo esta atividade como um recurso metodológico que possibilita o enriquecimento da prática docente, promovendo conhecimentos e aprendizagens diversas dentro e fora da sala de referência.

A escola deve oferecer espaços onde as crianças possam, nas experiências vivenciadas, desenvolver-se com autonomia, criando uma ligação entre os livros e os pequenos leitores. Assim:

[...] cumpre à escola proporcionar espaços que favoreçam a criança a encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para o seu desenvolvimento (SILVA, 2006, p. 95).

Portanto, quanto mais forem criadas situações de aprendizagens em que a criança tenha contato com o livro, com a literatura infantil, mais serão ampliadas as possibilidades relacionadas ao seu desenvolvimento e a aquisição de saberes essenciais ao seu processo educacional.

Quando se conta uma história, a criança tem a oportunidade de partilhar suas emoções, além de despertar o prazer pelo saber ouvir, escutando o outro e respeitando o momento certo de se expressar, aprendendo assim a conviver em grupo. Nesse aspecto lúdico e interativo que envolve a contação de histórias no cenário infantil educacional, compreende-se que:

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a



imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2009, p. 11).

A inclusão da literatura infantil no contexto educacional vai depender inicialmente do acervo e material disponibilizados pela escola, seguido do planejamento e da criatividade do professor, que deve buscar selecionar os livros mediante os interesses apresentados pelas crianças, propondo atividades que sejam prazerosas para os pequenos e ao mesmo tempo estimulem a criatividade, a curiosidade, o desejo pela leitura, ampliando assim o conceito que os mesmos tem em relação ao mundo e ao seu contexto social.

É na infância em que as atitudes e os valores vão sendo formados, aprimorados mediante os estímulos do meio ambiente, do entorno social, assim, a escola deve buscar nas ações da contação de histórias, formas para que as crianças possam interagir e se descobrirem por meio desse fascinante contexto literário.

Os livros devem se fazer cada dia mais presentes no cotidiano infantil, ampliando as possibilidades de um contato mais próximo com a literatura, bem como o despertar pela leitura, a partir da proposta de um ambiente lúdico e interativo. Importante ressaltar que é preciso também considerar o contexto histórico e socioeconômico em que a criança está inserida.

Segundo Giacomolli e Pereira (2021), a literatura infantil favorece para constituição de um leitor ativo com capacidade crítica de refletir sobre o mundo que o cerca, na medida em que se oferece diversificado contexto literário. Neste sentido, a literatura infantil poderá se configurar como uma linguagem transformadora para as crianças, que a ela tem acesso, com vantagens de curto e longo prazo, pois suas contribuições permearão por toda a sua vida.

Assim, em acordo com as autoras, a contação de histórias tem um papel significativo no desenvolvimento integral da criança, por isso a importância de qualificar o planejamento pedagógico, objetivando o desenvolver do gosto pela leitura, a construção de boas atitudes e valores, a ampliação da concepção de mundo, por meio da prática da leitura literária.

Nessa perspectiva, a escola de educação infantil se insere no desafio de promover experiências que insiram as crianças, em uma formação leitora, a partir do contato com os livros literários, desde os primeiros anos de escolarização, ou seja, na educação infantil.

A escola é, portanto, esse local de imensas possibilidades em relação a contação de histórias, levando a criança a mergulhar em um mundo repleto de curiosidades, onde a sua imaginação amplia-se e os seus questionamentos ganham sentido. Por isso, ao concordar com



Barbosa e Horn (2008) compreende-se que, para que uma criança seja sujeito de sua própria história, é necessário muito mais que um espaço limpo, seguro e acolhedor; é necessário um espaço estimulador, desafiador, pensado e organizado de maneira significativa.

3. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias é uma ação que tem se modificado muito no decorrer dos anos. Através desta prática, o professor pode, mediante suas ações, abordar diversos assuntos, além de aprimorar habilidades essenciais através do lúdico, desenvolvendo a imaginação e o fascínio da criança pelo mundo que envolve a arte de ler e escutar histórias. O ato de contar histórias não é apenas pegar um livro e decodificar a sequência de palavras que nele se apresentam. É preciso criar todo um envolvimento entre quem conta, quem ouve e a história escolhida, possibilitando momentos de trocas de experiências e conhecimentos essenciais para que a imaginação possa estar sendo instigada a todo o momento.

Dantas (2019) afirma sobre a importância das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelo professor enquanto contador de histórias, sendo que estas merecem ser planejadas a fim de atender as expectativas das crianças enquanto espectadores das narrativas, considerando a ludicidade, a fantasia e estímulo à imaginação como eixos bases para que de fato alcance os objetivos ao trabalhar com esse recurso didático.

O professor deve ter muito cuidado em relação a escolha do gênero, considerando a faixa etária das crianças, bem como os seus interesses e as capacidades a serem consolidadas nessa etapa de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Valorizar a literatura infantil no contexto educacional é de imensa importância, desse modo, a contação de histórias deve ser uma prática diária que estabelece possibilidades de interação entre o professor e a criança, em uma relação de aprendizagens mútuas.

Nesse enfoque, Lemos relata a ação e a funcionalidade tanto de quem conta como de quem ouve:

Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos as estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa etária lida-se, querendo ou não, com o elemento surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, manifesta na sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, expressa-se na fala ou na escrita do recontador (LEMOS, 2009, p. 56).



Dessa forma, percebe-se as possibilidades de interação por meio da contação de história, em que a criança se desenvolve, mediante as experiências propostas, conforme o contexto histórico e social em que está inserida.

A partir das experiências vivencias a criança também pode recontar a história ouvida, demonstrando que também aprendeu através da observação. O ouvir é essencial, deixando expressar suas sensações e fazendo relação com a sua vivência e o mundo de maneira ampla.

O reconto de histórias pode ser compreendido como uma técnica muito interessante que envolve aspectos lúdicos, envolvendo a criança em uma brincadeira, através do envolvimento com as palavras e com os versos, constituindo ainda uma forma de enriquecer as aulas e os momentos de contação literária.

É notável que na infância as histórias ganham uma magia a mais, são muito interessantes para as crianças, além de estimularem de maneira exitosa o processo de aprendizagem, de forma que ao mesmo tempo em que aprendem estão também se divertindo. Mediante esse contexto, Oliveira (2010) enfatiza que,

[...] grande é o número de propostas pedagógicas para a educação infantil que tem eleito a linguagem verbal como seu eixo mais importante, dado que permeia os outros organizadores do currículo: o jogo infantil e as várias áreas em que o conhecimento básico elaborado em uma cultura pode ser organizado de modo que favoreça a aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p. 231).

Nesse enfoque, o professor deve buscar as mais diversas possibilidades para que a contação de histórias seja um momento descontraído, que integre professor e crianças em um processo de trocas de saberes e de experiências, que desperte a curiosidade das crianças e que as estimulem quanto à vivência social, e que os processos que envolvem o seu desenvolvimento se estabeleçam de forma dinâmica e significativa.

Assim, as histórias a serem utilizadas pelo professor devem ser muito bem selecionadas, com imenso cuidado para que a contação possa ser proveitosa. Uma história pode conter aspectos que abordam temáticas importantes que estão relacionadas com a formação da personalidade da criança, por isso, a importância de considerar a diversidade e a qualidade na escolha das histórias. Portanto, faz-se necessário que o educador tenha atenção e o cuidado de ler a narrativa antes de apresentar para a criança, compreendendo de maneira ampla o seu enredo, conhecendo a temática, o seu contexto, bem como os mecanismos que serão essenciais a serem elencados durante a contação.

Considerando os diversos aspectos que envolvem a contação de histórias no contexto de sala de aula, cabe ao professor atuar como um verdadeiro mediador do processo, criando



momentos na rotina em que a leitura se torne prática constante, considerando como objetivo ampliar a linguagem, comunicação e expressão da criança, através de um mundo diferenciado e grandioso que envolve o ato de ler.

Deve ser preparado um ambiente harmonioso, organizado, de forma que as crianças possam prestar atenção e envolver-se na narrativa apresentada, por sentirem-se atraídos pela sua curiosidade. É também necessário manter um lugar permanente dentro da sala onde as crianças possam ter acesso aos livros e outros portadores de textos, como revistas e gibis. O contato com estes pode acontecer na entrada ou na saída das crianças.

O professor pode conduzir o momento da contação de história, utilizando - se de recursos que desperte o interesse das crianças, dando espaços para que elas possam a partir da escuta, questionarem, exporem opiniões, enfim, transformar esse momento em estimulante da imaginação infantil.

Em seguida através de conversa realizada após a contação de histórias, o professor mantém uma aproximação mais íntima com as crianças, dando-lhes a oportunidade de falarem, de exporem suas ideias e suposições, espaço este em que elas percebem sua importância na sala de aula e para o educador.

Nessa ação, é possível desenvolver ainda as habilidades relacionadas a fala, aprimorando cada vez mais a sua oralidade, bem como o saber ouvir, onde cada criança deverá esperar a sua vez de falar, respeitando a fala dos colegas e desse modo participar ativamente.

Brandão (2007) destaca a importância das ações do professor com foco na literatura infantil no contexto escolar:

Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença constante da literatura infantil na escola, cabendo aos professores estabelecerem uma relação de prazer entre a criança e o livro, levando em conta o desenvolvimento da criança. Para isso, deve-se abrir um espaço para a expressão livre, apresentando a leitura de uma forma estimulante, despertando o interesse das crianças e tornando os livros tão acessíveis e prazerosos quanto os brinquedos (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Assim, mediante as colocações, é necessário que o ambiente para a contação de histórias seja o mais dinâmico e agradável possível, possibilitando um melhor aproveitamento dos aspectos que envolvem a contação.

Nesse enfoque, as dimensões em torno da contação de histórias ampliam-se para além das possibilidades exclusivamente educacionais, ou da aquisição de saberes. A literatura infantil abre uma imensidão de possibilidades que vão de encontro a formação global da criança, fazendo com que esta saiba lidar com as emoções, se expressar, comunicar-se, desenvolver sua



criatividade através dessa ação dinâmica que pode ser muito bem trabalhada mediante o auxílio do professor.

As inferências realizadas após a contação de histórias, também é de fundamental importância, analisando se as crianças estavam realmente atentas e o que conseguiram compreender através da narrativa apresentada. As crianças devem ser estimuladas a desenvolverem a sua compreensão além dos fatos que lhes foram apresentados, fazendo uma relação entre a história ouvida e o seu contexto de vida real.

Assim, em meio a tantas possibilidades que envolvem a contação de histórias e o professor da educação infantil, a escola passa a ser o cenário principal para que a criança tenha uma aprendizagem significativa e direcionada por meio dessas estratégias e dos recursos disponibilizados.

Considerando a importância do momento da contação é preciso ressaltar ainda que os livros devem ser os mais atrativos, despertando na criança a curiosidade para um mundo cheio de mistérios que constitui a leitura. Por isso, é de suma importância que o professor faça a escolha do livro a ser usado considerando a faixa etária em que as crianças estão inseridas e tratando-se de educação infantil as cores, formas de contação e a dinamicidade na escolha dos ambientes fazem toda diferença.

A forma de contar uma narrativa deve ser dinâmica, envolvendo ações lúdicas que levem a criança a viajar pela sua imaginação, em meio a heróis, bandidos e mocinhos, bem como reis, príncipes e princesas, criando uma relação comparativa entre o real e o fictício, mas também fazer uso desse recurso para contextualizar a criança em mundo de realidades do qual faz parte. Dar acesso a elas a diversas histórias.

Assim, o professor deve planejar as experiências de contação de histórias que serão desenvolvidas junto às crianças, de forma lúdica, utilizando os recursos necessários para que este momento seja significativo para a compreensão e descobertas que serão feitas pelas mesmas através dessa ação. E claro, sem deixar de considerar o contexto em que a criança está inserida, buscando, inclusive, inserir a contação do lugar onde elas vivem e a história das suas famílias no planejamento das experiências a serem vivenciadas com as crianças.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do referencial teórico, pelo qual foi estruturado teoricamente este trabalho, pode-se compreender a importância da contação de histórias na educação infantil. De acordo com os autores ora citados ao longo do texto, o uso da contação de histórias infantis, como estratégia pedagógica, pode contribuir de forma relevante no desenvolvimento físico e socioemocional da criança, como bem favorecer o conhecimento, ampliar o vocabulário, estimular a imaginação e a expressar seus sentimentos.

A prática de contação de histórias na educação infantil pode oferecer à criança um material simbólico significativo para a construção de sua identidade, enquanto sujeito social. Assim, a contação de história assume um papel primordial para a formação das crianças, na perspectiva de que ao possibilitar experiências com esse recurso, as crianças potencializam sua capacidade de imaginar, fantasiar, compreender e criar. E ainda podem ampliar suas visões de mundo para além do contexto familiar e para além dos muros da escola, ressignificando seu entendimento em relação à vida.

A escola de educação infantil é um espaço transformador na vida das crianças, no sentido de que se constitui também o período em que as experiências vivenciadas contribuem como seu desenvolvimento de forma integral. Desse modo, possui em suas práticas objetivos e características próprios desta etapa, onde as estratégias e os recursos precisam ser planejados a partir de critérios que considerem a condição para quem se destina tal experiência e coloque a criança como protagonista.

Nessa perspectiva o professor deverá ser seletivo na construção de suas metodologias e dos recursos que pretende utilizar junto às crianças, o que vale para a contação de histórias, a começar pela escolha adequada da literatura, as estratégias de antecipação, bem como conduzirá o processo ao término da contação, o que varia de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Neste cenário o planejamento é essencial, aliar a teoria com a prática a fim de que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados, considerando a faixa etária das crianças e os recursos disponíveis na escola.

De modo geral, o mais relevante desse estudo é poder refletir sobre a importância da contação de história no cotidiano da educação infantil e como a partir dela a criança pode desenvolver a escrita, a oralidade e a percepção.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. d. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene. Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- BRANDÃO, S. M. B. de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche**. 2007. 115 f. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade. Departamento da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: Ago. 2022.
- CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- DANTAS, E. L. A. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, Dores do Rio Preto-ES, v. 1, n. 2, p. e12, 2019. Disponível em: <<https://revistacaparao.org/caparao/article/view/12>>. Acessado em: Ago, 2022.
- GIACOMOLLI, L.; PEREIRA, L. da C. P. Educação, cultura e identidade em interface com o ambiente. **Revista de Comunicação Científica**, Juara-MT, v. 9, n. 1, p. 162–173, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/5836>. Acessado em: Ago, 2022.
- LEMOS, S. A. N. Linguagem e Infância: a Literatura Infantil no Processo de Desenvolvimento da Criança Pequena. **Revista Científica Aprender**, Belo Horizonte-MG, n.3, set. 2009. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=49>. Acessado em: Ago, 2022.
- OLIVEIRA, Z.d. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAIVA, S.C.F.; OLIVEIRA, A. A. Literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos-SP, n.7, ago. 2010. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/175/101>>. Acessado em Ago, 2022.
- SILVA, J. R. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. In: BARROS, M. H.T.C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.



CAPÍTULO 28

MASCULINIDADES MÚLTIPLAS NA ESCOLA

Arthur Furtado Bogéa

RESUMO

O trabalho objetiva identificar e analisar as múltiplas referências de masculinidades produzidas e reproduzidas no espaço escolar e como elas interagem entre si e processam marcadores de diferenças nos alunos de uma escola estadual de ensino médio da cidade de Bacabeira – MA. A pesquisa foi realizada com alunos que autodeclararam pertencer ao gênero masculino. Metodologicamente foi adotada uma abordagem qualitativa, com referencial teórico baseado nos estudos pós-estruturalistas e de seus desdobramentos na teoria *queer*. Para o levantamento dos dados foi utilizada a revisão bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas. O estudo revela que o espaço escolar é atravessado por múltiplas referências de masculinidades que se relacionam e que são significadas a partir da forma como os corpos se apresentam. Fica evidente que os alunos configuram o espaço escolar e criam seus próprios marcadores de diferenciação, com isso os olhares mudam e as expressões de gênero materializam formas distintas de ser masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Masculinidades. Espaço Escolar. Alunos.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer discussão relacionada à educação e aos gêneros não pode ficar desobrigada das relações de poder que as envolvem. Assim, ao se problematizar como os discursos de gênero produzem e reproduzem masculinidades no cotidiano do espaço escolar, está se colocando em evidência processos de controle, violência, dominação e exclusão a partir de normas regulatórias de gêneros, sexos, sexualidades, discursos e corpos. Porém, uma análise que busque entender as questões dos gêneros, só será possível a partir da compreensão dos sistemas simbólicos que carregam os modos como as sociedades os significam, bem como seus usos na configuração de regras para as relações sociais.

É imprescindível que se pense na função que a escola tem no processo de construção das identidades das pessoas. O corpo, entendido aqui como a representação material dessas identidades, é parte dessa construção, que através de diversos processos e práticas no cotidiano do espaço escolar, está “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2007, p. 31).

É imperativo que questionemos uma série de discursos e normas a partir dos quais se constituiu um aparato regulatório para as relações sociais e que servem como orientação para as experiências dos gêneros e das sexualidades. Logo, é preciso problematizar a inscrição do gênero nos corpos que tem exclusivamente como base a visão heteronormativa das experiências de afeto, prazer e desejo. Junto a isso, se deve buscar desnaturalizar as construções discursivas



que limitam os gêneros a pólos binários, ou seja, a uma masculinidade e uma feminilidade como únicas, assim como a linearidade naturalizada entre identidade de gênero e identidade sexual, colocando tais questões no campo das construções históricas.

Nesse sentido, este artigo aborda questões pertinentes às relações de gênero, principalmente no que tange à construção das masculinidades e tem como objetivo identificar e analisar as múltiplas referências de masculinidades que são produzidas e reproduzidas no espaço escolar e como elas interagem entre si e processam marcadores de diferenças nos alunos de uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de Bacabeira – MA.

O *lôcus* da pesquisa para o levantamento dos dados que geraram este artigo foi uma escola pública estadual de ensino médio em tempo integral, localizada no município de Bacabeira - MA. A pesquisa foi realizada entre junho e dezembro de 2018 com alunos que se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino de quatro turmas do Ensino Médio, divididas em duas turmas do primeiro ano, uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano. As turmas foram escolhidas obedecendo aos critérios de ter, no mínimo, uma turma de cada curso técnico oferecido pela instituição, que são os cursos de Logística, Mineração, Administração e Serviços Jurídicos.

Após o período de observação foram realizadas sete entrevistas com sete *garotos*⁷ tendo como critério de escolha aqueles que mais manifestavam os discursos de gênero que foram identificados durante as observações. Posteriormente à produção de informações, foi realizada uma análise discursiva dessas informações com base na teorização *queer*. Buscou-se analisar os discursos como estratégias de poder que levam os sujeitos a ocuparem posições a partir dos gêneros produzindo efeitos na maneira como os sujeitos se apresentam.

Todos os cuidados e procedimentos éticos para as pesquisas em ciências humanas e sociais foram adotados, desde os processos de produção de informações e os demais encaminhamentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa de acordo com a Resolução nº 501/2016 do CEP/CONEP. Por se tratar de uma pesquisa em que alguns participantes eram menores de idade, na qual os pais e/ou responsáveis pelo menor precisam autorizar a sua participação, foi adotado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando total esclarecimento sobre seu sentido e implicações,

⁷Categoria usada por discentes da escola onde foi realizada a pesquisa para se referirem a sujeitos tidos como pertencentes ao sexo masculino.



bem como total confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Como medida para garantir o total sigilo, confidencialidade e privacidade dos participantes deste trabalho, eles não foram identificados por seus nomes próprios ou por qualquer outra forma que possa associar o que está escrito com a pessoa que prestou a informação, por essa razão os participantes foram nomeados com as especificações de entrevistado 1, entrevistado 2 e assim sucessivamente.

O trabalho está dividido em quatro partes. A primeira é esta introdução, na qual é apresentado o tema, o problema e os objetivos para este trabalho. A segunda parte traz uma discussão teórica que fundamenta este trabalho, sobre os conceitos de gênero e masculinidades, bem como os processos sociais de inscrição dos mesmos nos corpos. A terceira parte é apresentada a análise dos dados empíricos, mostrando as múltiplas referências de masculinidades presentes no espaço escolar pesquisado, como elas se relacionam e se constroem a partir de discursos que as significam. Na quinta e última parte é feita algumas considerações a respeito das questões levantadas no decorrer do trabalho.

Nesse sentido, este trabalho poderá contribuir para a ampliação do campo de estudos sobre as questões de gênero, e mais especificamente, sobre as masculinidades. Que possa ajudar a perceber como os discursos que circulam no cotidiano do espaço escolar atuam na configuração de masculinidades, possibilitando perceber processos de exclusão, violência, *bullying* e outras formas de punir, adestrar, normalizar e controlar alunos que não se encaixam nos padrões normativos de gênero.

2. APROXIMAÇÕES INTRÍNSECAS ÀS MASCULINIDADES

Neste trabalho a masculinidade é entendida a partir da perspectiva de gênero, apoiada nos estudos pós-estruturalistas e na teoria *queer*, como um conceito que está permanentemente em processo de construção e significação, a partir da multiplicidade e dinamicidade da própria sociedade. Desse modo, as masculinidades são construções identitárias de gênero, plurais e se expressam de múltiplas formas, uma vez que o gênero é construído socialmente (SCOTT, 1990), e que a sua inscrição “nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura” (LOURO, 2007, p. 11).

Isso faz perceber que em um mesmo espaço social diferentes masculinidades estão sendo produzidas e reproduzidas, porém, a direção tomada pelos processos de construção dessas identidades masculinas terá por base a referência de masculinidade tida como



hegemônica naquele meio social. Essa referência está sempre presente e sendo reforçada pelas instituições sociais como a igreja, a família, as instituições jurídicas e médicas, pela escola, pela mídia etc., todavia, ao mesmo tempo, estão transitando junto a referência hegemônica uma pluralidade de outras experiências e expressões de masculinidades significadas pelos próprios sujeitos em suas relações com a realidade social (SEFFNER, 2003).

Os estudos sobre masculinidades surgem entre 1960 e 1980, a partir do impacto da segunda onda feminista. A construção da masculinidade passou a ser um objeto de interesse para investigação. O homem também estava envolto em relações normativas de gênero e aqueles que não seguiam a norma estavam sujeitos às sanções impostas pela matriz normativa do gênero (CORRÊA; PISCITELLI, 1998).

Alguns estudos começaram a apontar uma espécie de fragilidade do homem em relação a violência, frieza e ao sofrimento passado por eles no processo de construção da virilidade masculina, sendo que a partir desses argumentos começou-se a falar em uma “crise da masculinidade” (GIFFIN, 2005).

A visão que alguns defendiam era que a “crise da masculinidade” possibilitaria o surgimento de novos olhares e novas problematizações a respeito das questões de gênero. Acreditava-se que a partir dessa “crise” os padrões normativos de gênero iriam mudar e assim, a masculinidade da forma que é conhecida, com todas as suas expressões de poder e dominação, seria eliminada da sociedade e surgiria um novo tipo de masculinidade (NOLASCO, 1997).

Isso representaria uma quebra na construção das masculinidades, na qual os meninos crescem envolvidos por uma estrutura social que insiste na ideia de que homem e mulher são o que são por um resultado da natureza. Nessa perspectiva de masculinidade, segundo Nolasco (1997), o “homem de verdade” é visto como solitário e reservado na sua intimidade e é superficial e prático, tendo como direção a ação e a realização de atividades.

Badinter (1993) fala que mudanças e rupturas nesses padrões rígidos de gênero, impostos através de tipos de comportamentos pertencentes unicamente ao masculino, apresentam mudanças que no geral são muito lentas. Assim, ainda imperam na sociedade polaridades que demarcam aquilo que é tido como norma e aquilo que é tido como desvio. Por essas razões, a construção das identidades masculinas ainda está ligada às concepções de identidade sexual, visto que a constante (re)afirmação de que a masculinidade está firmada na prática sexual ativa e recorrente e na total negação da homossexualidade.



A autora ainda diz que em alguns homens existe um grande temor em relação a homossexualidade, o que não é tão presente entre as mulheres. É uma constante tentativa de afastar qualquer possibilidade que remeta à homossexualidade e isso é traduzido em práticas agressivas e violentas.

A rejeição e repulsa a pessoas que não seguem os padrões de gênero e sexualidade impostos pela sociedade como naturais, segundo Louro (2001), vai se refletir nas instituições sociais, como é o caso da escola. A falta de uma educação que reflita a diversidade, não mais como padrões fixos heterossexuais, mas pautada no respeito às formas como cada pessoa orienta seu comportamento e sua sexualidade, acaba legitimando a ideia de que existe um padrão “normal” para as pessoas. Ao invés de incluir, a escola pode se tornar espaço de exclusão de pessoas tidas como diferentes.

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalém” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, viviam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2001a, p. 80-82).

O que acontece nas escolas, pela falta de discussões sobre questões de gênero e sexualidade, é um tipo de silenciamento de algumas pessoas, na medida em que seus comportamentos e desejos os direcionam para práticas consideradas inapropriadas para o seu gênero, o esconder-se torna-se parte das suas práticas. As escolas, por sua vez, mantem seu próprio silêncio e tentam afastar tais questões do seu espaço e isso pode gerar preconceitos e falta de sensibilidade com aqueles que são tidos como diferentes.

Através do não conhecimento e da exclusão, existe uma tentativa de manter os valores e comportamentos tidos como “bons” e “confiáveis”, uma espécie de garantia da norma, o que coloca a homossexualidade ou qualquer expressão de gênero que não esteja seguindo os padrões, como ruins, errados, anormais etc. Isso tudo, no espaço escolar, se materializa no cotidiano das experiências de pessoas ao confiná-las “às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68).



Isso tudo revela que as previsões de mudanças da masculinidade nunca aconteceram da forma como se pregava ou se queria, mas deixaram um legado para o pensamento das relações de gênero, pois foi a partir das teorizações surgidas nos anos 1970 que começou-se a reconhecer o gênero como histórico e isso se tornou um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia. Atualmente, os estudos sobre as masculinidades, mesmo aqueles mais conservadores, estão envolvidos em um pensamento histórico. “Essa consciência histórica constitui a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade” (CONNELL, 1995, p 187).

Ainda, seguindo o pensamento de Connell (1995, p. 188), se pode ver que as masculinidades remetem às relações de poder, pois para esta autora a masculinidade é uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Porém, cada sociedade pode apresentar mais de uma dessas configurações em qualquer ordem de gênero, por isso deve se falar em “masculinidades”, pois não existe apenas um modelo universal para o masculino, o que se tem são referências de masculinidades configurando sujeitos.

É nessa mesma perspectiva, sobre a não existência de um modelo universal, que Connell (1995, p. 77) desenvolve as bases do conceito de “masculinidade hegemônica”, como sendo “a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, que garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”. É uma referência de masculinidade que possui, dentro das relações sociais, um reconhecimento maior e mais valorizado.

Segundo a autora, esse reconhecimento perpassa as relações individuais e se sustenta nas relações de poder institucionais, não correspondendo a uma forma linear à experiência de cada homem, o que faz com que se torne um ideal distante e inatingível que os homens estão constantemente tentando alcançar. Por isso, a referência hegemônica de masculinidade não é fixa, mas está em uma relação de consenso permanentemente contestável e contestada dentro de uma construção histórica que é móvel e provisória.

A masculinidade hegemônica não é uma forma auto reprodutora, seja através de *habitus* ou outros mecanismos. Para se sustentar um dado padrão de hegemonia é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres. Evidências de tais mecanismos variam do descrédito de opções “*soft*” num mundo de relações internacionais “*hard*”, desde as ameaças à segurança e à guerra, a violências e assassinatos homofóbicos, chegando aos constrangimentos de meninos nas escolas por “*bichices*” (CONNELL, 2013, p. 260).



A masculinidade hegemônica está referenciada não só na relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, mas nas relações dos próprios homens entre si a partir da existência de estruturas hierárquicas e de subordinação relacionadas a outras estruturas de poder. A hegemonia não está ligada diretamente ao uso da força ou da violência, mesmo esses sendo um dos mecanismos de manutenção do poder, mas está ligada a ascendência de uma referência do que seja masculinidade em relação às outras, alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão (CONNELL, 2013).

Desta forma, dependendo das relações que estão estabelecidas, existem diferentes configurações de masculinidades e por existir múltiplas configurações, elas estão em constante disputa pelo poder da hegemonia dentro das relações de gênero, por essa razão nenhuma masculinidade pode ser considerada como uma referência fixa (CONNELL, 2005).

A masculinidade hegemônica é um conceito abstrato que retira as masculinidades do domínio da naturalidade e a coloca como parte das construções históricas e com hierarquias sujeitas a mudanças, pois poderia existir uma luta pela hegemonia que mudariam a referência de masculinidade com o *status* de hegemonia, “talvez fosse possível que uma maneira de ser homem mais humana, menos opressiva, pudesse se tornar hegemônica como parte de um processo que levaria à abolição das hierarquias de gênero.” (CONNELL, 2013, p. 245).

No entanto, é nos níveis coletivos que as masculinidades podem ser definidas e sustentadas em regimes institucionais, como é o caso da escola. O regime de gênero produzido e reproduzido pelas escolas as constituem em espaços que servem para a configuração das masculinidades, desde a forma como estão estruturadas às práticas que adotam. É nesse sentido que Connell (1996) diz que na escola existem outras relações de poder atuando, dentre elas as relações dos alunos entre eles mesmos e, sendo assim, os alunos criam uma ordem de gênero própria entre eles. Os alunos em seus grupos possuem definições a respeito de gênero e criam a partir daí suas dimensões coletivas sobre masculinidades e feminilidades.

3. AS MÚLTIPLAS REFERÊNCIAS DE MASCULINIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Eu me vejo um homem normal, sou masculino, sou hétero e faço muitas coisas que, tipo, o gay não faz, eu jogo futebol, faço trabalhos as vezes. Para mim o masculino está no comportamento, no jeito e até no modo de falar (ENTREVISTADO 2, 2019, entrevista concedida em 24/02/2019).

A escola não é um espaço neutro, pois está carregada de símbolos, marcas e signos daqueles que a estão produzindo e que convivem em seu espaço, o que a torna um lugar de discursos que produzem significados sociais e culturais. Se for dada maior atenção aos discursos e “aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são



distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas.” (LOURO, 2001a, p. 59).

Nesse sentido, os alunos participantes desta pesquisa estão construindo, desconstruindo, significando e ressignificando o espaço da escola pesquisada através da produção e reprodução de diversos discursos. Ao mesmo tempo em que estão interagindo com esse espaço, estão se configurando a partir dele e criando suas próprias representações e significados para seus discursos. Sendo assim, no caso do espaço escolar pesquisado, todos os *garotos* participantes da pesquisa se significam como masculinos, porém cada um apresenta uma expressão diferente para definir a sua própria masculinidade, como mostram os seus discursos.

O meu gênero é masculino porque eu nasci masculino. Masculino é que nasce com os órgãos genitais masculinos. Eu tento me manter no certo, como se comportar na frente das outras pessoas, as posturas, as falas, opiniões (ENTREVISTADO 4, 2019, entrevista concedida em 11/02/2019).

Eu me vejo como um homem masculino, mas eu acho que é um pouco relativo, pois masculinidade pra mim seria algo, eu acho que é machista o que eu vou falar, mas é aquele cara que mantém aquela postura dele ali, o machão. Em alguns momentos, até a minha namorada fala que eu sou um pouco gay nas minhas atitudes (ENTREVISTADO 1, 2019, entrevista concedida em 14/02/2019).

Meu gênero é masculino, pois tipo assim... ah eu não sei nem te falar. Acho que porque não tenho atitudes que é totalmente de mulheres, então as vezes eu tenho atitudes que é mais pro lado do homem, pra hétero, sendo que eu não sou mais, enfim, eu sou masculino porque nasci assim, mas isso não quer dizer que eu vou morrer assim (ENTREVISTADO 5, 2019, entrevista concedida em 27/02/2019).

A partir desses discursos observa-se a presença de múltiplas formas de significar as masculinidades. Cada aluno participante da pesquisa parte de uma referência familiar, social, religiosa ou mesmo a partir da junção de várias referências para definir a sua própria masculinidade, bem como usa a identidade de gênero do outro como referência para significar a sua. Sendo assim, no espaço escolar essas várias referências do que seja ser um “homem masculino” estão interagindo e se influenciando o tempo todo.

Isso revela que a ideia da existência de uma masculinidade fixa, total e natural não corresponde à realidade experienciada pelos alunos, mas que existem masculinidades plurais, múltiplas, diversas, passageiras e que podem transitar entre si. Desse modo, as identidades de gênero e as diferenças estabelecidas entre elas não derivam de uma essência biológica, como se fossem entidades inatas, preexistentes ou que passaram a existir a partir de um momento fundador, mas são criadas e recriadas na relação de diferentes elementos, como discursos políticos, religiosos, culturais e das histórias particulares (SILVA, 2000).

Tendo-se em vista que existem vários dispositivos atuando na configuração das identidades de gênero das pessoas, não se pode falar em masculinidade no singular, mas em



masculinidades, no plural. Portanto, limitar as masculinidades a um único modelo tido como produto da natureza nos levaria a concepção da existência natural de um poder hegemônico representado pelo “homem masculino”, que se apresentasse dentro dos padrões normativos de gênero.

No entanto, quando se mostra que as masculinidades são plurais, está se revelando que mesmo podendo existir uma referência de masculinidade que se coloque como hegemônica, devido aos processos históricos e políticos de formação das sociedades, existem outras referências de masculinidades sendo experienciadas e atuando na construção das identidades de gênero de acordo com o espaço, o tempo, momento da vida e das relações com diferentes grupos (CONNELL, 1995).

Pode-se observar que a masculinidade de determinado aluno é significada pelo outro a partir da forma como os corpos são apresentados. A apresentação dos corpos no espaço escolar, percebida no comportamento e no *jeito*, é resultado de um intenso processo de internalização de referências socioculturais que direcionam os comportamentos e estabelecem formas de agir de acordo com prescrições estabelecidas para cada gênero.

Destarte, o que se tem são identidades de gênero materializadas nos corpos, como mostra Rosa (2004, p. 7) ao falar que o corpo pode ser visto como “um hipertexto, cenário, mapa, sinalizador, território de protesto e de criação”. É um corpo que fala, é mensageiro, é discurso e que é produzido na pluralidade de culturas e práticas educativas. É a partir dos discursos expressos pelos corpos que os *garotos* constroem significados para as masculinidades dos outros, como percebe-se nos fragmentos a seguir.

Aqui tem todo tipo de menino, tem uns caras marrentos que brigam com os outros, querem ser os maiores da escola. Outro aluno falou, tem as pocs também, eles são muito mulherzinha, mas a galera aqui acha normal o jeito deles (Fragmento de diário de campo, 2018, observação realizada em 10/10/2018).

Aqui tem muitas pocs, a maioria incubada, ficam se escondendo, mas por trás ficam com homens (Fragmento de diário de campo, 2018, observação realizada em 14/10/2018).

Eu acredito que há os machões, as pocs que a gente vê bastante, os meninos aqui, os que ainda são escondidos. A gente percebe o comportamento dos machões, das pocs, dos que ainda são escondidos, pois esses são os mais afastados dos outros meninos (ENTREVISTADO 3, 2019, entrevista concedida em 06/02/2019).

Aqui a gente tem os sérios, os nerds, os gays e os moleques com brincadeiras (ENTREVISTADO 2, 2019, entrevista concedida em 24/02/2019).

Aqui aparecem dois elementos importantes no processo de significação das masculinidades a partir da forma como os corpos se apresentam. Um desses elementos é a divisão de tipos de *garotos* tendo como base o comportamento expresso pelo corpo ou a partir



da sexualidade. Um segundo elemento que pode ser percebido nas falas é a significação do gênero a partir da sexualidade, como se gênero e sexualidade fossem uma coisa só. Porém, nem sempre essa sexualidade usada como critério de caracterização de um *garoto* com uma masculinidade *machão*, *poc*, *nerd* etc., é uma sexualidade autodeclarada, mas na maioria das vezes são suposições construídas a partir do *jeito* da pessoa.

Nessa perspectiva, a existência de uma divisão entre “tipos de *garotos*”, configurada a partir dos *jeitos* que cada um apresenta seu corpo. Tomando essas informações foi organizado esses “tipos de *garotos*” baseados naqueles que mais se destacam nos discursos de gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado, entendendo que cada uma dessas formas de se significar e ser significado representam referências de masculinidades que estão atuando nesse espaço.

Existem duas referências que representam os extremos das identidades de gênero masculinas. Uma é a masculinidade dos *garotos machões* e a outra é a masculinidade dos *garotos pocs*. A referência de masculinidade dos *garotos machões* é a que mais se aproxima das características normativas do gênero. São *garotos* que se autodeclaram heterossexuais, são praticantes de esportes, principalmente o futebol, apresentam alguns comportamentos agressivos, usam constantemente palavrões, tentam não demonstrar fraqueza, querem ser provedores e cuidar dos outros por acreditarem que são mais fortes e capazes, demonstram ter uma vida sexual ativa, falam com muita autoridade, como se a sua opinião fosse sempre a mais válida, não admitem qualquer comparação com a homossexualidade e tentam manter completa distância de qualquer comportamento tido como pertencentes a gays ou a mulheres, como percebe-se no fragmento apresentado abaixo.

Pra mim um homem ser masculino tem que ser sério e tal, de tá de boa, agarrar umas mulher ali, mas tem uns também que diz ser homem e faz merda pra porra, fica com frescura com outro homem. Pra mim um homem que é homem fica é com mulher, não com outro homem, quem faz isso não é homem (ENTREVISTADO 6, 2019, entrevista concedida em 26/02/2019).

Esses *garotos* não andam em grandes grupos de alunos, sempre estão em grupos de no máximo três pessoas, não ficam passeando pelo pátio e corredores da escola durante os intervalos, geralmente ficam conversando na porta da sala ou, na maioria das vezes, vão para a quadra jogar futebol, não andam com garotas, apesar de que sempre que as encontram pelos espaços da escola as cumprimentam de forma muito afetiva, com palavras de carinho, como “oi



linda”, “bom dia princesa”, “bom dia meu amor”⁸ e com abraços e beijos no rosto. Essa forma muda quando é com outros *garotos*, os termos usados geralmente são “e aí siô”, “beleza cara”, “fala doido”⁹, geralmente segue um aperto de mãos e, raras vezes, alguns se abraçam.

Garotos machões dominam os esportes, principalmente o futebol, que é o esporte principal da escola. Eles ficam à frente dos times e, de certa forma, fazem os arranjos de quem pode estar no time ou não, pois se consideram exímios conhecedores do esporte e por isso possuem os critérios de decidir quem joga bem ou não.

O número de alunos considerado *garotos machões* não é grande, porém por estarem mais próximos das normas de gênero¹⁰, acabam se destacando, no entanto, não existe uma hegemonia ou uma imposição dessa referência de masculinidade como aquela que deveria ser seguida por todos.

Os *garotos pocs* são aqueles que se autodeclaram gays e possuem um comportamento distante dos padrões estabelecidos pela heteronormatividade para pessoas que nascem com o órgão genital pênis, dos quais existe uma expectativa social, a partir das normas de gênero, para que possuam determinados comportamentos.

Os *pocs* ou *as pocs*¹¹ representam um rompimento com o binarismo de gênero ao experienciar a sua masculinidade com elementos tidos como pertencentes às feminilidades. Essa forma de experiência representa uma verdadeira desconstrução da polaridade rígida existente entre os gêneros, pois por mais que ocorra uma significação desses garotos a partir de características sexuais – são gays – as formas como eles próprios expressam e significam essas características é que são usadas como referência para construir as suas masculinidades.

Pode se dizer que tudo isso corresponde a uma nova linguagem, na qual o conceito de gênero é fundamental, pois além de problematizar a oposição entre os pólos binários, eles problematizam a própria unidade interna do polo das masculinidades ao demonstrar que o

⁸Fragmentos de diário de campo, 2018.

⁹Fragmentos de diário de campo, 2018.

¹⁰Usamos a ideia de proximidade com as normas de gênero por entendermos que nenhuma referência de masculinidade é total, fixa e que nenhum sujeito poderá internalizar um modelo puro de masculinidade por este não existir, o que temos são normas construídas discursivamente ao longo da história que determinam comportamentos tidos como “normais/naturais” e aqueles que se dizem pertencentes a essa referência de masculinidade incorporam o máximo de comportamentos dela, o que os coloca em uma relação de proximidade com essa norma.

¹¹Em alguns momentos os alunos usam o pronome referente ao masculino (os) e em outros usam o feminino (as), os pocs ou as pocs. Por essa razão e para respeitar e ser fiel ao discurso dos alunos participantes deste trabalho, usaremos a forma que foi usada pela pessoa que falava.



masculino contém o feminino (LOURO, 2001), ou melhor, aquilo que socialmente se constituiu como pertencente ao feminino.

Por mais que às vezes esses *garotos* não consigam perceber que estão rompendo com uma estrutura naturalizada a respeito dos gêneros, uma vez que seus discursos estão pautados no binarismo, por ser a única forma que lhes foi ensinada, no qual existe apenas comportamento de homem e comportamento de mulher, eles estão desconstruindo e possibilitando um novo olhar sobre o gênero ao demonstrarem que gênero não é efeito de determinados órgãos genitais.

Os *garotos pocs* se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino e por essa razão os comportamentos e *jeitos* que eles apresentam são masculinos, pois não existe comportamentos inerentes a nenhuma identidade de gênero, como se fossem efeitos de uma essência natural dos corpos. Tanto os comportamentos tidos como pertencentes ao masculino quanto os tidos como pertencentes ao feminino são construções culturais, sendo assim, se eles se dizem masculinos as suas expressões de gênero são masculinas, independentemente de quais sejam.

Ser poc é ter liberdade para fazer o que quiser, pra ser o que quiser, pra usar o que quiser, pra representar o que quiser, então, eu acho que poc levando ao pé da letra quer dizer liberdade (ENTREVISTADO 7, 2019, entrevista concedida em 20/02/2019).

Os pocs eu acho que é mais a questão das atitudes deles. Eles agem de uma forma não tão masculina como os padrões dos meninos daqui. Até mesmo a forma de falar é perceptível, pois as formas como eles falam têm um jeitinho diferente (ENTREVISTADO 1, 2019, entrevista concedida em 14/02/2019).

Não existe nenhum registro conhecido sobre como surgiu o termo *poc* ou de onde ele deriva, a explicação mais aceita pela comunidade LGBTQIA+ que circula em *sites*, *blogs*, redes sociais e canais na internet é a de que *poc* deriva de *poc-poc*, que por sua vez faz referência ao barulho que o salto alto dos sapatos faz ao tocar o chão durante a caminhada ou durante a dança que acontecia em festas LGBTQIA+.

Inicialmente o termo era usado de forma pejorativa para se referir a gays jovens e tidos como femininos, como uma forma de ofensa, como “bicha poc”, “viadinho poc poc”, porém com o tempo alguns membros da comunidade LGBTQIA+ passaram a ressignificar o termo como representante de um tipo ou de algumas expressões de gênero experienciadas por alguns homossexuais.

Os *garotos machões* e os *garotos pocs* são as duas referências de masculinidades que mais se destacam no espaço escolar pesquisado. O interessante disso é que são as duas expressões de gênero com menor número de alunos indicados ou que se indicam como



pertencentes. Todas as vezes que se falava em *machões* eram sempre indicados alguns poucos alunos e a mesma coisa acontecia com os *garotos pocs*.

O destaque aos *garotos pocs* acontece por esses alunos apresentarem comportamentos tidos como pertencentes ao feminino e romperem com os padrões normativos estabelecidos para uma pessoa que se diz masculina e com comportamentos marcados pelo binarismo de gênero que criam a ideia de modelos ideais de homens e mulheres.

Desse modo, qualquer identidade de gênero que se posicione ou que de alguma forma rompa com essa ordem estabelecida são deslegitimadas, vistas como estranhas, anormais, objetos etc. Por mais que no espaço escolar pesquisado esses sujeitos não sejam excluídos, sofram tanto preconceito e discriminação, ainda assim, são vistos como os diferentes por não seguirem às normas dos gêneros.

No caso dos *garotos machões*, o destaque é maior porque esses alunos também apresentam um comportamento fora da norma aceita pelos membros do espaço escolar pesquisado. Alguns dos seus comportamentos são significados como machistas, violentos e preconceituosos, o que não é aceito pelos outros alunos. A maioria dos alunos já têm uma certa consciência a respeito das questões de gênero, o que faz com que o comportamento dos *machões* seja visto como estranho e anormal para aquilo que eles acreditam que deva ser o “homem masculino”. Isso nos revela outra referência de masculinidade, *os garotos masculinos não machões*.

Os *garotos masculinos não machões* são aqueles que possuem comportamentos próximos de uma referência de masculinidade heteronormativa. Se autodeclaram heterossexuais, são praticantes de esportes e gostam de falar sobre, frequentam todos os espaços da escola, bem como a maioria dos grupos. Demonstam uma grande abertura às diversidades de gênero e sexualidade e são conscientes e seguros de suas próprias identidades de gênero e sexual.

Esses garotos não se importam tanto se alguém faz algum comentário ou insinuação que coloque o seu gênero ou sua sexualidade em dúvidas, por isso possuem uma relação mais próxima com os *garotos pocs*, com as meninas e com os outros *garotos*, como estar e andar junto, de abraçar, beijar no rosto, deitar no colo etc. Acreditam que se relacionar com alguém com um comportamento diferente não vai mudar seu gênero e nem a sua sexualidade, assim como respeitam as diversas formas de como os outros experienciam as suas próprias identidades, como é revelado nos discursos que seguem.



Tem os héteros que respeitam, tipo, eu tenho um amigo gay, então eu respeito ele do jeito que ele é, eu ando com ele, não tem problema nenhum (ENTREVISTADO 4, 2019, entrevista concedida em 11/02/2019).

Acho que aqui na escola tem aquele hétero que respeita e não aceita gay, por exemplo e tem aquele que respeita, aceita e é próximo. Tem uma grande diferença por conta que o que não aceita sempre tem aquela coisinha contra né, então o gay sofre mais por isso (ENTREVISTADO 7, 2019, entrevista concedida em 20/02/2019).

Esses garotos são a maioria no espaço escolar pesquisado. Isso revela que a separação construída pelas normas de gênero, que colocava héteros de um lado e gays de outro, começa a ser desfeita, pois muitos garotos héteros e com alguns comportamentos próximos aos padrões de gênero começam a construir relações de amizade com *garotos* que apresentam comportamentos tidos como não pertencentes a masculinidade natural.

A partir do que foi levantado aqui pode ser um sinal de estarmos caminhando para a desconstrução dessas “verdades” que sustentam preconceitos, exclusões e discriminações. Esses *garotos* já apresentam comportamentos que demonstram grande compreensão de que, “ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade”. (LOURO, 2008, p. 19).

No espaço escolar pesquisado outra referência de masculinidade que aparece bastante são os *garotos nerds*. Esses garotos são significados pelos outros como aqueles que só querem estudar, sempre que podem estão na biblioteca, tiram notas altas, não participam dos esportes e não tentam demonstrar que são fortes fisicamente. *Os nerds* não ficam muito pelo pátio e corredores da escola, sempre andam em duplas ou trios, algumas vezes andam com as meninas.

Os *garotos nerds* parecem não se importar muito em demonstrar um tipo de identidade gênero e sexualidade por meio de comportamentos, mas todos se autodeclaram masculinos. Os comportamentos desses garotos não seguem o padrão normativo, porém não estão fora dele, ou seja, ao mesmo tempo em que eles não são *garotos* durões, de brincadeiras violentas e de demonstrações de força, eles não têm comportamentos tidos como pertencentes ao feminino. Eles têm um comportamento muito próprio e, por isso, pode-se dizer que eles apresentam uma outra referência de masculinidade. Isso pode ser percebido no fragmento apresentado a seguir.

Os nerds são aqueles cara que só vive no estudo, não para pra brincar, só estuda, estuda (ENTREVISTADO 1, 2019, entrevista concedida em 24/02/2019).

Um aluno falou, “mas tem os chatinhos também, uns meninos nerds que parecem umas bichinhas, mas dizem que são héteros, ficam com as meninas e tudo, mas que eles parecem umas pocs, parecem (Fragmento de diário de campo, 2018, observação realizada em 12/11/2018).



A partir desses discursos, percebe-se que os *garotos nerds* nem sempre gozam de muita popularidade no espaço escolar pesquisado, pois eles também rompem com algumas normas de uma referência de masculinidade padrão, uma vez que não são alunos tidos como bagunceiros, uma característica geralmente associada aos garotos tidos como mais masculinos e sempre tiram notas altas, além de demonstrarem muito interesse pelos estudos. Não que os outros alunos não tenham interesses ou tirem notas altas, mas *os nerds* são sempre apontados como os mais inteligentes, mais dedicados e tidos como exemplos de como deveriam ser os outros em relação aos estudos.

Essa dedicação aos estudos e a falta de fazer bagunças em sala de aula gera um outro olhar sobre alguns desses *garotos*, como demonstra o fragmento de diário de campo quando o aluno diz: *uns meninos nerds que parecem umas bichinhas*. Parecer “bichinha”, neste caso, está associado a duas características apresentadas pelos *garotos nerds*. A primeira é a dedicação aos estudos, característica associada às meninas, logo, o garoto que tem esses comportamentos possui comportamentos tidos como pertencentes ao feminino. A segunda é ter determinados comportamentos que fogem das normas de gênero para as masculinidades, como não gostar de futebol, de brincadeiras violentas, de se mostrarem mais fortes, de demonstrarem ser “pegadores” e, por serem mais contidos, não demonstrarem suas identidades de gênero e sexual. É como se ser dedicado aos estudos e expressar ou deixar de expressar determinados comportamentos compromettesse a masculinidade e por isso ele seria uma “bichinha”.

Essa mesma relação pode ser percebida em outras três referências de masculinidades que aparecem nos discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar pesquisado: os *garotos incubados*, *garotos héteros com jeito de gay* e *garotos bissexuais*. Os *garotos incubados* são aqueles que, segundo os outros alunos, são gays ou bissexuais, mas não são assumidos, fingem ser héteros e tentam manter seus comportamentos dentro dos padrões normativos de gênero.

Os *garotos héteros com jeito de gay* são aqueles que se autodeclaram heterossexuais, mas possuem comportamentos tidos como pertencentes às feminilidades e aos olhos dos outros alunos tem sua sexualidade hétero questionada a partir do comportamento que expressam.

Os *garotos bissexuais* são aqueles que autodeclaram sentir desejos por garotos e por garotas ou que são indicados pelos outros alunos como “bi” a partir do comportamento que expressam, muitas vezes próximos aos padrões normativos, mas que em determinados



momentos apresentam comportamentos tidos como pertencentes ao feminino, como mostra os trechos abaixo.

Tem boatos de meninos que já ficaram aqui, mas eu nunca vi nada. Os meninos que são gays aqui na escola não ficam entre si, são só amigos, mas dizem que eles já ficaram com uns meninos aí incubados (Fragmento de diário de campo, 2018, observação realizada em 23/09/2018).

Por eu me afastar, não gostar das mesmas coisas que os meninos e não andar muito com eles, acaba que gerando comentários sobre mim, já ouvi muitos, tipo, os meninos mesmo consideram que eu sou o gay da sala, mas pra mim gay é a pessoa que tem uma relação com outro homem e eu não tenho vontade de fazer (ENTREVISTADO 3, 2019, entrevista concedida em 06/02/2019).

Eu diria que eu sou bi, por mais que esteja namorando com uma menina, porque eu não sinto atração só por mulheres, alguns meninos despertam alguma coisa em mim, mas eu tento ao máximo esconder isso e tentar focar mais no outro lado (ENTREVISTADO 1, 2019, entrevista concedida em 14/02/2019).

Além dessas referências de masculinidades que foram identificadas até aqui, existem outras que estão sendo expressas no espaço escolar pesquisado, contudo essas foram as que mais apareceram nos discursos dos alunos participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que não se está falando de tipos puros de masculinidades, como se elas representassem a totalidade das identidades masculinas dos alunos que as possuem. Essas masculinidades não se encerram em si, bem como não acontecem isoladas ou de uma forma fixa, ou seja, as expressões de masculinidades dos *garotos machões* aparecem em alguns momentos nos *garotos pocs*, tal como o contrário também acontece.

Não são grupos fechados de *garotos* com comportamentos específicos de uma determinada masculinidade, são *garotos* que expressam em seus corpos com maior frequência determinados comportamentos que fazem com que sejam significados como possuindo aquele tipo de masculinidade. Porém, existe certo trânsito entre as referências de masculinidades, o que nos leva a afirmar que uma referência está atuando na outra o tempo todo, do mesmo jeito como *garotos* podem expressar em seus discursos mais de uma referência de masculinidades dentro do espaço escolar pesquisado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais reafirmam a necessidade da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar. É fundamental que além do convívio diário com a multiplicidade de gêneros e sexualidades que são experienciadas, tanto no espaço escolar quanto fora dele, discentes possam discutir sobre tais temáticas a partir de um olhar científico, pois assim se poderá construir respeito e igualdade, não como uma imposição, mas como uma necessidade individual.



Assim, afirma-se que no espaço escolar pesquisado, as masculinidades são entendidas de forma diferente por cada aluno. Os olhares mudam de aluno para aluno e as expressões de gênero materializam formas distintas de ser masculino. Existem múltiplas referências de masculinidades e cada aluno significa a sua própria masculinidade de uma forma, algumas se aproximam dos padrões normativos, outras estão completamente distantes e outras às vezes se aproximam e às vezes se distanciam desses padrões.

Entre os alunos, as masculinidades são significadas a partir da forma como cada corpo se apresenta, ou seja, a partir dos discursos expressos pelo jeito de andar, falar, sentar, sorrir, pelas roupas que veste etc. Ainda existe na forma de pensar dos alunos uma relação essencialista entre gênero e sexualidade. Assim, é a forma como o *garoto* apresenta o seu corpo e o *jeito* que expressa que passa a ser definidor de seu gênero e de sua sexualidade a partir do olhar dos outros.

São essas significações construídas com base em determinados comportamentos expressos pelos alunos, que os posicionam no espaço escolar como *pocs*, *machões*, *nerds*, *incubados*, *bissexuais*, *não machões* e *héteros com jeito de gay*. Esse posicionamento de corpos a partir de suas expressões de gênero demarca o poder dos discursos que buscam naturalizar o gênero. No entanto, todas essas categorias, nas quais os *garotos* são posicionados são referências de masculinidades, pois todos eles autodeclaram pertencer ao gênero masculino.

Isso confirma que todos os comportamentos expressos pelos alunos participantes desta pesquisa são comportamentos masculinos, pois foram apresentados por corpos que se autodeclaram pertencentes ao gênero masculino. Mesmo que alguns comportamentos expressos pelos *garotos* estejam fora de um padrão estabelecido como natural para um corpo que se diz masculino, ainda assim, esse comportamento é masculino e, além disso, está rompendo com as normas ao experienciar outras formas possíveis de masculinidades.

Concernente a toda essa discussão, a partir de uma análise baseada no pensamento pós-estruturalista e de seus desdobramentos na teoria *queer* que permitiram investigar o interior da escola, suas redes de poder, os significados, representações e as marcas configuradas para as masculinidades, fica evidente que existem múltiplas referências de masculinidades atuando no espaço escolar e configurando as identidades dos alunos a partir de uma constante interação dessas referências.



REFERÊNCIAS

- BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONNEL, R. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista estudos feministas**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014>. Acessado em nov, 2018.
- CONNEL, R. **Masculinities**. Australia: Allen J Unwin/ Britain: Polity Press/ Unite States: University of California Press, 2005.
- CONNELL, R. **Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools**. Teachers College Record, v. 98, n. 2, 1996.
- CONNEL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>>. Acessado em nov, 2018.
- CORRÊA, M.; PISCITELLI, A. “Flores do Colonialismo”. Masculinidades numa perspectiva antropológica. Entrevista com Miguel Vale de Almeida. Cadernos Pagu, Campinas, 1998, p. 201-229.
- FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.
- GIFFIN, K. **A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a05v10n1.pdf>>. Acessado em jan, 2019.
- KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, out. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>>. Acessado em janeiro de 2019.
- LOURO, G. L. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2007.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições [online]**. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jun./dez. 2001b.



LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. *et al.*(org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

NOLASCO, S. Um “Homem de Verdade”. In: CALDAS, Dario (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 13-29.

ROSA, G. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 17-30.

SEFFNER, F. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. p. 261. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4340/000399778.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acessado em mar, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

ENTREVISTAS CONCEDIDAS

ENTREVISTADO 1. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 14 de fevereiro de 2019.

ENTREVISTADO 2. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 24 de fevereiro de 2019.

ENTREVISTADO 3. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 06 de fevereiro 2019.

ENTREVISTADO 4. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 11 de fevereiro 2019.

ENTREVISTADO 5. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 27 de fevereiro 2019.

ENTREVISTADO 6. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 26 de fevereiro 2019.

ENTREVISTADO 7. Relações de gênero e masculinidades no espaço escolar. Entrevista concedida a Arthur Furtado Bogéa. Bacabeira, 20 de fevereiro de 2019.



CAPÍTULO 29

LIRA NORDESTINA: UM OLHAR PARA A EDITORA E TIPOGRAFIA COMO FORMADORA CULTURAL

Cícero Eugênio Tomaz Alves

RESUMO

Lira Nordestina, localizada no Centro Multifuncional do Estado em Juazeiro do Norte-CE é oriunda da então antiga Tipografia São Francisco, tendo à frente José Bernardo da Silva, seu mentor e fundador. Em 1949, José Bernardo adquire os direitos autorais de João Martins de Athayde, que em 1929, já tinha adquirido os direitos de impressão dos folhetos de Leandro Gomes de Barros, dois dos mais importantes editores e cordelistas do início do século XX. Na década de 1970 com o falecimento de filhos, da esposa e do próprio José Bernardo, ficou à frente da Tipografia sua filha Maria de Jesus da Silva Diniz. Em 1980, a Tipografia passa a denominar-se Lira Nordestina, por sugestão de Patativa do Assaré, um dos maiores poetas cordelistas do Brasil. Com a crise editorial cada vez mais forte, Maria de Jesus vendeu a Lira Nordestina em 1982 ao Estado do Ceará, que está hoje em processo de tombamento, onde passará a fazer parte do patrimônio da Universidade Regional do Cariri – URCA, ligada à Pró-Reitoria de Extensão. A pesquisa trata-se de um estudo de caso sobre os vínculos e atividades desenvolvidos pela Editora e Tipografia Lira Nordestina, com o objetivo de comprovar a sua importância como aparelho ideológico cultural, uma contribuinte para formação dos discentes da própria IES, como também uma produção de conhecimento para a comunidade e região caririense.

PALAVRAS-CHAVE: Lira Nordestina. Editora Tipográfica. Folheto de Cordel.

1. INTRODUÇÃO

A Lira Nordestina, atualmente localizada no Centro Multifuncional do Cariri, é dirigida pela gestão administrativa da Universidade Regional do Cariri (URCA), desde 1988, que entre as décadas de 1930 e em 1970 chamava-se Tipografia São Francisco, pertencente ao poeta José Bernardo da Silva.

A tipografia adquiriu os direitos autorais de alguns poetas que foram importantes para a literatura de cordel no início do século XX, tornando-se assim a mais importante editora especializada em literatura de cordel no país.

A linguagem dos cordéis é de elevada importância para a sociedade, principalmente no Estado do Ceará. Nessa região havia um grande número de pessoas analfabetas por volta dos anos 30. As condições para estudar naquela época eram precárias, sem contar que as pessoas começavam a trabalhar muito cedo e ainda estavam passando por uma das piores secas do Nordeste.

Com o surgimento do cordel muitas foram alfabetizadas através dele. Os folhetos, como eram assim chamados, também constituíram como um meio de socialização. Quão poucas



peessoas sabiam ler, essas que tiveram esse privilégio, liam ou até recitavam as histórias para as demais.

A tipografia São Francisco foi a principal forma de divulgação desses cordéis, pois no local eram impressos os folhetos e vendidos nas feiras. O cordel foi de grande importância social, econômica e política. Os autores faziam críticas, falavam sobre candidatos políticos e também religiões.

Muitos artistas são frutos da Lira Nordestina, como exemplo, o Manoel Caboclo, o Exedito Sebastião da Silva, o João Cristo Rei e o Abraão Batista. A arte nos cordéis não está somente na escrita, mas também nas capas destes. Havia vários tipos de capas, como a xilogravura, desenho, clichê e letreiro. A xilogravura, tendo mais importância, tornou-se referência histórica da Lira.

A lira Nordestina, sob a direção da URCA, mudou de localização várias vezes, a universidade vem realizando esforços no sentido de valorizar e difundir a literatura de cordel e da xilogravura da Lira Nordestina. Ela objetiva a proposta de inclusão como Programa Especial de Extensão, como forma de ampliar a atuação e participação da URCA na Lira Nordestina. O objetivo principal é de resgatar as práticas culturais através da formação de novos agentes culturais e implantar ações de cunho cultural, social e econômico.

O cordel é um objeto cultural que marca a história cultural popular recente do Ceará, portanto, um dos objetivos na Lira é a catalogação de cordéis para que futuramente pesquisadores possam ter acesso a esses cordéis que datam desde 1930 até os dias atuais. São cerca de 600 cordéis a serem catalogados. O museu “Memória Viva do Cordel” tem como finalidade organizar de forma objetiva as principais informações pertinentes de forma detalhada e ao mesmo tempo simples, facilitando o acesso do pesquisador/visitante aos dados técnicos e históricos de cada maquinário ou móvel, como: identificação; ano de fabricação; origem; fabricante; utilização; observações.

A metodologia sobreposta neste trabalho é de caráter de um estudo de caso, um método de pesquisa com dados qualitativos através de uma coleta de dados reais. Onde foram feitas investigações e análises de todo o material teórico, assim como, as produções que registrem a atuação e o acervo da Lira Nordestina. Sendo realizado uma revisão bibliográfica feita em dossiês, documentos de registros, catalogações feitas pela editora em estudo. Tendo uma observação estruturada, a qual, o pesquisador se mantém neutro sem influência, focado apenas na coleta de dados e informações, onde foram feitas visitas e observações por parte do



pesquisador ao Espaço Físico da Lira, das atividades desenvolvidas pelos xilógrafos e as práticas de oficina de cordel e xilogravura ofertadas para a comunidade estudantil. O principal objeto de estudo será a Editora e Tipografia Lira Nordestina e a sua importância para a formação educacional para a região caririense.

Este trabalho objetiva discutir a Lira como Aparelho Ideológico Cultural, e a sua importância como formadora de novos agentes na produção e catalogação de cordel e xilogravura. Abordando a sua importância para a cultural regional e fonte de estudo didático.

O texto está dividido em: percurso histórico das primeiras editoras no Brasil e a suas formas de editoração, ressaltando o surgimento da Folhetaria Silva a se tornar Lira Nordestina, e a importância do cordel e suas principais características. Logo após, seguindo com uma avaliação da Lira Nordestina como aparelho ideológico cultural, a sua contribuição para a formação educacional, e a representação histórica em que ela se propõe.

2. PERCURSO HISTÓRICO

2.1. Editoras

A Impressão Régia foi estabelecida no Brasil em 1808, logo após a chegada da família real, competia a ela a impressão de toda a legislação e papéis diplomáticos provenientes das repartições reais. Os primeiros anos do seu funcionamento foram para servir a marinheiros. Algumas funções também eram atribuídas como publicações para instrução do povo, examinar impressos, censurar escritos que eram julgados ofensivos à religião.

Poucos são os registros que norteiam a literatura popular brasileira, mas as obras publicadas pelos cordelistas ajudam a perceber o amadurecimento da literatura no Brasil.

Os primeiros folhetos foram impressos em tipografias de jornal. Sendo eles lançados pelo poeta Leandro Gomes de Barros que os publicava e vendia independentemente. A partir de 1893, a Tipografia Perseverança foi criada e fundada exclusivamente para os trabalhos deste poeta, que era o primeiro autor a viver apenas dessa atividade. “Século XX, quando a literatura de cordel se consolidou como um sistema editorial próprio, os poetas desenvolveram um modo particular de comercializar seus livros nos mercados e feiras livres” (MEC, 2018, p 20), a partir de 1918, a publicação de folhetos passou a ser exclusividade dos poetas populares.

Além de Leandro Gomes de Barros, havia outros cordelistas, como: Francisco das Chagas Batista, responsável pela Livraria Popular Editora, na Paraíba, e pode-se destacar também Pedro Batista, dono da Tipografia Popular, em Guarabira, PB. Através deles, que foi



crescendo e se difundido a propagação do folheto, o conhecimento pela poesia em versos, fortalecendo os seus estudos onde logo batizaram com o nome Cordel.

O termo “literatura de cordel” passou a ser empregado no Brasil a partir do final da década de 1950, quando o pesquisador a colaborar com instituições acadêmicas brasileiras por meio de conferências e artigos publicados e associou a poesia em versos produzida pelos poetas brasileiros com a literatura dita de cordel praticada na Europa (MEC, 2018, p. 53).

Os folhetos eram impressos em papel pardo, medindo 15 ou 17 cm predominantemente com 16 páginas. Era uma média de mil exemplares por história – folheto -, além de reimpressões ou reedições. O papel utilizado era barato, trazendo nas capas ilustrações.

Os textos estão vinculados a uma certa quantidade de páginas variando de 8 a 64. Isto se deve a questões tipográficas, pois um folheto é composto a partir de uma folha de papel jornal dobrada em quatro partes. O número de páginas é utilizado pelos poetas populares, inclusive, para a definição do material; assim, uma brochura de oito páginas pertence à categoria do folheto enquanto que as maiores são categorizadas como romance, como foi dito anteriormente (ABREU, 1993, p. 180).

Estes textos foram publicados, principalmente, através das editoras e da gráfica da Academia dos Cordelistas do Crato.

A Editora Guajarina foi considerada uma das maiores e mais conhecidas folhetarias, fundada em 1914, em Belém. Editando folhetos de cordel, livros de oração, periódicos, revistas. Suas publicações davam-se de forma quinzenal, porém com a grande migração da população nordestina para o Norte em busca de melhores condições financeiras através da produção do látex, a tradição oral cada vez mais se proliferou e a editora passou a publicar até três vezes por semana.

A Editora Luzeiro, fundada em 1970, foi num primeiro momento chamada de Luzeiro Editora. O diferencial dessa editora para as demais era a mudança no formato dos folhetos, 13,5 x 18 cm. As capas eram feitas em policromia uma utilização de distintas e diversificadas cores no mesmo trabalho, obtida pela mistura das cores primárias formando novas cores e o uso do preto e branco para aplicar tonalidade.

Durante muitos anos, a Editora Luzeiro foi apontada como uma das causas da falência das editoras do Nordeste em face da concorrência dos folhetos impressos em offset, que eram tecnicamente superiores aos impressos nas antigas tipografias do Nordeste (MEC, 2018, p. 91).

O maior diferencial da Editora Luzeiro em relação às outras tipografias foi a sua forma de impressão, consistindo na oposição simbólica entre água e gordura com o uso de cilindros. Possibilitando grandes tiragens em tempo menor, não necessitando da interferência de alguém, esse estilo ficou conhecido como impressão offset.



A Academia dos Cordelistas do Crato foi fundada pelo poeta Elói Teles, em 1991. A sua criação objetivava propagar a literatura popular, preservar os folhetos e incentivar a publicação de cordel no município do Crato, estado do Ceará. Existia oficialmente 1 mês para cada poeta que tinha uma cadeira na mesa dos 12 fundadores da academia, para publicar o seu cordel, mas, destacando que um dos seus objetivos foi incentivar e apoiar a produção de novos cordelistas.

2.2. Lira Nordestina

A Lira Nordestina foi fundada na cidade de Juazeiro do Norte, que se localiza no Sul do estado do Ceará, com uma população de 276.264. Esta cidade nasceu como distrito da cidade de Crato, mas devido à chegada do Padre Cícero Romão, religioso católico, que se tornou um líder espiritual para os nordestinos, além de exercer atividades Políticas. Sua fama se estendeu de maneira significativa depois que surgiu o fenômeno promovido pela Eucaristia de Maria de Araújo. Sempre que comungava com o Padre Cícero, sua boca sangrava. Acrescida a tal fato religioso, a implantação de uma gráfica corrobora no desenvolvimento da cidade:

Um dos acontecimentos que deu maior visibilidade ao crescimento de Juazeiro foi a inauguração da primeira tipografia, instalada para impressão do Jornal O REBATE – periódica que circulou gratuita e semanalmente entre julho de 1909 e agosto de 1911 (MELO, 2003, p. 38).

Padre Cicero tornou-se prefeito, quando o distrito de Juazeiro se desligou do município de Crato, tornando-se município, e ficando por vinte anos sob a regência do Padre. Ao final, o Padre Cícero passou a ser considerado por muitos como padroeiro da cidade. Juazeiro é considerada hoje como o terceiro lugar entre as cidades mais populosas do interior da região Nordeste e, com a figura do Padre Cicero e as romarias, aumentando o turismo de forma extraordinária, o município coloca-se entre os três maiores centros de Religiosidade popular do Brasil.

No Rebate, a campanha em favor da emancipação do povoado de Juazeiro ganhou maior visibilidade no Boletim caricata, espaço reservado no Jornal para, através de xilogravuras, versos e trovas, ridicularizar as autoridades do Crato (MELO, 2003, p. 39).

Diante do contexto histórico apresentado, quando José Bernardo da Silva, romeiro alagoano muito admirador da imagem do padre Cicero. Ele decide vim a cidade de Juazeiro do Norte, tendo um encontro pessoal com o padre, logo após, ele começa a vender na porta do Padre Cícero os seus folhetos, o seu foco era histórias sobre o padre o que o ajudou aos poucos a expandir a produção e as vendas. Após comprar 3 casas no município de Juazeiro, uma para sua moradia e as outras para as produções, em 1932 ele funde a Folhetaria Silva.



A Folhetaria produzia seus impressos com acontecimentos da cidade e da região nordestina, expandindo a sua produção para o Maranhão e Piauí. O José Bernardo compra os direitos autorais de João Martins de Athayde, que por sua vez já tinha os direitos autorais de Leandro Gomes de Barros, tornando-se assim proprietário das obras dos dois grandes poetas do século XX.

Dessa forma a Folhetaria Silva muda seu nome para Tipografia São Francisco, visando em suas produções uma série de folhetos religiosos impulsionados pela figura do Padre Cícero e também pelas romarias, expandindo a sua produção para Fortaleza, Rio de Janeiro, Recife, as demais regiões Brasileiras. Ela é considerada hoje uma das maiores editoras de cordel do país. Está situada atualmente no prédio multifuncional Vapt Vupt, na cidade de Juazeiro do Norte, a sua maior funcionalidade foi entre os anos de 1932 a 1982. A produção da Tipografia São Francisco foi tão gigantesca que ela se tornou o mais dinâmico polo produtor de cordel e até a década de 1980 foi a responsável por quase toda a produção de folhetos, novenas, benditos, orações, rótulos comerciais vendidos no Ceará.

A presença destes narradores foi “formulando a cidade”, numa percepção das narrativas orais não só na sua dimensão estética, mas sobretudo, na sua importância como elemento da complexa teia de relações e práticas sociais que produzem a cultura e a história (MELO, 2003, p. 51).

Seu trabalho estabelecia uma conexão entre suas obras e o público, focando no cotidiano das pessoas, como gosto popular pelas vaquejadas, as famosas feiras de gado, o trabalhador da roça. O alagoano buscava também diversas formas de aumentar a sua produção e edição, abrindo espaço para produções poéticas locais, além das produções dos poetas já consagrados, envolvendo juntamente com a produção de orações, a de cadernos e material escolar.

Além das edições de cordel, popularizou a xilogravura nas capas dos folhetos, uma produção simples com custo barato, por meio do entalhe na madeira, que o artista usa como carimbo, pressionando a madeira sobre o papel ou tela.

Foi no ano de 1980, que a Tipografia São Francisco passou a ser denominada Lira Nordestina, sugestão dada por Antônio Gonçalves da Silva cantor, compositor e considerado um dos maiores poetas cordelistas do Brasil, mais conhecido como Patativa do Assaré. Na década de 80, a produção de cordel diminuiu e causou uma crise editorial cada vez mais forte, devido ao surgimento de novas tecnologias que facilitavam a produção, a confecção e também a divulgação dos cordéis, em contrapartida ao modelo que era realizado nas tipografias, onde a produção de xilogravura, de zincogravura, as letras do texto do poema, levavam um tempo mais



prolongado para a sua confecção, o que resultou por uma desvalorização dos modelos tradicionais e antigos.

No ano de 1982, Maria de Jesus, filha de José Bernardo, que assume a Lira nordestina após a morte do seu pai, tornou-se a inventariante – pessoa a proceder à partilha dos bens do falecido -, contando com a ajuda das irmãs Maria José e Zuzinha, as elas, foi atribuída a alcunha, herança cultural deixada pelo envolvimento com os folhetos dos quais eram de proprietárias, de “filhas de José Bernardo”. Maria de Jesus passou a tomar conta das finanças, a comprar mercadorias, viajar para resolver assuntos referentes aos negócios da editora.

Mas as suas duas irmãs a abandonaram e, devido a sua fragilidade na saúde que já apresentava debilidade, e com a queda das vendas dos folhetos, ela decidiu vender a Lira Nordestina ao Estado do Ceará, vindo a fazer convênio entre a Academia Brasileira de Cordel, a Prefeitura de Juazeiro do Norte, tornando-se parte de um patrimônio que está aos cuidados da Universidade Regional do Cariri (URCA) desde o ano de 1988, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/URCA).

2.3. Cordel

Embora o cordel seja uma literatura popular nordestina, mas conhecida no Brasil, onde ela teve maior difusão e propagação. Os primeiros surgimentos dos folhetos são de origem europeia, seu surgimento deu-se no século XII durante o aparecimento das ideias renascentistas.

Em Portugal, a literatura era de uso da burguesia, porém, isso não impediu da classe menos favorecida apropriar-se também do seu uso. O folheto de cordel nome esse original, cresceu fortemente logo após a escola de Gil Vicente. Através das cantigas trovadorescas, o folheto foi assumindo características próprias com uma finalidade comunicativa, escrito em prosa.

O repertório do cordel português inclui, de maneira bastante expressiva, as narrativas transmitidas pela oralidade, que evocam a importância da presença do narrador nas comunidades, que teve um papel fundamental na transmissão dos saberes e das experiências vividas socialmente ao longo do tempo (MEC, 2003, p. 42).

A produção do folheto de cordel teve início em fins do século XIX, a sua chegada trazida pelos portugueses, revela-nos que a literatura de cordel é “uma expressão cultural que revela o imaginário coletivo, a memória social e o ponto de vista dos poetas acerca dos acontecimentos vividos pela população ou imaginados pela verve criativa dos poetas” (MEC, 2003, p. 14).

Assim, o folheto de cordel veio para as terras brasileiras no período colonial com o objetivo de difundir informações, em prosa, como um jornal, mas, com a migração dos repentistas,



cantadores de viola que atuam de improviso. As histórias com fatos do cotidiano, temáticas folclóricas, políticas, eram comumente contadas oralmente, principalmente na região Nordeste, onde as cantorias e os repentes eram uma prática utilizada antes mesmo do cordel impresso, sendo muito desenvolvidas por trabalhadores e vaqueiros em momentos de lazer. O repente era um confronto entre dois cantadores, que geralmente usavam a viola e disputavam entre si, com formas satíricas, versos improvisados ou decorados, cabendo ao outro cantador rebater ou responder a afronta do seu oponente dando continuidade aos versos já recitados. A vitória era dada quando um dos oponentes parava de narrar, ou por já não possuir uma resposta que ele considerava adequada ao do seu oponente.

Em seus primeiros passos, o folheto de cordel brasileiro foi assumindo características independentes do folheto de Portugal, adaptando-se aos lugares e às culturas heterogêneas. Ele estruturava-se na oralidade, seguindo precisamente a necessidade de rimas e métricas, como era próprio das cantigas. Com o passar do tempo, a introdução do cordel na forma impressa foi sendo utilizada e as pequenas brochuras escritas em versos da literatura popular, em pequenos papéis de jornais, que eram vendidos pendurados em barbantes na feira popular. Porém, os usos orais das histórias de cordel prevaleciam. “A literatura de cordel é um gênero poético que resultou da conexão entre as tradições orais e escritas presentes na formação social brasileira e carrega vínculos com as culturas africana, indígena e europeia e árabe” (MEC, 2003, p. 15).

Era algo muito natural na feira, a comercialização do folheto ser feita por meio de apresentação do mesmo de forma oral. Assim como também, foi-se tornando comum um pai comprar na feira um folheto para recitar em casa para seus filhos e sua esposa. Rodas em fogueiras para recitar ou ouvir uma cantoria, onde se foi marcando traços de uma formação da cultura popular brasileira. O uso da linguagem coloquial e/ou informal caracterizava a classe proletária. Era comum produzir histórias com temas voltados para as práticas cotidianas da vida e do trabalho, sobre religiosidade, política, aplicando elementos de sarcasmo e ironia, ou seja, o uso do humor era uma forma dos cordelistas despertarem no leitor o interesse pelas obras.

O folheto é uma literatura popular, com forte regionalismo, uma literatura tradicional que foi se fortalecendo no século XX, em destaque pelas décadas de 1930 a 1960, com forte divulgação no interior do Nordeste. Sendo uma divulgação de conhecimento dos não alfabetizados, que recebiam conhecimentos por ouvir, memorizando esse conhecimento e posteriormente divulgando através dos seus poemas, lidos, ou cantados, nas feiras populares, nas cidades e nas fazendas.



3. APARELHOS IDEOLÓGICOS

3.1. A Escola

Uma sociedade compõe uma junção de subgrupos individuais que acabam por se organizar entre si, passando a compartilhar os mesmos desejos e interesses. Estando inseridos em diversas instituições que desde o nascimento formam conceitos, desejos, escolhas físicas e morais, além de uma construção intelectual.

A partir do momento em que há o contato com a família, a escola, a igreja, a política, grupos esses que, constantemente, inserem no indivíduo as suas ideologias, onde se dá início a uma construção da própria ideologia de algo já formado. Ou seja, as ideias de um ser sobre algo, a sua visão clássica e crítica, é criada legitimando o próprio sistema dominante.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a igreja ou outros aparelhos como o exército) ensinam saberes práticos mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta (ALTHUSSER, 1970, p. 22).

Dessa forma está o Estado como um Aparelho de Estado, que funciona pela violência, exigências jurídicas, políticas e as prisões. Por vez os Aparelhos Ideológicos de Estado, esses que se diferenciam do Aparelho de Estado por possuir um caráter de funcionamento dado pela ideologia.

Desde o início histórico, o principal Aparelho Ideológico de Estado era a Igreja, com funções religiosas, mas também controladora da cultura, das informações e das escolas.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado Familiar e o Aparelho de Estado Escola (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

A escola fica com a função de ensinar, objetivando uma formação e buscando desenvolver os seus indivíduos, os discentes, numa construção cultural, social e cognitivo. A escola desde a sua origem, na Grécia Antiga, atribuía-se a responsabilidade de um desenvolvimento étnico, um pensamento político e religioso. Hoje com os conceitos de uma sociedade capitalista a própria escola forma trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho.

Hoje, encontra-se a escola profissionalizante, pública, ofertando cursos com o intuito de qualificar, reciclar e especializar em uma determinada área de atuação profissional. Com foco em uma área específica, olhando para o mercado de trabalho.

Um segundo tipo de escola existente é a Militar, também pública, de educação básica, os professores são licenciados, porém a parte administrativa é constituída por militares. O



método de ensino é o tradicional, além da obrigação de todos os profissionais e discentes devem estar uniformizados.

A Escola Tradicional ou Escola Construtiva, o seu foco se dá no conteúdo, em a presença de um mestre a frente da sala de aula, do conhecimento a interação do aluno com o meio que vive. A aprendizagem não progride de acordo com o nível de interesse.

Escola Integral, é algo inovador do Século XXI, busca ter um caráter inclusivo, atingindo todas as pluralidades e diversidades de estudantes. Além do seu tempo dobrado em que o discente permanece na instituição, a um acréscimo de aprendizado além do ensino regular básico, permitindo ao aluno a escolha de sua formação e desenvolvimento intelectual.

3.2. A lira como aparelho de formação educacional

No dia 19 de setembro de 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura, que objetiva a preservação e proteção dos bens materiais e imateriais, que preservam a memória da diversidade dos grupos formadores da sociedade brasileira, notificou em sua página oficial o reconhecimento da Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. O mesmo destaca em nota:

[...] poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) e folheteiros (como são conhecidos os vendedores de livros) já podem comemorar, pois agora a Literatura de Cordel é Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro (IPHAN, 2018).

Ao tornar-se patrimônio cultural, aumenta o valor do cordel que carrega uma identidade histórica própria de um grupo, religando o passado ao presente, repassando uma memória de geração a geração, fortalecendo a história do grupo. Lopes (1983, p. 39) afirma “evidente que a literatura de cordel, recolhendo, registrando e interpretando fatos da vida real, constitui fonte precisa da História. Em todas as épocas, os poetas cantam os feitos notáveis dos povos”.

Essa necessidade de transmitir e repassar a cultura para seus descendentes permite a existência e a continuidade dessa comunidade. E, sobre isso, um olhar de observação que a literatura popular possibilita é marcada por uma crítica da vida cotidiana, narrada e notificada pelos olhos do autor que vive essa realidade.

A Literatura de Cordel ou Literatura Popular se caracteriza como uma riquíssima manifestação artística, na forma de prosa ou verso. Muitas vezes eram histórias criadas por escritores analfabetos e iletrados.

O gênero emerge da totalidade concluída e solucionada do enunciado, que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira. Trata-se



de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço (MEDVIÉDEV, 2012, p. 15).

No ano de 2005, a Lira Nordestina torna-se Ponto de Cultura, pois, a antiga folhetaria foi transformada num parque gráfico, com artistas populares exercendo seu ofício, expondo os seus trabalhos, desenvolvendo e ministrando oficinas em xilogravura, cerâmica, escultura, trabalhos com couro, foto e pinturas.

4. A GRÁFICA ALIADA A UNIVERSIDADE: UMA PRODUÇÃO REGIONAL

A Lira Nordestina possui bolsistas de pesquisa e extensão, que visam organizar o acervo de cordéis e os catalogar, levantando, indexando e classificando esse acervo. Como resultado, eles já possuem mais de seiscentos cordéis preservados, catalogados e disponibilizados para pesquisa através da organização da Cordelteca Leandro Gomes de Barros. A Lira Nordestina é constantemente procurada por pesquisadores interessados no resgate da Literatura de Cordel e da Xilogravura como matéria-prima para trabalhos acadêmicos e fonte de inspiração de projetos que venham a contribuir para o entendimento da pluralidade da cultura nordestina.

Atualmente, segundo informações do site da URCA, a Lira Nordestina está organizada sob a administração da coordenadora Profa. Dra. Anna Christina Farias de Carvalho, do coordenador Artístico José Lourenço Gonzaga, seus companheiros e colaboradores Cicero Lourenço Gonzaga, Antônio Dias e Airton Laurindo, todos são xilógrafos e gráficos.

Ela contém em seu espaço físico uma sala de administração, sala dos Acervos, um espaço para a realização de oficinas, palestras e exposições loja, além de conter um Museu Memória do Cordel.

Hoje, é possível, com visitas ao Horto, coleta e digitalização de vinte e cinco títulos de orações, novenas e trezenas disponíveis na página da Lira Nordestina como: Oração do Senhor Bonfim; Oração das 13 palavras: Ditas e Retornadas; Oração da Pedra Cristalina; e dentre outras listadas.

O ponto de cultura e gráfica disponibiliza um acervo de mais de 160 clichês. A iniciativa deu-se pela Professora Christina. E a publicação desses clichês foi para todos os públicos, de forma física e de forma virtual. Justificando a Lira Nordestina “como espaço de produção e impressão de folhetos e xilogravuras, como centro de referência da cultura caririense”. (CEARÁ, 2021, s.n.p)

Para compreensão maior de todas as ações que tem sido realizada na Lira Nordestina. Em 1988 quando ela foi vendida ao Governo do Estado do Ceará, ela foi deixada sobre os



cuidados da Universidade Regional do Cariri (URCA), criada em 09 de junho de 1986 e instalada oficialmente em 07 de março de 1987. A sua sede administrativa é na cidade de Crato, mas tendo campus nos municípios de Juazeiro do Norte, Iguatu, Campus Sales e Missão Velha.

A Urca é uma instituição pública estadual, possuindo 33 cursos entre graduação, mestrado e doutorado. E 45 cursos de Pós-Graduação. A universidade mantém sua estrutura organizativa a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Através dela “integra-se” o Fórum de Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX.

Na PROEX, desenvolvem-se projetos de extensão, com ações educativas, culturais, científicas, tecnológicas, possuindo um prazo de execução determinado. Ao contrário dos Programas de Extensão, com prática de tempo em longo prazo, possuindo políticas institucionais, orçamentos, e cronogramas.

Em publicação da última revista da Pró-reitoria extensão intitulada “Revista de Extensão: URCA / PROEX – 2020”. A PROEX mantém o programa de Extensão “LIRA NORDESTINA: REVITALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE NOVOS AGENTES EM CORDEL E XILOGRAVURA”, o programa objetiva na promoção de uma ligação das escolas da rede pública (alunos, professores), com a poesia de cordel e a xilogravura. Ofertadas oficinas de xilogravura dentro do espaço físico da Lira Nordestina.

Em 2016, a pesquisadora Profa. Dra. Anna Christina Farias de Carvalho, publica o primeiro “Catálogo de Clichês da Lira Nordestina” (2016). E para a elaboração desse catálogo, foi executada a higienização, a pesquisa, e a catalogação, resultando em uma identificação de 177 Clichês do Acervo da Lira Nordestina. A publicação teve financiamento da Universidade Regional do Cariri através da Pró-reitoria de Extensão – PROEX / URCA. Com o empenho pessoal da Pró-reitora, Profa. Dra. Maria Arlene Pessoa da Silva.

Existia uma ação contínua do trabalho de catalogação, isso com planos para uma segunda publicação. A metodologia utilizada era baseada no acervo virtual da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Para o trabalho era aconselhado o uso de máscaras e luvas descartáveis.

Em Primeiro Momento, removia os grampos dos folhetos, com um pincel passando pela superfície das folhas para eliminar os resíduos, principalmente o de ferrugem.

Segundo Momento, registrava os clichês no computador, criando legendas indicando Título, Ano, Número de Páginas, o Editor Proprietário, Local de Impressão, a Fonte de



Identificação e Notas Complementares (obs.), e para os dados que algumas vezes não apareciam, utilizavam “Não Consta” (N / C).

Terceiro Momento, mantinham as folhas dos folhetos abertas e cobriam com papel manteiga (este que era de difícil oxidação) para conservar as folhas já velhas e danificadas. Guardavam em pastas por sobrenome do autor em armários de aço.

Além da catalogação, existia ativamente a prática das oficinas desenvolvidas com as crianças e adolescentes das instituições educacionais próximas ou, pertencendo ao município de Juazeiro do Norte, que tinham interesse em aprender e conhecer mais sobre esse acervo imaterial e material cultural.

O cuidado da Universidade sobre esse Patrimônio possibilita os conhecimentos e formação enriquecedores para os discentes da IES, seja nos cursos de História (nas marcas dos relatos do passado), Ciências Sociais (na relação do folheto com o leitor nordestino, cearense, juazeirense), Artes Visuais (no estudo das xilogravuras, zincogravuras), Letras (no próprio estudo da construção textual da conversa em prosa), e outros cursos cujo material da tipografia proporcione esse conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe hoje uma parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC, com o nome projeto SESCordel, que viabiliza a impressão de folhetos produzidos popularmente por novos autores, fortalecendo a produção de xilogravuras e cordel.

Hoje existem diversos meios de comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais, revistas. Redes sociais como o Whatsapp, Twitter, Facebook que permitem acessar informações em tempo real de espaços diferentes. Onde todas essas junções proporcionam ao receptor um impacto dramático ao assistir um programa de televisão, uma busca mais específica quando um ouvinte liga um programa de rádio, os próprios canais do Google, Youtube, com ampla cobertura de informações.

Entretanto, é relevante que antes de todos esses veículos existirem, tudo se iniciou com passos lentos, com o jornal ou mais especificamente com os folhetos de cordel, que lhes cabia notificar um acontecimento alegre, trágico, satírico, entre outros, através de seus versos escritos em forma de poema.

A Lira Nordestina além de uma forte e importante Editora e Tipografia, de cordel, novenas, orações e produtora de xilogravura, zincogravura e clichês foi uma cooperadora para



a formação cultural regionalista, além de crescer a oportunidade de pessoas não alfabetizadas de terem acesso ao contato com a leitura e escrita.

O material da Lira Nordestina, proporciona a Universidade, o desenvolvimento na formação dos seus discentes, num conhecimento histórico, cultural, social, amadurecendo seu trabalho que servirá de aprendizado a população caririense.

Um folheto de Cordel que pode ser tratado dentro de uma sala de aula, uma discussão de uma variação regionalista, uma possibilidade de um estudo gramatical, um aprendizado fonológico, principalmente uma formação cidadã com conhecimento histórico e cultural da sua região.

A Lira Nordestina, ainda não foi tombada, mas em resposta dada pela própria Pró-reitoria de extensão (PROEX), já foi dada entrada no processo de tombamento da Lira Nordestina como patrimônio imaterial e material cultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. de. **CORDEL PORTUGUÊS / FOLHETOS NORDESTINOS: CONFRONTOS**. Campinas: UNICAMP, 1993.

ALTHUSSER, L. **IDEOLOGIA E APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO**. Lisboa: Presença / São Paulo: Martins Fontes, s.d

BRASIL. **DOSSIÊ DE REGISTRO LITERATURA DE CORDEL**, Ministério da Cultural. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, A. C. F. de. **CATÁLOGO DE CLICHÊS DA LIRA NORDESTINA**. Crato-CE: Urca, 2016. 147 p.

CEARÁ. **PROEX**: pró-reitoria de extensão. Crato - CE: URCA. Disponível em: <<http://cev.urca.br/proex/>>. Acesso em: Mai, 2021.

CEARÁ. **REVISTA DE EXTENSÃO**. Crato - CE: URCA, 2020. Disponível em: <<http://cev.urca.br/proex/index.php/2017-04-19-16-59-36/revistas-extensao>>. Acesso em: Mai, 2021.

IPHAN. **LITERATURA DE CORDEL GANHA TÍTULO DE PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4833>>. Acesso em: Mar, 2021.

MELO, R. A. de. **ARCANOS DO VERSO**: trajetórias da Tipografia São Francisco em Juazeiro do Norte, 1926 – 1982. Fortaleza, 2003.



S.A .**LIRA NORDESTINA**: ponto de cultura e gráfica. Crato – CE: URCA, Disponível em: <<http://www.urca.br/liranordestina/index.php/pagina-inicial>>. Acesso em: Maio, 2021.



CAPÍTULO 30

ABORDAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM COM EDUCANDOS DISLÉXICOS

Claudio Luiz Melo de Souza
Mirian Sant Ana Mecias de Castro
Celeste Maria Bezerra Malaquias
João Manoel Magalhães Cruz
Diva Helena Marinho Ferreira M. de Souza

RESUMO

Existem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem devido à dislexia e poucos profissionais estão capacitados nessa área. Uma das estratégias utilizadas é o método da repetição, que é largamente utilizado para que os alunos memorizarem o conteúdo de acordo com o grau de dificuldade individual. Muitos pais por desconhecerem o transtorno não sabem lidar com a situação; e por fim as Escolas de Ensino Fundamental precisam adaptar-se às dificuldades desses alunos, a fim de proporcionarem a alfabetização de disléxicos. Professores, familiares, amigos e escola devem trabalhar juntos auxiliando aos alunos disléxicos na compreensão do mundo em que vivem e das experiências que compartilham socialmente. A Educação Especial garante a oferta da tutoria e do reforço escolar para contribuir com o sucesso desse processo de ensino-aprendizagem. Paciência, perseverança, dedicação e conhecimento da psicogênese da linguagem são abordados nesse capítulo com o propósito de discutir e contribuir para amenizar o problema.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Educação Inclusiva. Educação Especial. Escola e Família.

1. INTRODUÇÃO

A definição proposta pelo Comitê de Abril de 1994 da *International Dyslexia Association* - IDA, talvez seja a mais consensual: "Dislexia é um transtorno de aprendizagem. É um transtorno específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação ao período normal de desenvolvimento da criança. Apesar de submetidas aos estudos convencionais, apresentarem adequada inteligência, oportunidades sociais e culturais; e não possuírem distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança disléxica falha no processo de aquisição da linguagem.

A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar. Aprender é processamento mental ou cerebral. O cérebro recebe, analisa, interpreta, usa, armazena, manipula, associa, reelabora, repassa e expressa emoções e sentimentos diante da informação codificada. O aprendizado passa por modulagens intrínsecas (genéticas, como



Neurônios Magnocelulares) e extrínsecas (convivências, experiências e ambiente) dentre outros (STEIN, 2018).

O avanço no processo de aprendizagem gera modificações funcionais e comportamentais no indivíduo. A leitura é um comportamento necessário para o indivíduo executar atividades sociais, acadêmicas, profissionais (BARBOSA *et al.*, 2015). Alguns transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, estão associados às dificuldades de aprendizagem por meio da leitura nesse contexto.

Na categoria de transtorno de aprendizagem, os disléxicos apresentam dificuldades para memorizarem, por diversas razões isoladas ou combinadas, como o déficit de atenção, déficit auditivo e de correlação entre a linguagem falada e escrita, dentre tantos outros transtornos (SOLAN *et al.*, 2007), por isso é necessário que os mediadores entrem no “mundo deles” de modo que, o processo de aprendizagem se torne menos complicado. Nesse contexto, a escola e seus mediadores cumprem um papel importante de inclusão, respeitando as individualidades de aprendizagem dos educandos nas Escolas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no ensino básico (RESOLUÇÃO CNE CEB nº 2, 2001) no artigo 2º confere aos: “... Sistemas de ensino o dever de matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O aprendizado de leitura inicial para essas crianças com dificuldades em letramento pode ser traumático, mas com o professor capacitado e experiente, que procura ajudar aos pequeninos a memorizarem, o processo torna-se mais fácil. É relevante mostrar as dificuldades que os alunos têm ao frequentarem uma escola, por isso são importantes estratégias para ensinar crianças com transtorno de aprendizagem (ASSUNÇÃO; FREITAS, 2019).

Humanizar esse processo de ensino é fundamental, diz nossa aluna do Curso de Pedagogia: *“Lembro-me de uma criança disléxica que tive o prazer de alfabetizar. Essa criança tinha uma dificuldade tão grande de memorizar... eu perguntava para ela aquilo que havia acabado de ensinar... e ela pensava e falava muitas coisas... exceto o conteúdo que eu gostaria de ouvir, ou seja, não assimilava nada e era triste ver uma criança tão esperta em outros aspectos e tão lenta para memorizar e aprender”*. Comecei o método da repetição e tive o prazer de alfabetizar esta criança com dificuldades e foi muito prazeroso. Algo que precisava ser compartilhado, portanto esse é o objetivo desse artigo.



2. A DISLEXIA

A dislexia de desenvolvimento é uma disfunção neurobiológica ocasionada por fatores de ordem cognitiva, hereditária e ambiental. Tal disfunção provocaria uma dificuldade específica, significativa e persistente, em distintos graus, na aprendizagem da decodificação, comprometendo os processos de compreensão da leitura e escrita. Podendo, ainda, ocasionar o risco de desenvolvimento da ansiedade e da baixa autoestima, fatores significativamente correlacionados ao baixo desempenho escolar de estudantes com dislexia (PEREIRA; SILVA, 2021).

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que se manifesta na infância e persiste ao longo da vida em geral. Trata-se de um retardamento em diferentes graus do processo de aprendizagem da criança. O diagnóstico é feito nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, muitos indivíduos com sintomas de dislexia não chegam a receber diagnóstico ou são diagnosticados somente na vida adulta (PERREIRA; SILVA, 2021).

As dificuldades de aprendizagem de crianças com dislexia concentram-se principalmente no processo de leitura e numeramento. Alfabetizar-se é parte importante para a inclusão de crianças na sociedade, porém, em salas de aulas pelo Brasil muitas crianças apresentam dificuldades individuais de aprendizado e cabe ao professor e aos mediadores identificarem o problema pela observação empírica e encaminhar para um diagnóstico de possíveis falhas na psicogênese da linguagem do educando. Os profissionais que dedicam o seu tempo para ensinar alunos com dislexia, o que não é fácil, na maioria dos casos não estão plenamente capacitados, pois esses alunos aprendem muito lentamente, cabe a todas as nações mitigar essa problemática (UNESCO, 1994).

Dentre tantos métodos e estratégias de alfabetização, há que se valorizar ao máximo o método da repetição para alunos disléxicos, amenizando as dificuldades de memorização destas crianças; pois com capacitação, paciência e dedicação os mediadores poderão garanti-las o direito de inclusão social, a partir dos esforços conjunto que incluem também a família e a escola. Existem muitas crianças sofrendo com esses transtornos e todos nós pedagogicamente devemos contribuir nesse processo de ensino-aprendizagem. E saber identificar notórias dificuldades do educando em diferentes funções e atividades (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017; SILVA; AZEVEDO, 2022).

Ao nível cognitivo é consensual que os disléxicos possuem “déficit fonológico”, isto é, uma alteração dos aspectos da psicogênese da linguagem oral e escrita, associadas aos



processamentos cerebrais (BARBOSA *et al.*, 2015, STEIN, 2018). Segundo algumas pesquisas o déficit fonológico vem de três sintomas principais: dificuldade nas habilidades de consciência fonológica, baixa memória operacional fonológica e lentidão no acesso lexical fonológico (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017; MEDINA; GUIMARÃES, 2019).

2.1. Quebra dos estigmas impostos aos disléxicos

O diagnóstico como “passaporte” para o reconhecimento da criança com dislexia e seu grau, tem dois significados opostos de experiências em sala de aula. O primeiro é o entendimento de que o disléxico precisa de maior atenção, porém, em um segundo momento o educando pode ser estigmatizado como uma criança diferente, fato que não é real. Essas crianças especiais possuem funções executivas de alto funcionamento durante o seu desenvolvimento e a inteligência não está prejudicada em disléxicos. Não é esperado um grande comprometimento nesta área da inteligência. O que se observa, de fato em disléxicos, é que quando eles são submetidos a tarefas ou instrumentos que solicitam a utilização da área fonológica, existe um déficit em relação ao tempo de realização (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017).

O diagnóstico é interpretado como um processo principal, mas que apresenta funções positivas e negativas. O fato de possibilitar a ajuda profissional precoce é positivo e pode estigmatizar o educando e sua família. Porém, o diagnóstico precoce da dislexia permitirá ao educando maiores possibilidades de aprender, com atitudes acolhedoras por parte da família, amigos, escola e dos mediadores, com mais tolerância e perseverança, por consequência, no final o processo de ensino-aprendizagem alcançará melhores resultados (CARDOSO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2009; SILVA; AZEVEDO, 2022).

Segundo muitos autores que abordaram o mesmo tema (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020), os distúrbios e transtornos de aprendizagem, as dificuldades das crianças em aprender algo simples, mas que é muito difícil para elas memorizarem, podem ter diversas causas que precisam ser investigadas. O primeiro passo essencial para desmitificar o tema é proporcionar uma formação adequada aos professores a fim de prepará-los para atender a heterogeneidade das turmas e esclarecer as diferenças entre transtornos, distúrbios e dificuldades individuais de aprendizagem.

Alguns especialistas em psicolinguística relatam evidências de graus diferentes de atraso na aquisição da linguagem em disléxicos, podendo apresentar até seis vezes mais dificuldades em comparação aos educandos considerados com desenvolvimento normal



(SILVA; AZEVEDO, 2022). Crianças precoces no processo de linguagem oral tendem a ser bons leitores e os disléxicos tendem a atrasar a fala, consequentemente sentem posteriormente dificuldades na leitura. Assim, eles apresentarão piores desempenhos em atividades de produção, percepção, compreensão e memória linguística. O método da repetição pode ser útil nesses casos, pois os treinamentos constantes das habilidades de análises da linguagem são benéficos ao desenvolvimento do aluno (SILVA; CAPELLINI, 2015; CARDOSO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2009; CARCERES; COVRE, 2018).

Os diagnosticados na infância, recebendo tratamento inclusivo e estratégias de ensinamentos específicos, tendem a mudar sua relação com a escola, professores e processos avaliativos (CARCERES; COVRE, 2018). Inclusive em testes de coeficiente de inteligência (QI), os disléxicos geralmente apresentam desempenhos superiores nas funções não verbais do que verbais (CARCERES; COVRE, 2018). E como já foi mencionado, por esse motivo podem apresentar muita insegurança e baixa autoestima, normalmente associadas ao sentimento de culpa e tristeza (PEREIRA; SILVA, 2021). É comum que recusem atividades de leitura e escrita por motivo de vexame e medo de errar (PEREIRA; SILVA, 2022).

3. ABORDAGENS NA DIXILIA: ESCOLA, MEDIADORES E FAMILIARES

Investigações diversas revelam que tais habilidades cognitivas envolvidas na aquisição da leitura e no desenvolvimento cognitivo de disléxicos na língua portuguesa, também ocorrem em sistemas idiomáticos e ortográficos. Entretanto, a maioria das investigações se concentram nas produções realizadas com disléxicos falantes do Inglês, pelo fato das principais e numerosas investigações decorrerem do Estados Unidos (BARBOSA *et al.*, 2015). Em todas essas línguas, as tarefas de consciência fonológica e nomeação automática rápida estão relacionadas ao desenvolvimento da leitura, inclusive em alunos com a dislexia (STEIN, 2018). As ações para a alfabetização desses educandos especiais se concentra principalmente no âmbito escolar.

A escola deve ofertar mediadores que auxiliem o docente em sala de aula (UNESCO, 1994). A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2020) afirma a necessidade de intervenção pedagógica desde a educação infantil no atendimento educacional especializado, para as crianças que manifestam atraso ou transtornos no neurodesenvolvimento. Esse apoio é fundamental e o educando preferencialmente de estar sentado mais próximo ao docente e não no fundo da sala. Isso facilita o processo de auxílio, acompanhamento, integração, confiança e segurança. Cabe



aos mediadores controlar os focos de distração, como colegas desinibidos ou barulhos que possam tirar a atenção do disléxico.

A avaliação deve ser simplificada e objetiva, sem questões longas e complexas, mas que possam permitir identificar no educando os conhecimentos absorvidos e quais necessitam de atenção. A realização constante de atividades avaliativas verbal, não verbal, lúdica e interativa com outros todos os alunos favorecem a criação de imagens visuais, auditivas, tácteis e articulatórias que auxiliam no processo de letramento, numeramento e alfabetização (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

A escola pode também contribuir com espaços nos quais os mediadores podem trabalhar a psicomotricidade e a corporeidade, com esquemas corporais, treino de lateralidade e orientação espaço-temporal. Atividades que melhorem o perceptível, as capacidades visomotoras e as motricidades grossa e fina, bem como o psicolinguístico auditivo, visual, verbal, dentre outros benefícios (SOLAN *et al.*, 2007, STEIN, 2018).

A dislexia é um transtorno relacionado ao processo cognitivo e por alguma disfunção biológica, isso exige muito esforço dos mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão podemos dizer que as pessoas com dislexia geralmente têm dificuldades ao tentarem associar o som à letra, trocar letras e escrever, não conseguindo escrever foneticamente, como veremos a seguir (SILVA; AZEVEDO, 2022). Na expressão oral, o disléxico tem dificuldade em selecionar as palavras adequadas na fala ou escrita para a comunicação, devido ao fato de possuírem menor repertório de vocabulário, essas são algumas das principais dificuldades que merecem a atenção dos mediadores, sejam eles, monitores, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros.

Os mediadores devem compreender que ensinar disléxicos a lerem e a processarem informações cotidianas com mais desenvoltura não tem estratégia padrão. A intervenção é sempre individualizada, cada qual em seu ritmo de desenvolvimento, trabalho e disposição (SILVA; AZEVEDO, 2022), pois assim como temos dias melhores ou piores, é comum grandes avanços e disposição do disléxico em um dia e no outro ele apresente graves dificuldades no aprendizado.

O método da repetição leva tempo, motivação e reforço escolar constante do conteúdo, não se deve taxar o disléxico de preguiçoso e quando ele errar a correção de ser imediata. É relevante evidenciar repetidamente o motivo do erro e como evita-lo por associações simples. Incentivar amigos, familiares e conhecidos a motivar ações positivas da criança sem obriga-la,



por exemplo, de fazer uma leitura em voz alta em um ambiente onde ela não sinta segurança (ASSUNÇÃO; FREITAS, 2019).

A fonêmica, ou seja, som pelo o qual as crianças memorizam, deve ser utilizada como ferramenta pelo professor, que também aprende a usá-la ao ensinar. Os docentes são os principais atores no diagnóstico de crianças com transtornos de aprendizagem por meio da observação das dificuldades do educando na sala de aula (GUIMARÃES; MEDINA, 2019). Esse processo de observação é moldado com a experiência de docência, pois cada dia que se entra em uma sala de aula, pode-se observar que existem crianças que aprendem com facilidade e outras com dificuldade, em um processo muito dinâmico. Isso é notório na criança no momento em que os primeiros passos são dados no mundo da leitura. Portanto, o pedagogo deve estar atento ao diagnóstico em sala de aula e ao devido encaminhamento da criança para um diagnóstico especializado (PNEE, 2020).

Disléxicos tendem para a leitura silenciosa, murmurosa e com poucos movimentos labiais e pulam ou perdem linhas de leitura. Eles possuem baixa compreensão semântica de textos e consciência fonológica, isto é, interpretação de fonemas, confundindo, invertendo ou substituindo palavras. Dificuldade de organizar ideias e memorização de letras, palavras, nomes e objetos (STEIN, 2018). Disléxicos possuem dificuldades de memorização temporal, cronológica, histórica e geográfica. Por isso devem receber atenção especial para amenizar essas dificuldades no âmbito da escola, da família e da sociedade, de forma mais natural e integradora possível (PEREIRA; SILVA, 2021).

A articulação entre todas as pessoas que interagem diariamente com a criança, principalmente, pais, responsáveis, familiares e vizinhos devem ser conscientizados para estarem dispostos a ajudar e apoiar aos professores e mediadores de todas as maneiras possíveis em prol do desenvolvimento da criança. É importante a comunicação constante, franca e amistosa entre todos os envolvidos com a criança (OLIVEIRA; ZUTIÃO; MAHL, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia como transtorno de aprendizagem pode ser amenizado por meio de muita dedicação, pois essas crianças memorizam o que aprendem e podem chegar à fase adulta com conhecimentos equivalentes ao de indivíduos que não apresentam tal transtorno. É importante que esse transtorno seja avaliado e diagnosticado precocemente na infância para que seja tratado e cuidado de modo a garantir a inclusão social do indivíduo (CARCERES; COVRE, 2018).



As instituições de ensino tem o dever de ter profissionais com capacidade de cuidar e ensinar essas crianças. Muitos disléxicos desistem de estudar, pois são estigmatizados pelos colegas em sala de aula. Essa falta de conscientização dos alunos deve ser trabalhada pelo docente, a fim de motivar o estudo e a boa convivência no âmbito escolar. Essas crianças possuem o direito de ter uma vida normal e condições especiais de ensino.

Concluimos que existe um predomínio de alterações das habilidades de processamento fonológico dos disléxicos, que não são compatíveis com um desenvolvimento atrasado, mas sim com um desenvolvimento atípico, já que as crianças com dislexia apresentaram um desempenho menor nas habilidades verbais em relação às não verbais, que são praticamente normais em coeficiente de inteligência, principalmente nos casos de menor grau de dislexia. Como consequência, o desenvolvimento de leitura e de escrita é lento, sendo que esse padrão se mantém ao longo do desenvolvimento da criança, por isso seu diagnóstico precoce é tão importante (CARCERES; COVRE, 2018).

As escolas devem dar maior atenção ao diagnosticar essas crianças, dando-lhes mais confiança na sua trajetória de aprendizado. Se conduzidas por profissionais que dediquem maior atenção e carinho, recompensando-os com gentilezas e afetos, o futuro dessas crianças poderá ser normal e integrado à sociedade. Uma semente, se cair em terra fértil no jardim de uma escola, terá bons frutos, assim é o professor que ensina para disléxico.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, W. C; FREITAS, J. C. Dificuldades de Aprendizagem no contexto Escolar: Possíveis Estratégias Didáticas e de Intervenção. **Revista Exitus, Santarém/PA**, 2019, v. 9, n. 5, P. 391-420. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1112>

BARBOSA, T. *et al.*, Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro. **Revista CoDAS** (Communication Disorders, Audiology and Swallowing), Vila Clementino, SP, 2015, v. 27, n. 6, p. 565-74. DOI: 10.1590/2317-1782/20152015043

BRASIL. DECRETO nº 6.949, 2009. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. PNEE, 2020. Brasil: **Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.



BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília: MEC, 11 de setembro 2001

CARCERES, P. C. P.; COVRE, P. Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia - compreendendo esse transtorno. **Revista. psicopedagogia**. 2018, v. 35, n. 108, p. 296-305. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300005&lng=pt&nrm=iso> acessos em 13 jul. 2022.

GERMANO GD, PINHEIRO F.H., CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Revista CEFAC**. 2009, v. 11, n. 2, p.183-93. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000002>

MEDINA, G. B. K.; MINETTO, M. F. J.; GUIMARÃES, S. R. K. Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, 2017, v. 23, n.3, p.439-454. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300009>

MEDINA, G. B. K; GUIMARÃES, S. R. K. Leitura de Estudantes com Dislexia do Desenvolvimento: Impactos de uma Intervenção com Método Fônico Associado à Estimulação de Funções Executivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, 2019, v.25, n.1, p.155-174. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100010>

OLIVEIRA, P.; ZUTIÃO, P; MAHL P. Transtornos, Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Como Atender na Sala de Aula Comum, 2020; in: Magno Alexon Bezerra Seabra. – 1º.ed. – Curitiba, PR: **Editora Bagai**, 2020. P. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-87204-87-1.27.11.20>

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, 2021, v. 34, p. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X54521>

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de intervenção com a consciência fonológica em escolares com risco para a dislexia. **Revista CEFAC**, 2015, v. 17, n. 6, p. 1827-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620151760215>

SILVA, D. S.; AZEVEDO, D. C. F. Dislexia: Um estudo de caso nas escolas municipais de Lagoa de Velhos-RN. **Brazilian Journal of Development**, 2022, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 7482-7519. DOI: [10.34117/bjdv8n1-503](https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-503)

SOLAN, H. A. *et al.* Is there a common linkage among reading comprehension, visual attention and magnocellular processing? **Journal of Learn Disabil**, Texa, 2007, n. 40, v.3, p. 270-8. DOI: [10.1177/00222194070400030701](https://doi.org/10.1177/00222194070400030701)

STEIN, J. What is Developmental Dyslexia? **Journal of Brain Science**, Besileia, Suíça, 2018, n.8, v. 2, p 26-36. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci8020026>

_____. UNESCO, 1994. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.



CAPÍTULO 31

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudio Luiz Melo Souza

Adriana Augusta dos Santos

Daniele Chagas Izaías

João Manoel Magalhães Cruz

Diva Helena Marinho Ferreira M. de Souza

RESUMO

O estudo teve a finalidade de analisar a utilização do lúdico no Ensino Fundamental, tido como um importante instrumento de escalada das potencialidades da criança nessa fase peculiar de desenvolvimento. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com base no estudo qualitativo, por meio da pesquisa bibliográfica. Teve como objetivo central a compreensão da utilização do lúdico durante o Ensino Fundamental 1, sendo tratado como uma responsabilidade de toda a equipe multidisciplinar da escola para a sua correta aplicação. Os resultados foram estruturados em capítulos, de modo que pudessem ser analisados intercaladamente e de forma sistematizada. Pelo estudo, concluiu-se que o momento lúdico está muito além das brincadeiras, caracterizado como uma atividade coordenada pelo responsável que favorece a aprendizagem, com o desenvolvimento das funções cognitivas e o trabalhando o lado psicológico, afetivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Socialização. Aprendizagem e corporeidade.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Marques (2021), vem do latim “lundus” e tem como significado a brincadeira, o brincar (...), segundo o mesmo autor, a função educativa do jogo proporciona a aprendizagem do indivíduo, facilitando o saber, o seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

As atividades lúdicas, expressadas por meio de brincadeiras e jogos, podem ser conduzidas independente de espaço, tempo ou objetos, de modo que favoreçam na criança a criação, a invenção, o raciocínio e o desenvolvimento de suas potencialidades como um todo. Neste contexto, a presente pesquisa estará direcionada na utilização do lúdico durante o Ensino Fundamental 1, série que vai do 1º ao 5º ano, entendida como uma importante etapa no desenvolvimento da criança, haja vista sua condição peculiar de desenvolvimento (RIOS; SILVA, 2017).

É um tema importante, na medida em que contribui para o debate e o esclarecimento acerca da atividade lúdica como um instrumento de ensino, sendo também debatido no ambiente doméstico, pois trata-se de um trabalho conjunto, família e escola, ambos são importantes agentes na construção do caráter e da personalidade do indivíduo.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o lúdico no Ensino Fundamental; como objetivos específicos, abordar brevemente as teorias e os



métodos em torno do tema; valorizar o Ensino Fundamental como fase de peculiar desenvolvimento e exemplificar atividades fundamentadas no ensino lúdico.

Os resultados obtidos na pesquisa foram organizados em capítulos, dividindo-se em introdução, com uma breve abordagem do conteúdo; seção de desenvolvimento e conclusão, em que o tema foi abordado de maneira conclusiva, retomando ideias centrais da pesquisa e propondo possíveis respostas e/ou novos questionamentos que sirvam de motivação para futuras investigações.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O lúdico segundo as visões de Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky

Antes de abordar a ludicidade propriamente dita e seus conceitos mais modernos, convém destacar a importância de alguns personagens no desenvolvimento dessas teorias, em especial, Piaget e Vygotsky.

Ambos acreditam que a ludicidade ocupa um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois o brincar desenvolve a socialização e o aprendizado, ação esta que possibilita também descobrir a sua identidade e o mundo que a cerca. Para Piaget, a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, portanto, de suma relevância nas práticas educativas; para Vygotsky, o brinquedo é algo que preenche as necessidades da criança, contribuindo para o entendimento de algo que motiva a ação (SEREZINO, 2020).

Para Vygotsky, a aprendizagem aconteceria como um processo relacionado à atuação de quem aprende, ensina e a ligação estabelecida entre ambos. Nos estudos de Vygotsky, há a defesa do conceito de mediação, em que o ser humano passa de biológico para sócio-histórico, graças a sua interação com o ambiente. Dessa forma, o conhecimento é uma descoberta que precisará ser desenvolvida por meio da aprendizagem, o que Vygotsky chama de zonas (VYGOTSKY, 1984, *apud* Silva, 2016). Para ele, a zona seria fases de desenvolvimento, compreendendo a zona de desenvolvimento real, potencial e proximal. A real seria a capacidade da criança em realizar as tarefas de maneira independente, já a zona potencial seria a capacidade de realizar as tarefas com o auxílio de um adulto e a zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre os dois níveis. Logo:

A brincadeira cria para as crianças uma Zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa se não a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver sozinho um problema e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um



adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97, *apud* SILVA, 2016, p. 10).

Tendo em vista que o aprendizado ocorre por meio de ações graduais, Vygotsky defende a ideia de utilização de brinquedos como um veículo de desenvolvimento emocional e intelectual alternativo ao processo educacional, o brincar seria capaz ainda de auxiliar positivamente o futuro trabalho do adulto, a diminuição do medo, o estresse e a ansiedade.

Vygotsky, traz a brincadeira como uma forma da criança organizar-se psiquicamente: “a brincadeira representa a impossibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações”. Dessa forma, a criança ensaia suas ações e as executa brincando (VYGOTSKY, 1991, p. 82, *apud* WEISS, 2018, p. 12).

Ainda segundo Vygotsky, (1991, p. 122, *apud* Anjos e Santos, 2020, p. 16):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos (VYGOTSKY, 1991).

Em seu turno, Jean Piaget, a respeito do lúdico ensina que, o jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu, para ele, o jogo deve ser apresentado à criança nos anos iniciais, classificando os jogos em simbólico, de exercício e de regra, conforme as diferentes fases e períodos da criança. Para Piaget (1978, p. 29, *apud* BASTOS, 2021, p. 85): “os jogos de regras são: atividade lúdica do ser socializado. Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais.”

Nota-se que ambas as visões trazem consigo pontos em comuns, a brincadeira e o jogo formando a personalidade da criança e o vivenciamento de sentimentos num universo simbólico, trazendo para mais perto de si o mundo que a rodeia. Vygotsky, por exemplo, entende que o desenvolvimento do indivíduo ocorre ao longe da vida, considerando as funções psicológicas superiores, que também são desenvolvidas ao longo dela. Vygotsky desenvolve o pensamento sobre o faz de conta para a criança, Piaget, por sua vez, fala muito do jogo simbólico, muito embora, segundo Serezino, ambos possuam semelhanças (SEREZINO, 2020).

Outro ponto importante diz respeito a caracterização dos estágios do desenvolvimento cognitivo definido por Piaget, sendo o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais. No primeiro estágio, sensório-motor, trata-se do momento do nascimento aos dois anos de idade, nesta fase, a criança não “pensa”, embora esteja ocorrendo o desenvolvimento cognitivo. No estágio pré-operacional, que vai dos dois aos sete anos, a principal característica é o desenvolvimento da capacidade de representar e o da linguagem. No Estágio das operações concretas, que vai dos sete aos treze anos, a criança



começa a aplicar o raciocínio lógico a problemas concretos; no estágio das operações formais, a adolescência, a partir dos treze anos de idade, há o aparecimento do pensamento abstrato, em que o agente já possui níveis de desenvolvimento cognitivo mais apurado (INE, 2018).

Abordar estes pontos básico sobre a teoria de Piaget é importante, pois fornece subsídios iniciais para classificação dos jogos conforme as fases da criança; a essa classificação, Piaget denominou de “classificação genética baseada na evolução das estruturas (PIAGET, 1975, *apud* INE, 2018). A classificação dos jogos baseados a uma estrutura mental será vista a seguir.

Nos jogos de exercício sensório-motor, as atividades iniciam de maneira mais simples, com atividades motoras que proporcionem prazer, com repetições de gestos e movimentos, como agitar os braços, sacudir, emitir sons, caminhar, correr, dentre outras; ações que naturalmente o próprio corpo induz a realizar. Muito embora estes jogos comecem na fase maternal, possuem preponderância até os dois anos de idade, mantendo-se até a fase adulta, como por exemplo, as atividades de andar de carro, bicicleta, moto e afins (PIAGET, 1975, *apud* INE, 2018).

Outra classificação são os jogos simbólicos, com predomínio entre os 2 e 6 anos, nesse tipo de atividade lúdica, para Piaget, consiste em satisfazer o eu a partir de uma transformação do real em função dos desejos, em outras palavras, traduz-se como a função de assimilar a realidade por meio de brincadeiras. O jogo passa então a ter um aspecto associativo com o ambiente da criança, fazendo com que possa também se autoexpressar. São, por exemplo, os jogos de faz-de-conta, que permitem com que a criança fantasie, imagine e realize seus sonhos por meio do lúdico. Trata-se também de uma maneira de se extravasar, desabafar, aliviar as tensões e as angústias (PIAGET, 1975, *apud* INE, 2018).

Segundo Piaget, na idade entre os 7 e 12 anos, este simbolismo é traduzindo com maior preponderância em desenhos, trabalhos manuais, materiais didáticos, teatro e afins; é possível também ser utilizado o computador como meio de expressão da criança, desde que utilizado de forma responsável e inteligente.

Nesse campo, há de se mencionar também os jogos de regras, manifestado com mais força a partir dos 5 anos, com maior desenvolvimento na faixa etária dos 7 aos 12 anos. Os jogos com regras acompanham o indivíduo perante a sua trajetória de vida, inclusive na fase adulta, como o futebol, baralho, vôlei, dentre outros. Estes jogos, segundo Piaget, a grande particularidade destes jogos é justamente a inclusão de regras, que devem ser cumpridos pelo indivíduo ou grupo, quem não segue a regra sofre penalização.



Então, os jogos na Educação Infantil não são utilizados apenas para o divertimento, entretenimento e lazer das crianças, mas também para que a criança supere suas dificuldades, saiba respeitar regras, se relacione com o mundo, seja autônoma e crítica, bem como, “desenvolva a consciência corporal, aprenda a se conhecer, a conhecer as pessoas que estão a sua volta, estabelecendo relações entre os sujeitos e os papéis que estes assumem (MARTINS *et al.*, 2020, *on-line*).

Dessa maneira, os jogos com regras trabalham a socialização, a disciplina e o autoconhecimento, importante também para se afastar a fase do egocentrismo (PIAGET, 1975 *apud* INE, 2018).

2.2. Ensino Fundamental 1

O Ensino Fundamental compõe uma das fases do ensino obrigatório, este por sua vez, ligado ao direito universal à educação. A educação pode ser compreendida como uma fase peculiar do ensino em que a criança percorre os seus primeiros passos. Essas definições foram consolidadas a partir da Constituição de 1988 no seu Art. 6º, onde ficam garantidos os direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (GUIMARÃES, 2019; BRASIL, 1988).

Como se vê, no plano constitucional vigente, tanto a educação como outros direitos são constituídos como direitos sociais de qualquer cidadão, ou seja, aqueles que têm por objetivo básico garantir a todos as condições materiais mínimas para o pleno gozo dos seus direitos e base para qualquer progresso em vida. Neste caso, o Estado deve agir na ordem social a fim de assegurar critérios objetivos para se atingir uma justiça que seja efetivamente distributiva e, por conseguinte, a igualdade social de seus cidadãos (GUIMARÃES, 2019).

Não só durante o ensino fundamental, mas a educação como um todo, faz parte desse direito, conforme explica Guimarães (2019), é o elemento básico para a existência e a dignidade da pessoa humana, ressaltando o autor ainda que, nenhum outro direito (social, político e civil) pode ser praticado se o indivíduo não ter recebido uma educação mínima e adequada. A CRFB/1988 dedicou um artigo à parte ao estabelecer quem são os responsáveis por oferecer e contribuir para a educação do indivíduo. Diferente das constituições anteriores, nesta, a responsabilidade passou a ser não somente do Estado, mas da sociedade e da família, ou seja, a responsabilidade é solidária entre todos, como prevê o Art. 205º:

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).



Acerca da Educação Básica ou Ensino Básico, a constituição delinea melhor no Art. 208º, da seguinte forma:

[...] – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Pelos artigos mencionados, é possível verificar que a educação, não somente é uma responsabilidade de todos, mas também obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, oportunizando também àqueles que não concluíram essas etapas na idade própria.

Dando continuidade, a fase do Ensino Fundamental 1, que vai da 1ª série até a 5ª, está amparado pela Lei Federal 9.394 de 1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou simplesmente, LDB. Conforme descrito em seu texto, assegura a todos a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania. A Lei 11.274 de 2006, efetivada por grande parte das escolas a partir de 2010, alterou alguns pontos da LDB, no sentido de que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito, iniciaria aos 06 (seis) anos de idade, objetivando a formação básica do cidadão (BRASIL, 2006).

No Ensino Fundamental, as crianças possuem matérias como língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, agregando ainda conhecimentos como o da realidade social e política da sociedade, artes e educação física, trata-se um momento peculiar de desenvolvimento para o indivíduo, que inclusive, pode passar a maioria do seu tempo diário na escola, devendo, portanto, a escola desempenhar importante tarefa de estímulos ao conhecimento e as descobertas (RIOS; SILVA, 2017).

Outros documentos também trazem regramento no que diz respeito ao Ensino Fundamental, sendo eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação, conforme a Lei nº 10.172/2001, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as normas específicas de cada ensino.

Rios e Silva (2017) lembram que nas escolas devem ser estabelecida na uma cultura lúdica, compondo-se de espaços, materiais, dizeres, dentre outros instrumentos e métodos que incluam a exploração das brincadeiras no repertório da aprendizagem da criança. No Ensino Fundamental essa ideia ganha um contorno ainda mais significativo, pois a caminhada escolar ainda se encontra no início, formando toda a base de experiência com o saber, tornar o ensino agradável e estimulante, é, sem dúvidas, criar um vínculo constitutivo com o processo de apropriação de conhecimento. O brincar, nesse momento, cria um relacionamento com as



pessoas e os objetos ao seu redor, fortalecendo o vínculo entre a escola, o professor e todos os agentes que estão embutidos neste processo.

2.3. Ludicidade: Construções históricas

Primeiramente, vale ressaltar que os conceitos atuais de ludicidade foram frutos de um longo processo de amadurecimento e que nem sempre na história essas concepções foram compreendidas dessa maneira, antes, as atividades lúdicas eram vistas como um passatempo, não necessariamente ligado à educação, a visão de educação e brincadeira possuíam traços particulares.

Nos estudos de Pereira e Silva (2017), foi somente a partir do século XVI, com o surgimento da companhia de Jesus, é que os jogos passaram a ter um conteúdo mais educativo, com certos planejamentos pedagógicos. A partir de então, o lúdico passou a ser imaginado como algo realmente atrativo para a criança e que pudesse, ao mesmo tempo, tonar um campo fértil para a educação.

Complementando, a educação jesuíta e o lúdico tiveram proximidade, conforme explica Domingues (2018, *on-line*):

O modelo educacional dos jesuítas teve uma grande importância para a história da educação brasileira, pois foi o primeiro sistema de ensino organizado no Brasil de acordo com a Ratio Studiorum, conjunto de normas que regulamentava todo o ensino jesuíta. O modelo pregado pela companhia de Jesus tinha suas particularidades, seus objetivos, crenças, visão de homem e mundo. Era objetivo maior da ordem, catequizar os povos que aqui já viviam e a partir dessa catequização surge a demanda educacional (DOMINGUES, 2018).

Como se percebe, a educação jesuíta mantinha traços de organização e objetividade, conforme as crenças e as visões de homem da época, não obstante, mantinha também um sistema de ensino voltado ao aprendizado, valendo-se das atividades lúdicas como um método de aprendizagem e uma maneira de se ver além das realidades.

A partir de uma concepção mais moderna, pode-se dizer que as escolas se constituem como verdadeiros lugares de descobertas e de engrandecimento dos indivíduos, pois contribuem para o desenvolvimento educativo, cultural e social da criança.

Neste momento, a criança sai do ambiente familiar e passa a interagir com um novo mundo e novas pessoas, novos comportamentos, novas ideias e outras ações que são assimiladas gradualmente com base na vivência e nas inúmeras experiências adquiridas pela criança nesses espaços de formação (SILVA, 2019).



Neste estágio, um dos meios para ampliar e desenvolver as potencialidades das crianças pode ser o uso de atividades lúdicas imaginadas para este momento, entendidas como aquelas expressadas por meio de brincadeiras e jogos, conduzidos independente de espaço, tempo ou objetos, de modo que favoreçam a criação, a invenção, o raciocínio e o desenvolvimento das suas potencialidades de criança como um todo (RIOS; SILVA, 2017).

Complementarmente, segundo Barbosa (2018) a palavra lúdica tem seu significado relacionado a jogo, diversão ou brincadeira, menciona que o brincar é uma atividade natural e que está sempre presente na vida das pessoas, nas mais diversas fases da vida.

Outros estudos em torno do tema explicam que a ludicidade aplicada em crianças, especialmente no Ensino Fundamental permite que desde cedo estas crianças se expressem, respeitem regras, opiniões, desenvolvam o senso de liderança e de liderado, tudo isso por meio do compartilhamento de alegria e do brincar (NASCIMENTO, 2021).

Neste contexto, Nascimento (2021) explica também que os jogos nesse período são de suma importância, pois possibilitam o manuseio e a exploração do que está a nossa volta, seja por meio dos esforços físicos ou mentais, mas sempre levando ao caminho da liberdade.

Complementando, Lopes (2006, p. 110, *apud* SILVA, 2016, p. 7):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis social (LOPES, 2006).

Para que tudo isso se concretize, a escola necessita garantir que estes espaços ocorram, não é necessário muita imaginação, basta se apoiar em documentos oficiais que orientam o tema, como a Síntese das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (CNE), dentre os quais, ratifica os eixos norteadores das práticas pedagógicas, não obstante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, direcionado a todas as crianças.



2.4. O papel docente e as atividades lúdicas no espaço escolar

A abordagem deste tema também envolve a participação dos professores, que conforme salientado, tem um importante papel para o desenvolvimento das atividades lúdicas, especialmente dentro das salas de aulas. O trabalho com jogos de maneira educativa durante o período do Ensino Fundamental é importante, mas Silva (2019) complementa dizendo que é indispensável que o docente desenvolva estratégias pertinentes ao interesse das crianças, tais atividades devem ser ministradas de forma com que as crianças a exerçam de maneira sadia, sabendo, por exemplo, que ganhar ou perder podem ser probabilidades da brincadeira.

Por meio dessas atividades, o *Brincar* se torna um leque de grandes oportunidades e intervenções que propiciam a transformação dos alunos, e por isso, não deve ser, sempre, considerado como uma simples atividade solta, mas na maioria das vezes, direcionada.

Durante este processo, o professor, segundo Souza, Juvêncio e Cardozo (2019), torna-se um mediador da atividade lúdica e da prática pedagógica, desse modo, suas ações são pautadas no direcionamento da brincadeira, tornando o espaço uma forma de aprendizagem e ressignificação.

Nesse contexto, Rocha (2017, p. 22) também menciona que:

O professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens. De acordo com Rocha, educar é acima de tudo uma inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento dos educandos e o professor tem papel fundamental na sua formação e, em especial, na Educação Infantil (ROCHA, 2017).

Ainda nesse sentido, outros estudos também abordam essa perspectiva, como por exemplo, Souza, Santos e Mattos (2019), que citam o papel do educador nesse processo lúdico, explicando os seus benefícios, entre eles, o desenvolvimento do raciocínio, a lógica, o emocional, o intelectual e o social.

Um estudo realizado por Santos e Chaves (2018), para a Revista Científica da FASETE, conhecida nacionalmente, investigou as práticas adotadas por professores de um município do Estado da Bahia, a finalidade era descrever os métodos pedagógicos utilizados para inserir no contexto educacional as atividades lúdicas, a seguir, serão tratados sucintamente os resultados deste estudo.

Na abordagem do tema, Santos e Chaves (2018) mencionaram que os professores durante o processo de alfabetização, costumavam utilizar diariamente a contação de histórias infantis, livros coloridos e pequenos textos ilustrativos, que devido aos seus recursos gráficos,



conseguiram manter a concentração das crianças. Outro método muito utilizado também eram as dramatizações com fantoches, que por meio de narrativas simples, conseguiram prender a atenção dos alunos e direcioná-los para o que se pretendia na disciplina.

Figura 1: Imagem de um teatro feito em escola da Bahia.



Fonte: Santos e Chaves (2018).

Por meio da teatralização lúdica, havia a possibilidade de o aluno se aproximar do ambiente escolar, dos professores, dos colegas, dentre outros aspectos; o momento complementava favorecia a captação do conteúdo, que era estrategicamente escolhido, sempre retratando uma história com conteúdos pedagógicos. Durante as atividades, os alunos eram avaliados de diferentes maneiras, considerando o seu envolvimento e interação com outros colegas (SANTOS; CHAVES, 2018).

Outra atividade que também era presente durante as práticas docentes foram os cartazes feitos com palitos de picolé, durante a sua confecção, os alunos eram convidados a criarem um cartaz contendo palitos de picolé e a sequência dos números de 1 a 9. Por meio dessa atividade, estimulava-se a alfabetização matemática, considerando, em um espaço, os símbolos que traziam o número, e do outro, a sua representação, expressos a partir da quantidade de objetos.

Figura 2: Imagem de um cartaz feito pela turma a fim de auxiliá-los na alfabetização matemática.



Fonte: Santos e Chaves (2018).



Assim como essas, foram diversas atividades lúdicas inseridas no contexto de aprendizagem daquelas crianças, tornando as brincadeiras um momento sadio de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

O momento de inserção das atividades lúdicas favorece também um ensino de qualidade, criando laços de respeito e solidariedade entre os participantes, conforme explica Feitosa e Soares (2019, p. 7):

É papel do professor realizar uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento e uma aprendizagem prazerosa e significativa, que ofereça uma educação de qualidade contribuindo para que a criança entenda e supere a realidade em que vive, criando no espaço escolar laços de respeito e solidariedade. Neste contexto, as crianças sentem-se livres para expressarem suas expectativas, interesses e necessidades, fazendo uso das diferentes formas de linguagem, promovendo e estimulando a criatividade, valorizando e respeitando a brincadeira. A ludicidade é necessária para a construção e a afirmação do sujeito criativo e construtor da sua história (FEITOSA; SOARES, 2019).

O lúdico, conforme visto, é apresentado como um método rico em busca da valorização do movimento, das relações e da solidariedade. Ainda segundo Feitosa e Soares (2019), o que torna a atividade lúdica não é necessariamente a utilização de recursos materiais, como jogos ou brinquedos, na verdade, a atividade lúdica é uma atitude do educador, que de maneira criativa, faz com que o interesse do aluno aflore e se sinta mais atraído e envolvido com as práticas pedagógicas ali apresentadas.

Thurrow *et al.*, (2021) menciona, também que o lúdico favorece a relação entre educador e educando, pois, de alguma maneira as atividades individuais estão relacionadas às trocas da criança com o meio e o coletivo. Nesse ponto, Vygotsky (2001, p. 83, *apud* THUROW *et al.*, p. 12) cita que:

A partir de investigações do processo de formação dos conceitos, um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 2001).

Ainda segundo os mesmos autores, essa aproximação com os alunos fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, já que o aluno se torna mais interessado e ativo no ambiente escolar, favorecendo a construção de valores e troca de experiências.

Outro ponto de destaque neste contexto é quanto a formação desses docentes, já que a ludicidade envolve inúmeras reflexões e uma abordagem mais contemporânea. Nesse ponto, Ferreira (2020) narra que a formação do docente deve ser multidimensional, assim como preconiza a Resolução 02/2015, das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores,



apontando que a formação docente deve ser construída por meio um senso multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e suas práticas educativas. A referida resolução em seu Artigo 12, reza que:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando [...] o conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (Resolução 02/2015).

Embora revogada, é ainda a que melhor representa a formação em que a ludicidade faça parte. Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 179), por meio de uma formação em que se contemple o saber lúdico, favorece para uma educação que queremos, ou seja, com profissionais mais criativos, inovadores e atentos a realidade da sociedade.

Ainda segundos os autores:

A ludicidade abre possibilidades para pensarmos em uma formação docente lúdica que toma como base também, processos de abordagem lúdicas. No fazer docente, o professor se utiliza de métodos e técnicas para mediar o conhecimento que envolve estratégias metodológicas diversas, sendo as atividades potencialmente lúdicas, uma delas (FERREIRA; GUIMARÃE, 2020).

A formação continuada do docente está inteiramente ligada a proficiência lúdica, desde que com englobe essas finalidades, já que permite aos profissionais se atualizarem sobre novas práticas pedagógicas, trocas de experiências, aumento motivacional, preparo para o uso de tecnologias, dentre outros fatores; todos eles, impactam positivamente as salas de aulas.

Entretanto, críticas também são feitas, em alguns estudos, citam que diversos professores estão preocupados especificamente em ensinar a ler e escrever, mas esquecem do lúdico neste processo, afirmam que os espaços para o brincar não estão sendo criados de modo adequado, acabando por ser somente um momento livre para a criança, quando na verdade, deveria ser uma atividade de caráter educacional, fazendo com que o ambiente também se torne um lugar para a observação, a intervenção, o conhecimento e que a criança tome para si aquele espaço como parte do seu universo (DIAS; OLIVEIRA, 2017).

O educador deve ser o profissional que consiga abranger o maior número de significado de conhecimentos em equilíbrio com os fundamentos da educação, para isso, necessita ser audacioso, precisa buscar mais e ir além, precisa inovar. Somente um profissional que consiga assumir a sua autonomia, poderá incentivar outras pessoas a mudarem a sua prática social.



Dias e Oliveira (2017, p. 4), mencionam que as atividades lúdicas devem resgatar a experiência vivida fora da escola pela criança e adapta-las nas atividades escolares e assim transcreve:

Sendo assim, cabe a nós professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar, ao contrário do pensamento de muitos que brincar na educação venha a ser perda de tempo, não o brincar e o educar se integram na educação, sendo papel de maior importância de o professor fazer com que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, de possibilitar desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia. Neste universo de possibilidades, não podemos limitar a atuação do professor ao espaço da sala de aula, devemos abrir um leque de oportunidades dentro e fora da escola, trazendo para sala de aula as vivências de mundo que este aluno tem, e adaptá-lo dentro das atividades escolares, assim podemos trabalhar com respeito e dignidade humana (DIAS; OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Nessa sequência, a ludicidade deve permitir ao aluno ter novas aventuras, e para isso, deve se sentir livre para a janela do saber. A ludicidade deve ser criada para ir ao encontro da liberdade emocional, provocando e respondendo os ideais da educação e permitindo o avanço ao descobrimento nos mais variados caminhos da convivência e do conhecimento progressivo.

Nisso, o papel do Professor e também do Pedagogo, destacamos aqui, são valiosos, pois é a partir de suas ações que se poderá estabelecer no ambiente escolar a aplicação de recursos tidos como lúdicos. O Pedagogo é o pesquisador que está em constante busca pela disseminação dessas ideias, analisando e adequando meios que possibilite uma educação eficaz a partir desses elementos.

A Pedagogia é uma área interdisciplinar e está em constante interação com outras áreas, no caso dessas atividades na Educação Infantil, atua de maneira ostensiva no sentido de identificar possíveis incorreções e contribui para a adequada realização da dinâmica educacional.

A pedagogia contribui bastante na identificação de possíveis problemas e no respaldo metodológico para aqueles que necessitam de maior assistência. Não podemos deixar de elucidar, o riquíssimo campo de atuação desse profissional, que atende a várias instituições. Em relação à atuação do psicopedagogo na Educação Infantil, busca-se promover a integração com a equipe escolar visando realizar um trabalho conjunto para o desenvolvimento de ações que possibilitem o sucesso dos processos ensino-aprendizagem, bem como, os relacionamentos interpessoais (MATOS, 2015, p. 19).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo pôde-se identificar a importância do brincar no ensino fundamental, e seu uso como método de ensino nas escolas é também fórmula para a motivação das crianças. É brincando que a criança começa a aprender e descobrir o mundo em que ela



vive, não deixando de descobrir o seu papel como indivíduo. No ato de brincar, a criança explora sua inteligência e sua imaginação.

Os professores do ensino fundamental podem adequar conteúdos em forma de trabalhos que estimulem as crianças à sua participação coletiva em atividades competitivas. Estas despertam o interesse da criança na pesquisa e busca informações, assim, tornando mais interativo seu processo de aprendizagem.

Cabe ao educador explorar e orientar a construção do conhecimento, desafiar o aluno a buscar soluções. Portanto, o lúdico funciona como exercícios pedagógicos em sala de aula, quando direcionado pelo educador.

A criança é um sujeito que produz cultura e exige que se conheça a cultura infantil. O professor tem um papel na investigação dos processos de significação das crianças quanto à sua escolha das atividades que promovam desenvolvimento, cabem aos docentes criarem condições de aprendizagem nas brincadeiras livres, considerando que o desenvolvimento da ação mental infantil, e as interações de maior qualidade, envolvem adultos e crianças, estabelecendo suas interações enquanto brincam e produzindo seu desenvolvimento.

Acredita-se que a metodologia lúdica utilizada na Educação é capaz de trazer benefícios educacionais e afetivos para o desenvolvimento da criança. O processo de ensino e aprendizagem, através da atividade lúdica, torna-se mais dinâmico e prazeroso para a criança, pois proporciona ao aluno situações onde há o exercício da imaginação e a criatividade.

Dessa maneira, conclui-se também que a brincadeira é uma atividade que deve fazer parte do cotidiano da criança, porque ela atua também no processo de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. O professor no ensino fundamental deve entender que ele é o criador de espaços e caminhos para que a criança construa o conhecimento através da ludicidade e que o lúdico é um elemento de potencializar a aprendizagem na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. de A.; FEITOSA, R. C.; SOARES, M. B. **A ludicidade na prática docente: o que pensam os professores.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938>. Acesso em: 12 mai. 2022.



ANJOS, H. B.; SANTOS, Z. M. **A importância dos jogos e brincadeiras na construção das aprendizagens dos discentes na educação infantil.** *VII Congresso Nacional de Educação.* Out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID_7410_23092020212205.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2022.

BARBOSA, M. C. A importância do Brincar na educação infantil. 55f. 2018. DISSERTAÇÃO (Graduação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Umuarama, Goiás. 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21169/1/importanciabrincareducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BASTOS, C. F. **Interdisciplinariedade, uma proposta viável?** 2021. 191f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Lusófona. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Lisboa - Portugal. 2021. Disponível em: https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/12691/1/VF_BASTOS_CLAUDIA_MCE_2021_1DE1.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2022.

DOMINGUES, J. M. **Brincar na infância plural: da educação jesuíta ao estudo da ludicidade.** Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157593003/html/>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade.** v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901/5779>. Acesso em: 12 mai. 2022.

GUIMARÃES, G. dos A. **Direito à educação e o dever de educar-se.** Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/307328/direito-a-educacao-e-o-dever-de-educar-se>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO. **Atividades Lúdicas e suas funcionalidades.** 2018. Disponível em: https://institutoine.com.br/arquivos/_5eed96e17039.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2022.

MARTINS, M. H. *et al.* A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 11, Vol. 18, pp. 101-114. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

OLIVEIRA, C. M. de; DIAS, A. F. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 Janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao>. Acesso em: 10 mai. 2022.

PEREIRA, F. V.; SILVA, M. M. **O papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.** 58f. Dissertação (Graduação). Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural da Amazônia. 2017. Novo Rpartimento, Pará. 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/587/3/O%20papel%20do%20l%C3%BAdic%20no%20processo%20de%20ensino->



aprendizagem%20dos%20alunos%20das%20s%C3%A9ries%20iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2022.

SEREZINO, C. **A importância do lúdico na infância: Piaget x Vygotsky**. Disponível em: [https://acaoediversao.com/a-importancia-do-ludico-na-infancia-piaget-x-vygotsky/#:~:text=Piaget%20\(1998\)%20diz%20que%20a,que%20motiva%20para%20a%20a%C3%A7%C3%A3o](https://acaoediversao.com/a-importancia-do-ludico-na-infancia-piaget-x-vygotsky/#:~:text=Piaget%20(1998)%20diz%20que%20a,que%20motiva%20para%20a%20a%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 28 de abril de 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza; SILVA, Thaynara Oliveira. O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar. **V Congresso Nacional de Educação**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID_6544_01082018100933.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2022.

SILVA, L. M. R. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: uma visão psicopedagógica**. 21f. Dissertação (Graduação) - Curso de Psicopedagogia, Universidade Federal da João Pessoa - Paraíba. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1823/1/LMRS13062016>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

SANTOS, Jordana Sanzoni Bruno. **A importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil**. 2021. 40f. Dissertação (Monografia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2201/1/Monografia%20Jordanna%20202.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

SANTOS, Willian Lima. CHAVES, Svetlana da Silva Ribeiro. O lúdico na prática docente: Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização na educação infantil. **Revista Científica da FASETE**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - BH. 2018. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/16/o_ludico_na_pratica_docente.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

WEISS, Kétlen Borges. **A criança, o lúdico e a gestaltl-terapia: concepções de acadêmicos da psicologia sobre o brincar em psicoterapia**. 2018. 36f. Monografia (Graduação) - Curso de Graduação em Psicologia. Faculdade Integrada de Santa Maria, Santa Maria - RS. 2018. Disponível em: <https://www.fismapsicologia.com.br/wp-content/uploads/2018/10/A-CRIAN%C3%87A-O-L%C3%9ADICO-E-A-GESTALT-TERAPIA-CONCEP%C3%87%C3%95ES-DE-ACAD%C3%8AMICOS-DA-PSICOLOGIA-SOBRE-O-BRINCAR-EM-PSICOTERAPIA-2018.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2022.



CAPÍTULO 32

ACÇÕES EDUCATIVAS: TODOS JUNTOS CONTRA O AEADES AEGYPTI (DIPTERA: CULICIDAE)

Eliane Maria de Souza Nogueira
Tâmara de Almeida e Silva
Isis Larissa Maia Nogueira

RESUMO

O estudo, desenvolvido por alunos e professores dos cursos de Biologia e Engenharia de Pesca, tratou de atividades relacionadas à prevenção e conhecimento sobre as principais doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, no município de Paulo Afonso, Bahia. Desenvolveu-se as ações nas escolas, espaços públicos e na Universidade do Estado da Bahia. Além disso, houve participação em campanhas informativas sobre a importância da erradicação dos criadouros do mosquito, realização de palestras para alunos dos ensinos fundamental e médio, apresentação teatral em uma comunidade rural, produção de material didático para campanha nas ruas, confecção de banners e adesivos para carro (campanha de rua). Por fim, confeccionou-se armadilhas de garrafa pet para captura das larvas do mosquito, tendo por local do experimento os locais de prováveis focos do mosquito, por ter água parada. No entanto, não se detectou nenhum foco do mosquito *Aedes Aegypti*. Assim como não se teve conhecimento de discentes com sintomas de dengue, chikungunya e zika.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Chikungunya. Dengue. Zika.

1. INTRODUÇÃO

O mosquito *Aedes aegypti* (Linnaeus, 1762) é encontrado com muita frequência em torno dos domicílios domésticos e outros estabelecimentos que apresentem condições propícias ao seu desenvolvimento. Sua infestação é maior em áreas urbanas, regiões com alta densidade populacional, no entanto, existem registros de ocorrência de inúmeros casos para as áreas rurais.

Dentre as doenças transmitidas por esse mosquito estão a dengue, chikungunya, zika e a febre amarela.

A dengue é causada por um vírus pertence à família Flaviviridae, do gênero *Flavivirus*, e apresenta quatro sorotipos: denominados DENV-1, DENV-2, DENV-3 e DENV-4. Os vírus da dengue são transmitidos pela fêmea do mosquito (quando também infectada pelos vírus) e podem causar tanto a manifestação clássica da doença quanto à forma considerada hemorrágica (FUNASA, 2001).

O vírus da dengue destaca-se entre as enfermidades reemergentes e é considerada a mais importante das doenças virais transmitidas por artrópodos (RIGAU-PÉREZ, 1977 e WHO; 1997), sendo também a mais comum e distribuída arbovirose no mundo (WHO, 2002). O Brasil



apresenta um padrão sazonal, com maior incidência de casos nos primeiros cinco meses do ano, período mais quente e úmido, típico dos climas tropicais (RIGAU-PÉREZ, 1977 e WHO; 1997). As arboviroses são doenças transmitidas principalmente nas áreas urbanas causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, onde é maior a quantidade de criadouros naturais ou resultantes da ação do ser humano (BRASIL, 2005).

O seu controle é muito difícil, por ser muito versátil na escolha dos criadouros onde deposita seus ovos que são extremamente resistentes, podendo sobreviver vários meses até que a chegada de água propicia a incubação. Uma vez imersos, os ovos desenvolvem-se rapidamente em larvas, que dão origem as pupas, das quais surgem os adultos. O único modo possível de evitar a transmissão da dengue é a eliminação do mosquito transmissor, eliminando-se os focos de acúmulo de água, locais propícios para a criação do mosquito transmissor da doença.

Segundo informações do Boletim Epidemiológico SE 24 de 2022 ocorreram 1.172.882 casos prováveis de dengue (taxa de incidência de 549,8 casos por 100 mil hab.) no Brasil, com destaque para as regiões Centro-Oeste e Sudeste (Tabela 1), e, dentre os municípios, Brasília/DF, Goiânia/GO, Joinville, Aparecida de Goiânia, São José do Rio Preto e Palmas (BRASIL, 2022).

Tabela 1: Número de casos e incidência (casos/100 mil hab.), de dengue por regiões do Brasil, em 2022.

Regiões/2022	Dengue		Chicungunya		Zika	
	Casos	Incidência (casos/100 mil hab.)	Casos	Incidência (casos/100 mil hab.)	Casos	Incidência (casos/100 mil hab.)
Centro - Oeste	272.306	1.629,90	4.816	28,8	187	1,1
Sul	299.139	983,9	745	2,5	261	0,9
Sudeste	395.014	440,7	10.178	11,4	369	0,4
Nordeste	164.232	284,8	101.304	175,7	4.356	7,6
Norte	42.191	223,2	5.032	26,6	576	2,78
Total	1.172.882	549,80	122.075	57,2	5749	2,7

Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos do Boletim Epidemiológico (2022).

A febre chikungunya é uma arbovirose causada pelo chikungunya (CHIKV), pertencente a família Togaviridae e do gênero *Alphavirus* e é transmitida pelos mosquitos *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*. Apresenta alguns sintomas parecidos com os da dengue, como a febre alta de início rápido, dores intensas nas articulações dos pés e mãos, além de dedos, tornozelos e pulsos, dores nos músculos, cefaleia, náusea, fadiga e exantema. A principal manifestação clínica são as fortes dores nas articulações, que muitas vezes podem estar acompanhadas de edema (BRASIL, 2017). Ainda conforme esse documento existem três fases



da doença: as fases aguda, subaguda e crônica. A fase aguda ou febril ocorre logo após o período de incubação e “dura até o 14º dia. Alguns pacientes evoluem com persistência das dores articulares após a fase aguda, caracterizando o início da fase subaguda, com duração de até três meses” (BRASIL, 2017, p. 7).

Ao contrário da dengue, os números de casos de chikungunya explodiu em 2022, principalmente na região Nordeste, com um total de 101.304 casos e incidência de 175,7 (casos/100 mil hab.), seguida das regiões Centro-Oeste, 4.816, incidência de 28,8 (casos/100 mil hab.) e Norte, 5.032 casos e incidência de 26,6 (casos/100 mil hab.) (Tabela 1).

A zica é causa pelo Zika vírus (ZIKAV) do gênero *Flavivirus* e na maioria dos casos não apresenta sintomas, mas quando os apresenta costumam ser: febre baixa, entre 37,5°C e 38°C; dor muscular, dor de cabeça; dor atrás dos olhos; aumento dos gânglios linfáticos; dores musculares e nas articulações, em geral nas extremidades; erupção cutânea acompanhada de coceira intensa que pode tomar o rosto, o tronco, os membros e atingir a palma das mãos e a planta dos pés; fotofobia (sensibilidade à claridade intensa); conjuntivite (olhos vermelhos, inflamados, lacrimejantes e sem secreção purulenta); mal-estar e cansaço (VARELLA, 2021).

Ainda conforme os dados fornecidos pelo Boletim Epidemiológico SE 24 de 2022, ocorreram no Brasil 5.699 casos prováveis de zika, correspondendo a uma taxa de incidência de 2,7 (casos/por 100 mil hab.) (Tabela 1; Figura 1).

Figura 1: Principais sintomas da dengue, chikungunya e zika pelo mosquito *Aedes aegypti*.



PRINCIPAIS SINTOMAS		DENGUE	CHIKUNGUNYA	ZIKA
	FEBRE	Sempre presente: alta e de início imediato	Quase sempre presente: alta e de início imediato	Pode estar presente: baixa
	ARTRALGIA (DORES NAS ARTICULAÇÕES)	Quase sempre presente: dores moderadas	Presente em 90% dos casos: dores intensas	Pode estar presente: dores leves
	RASH CUTÂNEO (MANCHAS VERMELHAS NA PELE)	Pode estar presente	Pode estar presente: se manifesta nas primeiras 48 horas (normalmente a partir do 2º dia)	Quase sempre presente: se manifesta nas primeiras 24 horas
	PRURIDO (COCEIRA)	Pode estar presente: leve	Presente em 50 a 80% dos casos: leve	Pode estar presente: de leve a intensa
	VERMELHIDÃO NOS OLHOS	Não está presente	Pode estar presente	Pode estar presente

Fonte: Agência Fiocruz de Notícias: Saúde e Ciência para todos (2015).



1.1. O papel das ações educativas no combate ao mosquito *Aedes aegypti*

A Educação em saúde tem um papel relevante no controle da proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, por desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e da comunidade na qual estão inseridas. A sociedade atual exige uma atuação mais vasta e dinâmica, que contemple os múltiplos saberes, tornando-se crucial à associação entre os setores sociais, prefeituras e instituições de ensino.

A escola é um ambiente propício para disseminação de informações, orientações e a execução de boas práticas quanto à eliminação dos focos de proliferação do *Aedes aegypti*. Pois, através dessas ações educativas, os conhecimentos adquiridos serão propagados para as famílias, e, conseqüentemente, para a comunidade onde estão inseridas.

Assim como a educação básica, as Instituições de Educação Superior também são importantes na prevenção de doenças de arbovírus, cujas ações são potencializadas por meio de seus programas de extensão, que podem trabalhar na promoção da saúde e de outras necessidades básicas para o bem-estar das comunidades.

2. METODOLOGIA

Por meio de um projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VIII - Paulo Afonso*, desenvolveu-se ações relacionadas a prevenção e conhecimento sobre as principais doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, no município de Paulo Afonso, desenvolvidas por discentes e docentes dos cursos de Biologia e Engenharia de Pesca, no período de março a dezembro de 2016.

O projeto constou de atividades voltadas para a sensibilização de professores, alunos e corpo administrativo da UNEB, escola e comunidade em geral, buscando-se uma troca de conhecimentos sobre a relação do mosquito com seu dia a dia, a forma de prevenção que desenvolvem, participação em campanhas ou contribuição para que o mosquito não se dissemine na cidade. Além disso, ministrou-se palestras para alunos dos ensinos fundamental e médio, apresentação teatral em uma comunidade rural, produção de material didático para campanha nas ruas, a exemplo banners e adesivos para carro e experimento com a armadilha de garrafa pet para captura das larvas do mosquito.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaborou-se banners com divulgação sobre as doenças transmitidas pelo mosquito *A. aegypti*, com distribuição nas ruas de Paulo Afonso, Bahia, em pontos estratégicos, a exemplo de semáforos, feira livre e farmácias. Além disso, foi promovida uma passeata pelas ruas da cidade, que contou com a participação dos alunos do projeto e outros representantes da



comunidade local, além de uma campanha em parceria com a Unidade de Controle de Zoonoses de Paulo Afonso, no Dia Nacional de Combate ao Mosquito da Dengue (Figuras 2, 3 e 4). Também fechamos os objetivos proposto no que diz respeito as palestras, pesquisa e apresentações teatrais.

Figura 2: Utilização do material didático confeccionado para a passeata em parceria com a Unidade de Controle de zoonoses na cidade de Paulo Afonso - BA.



Foto: Autoria própria (2016).

Figura 3: Participação em parceria com a Zoonose no Dia Nacional de Combate ao Mosquito da Dengue na cidade de Paulo Afonso - BA.



Foto: Autoria própria (2016).



Figura 4: Distribuição de material adesivo em carros nas vias públicas na cidade de Paulo Afonso - BA.



Fotos: Autoria própria (2016).

Elaborou-se 50 armadilhas para captura dos ovos do inseto, posteriormente distribuídas em pontos estratégicos, potenciais para a existência do mosquito (Figura 5). Estas ficaram por 15 dias no ambiente, porém não se observados ovos do mosquito da dengue.

Figura 5: Confeção das armadilhas para captura dos ovos do mosquito *Aedes aegypti*.



Foto: Autoria própria (2016).

Proferiu-se palestras em escolas da zona rural, visto que foi a área de maior registro de número de casos no período (segundo boletim epidemiológico local) e contou com alunos, pais e outros membros da comunidade. Juntamente com as palestras houve uma tarde de recreação, com apresentação de teatro mambembe tratando das doenças ocasionadas pelo mosquito *A. aegypti*, suas consequências e prevenção.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas ações podem ser realizadas pela comunidade em geral, contribuindo com o poder público tais como: manter coberto qualquer reservatório de água; manter as calhas sempre limpas; colocar as garrafas com a boca para baixo; evitar plantas em vasos com água; manter limpos os pratos dos vasos de plantas; evitar acúmulos de água em qualquer reservatório doméstico que retenha água; lavar bem as vasilhas de água dos animais, dentre outras medidas que estejam ligadas a água parada.

Um aspecto relevante a ser considerado diz respeito aos agentes de endemias, que muitas vezes não contam com a contribuição da população. É preciso que as pessoas sejam solícitas para recepcionar os agentes de endemias em suas residências, pois os mesmos exercem um papel fundamental na contenção dos criadouros, ao verificar os possíveis focos e orientar sobre as boas práticas.

O fato de não se ter vacinas para as arboviroses transmitidas pelo *A. aegypti* faz-se necessário focar na prevenção, principalmente, evitando-se a proliferação dos mosquitos transmissores. No contexto epidemiológico, vale lembrar que, tanto o mosquito vetor, quanto a dengue tem apresentado evolução e progressão, sobre o aspecto da proliferação, resistência, mutação e adequação às novas condições populacionais (ARAÚJO, 2018). Desse modo, é imprescindível que *Aedes Aegypti* haja controle do número de casos e vamos esperar que um dia, não muito distante, essas doenças sejam erradicadas.

Por fim, não se recomenda a automedicação. Ao sinal de qualquer uma das sintomatologias dessas doenças, é imprescindível procurar um profissional de saúde para o correto diagnóstico e prescrição dos medicamentos, uma vez que há políticas públicas para o combate ao mosquito e tratamento para as doenças, bastando procurar o Sistema Único de Saúde (SUS).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FIOCRUZ DE NOTÍCIAS: Saúde e Ciência para todos. Zika, chikungunya e dengue: entenda as diferenças. Disponível em:< <https://agencia.fiocruz.br/zika-chikungunya-e-dengue-entenda-diferen%C3%A7as>>. Acessado em: jul, 2022.

ARAÚJO, A. B. **Uma análise das políticas de controle e combate à dengue no Brasil**. 2018. 157 folhas.



BRASIL. Portal da Saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Diagnóstico rápido nos municípios para vigilância entomológica do *Aedes aegypti* no Brasil** – LIRA: metodologia para avaliação nos índices Breteau e Predial. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Chikungunya: manejo clínico**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 65p.:il. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/chikungunya_manejo_clinico.pdf>. Acessado em: ago, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. **Boletim Epidemiológico** .v.53. n.24. jun.2022.

FUNASA. **Dengue instruções para pessoal de combate ao vetor**: manual de normas técnicas. - 3. ed., rev. - Brasília :Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 2001. 84 p.

RIGAU-PÉREZ, J.G. *et al.* Dengue and dengue hemorrhagic fever. **Lancet**. 1998; 352:971-977.

VARELLA, M. **É possível saber a diferença entre dengue, zika e chikungunya?** Disponível em:< <https://drauziovarella.uol.com.br/infectologia/e-possivel-saber-a-diferenca-entre-dengue-zika-e-chikungunya/>>. Acesso em: ago, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Executive committee of the directing council the regional committee Pan American World Health 120th Meeting CE120/21. Geneva: WHO; 1997. 2.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Dengue** [monograph on the Internet]. Geneva: WHO; 2002 [cited 2002 Sept. 18]. Disponível em::< <http://www.who.int/ctd/dengue/burdens.htm>>. Acessado em: ago, 2018.



CAPÍTULO 33

METODOLOGIA ATIVAS: POSSIBILIDADES INOVADORAS DE EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Daciléia M. Ribeiro
Ezilda Maciel da Silva

RESUMO

O presente artigo intenciona refletir sobre a interrelação entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais, para melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, uma vez que estes dois saberes estão em constante transformação e são extremamente relevantes para serem trazidos ao contexto escolar. A proposta é pensar de que maneiras a Metodologia Ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL, pode ser didaticamente aplicada no dia a dia escolar, apontando caminhos para que os agentes envolvidos percebam, nas metodologias ativas e nas ferramentas digitais, um caminho possível para tornar prazeroso o processo de ensinar e aprender. Tomando como norte teórico os escritos de FALCÃO; MORAN (2019), LEFFA, FIALHO, *et al.* (2020) entre outros, iniciaremos por indicar as interfaces entre “o papel do professor e do aluno, apontando-as como fonte multidisciplinar de possibilidades. Na sequência, traremos um breve histórico das metodologias ativas e finalmente, por meio da inserção da metodologia PBL, apontaremos possibilidades didáticas que podem guiar o professor rumo ao planejamento de uma aula mais ativa e prazerosa, tornando aulas monótonas, em ambientes atrativos, interativos e modernos, do ponto de vista educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Aprendizagem. Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

Na presente escrita, tem-se o objetivo de refletir sobre o tema da aprendizagem, partindo da associação entre metodologias ativas e tecnologias digitais. Especialmente, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). A proposta é pensar metodologicamente como melhorar a aprendizagem, pois como se sabe, a aceleração da revolução digital é uma realidade no cenário mundial. Hoje se vive na era da internet das coisas; tempos de informações rápidas e líquidas, realidades transformadas, barreiras rompidas, distâncias dirimidas e por tudo isso, o espaço escolar também precisa ser constantemente reinventado.

O mundo está em constante efervescência, transformações e adaptações. E mudanças são imprescindíveis para este novo cenário. O que é novo hoje, amanhã, estará ultrapassado. Para se manter ativo é preciso estar constantemente fazendo mudanças expressivas, para tentar andar em compasso com um mundo que não para de girar como uma grande roda gigante, no qual é preciso se reinventar a toda hora.

Nesta ebulição de informações, transformações e dinamismos mercadológicos, a inquietação que nos surge é: como pensar em um ensino-aprendizagem que seja capaz de adequar-se à tão expressiva transformação, quando ainda se observa um atraso significativo da



escola frente a toda essa ebulição? E mais ainda, como equilibrar o compasso entre o que ocorre na sociedade, e a realidade dos espaços escolares, onde essa dinamicidade não se reflete na mesma velocidade? como promover um ensino-aprendizagem, que seja capaz de conectar tecnologia à aprendizagem?

As perguntas não são meras retóricas, uma vez que é preciso transformar radicalmente as formas de pensar e direcionar os alunos a novos contextos laborais, funções e perspectivas, já que eles são os sujeitos diretamente impactados nesse cenário de múltiplas informações e ressignificações. E por isso mesmo, urge repensar no modo como os estudantes aprendem, e na forma que os professores ensinam, haja vista que se anteriormente tudo estava centrado na figura do professor, hoje, o paradigma é outro: colocar os aprendentes no centro da aprendizagem, implantando um novo modelo de sala de aula, focada em promover a autonomia daqueles, para quem a aprendizagem continua sendo extremamente relevante, os alunos.

2. O PAPEL DO PROFESSOR

Referindo-se diretamente à essa mudança de papeis, pensar o novo modelo de sala de aula, passa antes pela promoção da transformação daqueles que são responsáveis diretamente pelo processo, os professores. Assim, para que eles compreendam que seu papel também precisa encerrar severas mudanças, a começar pela aceitação desse novo perfil, - pois sem dúvida esse passo é imprescindível para a inclusão dessas novas perspectivas -, o professor precisa refletir sobre como conduzir essa nova relação entre docente e discente.

É imperativo que o professor tenha clareza de que seu papel é, e continuará sendo extremamente relevante; porém, com finalidades outras: de não mais centrar tudo em si mesmo, porque se o cenário é outro, o perfil do profissional a ser formado também o é. De modo que se o professor acolhe esse processo com novos olhares, seu agir será descentralizador e, ao mesmo tempo, perspicaz, com a sagacidade necessária para conferir aos aprendentes o protagonismo tão debatido nos últimos anos. Portanto, tanto ao aluno quanto ao professor, cabe entender e acolher todo esse processo, ambos em parceria rumo a uma aprendizagem autônoma e criativa.

A internet rompeu definitivamente com os velhos paradigmas do que era uma sala aula. Nesse ambiente tecnológico, se o aluno dispõe de uma conexão, ele consegue buscar todo e qualquer conteúdo trabalhado, em sala de aula, pelos professores, isso acontece principalmente porque os alunos já reconhecem a importância da tecnologia para amadurecer, alicerçar e potencializar o conhecimento.



Contudo, uma vez mais destaca-se que isso não significa que a figura do professor desapareceu deste contexto, o que houve, foi a redefinição na concepção do que é ser docente em tempos tecnológicos. O que está sendo advogado é que o papel do professor ganha novas concepções nas quais devem atuar muito mais como uma fonte mediadora, que orienta os alunos rumo à construção de seus conhecimentos, do que como meros transmissores de conteúdo.

Considerando que as pessoas aprendem muito mais pela ação e reflexão, é preciso assumir que os papéis de curadoria devem ser relevantes e interessantes (no sentido de provocar o interesse dos/nos alunos), na atuação em sala de aula, compreendendo que as mudanças são reais. Por tudo isso, todo professor pode e deve promover de maneira eficiente, estímulos à autonomia dos alunos, a fim de que eles sejam motivados para desenvolver projetos individuais, amadurecendo suas próprias habilidades.

Assim sendo, este espaço, que na era da tecnologia, é diferente, necessita que novos papéis sejam desempenhados pelos professores, indo na direção do que aponta o pesquisador George Siemens, (*apud* FALCÃO; MORAN, 2019, n.p.), que elenca alguns dos importantes papéis que o professor deve desempenhar na atualidade, a saber: Difusor da informação (*Amplifying*); Pesquisador e Orientador de Caminhos (*Wayfinding and socially-driven sensemaking*); Revelador de Sentido no percurso (*Aggregating*); “Filtrador” (*Filtering*); “Modelador” (*Modelling*); Presença Constante (*Persistent presence*) e Curador (*Curating*), entre outros.

Por conseguinte, o professor atuará de maneira totalmente distinta da postura tradicional, focada quase que exclusivamente no ensino centrista e conteudista, embasado nas antigas práticas docentes, e passará a orientar caminhos para os novos protagonistas: os aprendizes.

2.1. (Re) Pensar o novo papel discente

Adotando essa prática de reconhecer os alunos como protagonistas, iniciamos apontando outra questão não menos importante: a saber, a necessidade de que a postura dos alunos também seja reconfigurada, para que assim, ambos possam adequar-se a esta nova perspectiva de aprendizagem, conciliando o fato de que, se de um lado os professores precisam mudar suas práticas; do outro, os alunos também precisam reconhecer que sua postura de passividade precisa dar lugar a um sujeito proativo, autônomo e dinâmico para conduzir a construção de sua própria aprendizagem.



No entanto, essa simbiose nem sempre resulta em uma aprendizagem ativa, significativa e autônoma. Apesar de os estudantes serem conhecidos como nativos digitais, isso não é suficiente para gerar neles uma postura de autonomia. É justamente esses os aspectos em que os professores devem intervir, planejando, mediando e adaptando essas tecnologias aos ambientes escolares, de modo a conscientizá-los sobre esse novo papel, apontando os melhores caminhos para essas reflexões.

Então, de que maneira esses aprendizes devem portar-se, para assumir seu novo papel? Indo na direção do que aponta o pesquisador Moran (2019), em primeiro lugar, coaduna-se com a reflexão de que é preciso aprender ativa e criativamente, participando, executando, sugerindo atividades nas quais cada um possa se sentir ativo, e ser o protagonista, porque este novo cenário exige de todos uma aprendizagem criativa, saindo da posição passiva para se chegar ao novo.

Em segundo lugar, é necessário ser adepto ao entendimento de que os alunos precisam aprender fazendo e refazendo, porque a efetividade da aprendizagem acontece nesse processo, assumindo que errar, faz parte do percurso formativo, e os erros servirão para solidificar esse processo de ensino-aprendizagem. Talvez, essa seja uma das tomadas de decisão mais arrojadas, aceitar que aprender a aprender ou a reaprender faz parte do crescimento de todos. E, em alguns casos, essa é a maior dificuldade tanto de discentes como de docentes nos mais diversos níveis.

Não sem razão, ensinar/aprender são ações árduas, porque é indispensável aprender com novas práticas, novos métodos e novas posturas a despeito da própria aprendizagem, para que assim, seja reorientado constantemente rumo a novos papéis e lugares de enunciação.

Por último, mas não menos importante, deve-se reconsiderar o fato de que nesse processo de aprendizagem ativa e protagonista, os aprendentes devem aprender a desenvolver a autonomia e, para isso, é imprescindível que eles aprendam com seus pares; aprendam de maneira integrada: o físico com o digital; o on-line com o off-line, e reconheçam que essa aprendizagem existe com uma finalidade: a prática.

3. A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

De maneira bastante resumida, pode-se dizer que as metodologias ativas são processos de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Para Falcão e Moran as metodologias ativas...

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimento sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica,



refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais (FALCÃO; MORAN, 2019, p. 01).

Como salientado acima, as metodologias ativas são possibilidades reais de transformar passividade em ação e ativação, por possibilitarem aos alunos se deslocarem do estado passivo para o ativo, oportunizando a criação de situações nas quais eles mesmos se instigam a produzir conhecimento, e ao fazerem, reflitam acerca das práticas que os envolveu e os processos pelos quais passaram para chegar a soluções concretas dos problemas propostos pelos professores. Isso é aprendizagem ativa: possibilitar tal reflexão aos aprendizes, encorajá-los a enfrentar desafios e permitir que eles aprendam significativamente, desenvolvendo projetos; aprender de maneira ativa, em pequena escala, para agir em grande escala.

Desse modo, assumindo que as Metodologias Ativas impulsionam a aprendizagem professor – aluno, ambos estarão aptos a fazerem as melhores escolhas. Por quanto, as Metodologias Ativas são uma ruptura ao modelo de transferência de conhecimento, que oportunizam novos caminhos na e para a educação. Pois, elas privilegiam uma aprendizagem autônoma, dinâmica e efetiva, proporcionando uma reflexão ao saber fazer e como fazer.

As Metodologias Ativas possibilitam novas estratégias, novos métodos, aos professores, impulsionando os protagonistas rumo à criatividade, à autonomia e o engajamento no processo, sistematizando e solidificando o conhecimento. Articulados em movimentos transdisciplinares DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, entendem que:

As metodologias ativas de ensino aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo que têm como características principais: os alunos como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016, *apud* UNIVATES, Anais do II Seminário de Educação Profissional, 2017, p. 08).

Posto isto, este artigo apresenta alguns passos iniciais sobre o ato de pensar escolhas para a inserção das Metodologias Ativas nas aulas. Durante a prática docente, mapeando o perfil dos aprendizes, o ambiente de sala de aula, acesso a tecnologias e, sempre, em consonância com os perfis dos estudantes, foi possível aprender que nem toda proposta metodológica se adequa ao perfil dos discentes.

Nesse sentido, antes de mais nada, deve-se entender que ao escolher trabalhar com uma Metodologia especificamente, é preciso estar/ser sensível na hora de observar estas especificidades, porque um trabalho inovador, que seja focado nos alunos, exige esse tipo de



olhar de nossa parte. E é esse olhar que guiará os professores a eleger mais acertadamente qual das metodologias ativas é a mais adequada a seus alunos.

Entre as metodologias ativas mais conhecidas é possível elencar: Sala de aula invertida; Gamificação; Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Design Thinking; Cultura Maker; Estudos de casos; Aprendizagem por projeto; Aprendizagem entre pares e times; Rotação por estação, entre outras que podem ser adotadas tanto de forma híbrida como presencial. Portanto, as Metodologias são caminhos, que os professores têm à disposição, para ativar e consolidar uma aprendizagem focada em resultado e prática.

4. INTEGRAR PARA ATIVAR

Com já apontado anteriormente, as Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) vieram para mudar definitivamente o conceito de ensino e aprendizagem, permitindo que o ambiente de sala seja mais participativo, interativo, criativo, colaborativo e autônomo. Porquanto, as novas tecnologias possibilitam aos discentes participarem ativamente da construção do conhecimento.

As TIDCs cumprem um papel importantíssimo nesta nova concepção de sala de aula, porque são possibilidades reais que os professores têm de proporcionar uma aprendizagem significativa, focada em resultados, uma vez que, essas tecnologias podem auxiliar o professor na tomada de decisão; na hora de selecionar atividades compatíveis aos desenvolvimentos dos alunos, propiciando-lhes interagirem concretamente na construção do conhecimento.

Um outro importante papel das TIDCs é a possibilidade real de estimular os aprendizes a uma aprendizagem criativa e, ao mesmo tempo, desafiadora, levando-os a novas e valiosas descobertas: a uma aprendizagem que não vem pronta; mas, é construída gradativamente. E o papel das TIDCs, efetivamente, é mediar os processos informacionais e comunicativos entre as pessoas.

A par do que já foi dito, é preciso que os docentes tenham muito claro qual o(s) objetivo(s) querem alcançar ao inserir as TIDCs, de modo a favorecer uma aprendizagem efetiva, já que, somente a inserção das tecnologias não é suficiente para o pleno desenvolvimento de uma aprendizagem que seja: autônoma, motivadora, efetiva e criativa, ou seja, é indispensável aliar tecnologia, metodologia, planejamento e objetivos, a fim de que se consiga usar estas ferramentas como elementos potencializadores de uma nova aprendizagem focada no saber fazer. Caso contrário, a utilização inadequada das ferramentas digitais não cumprirá seu papel preponderante: auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos se



mal escolhidas e planejadas. É preciso planejar para obter resultados significativamente efetivos.

Partindo dessa necessidade, qual seja, criar estratégias, para interligar TIDICs e metodologias ativas, o presente artigo apresenta uma proposta baseada na metodologia ativa conhecida como aprendizagem baseada em problemas, visando socializar algumas experiências.

4.1. Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (PBL, em inglês ou ABProb, como é conhecida) surgiu na década 1960, na Universidade McMaster, Canadá, e em Maastricht, na Holanda, em escolas de Medicinas, inicialmente pensado para esta área, estendendo-se posteriormente às demais áreas do conhecimento como: Administração, Arquitetura, Engenharia, Computação, usando a mesma denominação de Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP ou PBL).

A PBL surge com seus pilares firmados nos princípios da escola ativa, cujo método científico é integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudos e das diferentes áreas envolvidas, nas quais os alunos são incentivados a aprender a ressignificar sua aprendizagem, eles são expostos a problemas e buscam soluções, os quais estarão relacionados às suas futuras áreas de atuação.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) propõe uma matriz mais ampla, que esteja organizada em competências e em problemas diversos, aos quais os alunos são expostos, a fim de que sejam capazes de equacioná-los, isso pode ser individual ou, preferencialmente, em grupo, porque, quando se trabalha em grupo, potencializa-se a colaboração entre os aprendentes que é um dos objetivos desta metodologia.

De acordo com esta metodologia há três fases na solução dos problemas, que serão levantados, estas fases (PBL), segundo Falcão e Moran (2019), foram desenvolvidas na Harvard Medical School:

Fase I: Identificação do(s) problema(s), aqui é a hora de formulação de hipóteses, solicitações de dados adicionais, identificação dos temas de aprendizagem, para que seja elaborado um cronograma. Estudo independente.

Fase II: Retorno ao problema, é hora de criticar e aplicar as novas informações trazidas pelos aprendentes, é momento de solicitar novos dados, para a redefinição do problema, suscitar

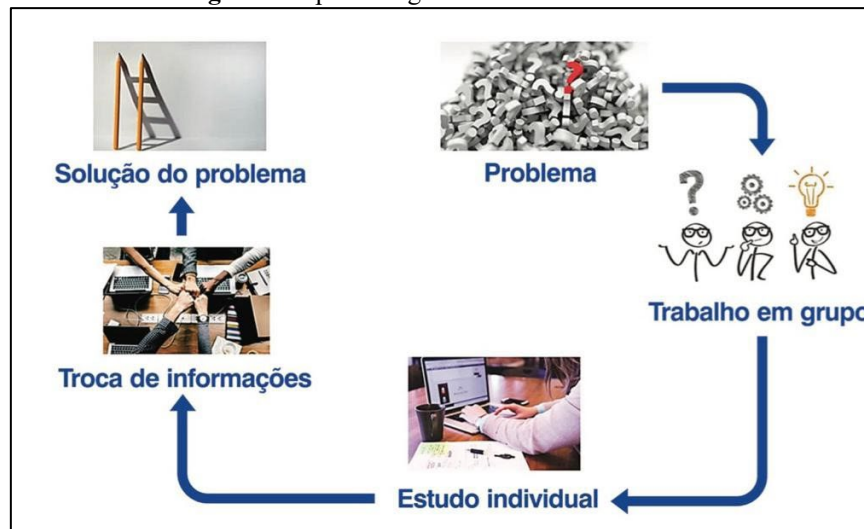


novas hipóteses, identificação de possíveis novos temas de aprendizagem. É hora de anotar as fontes pesquisadas.

Fase III: Retorno ao processo, esse é o momento de sintetizar a aprendizagem, e posterior a avaliação.

A figura abaixo (Figura 1), ilustra com precisão as etapas da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Figura 1: Aprendizagem Baseada em Problema.



Fonte: (SILVA; CARVALHO, 2020, p. 42).

A avaliação é sempre pensada para se ter um diagnóstico da aprendizagem, para que a tomada de decisão direcione o crescimento e a autonomia dos aprendentes.

O segundo enfoque da metodologia permanece baseado nos modelos de Metodologias ativas na Saúde, cujos focos são: problematização e Aprendizagem Baseada em problemas. Nesta abordagem, trata-se de pensar em temas ligados a situações reais do cotidiano, aos quais os aprendentes estejam expostos, este enfoque está baseado no Método desenvolvido pelo professor francês Charles Maguerez, mais conhecido como o Arco de Charles. Esta metodologia foi apresentada, em 1982, pela primeira vez, por Bordenave e Pereira. A que se propõem esta metodologia:

É um caminho metodológico que orienta a prática pedagógica do professor, quando este encontrar-se verdadeiramente preocupado. No caso da aprendizagem Baseada em problemas, as situações são preparadas, previamente, de acordo com os conteúdos que os alunos precisam dominar. Cada temática deve discutir um problema, geralmente em pequenos grupos (BERBEL, 1998, *apud* FALCÃO; MORAN, 2020, p. 2).

Como exposto acima, a base desta metodologia ativa é a problematização, a fim de encontrar soluções práticas e aplicáveis, pensando na aplicabilidade desta metodologia foi que o professor francês, Charles Maguerez, desenvolveu o Arco de Maguerez, pautado na



problematização, que deve sempre partir da realidade, porque foi observando a realidade que o professor Magueréz desenvolveu este Arco, com os seguintes pontos: observação da realidade, percepção dos pontos-chaves, teorização, hipóteses para solução do problema, e por último aplicabilidade à realidade.

I. Observação da realidade

A primeira etapa está baseada na observação da realidade, realizada pelos alunos, partindo de suas próprias realidades e contextos, é sempre importante partir de um tema ou uma unidade de estudo. É imprescindível que os aprendentes reconheçam tal necessidade, para assim poder levantar problemas e questionamentos, para futuros trabalhos e soluções.

II. Percepções dos pontos-chaves

Nesta etapa, é hora de os aprendizes refletirem mais acerca dos Pontos-Chaves, levantados na primeira fase. Neste momento, os alunos deverão ser instigados a levantar possíveis hipóteses, possibilidades, quais as possíveis causas e consequências do problema, levantado por eles. Ao ouvir as respostas dos alunos, é hora de professor e alunos suscitarem questionamentos, para as reflexões.

III. A Teorização

Nesta fase, é o momento de debruçar-se sobre materiais de fontes confiáveis que respaldarão o trabalho, e encontrar respostas para as hipóteses levantadas no segundo ponto, após as reflexões. Toda esta pesquisa deve ser registrada, para possíveis conclusões do grupo.

IV. Hipóteses para solução de problema

A quarta etapa do método desenvolvido por Magueréz, consiste na elaboração de alternativas viáveis para solucionar os problemas constatados, de modo crítico e criativo, confrontando teoria, prática e realidade.

V. Aplicação à realidade

Nesta última etapa, é o momento de os aprendentes refletirem acerca de como aplicar à realidade cada uma das soluções encontradas; para isso, aplicando as soluções mais viáveis dentro de seu contexto e realidade social.

Por fim, com o uso mais frequente das metodologias ativas nas escolas, é momento de pensar na construção de um novo currículo, pensado e planejado para motivar novas descobertas, como bem salienta Merkhham (2008), os aprendizes devem ser guiados a percorrer os seguintes caminhos:



- ✓ Desenvolvimento da ideia do projeto;
- ✓ Decisão do escopo do projeto;
- ✓ Seleção dos padrões;
- ✓ Incorporação dos resultados simultâneos;
- ✓ Desenvolvimento a partir da formulação do projeto;
- ✓ Criação do ambiente ideal de trabalho.

Como se percebe, a ABP traz uma proposta de reestruturação curricular com o objetivo de integrar as disciplinas, visando a prática e o desenvolvimento do projeto. Como bem indica a tabela abaixo (Tabela 1).

Tabela 1: Indicativo de Ensino e Aprendizagem.

<i>Questões</i>	<i>Ensino por projetos</i>	<i>Aprendizagem por projetos</i>
Quem escolhe o tema? (Autoria)	Professores, coordenação pedagógica.	Alunos e professores individualmente e, ao mesmo tempo, em cooperação.
Qual é o contexto?	Arbitrado por critérios externos e formais	Realidade da vida do aluno
A quem satisfaz?	Arbitrio da sequência de conteúdos do currículo	Curiosidade, desejo, vontade do aprendiz
Como são tomadas as decisões?	Hierárquicas	Heterárquicas
Como são definidas as regras, direções e atividades?	Impostas pelo sistema e cumpre determinações sem optar	Elaboradas pelo grupo, consenso de alunos e professores
Qual o paradigma?	Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Qual é o papel do professor?	Agente	Problematizador/orientador
Qual é o papel do aluno?	Receptivo	Agente

Fonte: Fagundes (*et al.*, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar caminho para um mundo que está em um contínuo processo de transformação nem sempre é uma tarefa fácil e, às vezes, requer romper com muitos paradigmas que foram ensinados e massificados por gerações; mas, o momento é oportuno para esta mudança, a fim de que haja um avanço. Na área da educação não é diferente, os professores precisam estar sempre olhando para frente, observando para além das dificuldades, porque elas sempre existiram e existirão; contudo, é momento de mudar de direção, para que advenços novos aconteçam, pois, a evolução faz-se com persistência, inovação, assertividade e bases sólidas, se as bases estão ruídas é hora de fortalecê-las, pois, todo professor é um agente transformador a serviço da construção e reconstrução; por isso é momento de que esse agente repense sua prática docente em sala de aula e na centralidade que sempre teve. É hora de que o protagonismo seja dos alunos, que, nesse processo de ensino-aprendizagem, tiveram sempre um papel secundário



e de passividade (porque o ambiente não lhes propunha se não esse comportamento). No entanto, o tempo mudou com a era da internet das coisas, onde eles já nascem imersos em um ambiente tecnológico, onde tudo está conectado. E esse fator deve lhes favorecer, lhes oportunizar uma nova perspectiva, um novo olhar.

Na perspectiva de um mundo que se transforma, é indispensável que um agente forme outros agentes, e assim sucessivamente, para que esses outros sejam agentes transformadores de suas próprias histórias e de outros. Essa é a nova percepção: fazer dos aprendentes esses agentes construtores de uma sociedade alicerçada em conhecimentos com bases solidificadas, por isso fala-se tão enfaticamente acerca de metodologias ativas, porque elas conseguem coadunar os dois papéis, professor e alunos; o primeiro como aquele que direciona, aponta o caminho; todavia, quem deve desbravá-lo é o segundo, que entra nesse cenário para protagonizar, percorrendo o caminho de sua própria aprendizagem, que é ativa, autônoma e, ao mesmo tempo, reflexiva. Portanto, é um agente mais experiente, formando novos agentes, os quais deverão ser instigados, estimulados e provocados a ter responsabilidade nesse processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, as metodologias ativas devem ser mais uma ferramenta para auxiliar os professores na tomada de decisão, qual o melhor caminho para se seguir nesse ensino que não é mais o mesmo e, talvez, jamais voltará a sê-lo. A junção de metodologias ativas e TDICs, no ensino-aprendizagem, é real e, ao mesmo tempo, urgente. Estas são algumas considerações que se pode fazer nesse mundo que em continua transformação.

REFERÊNCIAS

MORAN, J.; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47

BITTENCOURT, D. F. de; MORAN, J. M. **Aprendizagem baseada em problemas**. Apostila curso TDMA - Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. 3. ed. [S. l.], 2020.: **Metodologias Ativas na Educação**. 2019. <https://pein.com.br/cursos/curso-tecnologias-digitais-e-metodologias-ativas>.

BITTENCOURT, D. F. de; MORAN, J. M. **Quais Os Novos Papeis Dos Professores**. Apostila curso TDMA - Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. 3. ed. [S. l.], 2020.: **Metodologias Ativas na Educação**. 2019. <https://pein.com.br/cursos/curso-tecnologias-digitais-e-metodologias-ativas>

BITTENCOURT, D. F. de; MORAN, J. M. **Um Cenário De Profunda Transformação**. Apostila curso TDMA - Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. 3. ed. [S. l.], 2020.:



Metodologias Ativas na Educação. 2019. <https://pein.com.br/cursos/curso-tecnologias-digitais-e-metodologias-ativas>

BITTENCOURT, D. F. de; MORAN, J. M. **Aprendizagem Baseada Em Problema.** Apostila curso TDMA - Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. 3. ed. [S. l.], 2020.: **Metodologias Ativas na Educação.** 2019. <https://pein.com.br/cursos/curso-tecnologias-digitais-e-metodologias-ativas>

EDSON, A. M.; WILDNER M. C. S. AT. AL. (ORGS.), **Anais do ii seminário de educação profissional.** Lajeado. UNIVATES, 2017.

LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias E Ensino De Língua:** Uma Década De Pesquisa Em Linguística Aplicada. 2020

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem Baseada em Projetos,** Artmed Editora S/A, Porto Alegre, 2008.

SILVA, A. J. C. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Lavras: UFLA, 2020.

TOTVS, E. **Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e 13 tipos,** 2022. Disponível em: < <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 29 Ago 2022.



CAPÍTULO 34

O IMPACTO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA EEL - USP

Fernando Froes
Gabriela de Souza Santos
Viviane Lima Freitas da Silva
Viviane do Socorro da Costa
Maria Auxiliadora Motta Barreto

RESUMO

A formação por competência é vista como essencial no século XXI e, em nosso cenário globalizado, é primordial que seja desenvolvida a autonomia nos alunos. O professor deve lecionar de forma que alunos adquiram a capacidade de promover a constante busca e atualização do conhecimento e suas aplicações. Assim, é importante que seja realizada adequada preparação pedagógica de futuros professores, buscando formá-los para uma atuação mais coerente com as práticas de ensino deste século. Na Universidade de São Paulo (USP), o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) tem atuado com esta visão, proporcionando aos alunos de pós-graduação tanto preparação quanto vivência em docência. O programa consiste de duas etapas, sendo uma de preparação pedagógica em uma disciplina na qual são introduzidos conceitos de didática e, em sequência, a etapa de estágio supervisionado, quando aplicam e vivenciam os conhecimentos adquiridos. O presente trabalho teve por objetivo avaliar o impacto da disciplina de didática na percepção dos alunos a respeito da docência no ensino superior, por meio da aplicação de questionários no início e no final da disciplina, no ano de 2019. Após a análise dos resultados, verificou-se que, de fato, a disciplina provocou mudança sobre a concepção de docência, ratificando a importância de tal etapa na formação dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Preparação pedagógica. Ensino de engenharia.

1. INTRODUÇÃO

Um programa de preparação pedagógica, tem como intuito formar os futuros professores para uma atuação mais coerente com as práticas de ensino contemporâneas. De acordo com Pereira (2014), no século XXI, há necessidade de se desenvolver autonomia nos alunos, para que possam atuar no cenário globalizado, com foco na formação por competências. A autora confirma a importância de preparar os alunos para o mundo atual em que a comunicação adequada é essencial para exercício da cidadania, política e trabalho. Diante das necessidades do século XXI também se faz necessária a formação por competências (PERRENOUD, 1999) e, com isso, o futuro professor deve lecionar de forma que o aluno desenvolva, além dos saberes exigidos, a capacidade de promover a constante busca e atualização do conhecimento e suas aplicações.

Nessa situação o cuidado com o profissional da educação, assim como, a sua preparação deve estar no centro das constantes reflexões pedagógicas, o que já era apontado por Nóvoa há quase vinte anos (NOVA ESCOLA, 2001). O docente deve ser capaz de lidar, ainda, com a



mescla cultural presente no ensino, ser capaz de construir o conhecimento e promover a aprendizagem. Além disso, para Libardi (2010), o professor deve acompanhar as constantes mudanças pedagógicas, de modo que a aplicação de metodologias ultrapassadas seja evitada e que possa caminhar de acordo com a realidade do aluno. Por isso, a prática pedagógica deve incluir o indivíduo, suas singularidades, afetos e as constantes mudanças tecnológicas (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Joaquim, Boas e Carrieri (2013), lembram que a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta uma visão simplista da formação pedagógica aos novos docentes. Nesse cenário, a fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1999, implementou a exigência do estágio à docência aos seus bolsistas. Esta ação teve como finalidade reduzir o impacto da inexperience do futuro professor pesquisador, e até então não passava por uma experiência relevante relacionada à didática nos programa de pós-graduação, sendo possível promover o contato inicial entre os alunos e a futura prática como docentes (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

A partir disso, outro programa que atribui grande importância à preparação pedagógica dos alunos de pós-graduação (Strictu Sensu) é o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) iniciado em 2005, na Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de aperfeiçoar a formação do discente dos programas de pós-graduação, no que diz respeito à atividade didática na graduação, com base na preparação pedagógica e realização do estágio supervisionado (PPRG – USP, 2019, BARRETO; MORAES; GIORDANI, 2019 e JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). Nesse programa (PAE), os alunos passam por duas etapas, sendo que a primeira envolve a preparação pedagógica através da realização de uma disciplina ou núcleo de palestra com conteúdo voltado para o ensino em nível superior, além de atividades que envolvem a preparação de material didático e planejamento de cursos. Em um segundo momento, após a realização dos créditos referentes à primeira etapa, os alunos realizam o Estágio Supervisionado em Docência, junto a professores supervisores em alguma disciplina da graduação, vivenciando a rotina docente.

O presente trabalho, fruto de uma breve pesquisa com alunos na etapa de preparação pedagógica, tem como objetivo fazer uma análise do impacto da disciplina PEM 5100-2/2: Didática e Prática do Ensino de Engenharia, oferecida por uma escola de Engenharia, na percepção dos alunos a respeito da atuação do professor, levando em conta as características consideradas ideais para um docente.



2. METODOLOGIA

Para avaliar o impacto da disciplina de didática na visão dos discentes a respeito da docência no ensino superior, foram aplicados dois questionários semiestruturados a todos os 24 alunos da disciplina PEM 5100-2/2: Didática e Prática do Ensino de Engenharia, do primeiro semestre de 2019, nos programas de pós-graduação em engenharia da EEL-USP. O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: no início e ao final da disciplina, através da plataforma Google Forms, via correio eletrônico e a segunda parte foi feita presencialmente, durante a última aula da disciplina. O formulário coletava informações como e-mail, se o aluno já havia atuado como docente e as características consideradas importantes para um professor.

Na primeira fase, foi captada a visão dos alunos de maneira aberta, ou seja, com questões dissertativas para que eles pudessem expor suas opiniões embasadas por experiências anteriores. Já na segunda fase, após os alunos serem expostos e terem contato com diversas teorias de aprendizagem e metodologias, os questionários foram avaliados de maneira mais criteriosa, também com perguntas dissertativas, porém no intuito de observar o impacto da disciplina em sua percepção.

Os dados coletados foram avaliados seguindo alguns critérios, como as principais características que os alunos consideravam importantes para um docente, se já haviam atuado como professor e qual o impacto os conteúdos discutidos ao longo da disciplina causaram em seu ponto de vista. A identidade dos entrevistados foi mantida no anonimato e a identificação dos alunos, realizada por siglas A1, A2, em sequência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi respondido pelos 24 alunos integrantes da disciplina PEM 5100-2/2: Didática e Prática do Ensino de Engenharia, do primeiro semestre de 2019, o que representou um percentual de resposta de 100% da população.

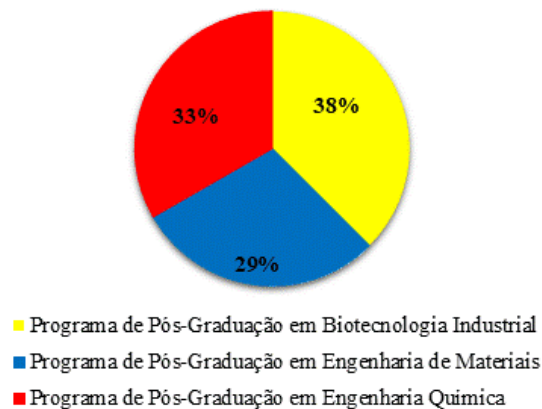
Dentre estes alunos, 23 recebiam bolsa de alguma agência de fomento no momento da pesquisa. Observou-se que dentre os alunos bolsistas, 73,9 % (17) dos alunos são bolsistas Capes, o que já era esperado, uma vez que a etapa de preparação pedagógica é exigida aos bolsistas desta agência de fomento, já os demais (26,1 % ou 6 alunos), realizaram a disciplina de maneira voluntária.

Um ponto interessante foi observado na composição da turma: os alunos componentes fazem parte de três programas acadêmicos de pós-graduação disponibilizados pela Escola de Engenharia de Lorena e há equilíbrio da distribuição destes programas, conforme a Figura 1, o



que proporciona uma maior troca de experiências entre os alunos dos diferentes programas e áreas de pesquisa. O Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências (PPG PE) não foi representado por não fazer parte da formação nesta disciplina, pois já contém, em sua grade, outras disciplinas equivalentes.

Gráfico 1: Composição da turma da disciplina PEM 5100-2/2: Didática e Prática do Ensino de Engenharia, do primeiro semestre de 2019.



Fonte: Autoria própria (2022).

Com relação às características consideradas importantes para um docente do ensino superior, no intuito de proporcionar uma adequada formação do aluno, as palavras didática, paciência e domínio do assunto aparecem com frequência nas respostas. Verificou-se, através do primeiro questionário, que a maioria dos alunos possuía um conhecimento superficial de como um professor deveria ser e não necessariamente de como agir sendo um professor.

Uma das respostas do questionário proposto a respeito das características do docente ideal é apresentada a seguir: “Boa capacidade de comunicação, domínio do assunto, acessível para retirar dúvidas, relação amistosa com os alunos, uso de metodologias que possibilitem ao aluno maior interação e entendimento do assunto” (Resposta do aluno A13).

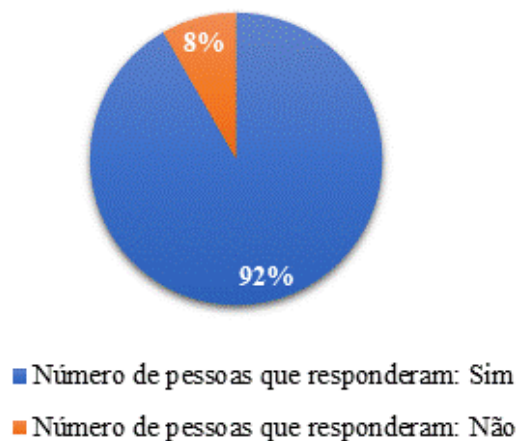
Nesse sentido, nota-se o alinhamento do posicionamento dos alunos com o que a literatura apresenta. Para Jungues (2015), além do conhecimento específico, o professor universitário deve alinhar suas experiências e fundamentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Em adição, de acordo com Cruz (2015), professores atenciosos e que investem na qualificação estimulam o desenvolvimento dos discentes. Souza-Silva *et al.* (2018), em estudo publicado na Revista Organizações e Sociedades sobre as competências docentes em cursos de administração também na perspectiva dos discentes, relatam que os entrevistados enfatizaram o domínio do assunto como uma característica do docente ideal. Para eles, o profissional com propriedade e segurança no assunto ministrado contribui de maneira positiva na aprendizagem.



Outro dado evidenciado na pesquisa está apresentado na Figura 2, mostrando que 91,3% do público consultado nunca atuou como professor. Isso mostra que o contato com a docência via o programa de preparação pedagógica tem potencial de grande relevância, uma vez que o contato inicial com a docência, realizado ainda na pós-graduação, poderá proporcionar experiências nunca vividas, podendo levar à melhoria da qualidade do profissional do ensino superior.

Após a conclusão da disciplina, 87,5% (21) dos alunos afirmaram que o curso efetuou mudanças em sua visão do papel do docente. Alguns alunos ressaltaram como o motivo desta mudança de visão o fato de a disciplina ter representado seu primeiro contato com assuntos relacionados à prática docente e pedagogia, somado ao fato de nunca terem atuado como docentes.

Gráfico 2: Representação dos alunos que já atuaram como docente.



Fonte: Autoria própria (2022).

As respostas dos estudantes ficaram mais claras em relação ao papel do professor, mudando principalmente a visão da relação entre o aluno e o professor no processo de aprendizagem. Nessa segunda etapa o professor foi visto como um facilitador da aprendizagem e o aluno como protagonista. Os relatos a seguir apresentam tal posicionamento.

“Acredito que houve mudança de minha visão, visto que nunca antes havia recebido qualquer tipo de informação acerca da docência no curso de engenharia.” (Resposta do aluno A03). “Antes eu não havia tido contato com conceitos de pedagogia. O contato com esse conhecimento mudou minha visão sobre o assunto.” (Resposta do aluno A21).

Sabe-se já que, além de possuir domínio adequado do conteúdo técnico e científico, o docente necessita de adequada formação didático-pedagógica. Isso se mostra necessário para que seja estabelecida ligação dos princípios gerais que regem as relações ensino-aprendizagem



com problemas específicos do ensino de determinada matéria (LIBÂNEO, 2011, *apud* LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016). Assim sendo, é justificável que o conhecimento de conceitos pedagógicos venha a transformar a visão do docente em formação a respeito do futuro papel a ser desenvolvido, pois fornece novos instrumentos e uma diferente perspectiva a respeito da profissão.

Grande parcela dos alunos citou, em sua resposta, a modificação de sua visão a respeito das metodologias disponíveis para serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Muito se falou a respeito da utilização de metodologias ativas de aprendizagem afirmando, inclusive, que alguns destes alunos não possuía nenhum conhecimento sobre tais ferramentas.

Verificou-se, também, que a posição do professor no processo ensino-aprendizagem foi modificada na visão dos alunos após o curso da disciplina. Muitos relataram enxergar agora o docente como um facilitador, um mediador, um estimulador da aprendizagem, e o aluno, como o protagonista, sendo que antes viam o professor como figura central, conforme se vê a seguir.

“Acredito que a principal mudança na minha visão foi quanto a utilização de metodologias e estratégias que aumentem a autonomia do aluno, a aprendizagem ativa, voltado ou correlacionado à solução de problemas reais. O professor não é mais aquele que transmite o conhecimento, não é o detentor de todo o conhecimento. O conhecimento será construído pelo aluno, sob a orientação do professor. Logo, o professor passa a ter o papel de orientador, facilitador, estimulador dos alunos. (...)” (Resposta do aluno A23).

Os alunos citaram ainda que, ao fim da disciplina, possuíam uma visão mais ampla a respeito das atribuições de um docente do ensino superior. Segundo eles, além de atuar na transmissão de informações, o docente deve desenvolver diversas outras tarefas, tais como: atuar em pesquisa e extensão, contribuir para a formação de opinião e visão de seus alunos a respeito da sociedade em que se inserem, atuar de forma que seus alunos sejam capazes de serem solucionadores de problemas na vida cotidiana. Um ponto muito citado foi a necessidade de o professor contribuir para a formação por competências de seus alunos, concordando com as afirmações de Perrenoud (1999).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do levantamento realizado, notou-se uma mudança na visão dos alunos em relação a didática e a prática de ensino após a conclusão da disciplina PEM 5100-2/2: Didática e Prática do Ensino de Engenharia. Inicialmente os discentes destacaram como características essenciais a um professor: paciência, didática e domínio do assunto, as quais evidenciam um



professor que atua exclusivamente na transmissão do conhecimento. A maioria dos alunos nunca atuou como docente, o que justifica a visão descrita anteriormente.

Após o término da disciplina, muitos alunos reconheceram a importância do primeiro contato com a pedagogia. Agora o professor é visto pelos alunos como um facilitador, um orientador no processo ensino-aprendizagem. Vários alunos citaram as metodologias de ensino como principal conhecimento adquirido, destacando-se, neste contexto, as metodologias ativas.

Conclui-se que, de fato, a disciplina proporciona uma mudança de visão dos alunos a respeito da docência, resultando em uma melhor formação do profissional como futuro professor.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. A. M.; MORAES, E. J. C.; GIORDANI, D. S. Active methodology in the didactic training of masters and doctors: a differentiated practice for the development of transversal competences. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2019, Palma, Spain. **EDULEARN19 Proceedings**, pp. 7958-7963, 2019. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.1948>.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** [online], vol.6, n.2, pp. 179-191, 2013. ISSN 1983-8220. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

CRUZ, J.; MATOS, M. G.; DINIZ, J. A. A relação professor/aluno – Um olhar necessário para o contexto. **Journal of Child and Adolescent Psychology**. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, 6(2), pp. 145-154, 2015.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa** [online], vol.39, n.2, pp. 351-365, jun. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000200005>.

JUNGUES, K. S; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 33, n. 1, pp. 285-317, jan./abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 188-212.

LIBARDI, D. A. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. **Revista de Educação**, Londrina, vol. 13, n. 15, pp.9-26. Disponível em: <http://revista.pgskroton.com.br/index.php/educ/article/view/1863/1768>. Acesso em: 05 de maio de 2019.



LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 21, n. 3, pp. 691-717, nov. 2016.

NÓVOA, A. PROFESSOR SE FORMA NA ESCOLA. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 05 maio 2019.

PEREIRA, E. M.A. Docência: uma ação pedagógica que ultrapassa a sala de aula. Docência Universitária: Concepções, Experiências e Dinâmicas de Investigação, **Meta Editora**, Vol. 1, pp. 11, pp.29-39, 2014.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? 1999. **Pátio. Revista pedagógica**, Porto Alegre, Brasil, n. 11, Novembro 1999, pp. 15-19. Este artigo foi publicado originalmente em *Résonances*, Mensuel de l'école valaisanne, n. 3, Dossier Savoirs et compétences, novembre 1998, pp. 3-7 : "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?". Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 05 maio 2019.

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO: O QUE É O PAE. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação – Universidade de São Paulo (PPRG – USP)**. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>. Acesso em: 04 maio 2019.

SOUZA-SILVA, J. C. *et al.* Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Organizações e Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 86, p.457-484, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-9250866>.



CAPÍTULO 35

DISCALCULIA: DIÁLOGO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM ANOS INICIAIS

Gabriel Henrique Da Silva Honório
Claudinéia Conationi Da Silva Franco

RESUMO

Este artigo consiste em abordar um estudo sobre a Discalculia, tendo como objetivo compreendê-la, dialogando a partir da neurociência, para a construção de práticas interventivas na educação. Apoiando-se em referenciais bibliográficos da mente humana e da educação, busca-se inicialmente definir o transtorno de aprendizagem associado às habilidades matemáticas, citar achados neurocientíficos e, por fim, estabelecer o elo entre a neurociência e a educação nas intervenções que procuram estimular a numeracia. Evidencia a necessidade de aprofundar e ampliar estudos e diálogos entre a neurociência e a educação associados à matemática, de modo a alicerçar o conhecimento transdisciplinar, na busca de práticas multiprofissionais para garantir qualidade de vida às crianças com transtornos de aprendizagem, concomitante a um processo educacional eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Discalculia. Neurociência. Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se baseia nos estudos agenciados do curso de pós-graduação em Neuropsicopedagogia, com o objetivo de compreender a discalculia e ressaltar a necessidade de dialogar com a neurociência para elaboração de intervenções pedagógicas na escola em anos iniciais.

Para tais problematizações, foi percorrido referenciais bibliográficos do campo neurocientífico e da educação, de modo a caracterizar e conceituar a discalculia e destacar a necessidade de compreender a neurociência para construção de intervenções na educação, a fim de verificar práticas interventivas para discalcúlicos nos primeiros anos na escola.

Acredita-se que o diálogo sobre o transtorno do neurodesenvolvimento relacionado às habilidades matemáticas é uma abordagem relevante. Porém, é fundamental inicialmente entender que o cérebro é uma máquina complexa, funcionando em vários níveis de organização, e que descobertas recentes puderam ser alicerces para trilhar caminhos possíveis de modo a repensar e construir novas intervenções na escola (COSENZA, 2011).

Considerando a educação e seu processo pedagógico como um dos pilares para a aprendizagem, o campo da neurociência proporciona abranger a educação sobre uma visão especuladora das funções neuronais e de como o cérebro se modula. A educação como ambiente estimulador dos conhecimentos que o aluno já tem, somados aos novos saberes, em específico



aos alunos com transtornos de aprendizagem, é prática produtora de um processo educacional potencializador.

Assim, busca-se compreender ao final deste artigo sobre as habilidades numéricas e as intervenções necessárias nos ambientes escolares para superação de dificuldades, preservando, assim, uma relação positiva no processo do aprender.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Conceituação da discalculia e aspectos neuropsicológicos e neuroanátomo-fisiológicos

A discalculia é compreendida como um transtorno de aprendizagem, geralmente manifestado em crianças no início da idade escolar, com prejuízos nos processamentos, aprendizagem e realização das habilidades matemáticas. Dificuldade na memorização, precisão e fluência do senso numérico, são comuns em pessoas que sofrem com este transtorno (DSM, 2014).

O termo foi referido inicialmente através dos trabalhos de Kosh (1974), onde ainda pôde englobar seis tipos de discalculia, subdivididos nas dificuldades de: discalculia verbal (nomear elementos numéricos), discalculia practognóstica (enumerar, manipular ou comparar objetos ou imagens), discalculia léxica (leitura de símbolos), discalculia gráfica (escrita de símbolos), discalculia ideognóstica (operações mentais e compreensão de conceitos matemáticos) e discalculia operacional (execução de operações e cálculos).

Ainda segundo o autor, a discalculia ou, ainda, discalculia do desenvolvimento, compreende-se por uma desorganização estrutural das habilidades na matemática e que seus fatores podem ser de origens congênitas ou genéticas.

Sua classificação é categorizada como transtorno de aprendizagem específico, compreendendo-o como transtorno do neurodesenvolvimento, associado a manifestações no comportamento e de anormalidade no nível cognitivo do sujeito (DSM, 2014).

Apesar de estudos ainda especulatórios no que se referem às bases neurobiológicas, neuroimagens com jovens “revelou comprometimento bilateral da substância branca no lobo parietal posterior associado a *déficits* de desempenho em matemática” (ISAACS *et al.*, 2001, *apud* HAASE *et al.*, 2011, p. 264).

Já Pimentel e Lara (2017) apresentam que o sulco intraparietal esquerdo e o giro intraparietal esquerdo estão mais bem envolvidos no reconhecimento de fatos matemáticos e



que o refinamento progressivo de tais regiões, representação simbólica e memória de trabalho estão associados aos processos aritméticos.

Porém, Berdardi e Stobäus (2011) ressaltam que não existe uma hemisfericidade dominante no processamento matemático, mas que ambos os hemisférios cerebrais funcionam associados. Na matemática, o manejo de operações é manifestado nas diversas regiões e em conjunto com as especificidades das áreas cerebrais. A desordem e imaturidade das capacidades matemáticas estariam melhores associadas à discalculia, mas que não acarretam desordens em outras funções mentais generalizadas.

Embora já citado que estudos ainda não apresentam uma especificidade neuropatológica para a discalculia, o campo da neurociência vem investigando constantemente os fenômenos na mente, de modo a identificar os mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem.

Assim a escola, ambiente este de trocas mútuas para o processo do aprender, torna-se palco fundamental para estudos da neurociência, com o objetivo de investigar os modos de aprendizagem envolvidos na modulação cerebral para aquisição de conhecimento.

2.2. Neurociência e educação como caminhos possíveis

O ambiente escolar em sua finalidade é mediada por estratégias capazes de proporcionar os modos de aprendizagem. Novas habilidades, comportamentos, tarefas e conhecimentos, somados com o que o sujeito já tem em seu repertório, transformam as ações, pensamentos e ideias que são desencadeados. Neste momento, existe a neuroplasticidade modificando os comportamentos e estruturas no cérebro.

Segundo o autor Lent (2004, p. 135), neuroplasticidade é:

A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente no dia-a-dia da vida dos indivíduos (...) um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. Toda vez que alguma forma de energia proveniente do ambiente de algum modo incide sobre o sistema nervoso, deixa nele alguma marca, isto é, modifica-o de alguma maneira (LENT, 2004, p. 135).

Assim, compreende-se que, como seres sociais inseridos em mudanças constantes no ambiente, a neuroplasticidade ocorre em todos os momentos da vida, sendo uma característica contínua no desenvolvimento da função neural e que, após uma determinada maturação cerebral, esta capacidade plástica tende a diminuir. Deste modo, os primeiros ciclos da vida são compreendidos como importantes para esta capacidade e que a escola é ambiente necessário neste processo.



O crescimento das descobertas neurocientíficas a partir da década de 90, seus aperfeiçoamentos instrumentais e a busca por ultrapassar fronteiras acadêmicas fez com que profissionais de outras áreas participassem de novos diálogos científicos. Aqui se incluem agentes educadores como profissionais capazes de construir ações pedagógicas para a transformação neurobiológica e que resultam na aprendizagem (COSENZA, 2011).

Porém, é necessário destacar que esta contribuição dos conhecimentos na neurociência somado a educação, não tem o objetivo de propor uma nova pedagogia, mas ser instrumento para fundar intervenções mais eficientes, respeitando o modo como o cérebro e os processos cognitivos do alunado funcionam (Ibidem).

A neurociência vem de encontro com a educação, pois é através de suas contribuições que se pode compreender melhor o desenvolvimento dos sujeitos. Estratégias de detecção e intervenção precoce em crianças que apresentam indícios de atraso ou deficiência em seu funcionamento cerebral criam um ambiente escolar estratégico e estimulador, para que os alunos alcancem a plenitude na aprendizagem (BRITES, 2019).

As habilidades matemáticas e sua relação com o cérebro, embora começaram a serem investigadas recentemente, revelam que um treinamento específico para desenvolver a capacidade de relacionar e identificar quantidades, magnitudes, processamento espacial, representação verbal e visual de simbologias algorítmicas, além da adaptação da escola concomitante à realidade do sujeito, são caminhos para uma abordagem educacional mais eficaz (COSENZA, 2011).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A compreensão dos aspectos neurocientíficos envolvidos nos transtornos de aprendizagem tem se tornado cada vez existentes nos agenciamentos do ambiente educacional. Cosenza (2011) apresenta que tal elo entre a neurociência e a educação possibilita colaborar com a construção de práticas pedagógicas fundamentadas, por tornar mais significativo o trabalho no qual se conhece melhor o funcionamento e as organizações cerebrais envolvidas.

A investigação da discalculia requer uma apuração precisa dos comportamentos intra e extra-classe que demonstram certas dificuldades do sujeito nas habilidades matemáticas, além de uma investigação de como observam e/ou avaliam o comportamento do aluno por parte dos agentes educacionais, familiares e profissionais de outras áreas, como psicólogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, médicos, fonoaudiólogos, dentre outros. Gonçalves e



Maia (2015) citam que quanto mais precoce é identificado uma dificuldade de aprendizagem, melhores são os resultados durante o percurso do desenvolvimento da criança.

No que se refere à intervenção com discalculicos em anos iniciais, os autores Bernardi, Campos (2014), Bellos (2011) e Kaufmann (2008) citados por Silva e Coutinho (2019), sugerem que sejam realizadas adaptações pedagógicas de ferramentas para construção introdutória do conhecimento matemático, como por exemplo desenhos, gráficos e tabelas para visualização dos problemas, atividades claras e de direta compreensão, uso de dispositivos eletrônicos para cálculos, incentivar dicas, códigos, lembretes, rimas e repetições para melhor compreensão e evocação da memória, utilizar de materiais concretos e/ou lúdicos, ensinar habilidades matemáticas aplicáveis para o dia-dia, priorizar a qualidade e não a quantidade da tarefa, estabelecer maior tempo para realização de provas e atividades, dentre outros.

No que se refere ao campo da neurocognição, programas e treinamentos para a reeducação de habilidades matemáticas e estimulação da memória, são continuamente estudados como propostas para intervenção com discalculicos (HAASE *et al.*, 2011).

Porém, para escolha e implementação de estratégias, o conhecimento do percurso individual da criança, a sensibilidade, a confiança e o respeito é o primeiro caminho para abordagem, já que cada aluno é único. Assim “definir o que será melhor para cada aluno deve ser uma construção de equipe, pensada a cada momento ou novo desafio, envolvendo escola, família e terapeutas” (ESTIL, PAVÃO, 2017, p. 23).

Assim, se produz um ambiente ético e democrático para intervenções multiprofissionais mais assertivas. É necessário que profissionais respeitem o percurso do desenvolvimento do aluno e ancorem a família de orientações, para que juntos potencializem e estimulem a criança com dificuldade de aprendizagem, criando, com isso, caminhos saudáveis para autonomia do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que se buscou agenciar nesta produção, objetivou compreender o transtorno de aprendizagem direcionado às habilidades matemáticas, conhecido como discalculia, ressaltando os diálogos entre neurociência e educação, de modo a proporcionar reflexão às intervenções em anos iniciais na escola.

É notável que ainda se tem muito a descobrir sobre o funcionamento da mente humana e, no que se refere as bases neuroanátomo-fisiológicos, estudos sugerem uma interação entre diversas áreas cerebrais com as questões matemáticas.



No que se refere a neuroplasticidade, esta é considerada imprescindível para a aprendizagem, pois o contato com novas experiências possibilita ao sujeito estimular zonas cerebrais e reorganizar processos psicológicos.

O elo entre os conhecimentos neurocientíficos e educação vão de encontro à comunicação de mão dupla para compreender as reais dificuldades no contexto da aprendizagem escolar. Essa interação permite o aparecimento de novas descobertas científicas para construção de intervenções, atreladas a singularidade do desenvolvimento do aluno.

A inclusão de temas relacionados ao campo da neurociência na formação de agentes educacionais é um desafio a ser trilhado, pois diálogos sobre tais temáticas se mostraram escassos durante esta produção. Porém, se pôde compreender que tais conhecimentos em colaboração, contribuem com resultados mais eficientes.

Tal criticidade na construção de diagnósticos e intervenções multiprofissionais, a partir de uma perspectiva transdisciplinar, sob um olhar plural do sujeito, permite precocemente identificar e explorar as potencialidades dos alunos e de suas habilidades de forma significativa e autônoma. Isso sugere profissionais de mais sucesso em suas práticas educacionais, melhora no processo de aprendizagem e, claro, na qualidade de vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, J.; STOBÄUS, C. D. **Discalculia: conhecer para incluir**. Revista Educação Especial (UFSM). Vol. 24, p. 47-60. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/8631>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRITES, L. **Mentes únicas**/ Luciana Brites, Clay Brites. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSENZA, R. M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**/ Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. Disponível em <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. 2021.

ESTIL, C. A.; PAVÃO, V. **Transtornos de Aprendizagem – A formação intervenção do professor**. 22-25 p. In: Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. / Organização de Ana Luiza Navas ... [et al.] – São Paulo : Instituto ABCD, 2017.



GONÇALVES, S. K.; MAIA, C. C. C. **Discalculia: uma proposta de avaliação.** In: Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 6., 2015, Fortaleza. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 1426-1446.

HAASE, V. G. *et al.* **Discalculia e dislexia: semelhança epidemiológica e diversidade de mecanismos neurocogniti-vos.** 2011. In: L. M. Alves; R. Mousinho e S. A. Capellini. (Eds.) Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

KOSC, L. **Developmental Dyscalculia.** Journal of Learning Disabilities. Vol.7, N. 3. 1974.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios.** São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

PIMENTEL, L. S.; LARA, I. C. M. **Discalculia: o cérebro e as habilidades Matemáticas.** In: Anais do vii Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2017, Brasil. 2017.

SILVA, J. F. B.; COUTINHO, D. J. G. **Alfabetização matemática de crianças com discalculia.** Brazilian Journal Of Development, [s.l.], v. 5, n. 12, p. 29714-29730. 2019. Disponível em< <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/-view/1399>>. Acesso em: 01 de jul. 2021.



CAPÍTULO 36

TIC'S NA EDUCAÇÃO

Janille da Costa Pinto

RESUMO

O presente artigo se constitui um recorte da pesquisa “O USO DAS TIC’S E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL DOM EDUARDO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA”, realizada para a obtenção do título de Mestrado em Ciências da Educação que buscou analisar as influências do uso das TIC’s nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil na resente creche, através da percepção dos atores escolares. Assim, será apresentado a revisão de literatura sobre as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC’s) na educação, fazendo um breve histórico e conceito da temática, sua presença no ambiente escolar bem como a manutenção e estrutura das escolas para favorecer a inclusão tecnológica. O trabalho se respalda em algumas premissas teóricas basilares para o aprofundamento da discussão sobre as tecnologias na educação como Brito e Purificação (2015), Kenski (2010) dentre outros. Conclui-se que existe uma necessidade da inclusão tecnológica na escola, porém para que isso realmente ocorra, precisa-se vencer o desafio da efetivação das políticas públicas de fomento a tecnologia no ambiente escolar, visto que a instalação e manutenção dos aparatos tecnológicos impedem que o professor planeje aulas com as TIC’s.

PALAVRAS-CHAVE: TIC’s. Educação. Política pública. Estrutura.

1. INTRODUÇÃO

As TIC’s há muito tempo vem dominando as esferas sociais, devido as suas facilidades em superar as barreiras temporais e geográficas, permitindo a interação em tempo real, se comunicando, compartilhando informação que posteriormente transformará em conhecimento. Segundo Morin (2000, p. 20):

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo[...]é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2000, p. 20).

Assim, tem-se consciência que o conhecimento não é gerado simplesmente por que o indivíduo teve acesso a informação, pois

a comunicação não garante a compreensão. A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão [...]A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais (MORIN, 2000, pp. 94 - 95).

Nesse sentido, com as tecnologias o indivíduo tem acesso a grande quantidade de informação, necessitando filtrá-las para assim, gerar propriamente o conhecimento. E a educação está imersa nesse processo, pois através da mediação do professor, o aluno, poderá



de forma crítica, realizar essa seleção e assim, transformar informação em conhecimento, que servirá para agir na sociedade como cidadão ativo.

Para Moran (2001, *apud* FERNANDES, 2012, p. 25) é por meio das TIC's que pode-se

romper com as estruturas preestabelecidas da sala de aula [...] as TIC's podem ser utilizadas para a transformação do ambiente formal de ensino, de modo que, seja possível através delas, criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa (MORAN, 2001, *apud* FERNANDES, 2012, p. 25).

Nesse contexto, o presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “O USO DAS TIC'S E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL DOM EDUARDO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA”, realizada para a obtenção do título de Mestrado em Ciências da Educação. A pesquisa macro buscou analisar as influências do uso das TIC's nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil na presente creche, através da percepção dos atores escolares, para tanto, foi realizado a revisão de literatura sobre a temática das TIC's na educação. Revisão esta que será apresentada nesse artigo fazendo um breve histórico e conceito sobre a inclusão tecnológica na educação, sua presença no ambiente escolar bem como a manutenção e estrutura das escolas.

Portanto, o trabalho se respalda em algumas premissas teóricas basilares para o aprofundamento da discussão sobre as tecnologias na educação Brito e Purificação (2015), Kenski (2010) dentre outros. Teve como passos metodológicos a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica que buscou conhecer como as TIC's estão inseridas ou incluídas na educação. Visto que as TIC's na educação veio para romper com paradigmas tradicionais, com ideias instrumentais e mecânicas de ensinar, e principalmente, com as ideias behavioristas sobre o uso das tecnologias que por décadas menosprezaram as potencialidades pedagógicas que as ferramentas das TIC's possuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2. AS TIC'S – BREVE HISTÓRICO E CONCEITO

Ao falar em TIC's, deve-se rememorar o percurso que as mesmas percorreram ao longo do tempo, visto que sofreram alterações e proporcionaram mudanças significativas na vida da humanidade, onde atualmente não se consegue viver sem seus aparatos, suportes e ferramentas antes inimagináveis. Assim, as TIC's sempre esteve presente e aliada ao modo de vida do ser humano, marcando eras com suas evoluções.

Pode-se considerar que a linguagem falada foi a primeira e principal tecnologia da informação e comunicação, visto que é a partir dessa linguagem que se permitiu as grandes



evoluções tecnológicas. Segundo Kenski (2010, p. 43) “a linguagem, com toda a sua complexidade, é uma criação artificial em que se encontra o projeto tecnológico de estruturação da fala significativa com o próprio projeto biológico de evolução humana”. Desse modo, o homem sem instrumentos concretos, somente com o recurso do seu corpo, conseguiu se comunicar e expressar com o grupo, realizando a partir desse momento a troca de informação.

Com essa tecnologia, o homem começou a transmitir conhecimentos oralmente, sendo caracterizado pela repetição e memorização, em rodas de conversas, onde existia um mestre que falava e os alunos que somente ouviam silenciosamente.

Com o tempo, o homem sentiu a necessidade de registrar esses ensinamentos em suportes, materiais que ficassem gravados esses conhecimentos. Nascendo a autonomia do conhecimento, pois, não era mais preciso uma pessoa física para contar as histórias. O homem, poderia ler o que foi registrado em paredes, papiros e pedras, dentre outros suportes rudimentares.

A partir desse momento, surge a linguagem escrita, que foi baseada na sociedade ou civilização que tinha o foco na agricultura, para registrar suas necessidades de contagem, organização de materiais e recursos para seu cotidiano, fazendo sempre uma relação da linguagem escrita com as coisas do campo. A exemplo disso, pode-se citar a forma como se escreve e a forma de configuração das páginas, a simetria das linhas, com o campo arado, realizando assim, uma comunicação gráfica não mais oral com seus semelhantes (KENSKI, 2010).

Aos poucos, o homem evoluiu cada vez mais esses suportes tecnológicos para se comunicar e viver. Assim, cada época histórica da humanidade corresponde a um predomínio de um tipo de tecnologia, pois o homem buscou equipamentos que ampliassem suas competências junto com seu raciocínio e habilidades manuais.

Como pode-se comprovar nos períodos pré-históricos, em que o osso, galho de árvore, metal e pedras foram transformados em instrumentos tecnológicos para se comunicar. E com essas características, o homem foi se agregando, formando comunidades (grupos sociais) para vencer os desafios climáticos e ataques de animais, transformando técnicas e tecnologias, vivendo em sociedade, tendo linguagem e culturas específicas, como menciona Kenski (2010,p. 20):

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da



pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade, amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas (KENSKI, 2010, p. 20).

Com as tecnologias aliadas as novas formas de linguagens e comunicação entre os grupos sociais, possibilitaram e estimularam o acesso a informação e a pesquisa. Que estão em todos os lugares fazendo parte da vida humana, se fazendo próxima e presente diariamente. E por estar tão imbricadas nesse cotidiano, existe as dificuldades em saber a diferença entre a técnica e tecnologia, visto que esses termos estão aliados ao conceito de TIC's. Para Lévy (1999, p. 22), as tecnologias “são produtos de uma sociedade e de uma cultura” e técnica é:

produzido dentro de uma cultura, e uma sociedade, encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental. A invenção do estribo permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de cavalaria pesada, a partir da qual foram construídos o imaginário da cavalaria e as estruturas políticas e sociais do feudalismo (LÉVY, 1999, p. 25).

Já para Longo (2000, p. 1), a tecnologia “é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços”. Para Brito e Purificação (2015, p. 22), ela é “a aplicação do conhecimento científico para se obter um resultado prático. Mais Castells (1996, p. 5) amplia esse conceito dizendo que “a tecnologia não é somente a ciência e as máquinas: é também tecnologia social e organizativa”. Quando se analisa as ideias de Kenski (2010, p. 19), encontra uma reflexão e conceito ainda mais amplo:

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época (KENSKI, 2010, p. 19).

Por fim, segundo o dicionário de Filosofia, o termo tecnologia se refere ao “estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos” (ABBAGNANO, 1998, p. 942). E a técnica diz respeito ao comportamento do homem em relação à natureza e visa à produção de bens. Nesse sentido, ela “[...] sempre acompanhou a vida do homem sobre a terra” (ABBAGNANO, p. 940).

De acordo com Sancho (2001), as tecnologias são classificadas didaticamente em três grandes grupos: as físicas que envolvem as inovações de instrumentos físicos como a caneta. As organizadoras, que são as formas como o ser humano se relaciona com o mundo e com os diversos sistemas produtivos. E as simbólicas que são as formas de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados, até como as pessoas se comunicam. Porém, essas tecnologias são interligadas e interdependentes.



Pode-se perceber que para cada autor, o conceito de técnica e tecnologia ora se expande e ora se restringi a um campo e/ou área do conhecimento. Mas, com essas diferenças esclarecidas pode-se agora compreender que: quando se fala em TIC's, utiliza-se sempre algo desses conceitos apresentados acima. Visto que as TIC's são amplas e a cada momento histórico evolui, acompanhando as descobertas científicas de cada época, o homem a acolhe e as adequam ao seu modo de vida, como ocorreu nas revoluções industriais.

Esses suportes que começaram a evoluir a partir dessas revoluções industriais, marcada pela substituição das atividades manuais do homem nas indústrias pelas máquinas, e consequentemente, aumentando o poder de produção das indústrias e o capitalismo, foi realizando avanços tecnológicos que se expandiram da área empresarial para todos as esferas da sociedade. Onde pode-se concluir que essas revoluções industriais foram sim, revoluções tecnológicas e que influenciaram no âmbito da disseminação da informação e comunicação.

Esses avanços na área tecnológica, envolvendo a comunicação e informação teve grande motivação também devida a necessidade tecnológica durante o período da Segunda Guerra Mundial, com seus instrumentos bélicos, armamentos, computadores programável e o transistores (KENSKI, 2010).

Assim, esses avanços na comunicação e difusão da informação e conhecimento se ampliaram largamente, devido a necessidade do humano em captar e distribuir de forma precisa e rápida os acontecimentos mundiais, mediante os equipamentos avançados em especial, o computador, televisão e rádio, com o auxílio da internet.

Surgindo assim, o termo Tecnologias da Comunicação e Informação que segundo Miranda (2007), esse termo se refere a conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações. Tendo na Internet e na Worl Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Segundo Bohn (2011, *apud* CASTILHO, 2015, p. 33) as TIC's é “o resultado da fusão das telecomunicações, da informática, e das mídias eletrônicas e servem de ferramentas mediadoras do processo educacional como um todo”.

Atualmente, pode-se encontrar autores que preferem utilizar o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ou até Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, mas segundo Miranda (2007) essa nomenclatura nova refere-se a uma novidade e que não acrescenta, nem altera o domínio que as Tecnologias da Informação e Comunicação possui sobre seus efeitos na sociedade. Ressaltando também que o novo hoje deixa de ser novo amanhã, principalmente por que as tecnologias avançam rapidamente com as inovações



tecnológicas. Para Ponte (2000, p. 63), essa divergência é um problema somente de terminologia, visto que:

qualquer das designações é redutora, porque o que é importante não é a máquina, nem o fato de lidar com informação, nem o de possibilitar a sua comunicação a distância em condições francamente vantajosas. Mas não há, por enquanto, melhor termo para designar estas tecnologias (PONTE, 2000, p. 63).

Justamente por isso, apesar de existir novas nomenclaturas atuais que abordam as TIC's em total essência de conceitos, escolheu-se usar neste artigo o termo TIC's, pois a questão não é a escolha do termo por si só, mas como o conceito está sendo utilizado. Buscando sempre evitar conceitos envolvidos com modismos e que sofrem flutuações devido a mudanças de concepções teóricas dos autores.

Portanto, esses avanços tecnológicos, impulsionaram o desenvolvimento das TIC's que por sua vez aceleraram a mudança de comportamento da sociedade, principalmente quanto a sua linguagem e funções, pois as ferramentas tecnológicas conseguem eliminar fronteiras físicas e temporais, promovendo a troca e circulação de informações num mundo sem fronteiras, alterando também a nossa forma de viver.

3. A INTRODUÇÃO DAS TIC'S NO AMBIENTE ESCOLAR

Nesse contexto, as TIC's invadiram o cotidiano das pessoas, passando a fazer parte dele, permitindo uma continuação do espaço social, onde a ficção se confunde com realidade. Transportando a janela concreta das casas para a janela virtual da televisão, computador e celular, visto que é a partir dessas tecnologias de comunicação e informação, que as pessoas ficam atualizadas com o que ocorre no mundo.

Cabendo lembrar que antes essa atualização era feita em rodas de conversa, nas portas e janelas das casas, conversando presencialmente com vizinhos. Como corrobora Kenski (2010, p. 21), “as tecnologias de comunicação e informação que, por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão...), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo”. Assim, as pessoas vivem em uma “sociedade tecnologizada”, segundo Brito e Purificação (2015, p. 22) pois:

no cotidiano do indivíduo do campo ou da cidade grande, ocorrem situações que a tecnologia se faz presente e necessária. Assumimos então, educação e tecnologia como ferramentas que podem propiciar ao sujeito a construção de conhecimento, preparando-os para que tenha condições de criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 22).

Desse modo, as TIC's e essas mídias tem a possibilidade de despertar o emocional das pessoas, exigindo muito mais atenção, influenciando e mudando o tipo de educação e até os



conceitos. Assim, elas não se limitam aos seus suportes, como exemplo o celular, que participa ativamente do nosso mundo natural e social, havendo até uma humanização desses aparelhos. Criando uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Para atender essa nova demanda social, a educação felizmente percebeu que as TIC's precisavam adentrar no universo escolar. Mas, durante muito tempo não se valorizava adequadamente esses recursos tecnológicos na área da educação e para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Pensavam que a escola sozinha, possuía a tarefa de educar com uma didática baseada na transmissão sistematizada dos conhecimentos das diversas áreas que foram acumulados pela humanidade.

A cada dia as TIC's foram conquistando seu espaço no ambiente educativo, mostrando o quanto as mesmas podem agregar valor à prática pedagógica, desde as remotas tecnologias até as mais atuais. Por mais velha que sejam, nunca serão obsoletas, não cairão no desuso total, pois em algum lugar terá um professor mesclando essas tecnologias que já se enraizaram na didática de sala de aula, com as inovações. Justamente por que as tecnologias chamadas tradicionais, ou menos atuais são fundamentais em uma aula a exemplo o quadro que antes era negro utilizando o giz, transformou-se em branco utilizando o piloto e atualmente é quadro interativo e digital utilizando sensor e wifi.

Nesse contexto, foi entre 1950 e 1960 conforme menciona Masetto (2000), que as TIC's adentraram no ambiente educacional, baseadas nas teorias comportamentalistas, envolvendo a auto aprendizagem. Possuindo características do tecnicismo e de programas de qualidade total que proveio do ambiente empresarial.

Sendo reafirmado por Saviani (2011) quando destaca que a incorporação das tecnologias na área empresarial começou muito antes da incorporação na educação, mostrando o atraso e o fechamento das escolas nos seus muros. Contudo, o autor destaca que deve-se ter esperança que a escola acorde e busque o tempo perdido, construindo um Projeto Político Pedagógico (PPP) e um currículo que incorpore os avanços da sociedade que se refere ao uso (adequado) das TIC's. Justamente porque as TIC's, rompem com a ideia de leitura contínua e sequenciada dos textos, pontos bastantes trabalhados nas escolas.

Desse modo que as TIC's conquistaram outras esferas sociais. E, finalmente, a educação a incorporou (a passos lentos) em sua estrutura organizacional, criando órgãos e programas governamentais que atendessem aos anseios tecnológicos da educação aliados também a internet.



De acordo com Brito e Purificação (2015), foi no final da década de 1980, que surgiu o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), projeto que objetivava a continuidade da informática na educação por meio da criação de laboratórios e centros para a formação dos professores. Esse programa:

buscava uma configuração básica de custo reduzido, que pudesse ser expandida modularmente e fosse capaz de suportar a implantação dos laboratórios das escolas. Pretendia, também, incentivar discussões e divulgações de tendências pedagógicas baseadas na utilização de equipamentos produzidos pela indústria nacional (NASCIMENTO, 2007, p. 32).

Já por volta de 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), voltada a distribuição de computadores para a escola pública do ensino fundamental, que para Brito e Purificação (2015), buscava “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio” (NASCIMENTO, 2007, p. 33).

Nesse período, também foi criado os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE s) que eram responsáveis pela formação de técnicos, professores e pelo suporte técnico e pedagógico nas escolas. De acordo com Nascimento (2007, p. 33), “os NTE’s são locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software”. E para “apoiar tecnologicamente e garantir a evolução das ações do programa em todas as unidades da Federação, foi criado o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE)” (NASCIMENTO, 2007, p. 33).

Com o tempo, as estratégias do governo em democratizar o acesso as tecnologias no ambiente escolar foi ampliando, segundo Brito e Purificação (2015, p. 75) em 2005, o governo federal iniciou as investigações da possibilidade de doação de laptops nas escolas, onde “até hoje existem diversos projetos estaduais e municipais de informática na educação vinculados ao PROINFO/SEED/MEC”.

Já em 2007, iniciou a primeira fase do programa “Um Computador por Aluno (UCA)”, em cinco escolas brasileiras, visando avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula. Em 2010, realizou sua segunda fase. E em 2012, surge a política de distribuição de tablets para professores do ensino médio pelo projeto “Educação Digital do Ministério da Educação”. Finalmente em 2014, nasce o programa nacional de formação continuada em tecnologia educacional (proinfo integrado) da secretaria de educação básica do ministério da educação (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015).

Pode-se perceber que não basta criar diversos programas de incentivos temporários e estanques para garantir a qualidade do processo de educação reestringuindo a algumas escolas,



mas sim, democratizar de forma uniforme e qualificar seus colaboradores. Deve-se lutar contra a hipertrofia da escola que Saviani (2011) caracteriza como seu o alargamento vertical e horizontal, onde aumentou as suas funções, não se limitando somente ao educar, envolvendo até o nível pré-natal, que envolve muito além do cuidar. Acrescentou a educação básica, de 8 anos para 9 anos, aumentou o nível para a pré-escola com a educação infantil e estendeu a carga horária de permanência desses alunos para a jornada integral.

Nessa perspectiva, as TIC's precisam ser vistas como geradoras de oportunidades e inovação educacional, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação que elas permitem para a prática pedagógica dos docentes e na aprendizagem dos alunos, visto que no ambiente escolar todos estão em constante aprendizado.

Contudo, infelizmente em pleno século XXI, pode-se encontrar escolas que não incorporaram as TIC's em seu fazer pedagógico. E que segundo Valente (2013, *apud* BRITO E PURIFICAÇÃO, 2015, p. 39):

existe duas razões pelas quais as inovações tecnológicas não acontecem na escola. A primeira razão refere-se às mudanças que são feitas de fora para dentro da escola [...] e a segunda razão são as mudanças cosméticas e superficiais que não proporcionam uma nova visão de educação (VALENTE, 2013, *apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 39).

Em contrapartida, existem poucas escolas em que as TIC's começaram a participar das atividades escolares em todos os níveis, em razão da crescente consciência da importância educativa dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. De maneira que sofrem pressão externas para seu uso, mas que provocam de certa forma, a utilização inadequada no ambiente escolar, sem criticidade e valorização de suas potencialidades, nem com objetivos previamente estipulados.

Nesse sentido, o acesso das TIC's no ambiente escolar, precisa ser refletido e democratizado, conforme Demo (2007, p. 50): “não faz sentido educar a nova geração com estratégias velhas. A escola precisa conjugar aprendizagem séria e divertimento intenso”. Principalmente por que as TIC's são hoje uma nova oportunidade econômica, de avanço pessoal e profissional do indivíduo. Se a pessoa não a domina, de certa forma ela é excluída da sociedade!

Então, a escola se depara com o grande desafio de incorporar adequadamente as TIC's na prática pedagógica dos professores. E, conforme destaca Kenski (2010, p. 25), a escola deve:

viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no



modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãos (KENSKI, 2010, p. 25).

Vale ressaltar que esse desafio veio proveniente das velozes mutações tecnológicas que impôs novos ritmos e perspectiva do ato de ensinar e aprender. Solicitando que o indivíduo e a instituição escolar estejam em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Kenski (2010), ainda afirma que os impactos das TIC's refletem de forma ampliada sobre a própria natureza do que é ciência e conhecimento, exigindo uma reflexão profunda sobre as concepções atuais do que é o saber, bem como as formas adequadas de ensinar e aprender.

Assim, a escola deve vencer esse desafio e considerar: qual tipo de educação quer ofertar? Para qual aluno? Para poder selecionar quais tecnologias enquadram em sua proposta de educação, visualizando os objetivos, metas, metodologias, bem como o tipo de avaliação que será adotada.

Mas, a escola está envolvida e influenciada por interesses externos, que muitas vezes fogem de sua alçada, que estão ligados à política e à gestão da educação na esfera nacional. Como por exemplo: o papel do Estado na educação, a perspectiva dos objetivos e finalidades que se buscam para a educação frente a sociedade atual. A forma que as instituições escolares estão estruturadas e organizadas, principalmente no que tange seu financiamento, universalização, democratização do acesso e a valorização do magistério.

Por isso, não se trata somente de comprar novas ferramentas tecnológicas e colocá-la no ambiente escolar. Necessita de nova proposta de ensino e um novo olhar para a educação. Não se trata de adaptar o ensino tradicional com o uso de equipamentos tecnológicos, pois desse modo, seria ver novas tecnologias e velhos hábitos de ensino. Então, se não conseguir superar essas ideias equivocadas, nunca existirá uma real incorporação de qualidade das TIC's na educação, muito menos a educação tecnológica e emancipadora que tanto é almejada para todas as parcelas da sociedade.

Portanto, com a inserção das TIC's no ambiente escolar surge a necessidade da escola ir além de cópia e reprodução. Deve-se oferecer as crianças, a oportunidade de desenvolvimento, para criar e descobrir caminhos para alcançar os objetivos com seus próprios pés e com bases sólidas. Provocando a reflexão e revisão de posturas dos professores, agentes escolares e principalmente, o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Visto que, o papel da educação escolar “é capacitar o indivíduo para a vida” (COX, 2008, p. 20), preparar o ser humano para a sobrevivência, tomada de decisões fundamentadas e estar apto a aprender



continuamente. Embora a “escola de hoje, talvez seja martírio para muitos dos que a constituem, em função de sua distância e incoerência com a vida” (COX, p. 23).

4. AS TIC’S NO AMBIENTE ESCOLAR X MANUTENÇÃO E ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Ao falar sobre as tecnologias e educação, deve-se pensar também em espaços apropriados para o professor conseguir realizar a mediação do processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Mas para isso, as escolas precisam possuir estruturas e manutenção que favoreçam o processo educativo.

Porém, quando se fala em estrutura escolar não se pode limitar o olhar somente para a estrutura física (imóvel e objetos) apesar de que, o espaço físico influencia em maior proporção a realização do ato educativo, conforme destaca Kenski (2010, p. 54): “as cores das paredes, a distribuição dos ambientes dentro do espaço escolar projetam-se diretamente na produção e no estímulo dos que ali convivem. Refletem-se na disposição para trabalhar e estudar e na própria qualidade do ensino” .

Nesse sentido, deve-se analisar a forma que a escola é gerida e organizada, visto que, para incorporar verdadeiramente as TIC’ s no ambiente escolar se faz necessário transformar primeiramente a gestão, a forma como visualizam e dão importância para essas ferramentas tecnológicas. E isso envolve novas formas de tomadas de decisão, mais rápidas e menos burocráticas. Com maior autonomia possuindo uma dinamicidade, onde todos são membros participantes e com constante interações.

Para incorporar as TIC’ s no ambiente escolar, precisa visualizar que os professores necessitam de tempo para pesquisar e organizar as aulas, bem como o local que será utilizado para ministrá-las e torná-las interativas. Além de reformular sua estrutura curricular e programas. Registrando de forma informatizada dados, fotografias que se tornarão banco de memórias, investindo na criação de site para a escola. Fazendo assim, uma transformação significativa em todo processo educacional não só em sala de aula.

Nesse viés, a estrutura física das escolas são os primeiros itens a serem analisados quando precisa-se realizar a inclusão tecnológica de qualidade, visto que até a disposição e o uso de móveis e equipamentos nas salas e nos laboratórios, definem a ação pedagógica, como afirma Kenski (2010).



A escola necessita de imóveis que atendam de forma satisfatória o uso da TIC's, como a estrutura elétrica e hidráulica, iluminação, salas apropriadas para a produção do conhecimento e acesso à internet. Porém,

torna-se importante considerar que esses recursos informatizados estão disponíveis, mas dependem de projetos educativos que levem à aprendizagem e que possibilitem o desenvolvimento do espírito crítico e de atividades criativas. O recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado (BEHRENS, 2000, p. 99).

Então, a escola precisa estar preparada para fazer investimentos tanto em sua estrutura e manutenção física, quanto operacional, para viabilizar o acesso e reflexão tanto dos professores, quanto dos alunos ao uso consciente das máquinas. Não bastando ter computadores, mas que eles estejam interligados a internet e a outros serviços das redes. Pois, com esse acesso, se multiplica as possibilidades educativas dos professores nas aulas e nos seus planejamentos. Além de permitir que as escolas realizem trocas de experiências, compartilhem e articulem projetos, ampliando espaços e intervenções, integrando e potencializando o uso adequado das TIC' s.

Realizando assim, a democratização das TIC' s no ambiente escolar, disponibilizando espaço físico adequado, computadores e\ou outras ferramentas em número suficiente para atender a demanda, dos alunos e professores. Embora muitas escolas em pleno século XXI, não possuam as condições mínimas de infraestrutura para realizar as atividades envolvendo as tecnologias. Para Kenski (2010, p. 72), “a democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade, essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos”.

Sem essas condições de oferta, como poderá realizar a verdadeira democratização do acesso as TIC' s? Deve-se então pensar: qual modelo de educação tecnológica as escolas ofereceram, estão oferecendo e irão oferecer para seus alunos?

Mas em contrapartida, pode-se encontrar escolas que possuem equipamentos tecnológicos até de última geração, mas, não ocorreram nenhuma alteração no processo pedagógico de ensino. A escola e os professores, permanecem com as mesmas propostas pedagógica, linha filosófica e curriculares de décadas atrás, usando as TIC' s de forma inadequada, somente para auxiliar na exposição oral dos conteúdos, como a apresentação de slides ou para passar filmes sem relação com a aula, servindo como “passa tempo”.

Nesse liame, Brito e Purificação (2015, p. 37), postulam que as TIC' s precisam necessariamente ser um “instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a



educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento”. Visto que, se não forem bem utilizadas elas podem até garantir a novidade por curto tempo, mas realmente não acontece a qualidade da inclusão tecnológica na educação.

Justamente por isso, o fato do professor simplesmente usar as ferramentas tecnológicas no ambiente escolar não significa eficiência no processo de ensino e aprendizagem, ou inovação pedagógica. E como enfatiza Gatti (1993, p. 77), “não podemos deixar que as TIC’ s sejam vistas como panaceia para a educação e como destruidoras de um processo de socialização fundamental ao ser humano”. A autora usa esse termo panaceia para evidenciar que ela está relacionada ao ato de acreditar que as tecnologias possibilitarão milagres na educação e, por outro, em acreditar que seu uso pode ser destruidor, restringindo as relações humanas.

Assim, cabe buscar e analisar as estruturas organizacionais para o funcionamento desses equipamentos que as escolas recebem, visto que, não se realizam estudos prévios sobre as necessidades de alguma reforma na estrutura física da escola, principalmente relacionada a questão elétrica. Havendo também a necessidade de capacitação dos recursos humanos, principalmente o professor para saber manuseá-los.

Contudo, existem capacitações superficiais que limitam o olhar docente, onde eles ficam presos a preocupação de como usar os aparelhos, não reconhecendo as implicações que eles fornecerão para as aulas. Ficando evidenciado o despreparo generalizado dos autores do processo educativo, principalmente quanto a forma do professor encarar as possibilidades pedagógicas das TIC’ s, pois, na maioria das vezes não refletem sobre esses suportes tecnológicos de forma global. Dificultando visualizar as novas respectivas filosóficas que contemplem a visão inovadora de ensino e de escola.

Portanto, a implantação das TIC’ s no ambiente escolar necessita ser repensada, na esfera macro e micro, visto que não basta ter vontade de inovar. A inovação tecnológica da escola e educação só virá com o real planejamento que atendam as necessidades de implantação e permanência com qualidade dessas ferramentas. Pois, elas proporcionam novas formas de se comunicar de forma síncrona e assíncrona, em grupo ou individual e possibilita que a aprendizagem se torne colaborativa, onde todos auxiliam de alguma maneira na busca do trabalho coletivo, diminuindo a noção de espaço e tempo e aumentando as expectativas dos alunos para as atividades, surgindo assim, novos modos de aprender.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que as TIC's estão presentes na educação e seu uso influenciam na prática docente, pois esses suportes tecnológicos favorece a atenção dos estudantes em sala de aula, promove a interatividade e estimulam suas percepções. Para tanto, o professor precisa saber usar e conhecer suas potencialidades, e a escola disponibilizar esses recursos pedagógicos e tecnológicos.

Então, nota-se que as TIC's na educação não é algo recente, mas sim tem grande percurso de luta para a efetivação das políticas públicas que muitas vezes no papel e na letra da lei pode ser efetivada, mas na realidade não se concretiza.

Ficou notório que existe algumas TIC's no ambiente escolar, mas enfrenta a barreira da manutenção, além da fragilidade das estruturas escolares que não favorecer a inclusão tecnológica.

Desse modo, a inclusão tecnológica se torna um desafio que perpassa os muros das escolas. Logo, necessita-se cobrar dos governantes a efetivação das políticas públicas que favoreçam a inclusão tecnológica aliada a formação de professores, pois não adianta ter os recursos e professor não saber utilizar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **DICIONÁRIO DE FILOSOFIA**. Tradução Alfredo Bosi. 2ed. - São Paulo: Martins Fontes. 1998.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: Moran, J.M., Masetto, M.T; Behrens, M. A.. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2000.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias. Um repensar**. 2 edição. Curitiba: Intersaberes.(Série tecnologias educacionais). 2015.

CASTELLS, M. **Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional**. In: Castells, M *et al*. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

CASTILHO, L. B. O. **Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (Tic) no Processo de Ensino e Aprendizagem em Cursos Superiores**. Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento, da Universidade Fumec como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento. BELO HORIZONTE – MG. 2015. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/3284/1896>>. Acesso em: 14 jun. 2016.



COX, K. K. **Informática na educação escolar polêmicas do nosso tempo**. 2ª edição . Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados. 2008.

DEMO, P. **O porvir: desafio das linguagens do séc. XXI**. Curitiba: IBPEX. 2007.

FERNANDES, S. C. de A. **As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino e Aprendizagem de História: Possibilidades no Ensino Fundamental e Médio**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Campo Grande – MS. 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8236-as-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-ensino-e-aprendizagem-de-historia-possibilidades-no-ensino-fundamental-e-medio.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

GATTI, B. A. **Os Agentes escolares e o computador no ensino**. Revista de educação e informática, São Paulo: FDE. 1993.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, (Série Prática Pedagógica). 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34. 1999.

LONGO, W. P. **O desenvolvimento científico e tecnológico do brasil e suas perspectivas frente aos desafios do mundo moderno**. Belém: Editora da Universidade da AMAZÔNIA (COLEÇÃO BRASIL: 500 ANOS, VOL II). 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Carvalho, E. de A. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 118p. 2000. Disponível em: <<http://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>> . Acesso em: 14 mai. 2016.

MIRANDA, G. L. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Revista de Ciências da Educação. Sísifo 03. 2007 Disponível em: <<http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, J.M., Masetto, M.T; Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2000.

PONTE, J. P. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** Revista Iberoamericana de Educación. N. 24, Espanha, pp. 63-90. 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: Ferreti, C.J., Zibas, D. M.L., Madureira, F. R., Franco, M. Laura P.B. Nova Tecnologia Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar. 13 edição. Editora vozes-organizadores: Petropolis. 2011.

SANCHO, J. M. **Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. In: Sancho, J.M.(ORGA). Para uma tecnologias educacional. Porto alegre: Artmed. 2001.



CAPÍTULO 37

UMA ABORDAGEM EDUCATIVA SOBRE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS PARA A POPULAÇÃO DE CAXIAS-MA¹²

Julianne Vieira Machado da Silva
Gerlane Pereira da Silva
Marlon Felipe Araújo Oliveira
Rayane Mendes
Quésia Guedes da Silva Castilho

RESUMO

Domissanitário é um termo utilizado para identificar os saneantes destinados a uso domiciliar. Os saneantes são substâncias ou preparações destinadas à higienização. Muitos dos produtos que são usados diariamente, em casa ou no trabalho, contêm substâncias químicas perigosas, e é inegável o impacto que eles exercem em nossa sociedade. Este trabalho teve como objetivo geral avaliar e orientar a comunidade de um bairro no município de Caxias-MA sobre os perigos existentes na manipulação de produtos domissanitários à saúde e ao meio ambiente. Foram atendidas 120 pessoas, entre homens e mulheres, que costumam cuidar da limpeza de suas casas, da comunidade do bairro Cangalheiro do Município de Caxias-MA, sendo o público alvo. Para tanto, foi elaborado um questionário fechado na plataforma Google Forms para ser aplicado de forma individual. No questionário, foram colocadas questões que objetivam identificar a percepção dos sujeitos envolvidos, buscando dados relacionados às práticas que envolvem o manuseio de substâncias químicas comumente utilizadas em residências. Além do questionário, foi feito um infográfico com o intuito de conscientizar e educar as pessoas. Contudo, concluiu-se que a maioria das pessoas que participaram da pesquisa desconhece o manuseio adequado dos produtos domésticos, embora haja um amplo campo de informações disponíveis atualmente, também pode-se observar que a maioria tem como prioridade, o valor, quantidade e, no terceiro plano, a qualidade do produto.

PALAVRAS-CHAVE: Conscientização ambiental. Higienização. Produtos de limpeza.

1. INTRODUÇÃO

Domissanitário é um termo utilizado para identificar os saneantes destinados a uso domiciliar. Os saneantes são substâncias ou preparações destinadas à higienização. Muitos dos produtos que são usados diariamente, em casa ou no trabalho, contêm substâncias químicas perigosas, e é inegável o impacto que eles exercem em nossa sociedade. São exemplos de saneantes os detergentes, alvejantes, amaciante de tecido, ceras, limpa móveis, limpa vidros, polidores de sapatos, removedores, sabões, saponáceos, desinfetantes, produtos para tratamento de água para piscina, água sanitária, inseticidas, raticidas, repelentes, entre outros. São produtos, que pela sua composição, podem causar acidentes e danos à saúde das pessoas e animais apresentando diversos graus de toxicidade (GOMES, 2015).

¹² Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.



Os produtos domissanitários, que são caracterizados como a terceira maior causa de intoxicação exógena e, estão voltados para atender as necessidades da população em relação a higienização dos ambientes, utensílios, móveis e outros artigos. Possuem em sua composição, substâncias químicas que podem ser prejudiciais ao ser humano devido ao seu potencial tóxico (PINHEIRO *et al.*, 2014; MELLO; ROZEMBERG; CASTRO, 2015).

Atualmente, o homem vem empregando a química em grande escala nas indústrias de materiais de limpeza e alimentos, buscando sempre seu conforto. Normalmente, as pessoas, quando compram os produtos de limpeza, desconhecem o conteúdo de sua composição e acreditam que estão levando para casa limpeza e bem-estar do ambiente; sendo assim, por falta de informação, ignoram que atrás de um produto perfumado pode se esconder uma substância química maléfica ao ambiente e à saúde (DAMASCENO, 2008).

Portanto, torna-se necessária a adoção de medidas preventivas e educativas, principalmente voltadas à família, a fim de conscientizá-la sobre os potenciais riscos de acidente, em especial as intoxicações exógenas, além de ações de vigilância sanitária sobre os produtos comercializados, que geralmente trazem recomendações mínimas em suas embalagens (rótulos) a respeito do grau de toxicidade e manuseio, e também medidas a serem tomadas em caso de ocorrência de intoxicações por esses produtos (FERREIRA *et al.*, 2001).

Diante disso, este trabalho se justifica pela necessidade de divulgar informações sobre a utilização de produtos de limpeza, despertando a curiosidade das pessoas em relação ao manuseio desses produtos químicos. Pois irá contribuir para a construção do conhecimento, colaboração e proporcionando a conscientização ambiental quanto ao uso e descarte dos produtos de limpeza.

Este trabalho tem como objetivo avaliar e orientar a comunidade de um bairro no município de Caxias-MA sobre os perigos existentes na manipulação de produtos domissanitários à saúde e ao meio ambiente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Intoxicação do lar através de produtos domissanitários

Apesar da enorme diversificação de substâncias a disposição do consumidor, é visível uma preponderância de intoxicações por produtos de limpeza doméstica como a soda cáustica, hipoclorito e derivados de petróleo. Isto se deve ao fato de não serem observadas as normas básicas de segurança por aqueles que manuseiam os produtos, na limpeza do lar (FILHO *et al.*, 2017).



O mecanismo de toxicidade dos produtos varia de acordo com as propriedades das substâncias e as vias de intoxicação são basicamente dérmicas e inalatórias (FERREIRA *et al.*, 2001). Esta lacuna de conhecimento se deve ao fato de que a maioria dos estudos é pontual, ou seja, não considera o ecossistema como um todo. Existem ainda inúmeros compostos perigosos nos produtos de limpeza, tais como: cloro, soda cáustica, soluções fenólicas, formaldeído e ácido oxálico.

Estes produtos são corrosivos e tóxicos e devem ser usados com cuidado. A agência norte-americana de proteção do meio ambiente (U.S. Environmental Protection Agency) relaciona como principais substâncias químicas encontradas em domissanitários, com indicação de danos causados ao organismo humano as que seguem no Quadro 1:

Quadro 1: Principais substâncias químicas encontradas em domissanitários, com indicação de danos causados ao organismo humano.

<u>Substâncias</u>	<u>Possíveis danos diante de exposições</u>
Hipoclorito de sódio (alvejantes) Água sanitária	Provoca irritação de olhos e pulmões. Dentre os alvejantes domésticos é aquele que mais comumente é ingerido acidentalmente pelas crianças. Se misturado com amônia ou outro detergente de base ácida (incluindo o vinagre), libera o gás cloroamina, altamente tóxico. Uma pequena exposição a este gás pode causar sintomas asmáticos brandos ou problemas respiratórios mais sérios. (Fonte: Children's Health Environmental)
Destilados do petróleo (polidores demetais) Querosene, água raz...	Mesmo uma exposição por curto espaço de tempo pode causar, temporariamente, embaçamento dos olhos. Uma exposição por período mais longo pode afetar o sistema nervoso, pele, rins e olhos.
Amônia (limpa-vidro) Sabão para carpetes (tira manchas), amoníaco.	Pode causar irritação de pele e pulmões. Se misturado com cloro libera o gás tóxicocloroamina. A exposição a este gás mesmo por curto período pode causar tosse, parada respiratória e danos aos pulmões. Os asmáticos são particularmente vulneráveis aos vapores deste gás. (Fonte: Children 's Health Environmental Coalition).
Fenol e Cresol (desinfetantes) Lustra móveis, fenol.	Corrosivo. Pode causar diarreia, vertigem, tonteira e danos aos rins e ao fígado.
Nitrobenzeno (lustra-móveis e ceras para o chão)	Pode provocar dificuldades na respiração, vômitos, e mesmo morte. Esta substância está associada com o câncer e defeitos de nascimento.
Ácido hidroclorídrico ou sulfato ácido de sódio (sapólios)	Ambos podem causar queimaduras na pele, vômitos, diarreia e queimação no estômago se ingeridos. Também podem causar cegueira se descuidadamente caírem nos olhos.

Fonte: Neto *et al.* (2017).

Alguns autores se referem à ignorância das pessoas em relação ao produto consumido em associação ao intenso uso e imprudência ou negligência no manuseio e acondicionamento do mesmo. Outro aspecto levantado é a reutilização de embalagens para outros fins,



proporcionando o contato com os resíduos do produto tóxico que era acondicionado na mesma embalagem anteriormente (SOUZA; RODRIGUES; BARROSO, 2000). O elevado número de acidentes em domicílio de zona urbana pode ser decorrente inclusive do maior acesso aos diversos produtos domissanitários em meios urbanos e amplamente divulgados em meios de comunicação (FOLHA DE SÃO PAULO, 1999).

2.2. A importância de informações nos rótulos de produtos de limpeza

As substâncias químicas encontradas nos ambientes, sejam domésticos, sejam laborais, apresentam características que podem torná-las elementos de agressão à integridade física ou à saúde das pessoas a elas expostas. Dependendo da concentração dessas substâncias no ambiente, a atividade ali desenvolvida poderá ser dita insalubre, situação na qual foi excedido o limite de tolerância do organismo humano àquela espécie química (SILVA FILHO, 1999). Devido ao crescente consumo de produtos saneantes, a importância da Vigilância Sanitária no controle destes produtos é essencial.

A Anvisa é o órgão responsável pela promoção e proteção da saúde, realizando controle sanitário da produção e comércio de saneantes no Brasil. É responsável pelo registro e notificação de produtos saneantes, assim como pela uniformização das informações que devem conter em seus rótulos e delimitação de regras para recipientes que os contenham. Um de seus objetivos é garantir a qualidade e segurança do produto antes e após sua comercialização, de forma a reduzir ao máximo os efeitos nocivos à saúde da população (GONÇALVES; ALMEIDA, 2016).

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) exige que, no mínimo, os rótulos de produtos domissanitários possuam as seguintes informações: nome do produto, componente ativo ou princípio ativo, lote, validade, advertências, dados completos do fabricante, incluindo razão social, CNPJ, químico responsável, número no Conselho Regional de Química (CRQ) e registro na ANVISA, e o número de telefone do Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC). Deve-se encontrar nos rótulos também as frases: “Produto Notificado na Anvisa” ou o número do registro no Ministério da Saúde (MS); “Antes de usar leia as instruções do rótulo”, para que o consumidor saiba como utilizar o produto e, ainda, avisos sobre os perigos, informações de primeiros socorros e o número de telefone do disque intoxicação da ANVISA (ANVISA, 2005; 2010; 2012; 2020).

Segundo Nascimento *et al.* (2021), os rótulos de produtos saneantes domissanitários compreendem uma fonte segura de informações ao consumidor, e sua leitura antes do uso do



produto garante a segurança do manipulador e das pessoas e animais que estão próximos do ambiente que foi exposto ao produto.

O rótulo de um produto pode ser definido como uma identificação impressa, gravada por litografia, palavras pintadas, aplicadas ou gravadas em recipientes ou protetores de embalagem. A rotulagem de produtos saneantes não deve trazer qualquer sinal que possa dar origem a interpretações falsas, sendo que informações quanto à origem, procedência, natureza, qualidade, composição, características e finalidade do produto não devem dar margem a interpretações errôneas ou duvidosas (BRASIL, 1976; NASCIMENTO *et al.*, 2021).

Diante disso, a RDC 59/2010 determinou dizeres mínimos que devem constar na rotulagem, quando a superfície da embalagem não permitir todas as informações. Deve constar nome do produto, princípio ativo, lote, data de validade e a frase: “Antes de usar leia as instruções do prospecto explicativo”. Demais informações devem constar no prospecto (ANVISA, 2010; NASCIMENTO *et al.*, 2021).

A utilização de rótulos em embalagens de produtos saneantes/domissanitários facilita o acesso rápido a informações pertinentes ao consumidor, tais como: o modo correto de aplicar, a utilidade real do produto, a quem recorrer em caso de intoxicações e quais procedimentos adotar no caso de acidentes. A observação das informações obrigatórias constantes nos rótulos é importante para diferenciar produtos corretamente notificados ou registrados junto à Vigilância Sanitária de produtos falsos.

Diante do exposto, fica explícito que é de suma importância o processo de rotulagem, pois é essencial para identificação do produto e de sua utilização. Afinal, é importante ter um rótulo bem estruturado e com informações que levem o consumidor a utilizar o produto de maneira a obter a sua melhor performance.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterizações da área de atuação

Caxias é um município no estado do Maranhão, no Meio-Norte, no Brasil. É a quinta mais populosa cidade do estado, com uma população de 164 880^[3] habitantes, conforme dados do IBGE de 2019. Sua área é de 5.150,667 quilômetros quadrados, o que a torna a terceira maior cidade do Maranhão. É cortada pelo rio Itapecuru e seus afluentes. É um dos maiores centros econômicos do estado graças a seu grande desempenho industrial, e um importante centro político, cultural e populacional do estado do Maranhão.



Figura 1: Localização de atuação e área do município da cidade de Caxias Maranhão.



Fonte: Caxias (2013).

3.2. Procedimentos metodológicos

Neste trabalho atendeu-se 120 pessoas, entre homens e mulheres, que costumam cuidar da limpeza de suas casas, da comunidade do Bairro Cangalheiro do Município de Caxias-MA. O processo para o desenvolvimento deste trabalho foi dividido de acordo com os subitens descritos a seguir.

3.2.1. Atividades de pesquisa, planejamentos e reuniões

As atividades de pesquisa e leitura foram realizadas a todo o momento para os planejamentos teóricos necessários e assim fazer o desenvolvimento do projeto junto à comunidade. Desse modo, realizou-se reuniões semanais via plataforma Google Meet de forma remota com a coordenadora do projeto e alunos extensionistas voluntários para alinhamento das ações de acordo com o cronograma proposto.

Inicialmente, encaminhou-se a exposição da metodologia e a avaliação das ações propostas do projeto, onde foram discutidos a postura e o comportamento dos extensionistas com a comunidade e as formas de abordagem com o público-alvo, principalmente a fim de atender as normas de segurança para prevenção do COVID19.

3.2.2. Elaboração do questionário

Nesta etapa, foi elaborado um questionário fechado na plataforma Google Forms para ser aplicado de forma individual, contendo questões que visam identificar a percepção dos sujeitos envolvidos e analisar dados relacionados às práticas que envolvem o manuseio de substâncias químicas comumente utilizadas nas residências.



Figura 2: Questionário aplicado e enviado à população de Caxias-MA.

PESQUISA - UMA ABORDAGEM EDUCATIVA SOBRE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS PARA A POPULAÇÃO DE CAXIAS-MA
TURMA DO 7º PERÍODO LICENCIATURADO - UEMA

Olá! Somos do curso de Química Licenciatura da UEMA, fazemos parte do projeto de extensão "Uma abordagem Educativa sobre Produtos Domissanitários para a População de Caxias-MA". E gostaríamos da sua opinião sobre os produtos domésticos de limpeza. Caso aceite colaborar com nosso projeto, peço gentilmente que responda as questões a seguir. Caso tenha alguma dúvida sobre entre em contato conosco: Profa. Quesia Guedes (98)98880711 ou Julianne Vieira (99)984481753.

1. Você tem conhecimento sobre os riscos causados pelos produtos domésticos de limpeza? () Sim () Não 2. Quais produtos domésticos de limpeza você costuma usar? () Sabão em pó () Água sanitária () Desinfetante () Naftalina () Alcool () Outros 3. Quando faz uso de produtos domésticos de limpeza, você costuma usar alguma proteção ou cuidado especial (Ex: avental, luvas, toucas ou óculos de proteção)? () Sim () Não Caso sim Quais: _____ 4. Você costuma reciclar ou reutilizar as embalagens dos produtos domésticos de limpeza? () Sim () Não 5. Quais os critérios para a compra de produtos domésticos de limpeza? () Menos Impacto ambiental () Marca () Preço () Maior Rendimento () Quantidade () Por propaganda 6. Já ocorreu de você ou alguém da família inalar ou ingerir produtos domésticos de limpeza? () Sim () Não	7. Você costuma ler os rótulos das embalagens dos produtos domésticos de limpeza que compra? () Sim () Não 8. Você costuma misturar produtos domésticos de limpeza? () Sim () Não 9. Você ou alguém da família já teve algum problema de saúde durante ou após o uso de algum produto doméstico de limpeza? () Não tiveram problema () Queimadura () Irritação na pele () Alergia () Irritação nos olhos 10. Após o uso de produtos domésticos de limpeza, por qual razão você lava as mãos? () Por uma questão de higiene () Porque os produtos fazem mal a saúde () Devido ao cheiro () Por Hábito () Outros 11. Você toma cuidados no armazenamento dos produtos domésticos de limpeza? () Sim () Não
--	--

Obrigada pela Colaboração!

Fonte: Autoria própria (2022).

3.2.3. Aplicação do Questionário

O questionário elaborado foi enviado à comunidade de Caxias-MA via plataforma de mensagens, WhatsApp, para homens e mulheres que cuidam da limpeza de suas casas. No caso de dificuldades de leitura ou acesso a aparelhos eletrônicos, por alguns participantes, o questionário foi aplicado presencialmente, com a ajuda dos voluntários envolvidos no projeto.

Figura 3: Questionário aplicado e enviado a população de Caxias-MA.

PESQUISA - UMA ABORDAGEM EDUCATIVA SOBRE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS PARA A POPULAÇÃO DE CAXIAS/MA
TURMA DO 7º PERÍODO LICENCIATURADO DE QUÍMICA - UEMA | Questionário Aplicado

Olá, somos do curso de Química Licenciatura da UEMA, fazemos parte do projeto de extensão "Uma abordagem educativa sobre produtos domissanitários para população de Caxias-MA", e gostaríamos da sua opinião sobre os produtos domésticos de limpeza. Caso aceite colaborar com nosso projeto, peço gentilmente que responda as questões a seguir. Caso tenha alguma dúvida sobre o projeto entre em contato conosco: Profa. Quesia Guedes (98)98880711 ou Julianne (99)984481753.

1. Você tem conhecimento sobre os riscos causados pelos produtos domésticos de limpeza? *

☐ Sim
☐ Não

Quais produtos domésticos de limpeza você costuma usar? *

☐ Sabão em pó
☐ Água sanitária
☐ Desinfetantes
☐ Naftalina
☐ Alcool
☐ Outros

2. Quando faz uso de produtos domésticos de

Fonte: Autoria própria (2022).

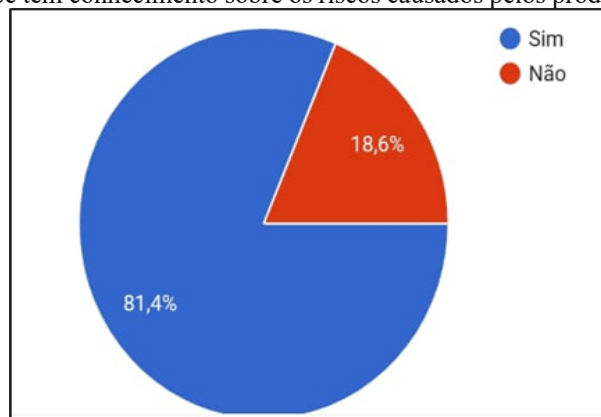


4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item, são apresentados os resultados do questionário aplicado, as respostas dadas às perguntas do questionário geraram informações sobre o real risco a que está exposta a população que manuseia ou utiliza produtos domésticos sem pleno conhecimento das informações contidas no rótulo.

Diante da primeira pergunta do questionário, onde foi perguntado “Você tem conhecimento sobre os riscos causados pelos produtos de limpeza?”, constatou-se que 81% dos respondentes têm conhecimento, bem como para proteção preventiva contra o contato direto com os produtos utilizados em casa, como pode ser visto no Gráfico 1.

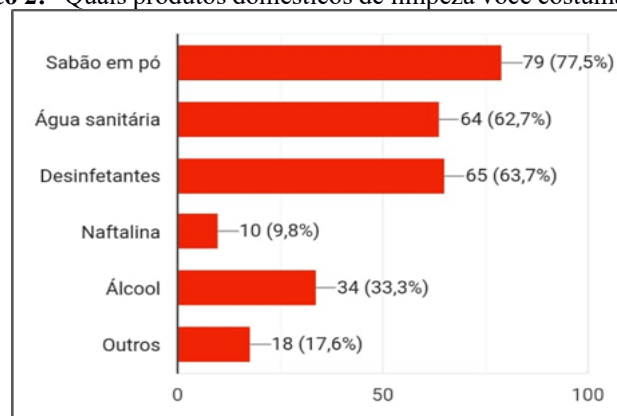
Gráfico 1: “Você tem conhecimento sobre os riscos causados pelos produtos de limpeza?”.



Fonte: Google Forms (2022).

No gráfico 2, observa-se à questão dos produtos de limpeza que costumam ser usados no dia-a-dia, onde os entrevistados informaram que os produtos que mais se destacam são sabão em pó, água sanitária e desinfetantes, os quais compõem o grupo de produtos que são mais utilizados, atingindo um total de quase 80% dos participantes.

Gráfico 2: “Quais produtos domésticos de limpeza você costuma usar?”.



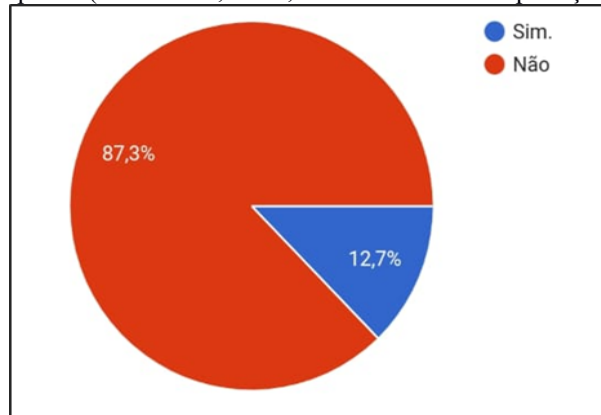
Fonte: Google Forms (2022).

Como pode ser observado no gráfico 3, produzido a partir das respostas dos respondentes à questão referente ao uso de algum tipo de proteção preventiva contra o



contato direto com os produtos utilizados em casa, foi possível constatar que 12,7% dos entrevistados afirmaram recorrer a algum recurso com esse objetivo e que 87,3% não utilizam nenhum tipo de prevenção para se proteger.

Gráfico 3: “Quando faz uso de produtos domésticos de limpeza, você costuma usar alguma proteção ou cuidado especial (Ex: avental, luvas, toucas ou óculos de proteção)?

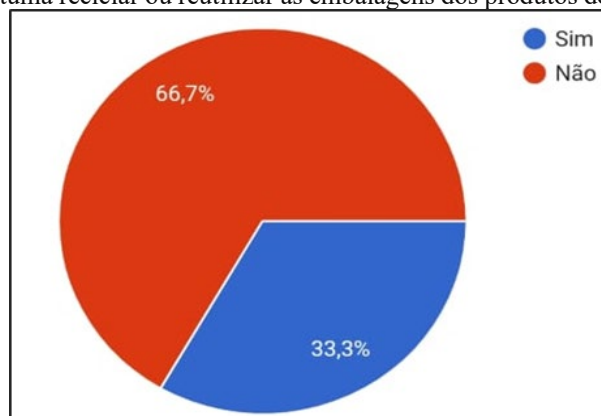


Fonte: Google Forms (2022).

Sabe-se que que os Equipamentos de Proteção Individual (EPI), como o próprio nome sugere, são os responsáveis por ajudar na manutenção da saúde e integridade física de pessoas que trabalham em situação de risco. Por isso, é de suma importância utilizá-los para se proteger dos sutis perigos aos quais estão expostos.

Em sequência a pergunta anterior, o grupo de entrevistados foi questionado sobre a reutilização e reciclagem dos produtos domésticos de limpeza, onde afirmarm adotar esse procedimento. Esta resposta foi dada por 66,7% dos respondentes, os demais deram uma justificativa para essa prática, como pode ser constatado através dos dados apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4: “Você costuma reciclar ou reutilizar as embalagens dos produtos domésticos de limpeza?”.



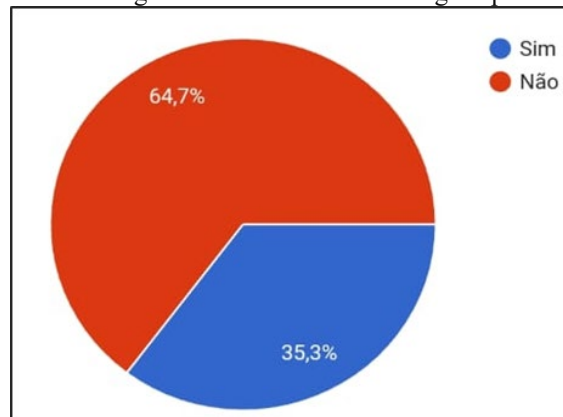
Fonte: Google Forms (2022).

No gráfico 5, em resposta ao questionário quando perguntado “Já ocorreu de você ou alguém da família inalar ou ingerir produto doméstico de limpeza?”. Observou-se que mesmo



com a deficiência de cuidados com EPIs, as “donas de casa” ainda têm os devidos cuidados em relação aos produtos que utilizam.

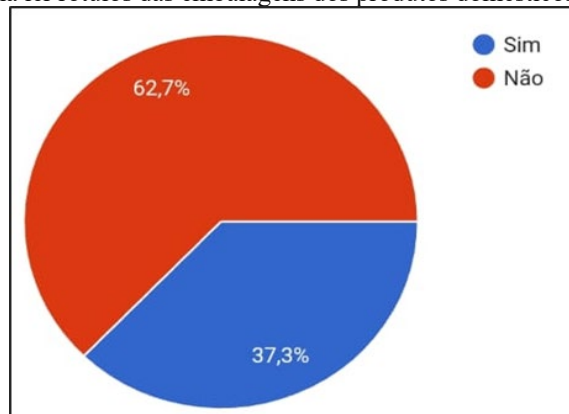
Gráfico 5: “Já ocorreu de você ou alguém da família inalar ou ingerir produto doméstico de limpeza?”.



Fonte: Google Forms (2022).

Mediante as respostas dos entrevistados em relação ao gráfico 6, observou-se que um percentual de 62,7% dos entrevistados não costuma ler os rótulos dos produtos que utilizam. Diante disso, Presgrave (2007) vai dizer que é de suma importância a leitura dos rótulos, uma vez que alguns produtos são concentrados e precisam ser diluídos e/ou não podem ser misturados. Estas informações que estão contidas nos rótulos das embalagens certamente minimizam os casos de intoxicação por saneantes domissanitários aplicados em ambientes fechados ou não.

Gráfico 6: “Você costuma ler rótulos das embalagens dos produtos domésticos de limpeza que compra?”.

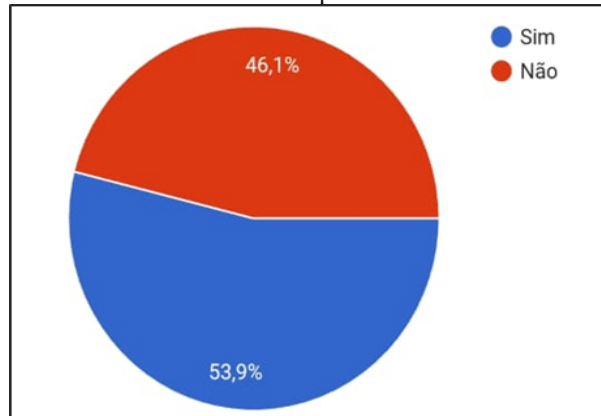


Fonte: Google Forms (2022).

Quando perguntado ao grupo de entrevistados: "Você costuma misturar produtos domésticos de limpeza?", verificou-se uma pequena diferença. De acordo com o percentual, é visto o quanto as domésticas estão correndo um enorme risco ao pensar que estão fazendo um bem, podendo causar algo até mesmo prejudicial a sua saúde. O gráfico abaixo mostra os resultados obtidos em resposta à pergunta.



Gráfico 7: “Você costuma misturar produtos domésticos de limpeza?”.

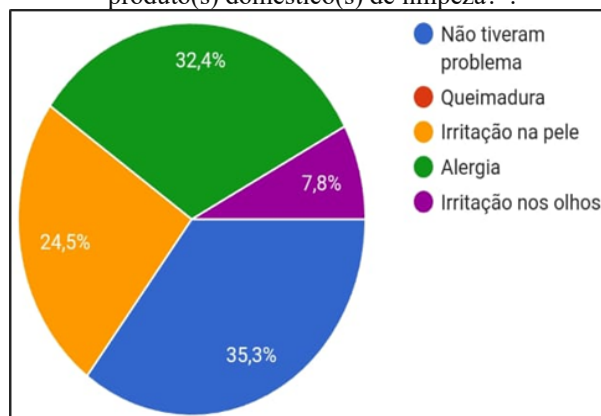


Fonte: Google Forms (2022).

Segundo Calácio (2009), o principal motivo para o manuseio incorreto dos produtos químicos domésticos é o fato de que “a maioria das donas de casa, ou do lar, ignoram as regras do rótulo e usam os produtos de qualquer maneira, às vezes por causa do pouco tempo, outras por preguiça e outras por não conhecerem, realmente”. Outra forte constatação é que, essa falta de conhecimento é reflexo de rótulos mal elaborados e com excesso de termos técnicos, o que não adianta para a grande maioria da sociedade (RODRIGUES, 2009).

Por conseguinte, diante da pergunta realizada às entrevistadas quando perguntado “Você ou alguém da família já teve algum problema de saúde durante ou após o uso de algum(s) produto(s) doméstico(s) de limpeza?”, embora seja satisfatório ver que o número de pessoas que não tiveram problema é mais relevante do que os que tiveram, é inaceitável a quantidade de acidentes que ocorrem por imprudência ou falta de informação, como pode ser visto no Gráfico 8.

Gráfico 8: “Você ou alguém da família já teve algum problema de saúde durante ou após o uso de algum(s) produto(s) doméstico(s) de limpeza?”.



Fonte: Google Forms (2022).

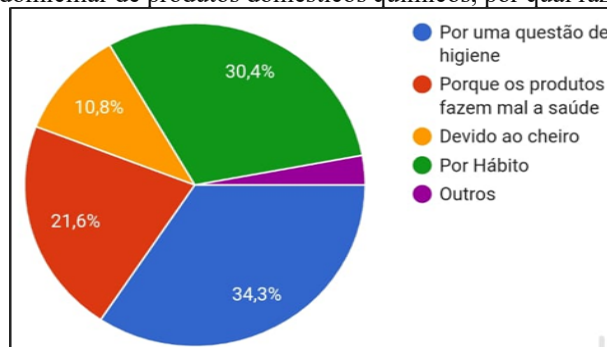
De acordo com Santos *et al.* (2011), os saneantes, quando utilizados de forma inadequada, representam risco para a saúde devido à alta toxicidade da maioria de seus



compostos. Grande parte dos produtos saneantes leva em sua composição, ingredientes conhecidamente tóxicos, irritantes e com potencial sensibilizante à pele e ao sistema respiratório (ARIF; DELCLOS, 2012; BÉDARD *et al.*, 2014; VIZCAYA *et al.*, 2013).

Um ato básico de higiene compõe o objeto da pesquisa: lavar as mãos após o manuseio de produtos químicos de uso domiciliar. Mediante respostas quando perguntados: “Após uso domiciliar de produtos domésticos químicos, por qual razão você lava as mãos?”. As respostas foram variadas, indo desde a afirmativa que as mãos são lavadas “por uma questão de higiene” (34,3%), “hábitos” (33,4%), conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 9: “Após uso domiciliar de produtos domésticos químicos, por qual razão você lava as mãos?”.



Fonte: Google Forms (2022).

Após a aplicação dos questionários, de acordo com as respostas dos participantes, foi realizada a produção de um infográfico utilizando a plataforma “Home – Canva”, com o intuito de conscientizar as pessoas a lê as informações contidas nos rótulos dos produtos químicos, conhecer as formulações dos produtos, destacando alguns malefícios à saúde causados por produtos de limpeza comuns, cuidados com a reutilização de frascos, bem como, entender sobre cuidados nos manuseios e misturas destes produtos de limpeza.

A elaboração do infográfico foi realizada de acordo com as respostas mais relevantes dos participantes, com o intuito de sanar suas dúvidas e alertá-los sobre os cuidados, benefícios, riscos e até mesmo com as misturas feitas com esses produtos de limpeza. Como pode ser visto na Figura 4 a seguir.



Figura 4: Infográfico produzido, enviado e entregue a comunidade de Caxias-MA.



Fonte: Própria dos autores (2022).

Os infográficos foram impressos e entregues nas residências das pessoas na comunidade do bairro Cangalheiro em Caxias-MA, além disso, foram compartilhados em redes sociais como uma proposta educativa sobre os produtos domissanitários. Com o intuito de despertar nessa comunidade um interesse maior aos determinados tipos de produtos químicos domésticos. É observado na (Figura 5) algumas capturas das divulgações dessa ação.

Figura 5: Abordagens e entregas dos Infográficos a donas de casa da comunidade local.



Fonte: Autoria própria (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, através dos dados coletados, que parte significativa da população não se protege contra o potencial que os produtos químicos têm para causar dano, tanto à integridade física, quanto à saúde daqueles que com eles lidam de forma inadequada. Ou seja, não utiliza equipamentos de proteção individual. É oportuno lembrar que muitas alterações ambientais e



danos à saúde humana originam-se do uso incorreto e descarte inadequado de produtos domésticos perigosos.

Diante disso, foi possível observar aspectos relacionados à utilização de produtos domissanitários, à compreensão das informações técnicas veiculadas nos rótulos, além de se aprofundar em assuntos ligados ao histórico e aos mitos da utilização de substâncias químicas na higienização corpórea e de espaços de vivência humana por consumidores de comunidades carentes.

Das informações obtidas após estudo das respostas dadas, ficou perceptível que o contato da população com produtos e substâncias químicas de uso doméstico, deve ser acompanhado de esclarecimentos e orientações preventivas contra a possibilidade da transformação de um agente químico. Partindo do princípio de que há pouca informação científica ou divulgação de estudos a respeito das intoxicações por produtos domissanitários.

É visto que a maioria das pessoas que participaram da pesquisa desconhece o manuseio adequado dos produtos domésticos, embora haja um amplo campo de informações disponíveis atualmente, também pôde-se observar que a maioria tem como prioridade, o valor, quantidade e, no terceiro plano, a qualidade do produto, vale ressaltar que a população do bairro Cangalheiro está preocupada com a armazenagem de seus produtos de limpeza, e logo após a distribuição do infográfico, várias pessoas tomaram conhecimento os cuidados a serem tomados no seu dia a dia.

Conforme os resultados expostos, percebeu-se que é de suma importância conscientizar a comunidade sobre o manuseio destes produtos domissanitários. Algumas pessoas não levam essas informações a sério na hora de usar os produtos, a maioria da população tem pouco conhecimento dos riscos que esses produtos de limpeza podem causar a sua saúde e para o meio ambiente. Dessa forma, torna-se necessário criar estratégias para amenizar essa falta de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Instrução Normativa – IN nº 70.** Dispõe sobre a inclusão de declaração sobre nova fórmula na rotulagem de saneantes quando da alteração de sua composição. Brasília: ANVISA, 2020. Disponível em: <<http://antigo.anvisa.gov.br/legislacao#/visualizar/432068>>. Acesso em: 24/08/2022.



AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Orientações para os consumidores de saneantes.** Brasília – DF: ANVISA, 2012. Disponível em:<<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/fiscalizacao-e-monitoramento/vigilancia-de-saneantes/arquivos/8600json-file-1/view>>. Acesso em: 24/08/2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Resolução da Diretoria Colegiada nº 13.** Aprova o Regulamento Técnico para os produtos de limpeza e afins harmonizando no âmbito do Mercosul. Brasília: ANVISA, 2007. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2007/rdc0013_28_02_2007.html>. Acesso em: 24/08/2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Resolução da Diretoria Colegiada nº 47.** Aprova o regulamento técnico de boas práticas de fabricação para produtos saneantes, e dá outras providências. Brasília: ANVISA, 2013. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2013/rdc0047_25_10_2013.pdf>. Acesso em: 24/08/2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Resolução da Diretoria Colegiada nº 59.** Dispõe sobre os procedimentos e requisitos técnicos para a notificação e o registro de produtos saneantes e dá outras providências. Brasília: ANVISA, 2010. Disponível em:<<http://antigo.anvisa.gov.br/legislacao#/visualizar/28612>>. Acesso em: 24/08/2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Resolução RDC nº 59.** Dispõe sobre os procedimentos e requisitos técnicos para a notificação e o registro de produtos saneantes e dá outras providências. Brasília: ANVISA, 2010. Seção 1. p. 80-82.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Resolução da Diretoria Colegiada nº 338.** Para efeito deste regulamento, define-se como embalagem com gatilho aquela confeccionada em material plástico resistente e compatível com o produto, possuidora de gatilho propulsor, bico de jato contínuo ou spray e tubo pescante. Brasília: ANVISA, 2005. Disponível em:<<http://antigo.anvisa.gov.br/legislacao#/visualizar/27668>>. Acesso em: 24/08/2022.

ARIF, A. A.; DELCLOS, G. L. **Association between cleaning-related chemicals and work-related asthma and asthma symptoms among healthcare professionals.** Occupational and Environmental Medicine, USA. v. 69, n. 1, p. 35–40, 2012. Disponível em:<<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21602538/>>. Acesso em: Ago. 2022.

BÉDARD, A. *et al.* **Cleaning sprays, household help and asthma among elderly women.** Respiratory Medicine, France. v. 108, n. 1, p. 171–180, 2014.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Lei no 6.360, de 23 de setembro de 1976. Dispõe sobre a Vigilância Sanitária a que ficam sujeitos os Medicamentos, as Drogas, os Insumos Farmacêuticos e Correlatos, Cosméticos, Saneantes e Outros Produtos, e dá outras Providências. Diário Oficial da União de 24 de setembro de 1976, Seção 1. p. 12647.

CALÁCIO, M. **Produtos químicos domésticos: um perigo disfarçado.** Como o manuseio incorreto dos artigos domésticos pode colocar a saúde do usuário em risco. (2009).



CAXIAS. Como chegar. **Caxias Maranhão**, 2013. Disponível:<<http://caxiasmaranhaoma.blogspot.com/2013/01/como-chegar-caxiasfaz-parte-da-regiao.html>>. Acesso em: Ago. 2022.

DAMASCENO, G.T. *et al.* **Substâncias químicas presentes no meio ambiente doméstico**. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:<<http://www.abq.org.br/cbq/2008/trabalhos/5/5-554-2103.htm>>. acesso em: 24/08/2022.

FERREIRA, A. *et al.* **Acidentes infantis domésticos por produtos domissanitários registrados em centro de assistência toxicológica da região sul. Espaço para a Saúde**, v. 3, n. 1, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **O perigo mora em casa**. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de agosto de 1999, Caderno 3, p.1.

GOMES, L. M. J. D. L.; DIONYSIO, G. M.; MESSEDER, J. C. Análise de rótulos de produtos domissanitários como forma de discutir a química no cotidiano dos estudantes. **Educ. Quím.**, vol.26, n.1, 2015. Disponível em:< <https://core.ac.uk/download/pdf/81148978.pdf> >. Aceso em: Ago. 2022.

GONÇALVES, A. C. G; ALMEIDA, S. L. **Regulação de produtos saneantes no Brasil: registro, notificação, embalagem e rotulagem**. In: INFARMA - CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS. Brasília, 2016. Disponível em:<[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/REGULACAO_DE_PRODUTOS_SANEANTES_NO_BRASIL_REGISTRO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/REGULACAO_DE_PRODUTOS_SANEANTES_NO_BRASIL_REGISTRO%20(1).pdf)>. Acesso em: Ago. 2022.

MELLO, M. G. S.; ROZEMBERG, B.; CASTRO, J. S. M. Domissanitários ou domitóxicos? A maquiagem dos venenos. **Cad. Saúde Colet**, v. 23. n. 2. Rio de Janeiro: Scielo, 2015. p. 101-108. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/tLTyqfsDkhWwRVYH7fwSjVs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: Ago. 2022.

NASCIMENTO, T. F. *et al.* Comportamentos associados à manipulação de domissanitários. **Research, Society and Development**, v. 10. n. 4, 2021. Disponível em:<[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/14022-Article-183820-1-10-20210409%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/14022-Article-183820-1-10-20210409%20(3).pdf)>. Acesso em: 24/08/2022.

NETO, F. M. C. Produtos domissanitários e suas consequências à saúde e ao meio ambiente. **Rev. Augustus**, v.22. n. 44. Rio de janeiro, 2017.

PINHEIRO, G. A. *et al.* Conscientização sobre o uso correto de saneantes domissanitário visando a prevenção de acidentes, intoxicação e contaminação ambiental. **Revista Dialogos: Extensão e Aprendizagem: tempos e espaços**, v.19. n.1. Brasília: 2014. p. 08-16.

PRESGRAVE, R. F. **Avaliação das intoxicações acidentais humanas causadas por produtos saneantes domissanitários como subsídio para ações de vigilância sanitária [tese de doutorado]**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, (2007).

SANTOS, J. A. T. *et al.* **Severity of poisoning by illegal sanitizer**. v. 105. Florianópolis: Texto e Contexto Enfermagem, 2011.



RODRIGUES, C. D. R. **Comunicação de Risco e Comunicação Publicitária de Produtos Saneantes Domissanitários**. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Curitiba, Paraná, 2009. Disponível em:< <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-rodrigues-carla.pdf>>. Acesso em: Ago. 2022.

VIZCAYA, D. *et al.* Functional and biological characteristics of asthma in cleaningworkers. **Respiratory Medicine**, v. 107, n. 5, p. 673–683, 2013. Disponível em:< <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23433770/>>. Acesso em: Ago. 2022.



CAPÍTULO 38

DESAFIOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS À INCLUSÃO: UM BREVE PANORAMA SOBRE COTIDIANO ESCOLAR

Zilda Ferreira dos Santos
Leandro Jorge Duclos da Costa

RESUMO

Introdução: A inclusão da pessoa com deficiência em turmas regulares do ensino básico é uma questão multifacetada, delicada e necessita ser investigada com objetivo de garantir o direito de acesso e permanência no contexto escolar. **Objetivos:** Os objetivos são mapear o fenômeno da inclusão no contexto escolar e investigar, frente a literatura, práticas pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física Escolar para favorecer os processos de inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares. **Método:** A revisão de literatura (RL) foi composta por 16 artigos publicados no período de 2014 a 2021 e as buscas ocorreram no Portal Capes. Os estudos encontrados e classificados foram categorizados pela tríade dos descritores Educação Física Escolar, orientações didáticas e pessoa com deficiência. **Resultados:** A partir da RL foi possível constatar lacunas entre avanços teóricos e legislativos e a prática pedagógica de professores de Educação Física Escolar voltada a inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares. Elementos como inclusão, socialização, participação e intervenção no contexto escolar apresentaram fragilidades significativas em relação as orientações didáticas utilizadas pelos professores. **Conclusão:** Como sugestão o estudo apresenta caminhos possíveis para minimizar as citadas lacunas, são eles, formação continuada, orientação didático-pedagógica e recursos materiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Orientação Didática. Pessoa com Deficiência.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 visa promover o bem-estar de todos sem preconceito de origem, sexo, raça, capacidade e quaisquer outras formas de discriminação. Essa passagem da Constituição Federal Brasileira é corroborada na Lei nº 9394/96 que dispõe sobre a responsabilidade institucional de prover o apoio necessário para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência na escola. A citada Lei também dispõe que o atendimento educacional, nas turmas e instituições de ensino, deverá ser ofertado sempre que não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Outra relevante informação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional versa sobre a formação dos professores para atuar pedagogicamente com alunos com deficiência. A lei ressalta a formação específica, o currículo e os recursos materiais para atender às necessidades dos indivíduos com deficiência (BRASIL, 1996).

As Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CB) nº 02/01 atendem as exigências da legislação em vigor e reforça a necessidade do aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem terem o direito a inclusão a partir da



Educação Infantil (BRASIL, 1994). A condição de ser aluno com deficiência na escola regular, segundo os documentos legais vigentes no país, não pode ser impedimento para o ato educativo em sua plenitude com igualdade de condições, direitos e deveres.

A Declaração de Salamanca ressalta o compromisso firmado pelas nações participantes do programa Educação para Todos, onde o Brasil é uma das nações participantes, sobre a necessidade e a urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino (ESPANHA, 1994).

A supracitada declaração atribui responsabilidade política e financeira para implantação, suporte e aprimoramento dos sistemas educacionais, métodos adequados às necessidades individuais, adequações curriculares, recursos materiais e acessibilidade como pressupostos para inclusão do aluno com deficiência no sistema educacional brasileiro (Espanha, 1994).

A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil é um dado preocupante, pesquisas recentes publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, constataram o registro de 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, esse número corresponde a 8,4% do total da população brasileira. Diante desse resultado, o IBGE afirma que apenas 32,4% do total aferido concluiu o Ensino Fundamental, 16% concluiu o ensino médio e apenas 5% concluiu o ensino superior (BRASIL, 2019).

Diante da contextualização e dos dados sobre a escolarização das pessoas com deficiência, o presente artigo se dedica a mapear o fenômeno da inclusão no contexto escolar a partir de dados publicados entre 2014 e 2021 e investigar, frente a literatura, práticas pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física Escolar para favorecer os processos de inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Martins e Sipes (2015) a escola inclusiva deve conhecer o aluno, suas dificuldades, respeitar e atender suas necessidades, incentivando suas potencialidades e respondê-las pedagogicamente. Para que a escola se torne realmente um ambiente inclusivo é necessário à participação consciente e responsável de todos que ocupam o cenário educacional, tais como, gestores, professores, equipe de apoio, familiares e membros da comunidade.

As ações para participação consciente voltada à inclusão devem ser norteadas na escola pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Esse documento deve construído



coletivamente para viabilizar ações que atenda todo o grupo educacional em seu processo de formação escolar, sobretudo o acesso e a permanência do aluno com deficiência.

Sobre o aluno com deficiência na escola, o PPP deve ser amparado pela Resolução nº4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado¹³ (AEE). Já o Artigo 10º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 aponta para a organização e otimização de espaço físico, equipado com mobiliários e materiais didáticos garantindo a acessibilidade e uso de equipamentos que possam auxiliar no aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2009).

Diante das orientações fica a cargo da equipe pedagógica a estruturação e operacionalização do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Essa estruturação perpassa pelas diretrizes operacionais, previstas no CNE, de identificar, elaborar, produzir e criar estratégias adaptadas, além de viabilizar adequações necessárias às particularidades de cada aluno e as especificidades de cada disciplina da matriz curricular.

Em específico, esse estudo vai abordar a Educação Física Escolar enquanto disciplina componente da matriz curricular da Educação Básica. A Educação Física Escolar possui múltiplas abordagens pedagógicas para intervenção profissional no universo escolar. O ponto comum entre as abordagens pedagógicas é o conjunto de procedimentos que o professor deverá adotar em suas aulas para trabalhar corpo e o movimento nas suas mais diversas manifestações sociais, culturais, motrizes, psicológicas, entre outras

Para Collier (2020) a experiência corporal promovida pela Educação Física Escolar é muito maior que a reprodução de movimentos estereotipados, ou seja, é um possível caminho de múltiplas possibilidades para aprendizagem e para o autoconhecimento através das vivências motrizes, dos valores sociais e do acesso à cultura.

A partir das contribuições dos autores citados nos parágrafos anteriores, que defendem o objeto de estudo da Educação Física Escolar enquanto expressão corporal e linguagem, Carvalho e Araújo (2018) reforçam que o processo de inclusão deve permear competências afetivas, de integração, de participação, de inserção social e habilidades motoras.

Outro fator relevante para inclusão do aluno com deficiência no processo pedagógico é a presença periódica da família na escola. Para Miranda (2021) a parceria entre a escola e

¹³ Termo utilizado para se referir aos indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais, tais como, deficiência física, intelectual, social, emocional, altas habilidades, indivíduos pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, grupos desvantajados ou marginalizados (ESPANHA, 1994).



família é um importante contributo para formação do aluno por permitir acolhimento, troca de informações sobre o aluno no cotidiano escolar e fora da escola, construção de ações pedagógicas e, quando necessário, encaminhar para atendimento especializado.

Para atender os critérios do processo de inclusão, Santos (2019) ressalta que a formação continuada e capacitação periódica dos professores e gestores são ações importantes para atender os alunos com deficiência nas classes regulares. O autor ainda ressalta que o processo de inclusão não se restringe a garantia do acesso, é necessário garantir a qualidade da aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a importância da permanência desses alunos na escola.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi organizada a partir dos procedimentos pertinentes a revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é um método científico baseado na pesquisa, seleção e análise de artigos, livros, estudos e revistas científicas sobre um determinado tema de interesse do pesquisador. Segundo Koller, De Paula, Couto e Hohendorff (2014) afirmam que estudos com essa característica são chamados de artigos de revisão de literatura (ARL). Esses artigos são feitos a partir de avaliações críticas de materiais já publicados, como bem observa Kerbrat Orecchioni (2017) considerando e levando em conta o progresso das pesquisas sobre o tema. Esse tipo de estudo também procura explicar problemas, preencher lacunas e propor soluções.

O presente artigo de revisão de literatura consiste em mapear o fenômeno da inclusão no contexto escolar no período entre 2014 e 2021 e investigar, frente a literatura, práticas pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física Escolar para favorecer os processos de inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares.

Os procedimentos de pesquisa adotados foram: delimitação do tema, determinação dos descritores, busca no Portal Capes com limitadores entre os anos de 2014 até 2021, artigos revisados por pares e artigos empíricos. Os artigos foram selecionados e analisados a partir das categorias “processos de inclusão”, “orientações didáticas”, “pessoa com deficiência” e “Educação Física Escolar”.

4. RESULTADOS

Os artigos foram selecionados a partir das categorias que versam sobre inclusão, socialização, práticas corporais, formação profissional, pessoa com deficiência e o papel do professor voltado à inclusão no âmbito escolar.



A seguir serão apresentadas três tabelas. As tabelas estão organizadas da seguinte forma. Na Tabela 1 encontram-se descritos os artigos selecionados e classificados por autores, ano, participantes e objetivo do estudo. Na Tabela 2 encontram-se descritos os artigos selecionados e classificados por autores e instrumentos utilizados para realização da pesquisa. E na Tabela 3 encontram-se descritos os artigos selecionados e classificados por autores e resultados encontrados.

Tabela 1: Autores, Participantes e Objetivo do estudo.

Autores	Objetivo e participantes
Wolski, Vargas e Lopes (2021)	Descrever o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na perspectiva dos professores. Os participantes da pesquisa foram 10 professores de Educação Física das escolas públicas municipais de Auracária - PR.
Moraes e Macedo (2021)	Analisar as perspectivas, dificuldades e necessidades no processo de inclusão escolar na visão dos docentes de Educação Física. Os participantes da pesquisa foram 10 professores de Educação Física de escolas públicas de Santa Cruz do Rio Pardo - SP.
Santos e Mota (2021)	Investigar os desafios do professor para as práticas inclusivas de alunos com Síndrome de Down (SD) nos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram do estudo de caso duas professoras de Educação Física da cidade de Fortaleza – CE.
Cravo (2021)	Analisar as atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico (DA). Participaram da pesquisa 285 alunos (145 meninos e 140 meninas) com idades entre 9 e os 14 anos do ensino básico e secundário de uma escola pública no Concelho do Funchal, Almada-Portugal.
Ferreira e Bobato (2021)	Analisar comparativamente as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e na Argentina. Pesquisa documental.
Fonseca <i>et al.</i> (2021)	Analisar as percepções sobre o conceito de inclusão entre estudantes da primeira turma do curso de pós-graduação em Educação Física Escolar. Participaram do estudo 30 estudantes pertencentes ao citado curso de pós-graduação.
Silva Santos <i>et al.</i> (2019)	Analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da rede regular de ensino da cidade de Catalão – GO. Participaram do estudo professores 3 de Educação Física Escolar vinculados a rede pública de ensino.
Verde(2019)	Investigar as estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação de Manaus – AM. Participaram da pesquisa 102 professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental de 498 escolas.
Teixeira, Bergamann e Copetti (2019)	Investigar a participação de estudantes com Síndrome de Down (SD) nas aulas de Educação Física em um município do Rio Grande do Sul e compreender sobre o processo de inclusão dos alunos com SD. Participaram do estudo 4 estudantes com (SD) de três escolas, 4 responsáveis pelos estudantes e três professoras de Educação Física Escolar.
Amorim (2018)	Avaliar a influência das aulas de Educação Física Escolar para prática esportiva paralímpica. Foram avaliados 26 praticantes de bocha adaptada na cidade de Fortaleza CE.



Pacheco <i>et al.</i> , (2017)	Investigar a formação inicial de professores de Educação Física que lecionam a disciplina Educação Física Adaptada em Universidades Chilenas. Participaram do estudo 16 docentes responsáveis pela disciplina que lecionam em universidades públicas e/ou privadas do Chile.
Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017)	Mapear os principais fatores que limitam os alunos deficientes em participar das aulas regulares de Educação Física Escolar. Participou da pesquisa uma professora de Educação Física com condição de deficiência na cidade de Porto/ Portugal.
Cunha e Gomes (2017)	Analisar as concepções de inclusão que caracterizam os discursos de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. Participaram deste estudo 2 professores de Educação Física da rede regular de ensino pública da cidade de Fortaleza CE.
Lara e Pinto (2017)	Investigar de que forma a Educação Física contribui para o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 10 professores de Educação Física, de ambos os sexos, de uma escola pública de Ensino Fundamental, do Distrito Federal.
Nacif <i>et al.</i> , (2016)	Compreender as percepções do aluno com deficiência a respeito das aulas de Educação Física. Participaram do estudo 20 alunos com deficiência matriculados em escolas regulares da cidade de Santos Dumont - MG.
Martins (2014)	Investigar o paradigma da inclusão com os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva cultural da Educação Física. Participou do estudo um professor de uma escola municipal paulistana.

Fonte: Autoria própria (2022).

Os resultados exibidos na Tabela 1 apresentam cinco estudos que investigaram sobre a formação acadêmica, formação continuada e abordagens metodológicas voltadas à inclusão (WOLSKI; VARGAS; LOPES, 2021; MORAES; MACEDO, 2021; FONSECA *et al.*, 2021; VERDE, 2019; PACHECO; ALVES; DUARTE, 2017). Quatro estudos pesquisaram sobre os desafios e dificuldades dos professores em incluir alunos com deficiência em turmas regulares (SANTOS; MOTA, 2021; SILVA SANTOS *et al.*, 2019; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES 2017; MARTINS, 2014). E, por fim, sete estudos pesquisaram sobre os benefícios da inclusão para o aluno com deficiência em escolas regulares (CRAVO, 2021; FERREIRA; BOBATO 2021; AMORIM, 2018; CUNHA; GOMES, 2017; LARA; PINTO, 2017; TEIXEIRA, BERGMANN; COPETTI, 2019; NACIF *et al.* 2016).

Tabela 2: Autores e instrumentos utilizados.

Autores	Instrumentos utilizados
Wolski, Vargas e Lopes (2021)	Análise documental dos dossiês dos alunos com deficiência e sem deficiência matriculados no município de Araucária (SMED). E entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física a respeito da identificação, formação profissional e concepções sobre a inclusão escolar.
Moraes e Macedo (2021)	Questionário estruturado a partir da investigação sobre práticas pedagógicas ligadas à inclusão e experiência profissional voltada à inclusão.
Santos e Mota (2021)	Entrevista semiestruturada com foco em formação acadêmica, desafios para inclusão, atividades pedagógicas adaptadas e materiais utilizados.



Cravo (2021)	Instrumento Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps, adaptado para português e em versão reduzida, tem como objetivo avaliar as atitudes dos pares face às crianças com dificuldades de aprendizagem nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva.
Ferreira e Bobato (2021)	Análise documental envolvendo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Constitución de La Nación Argentina (1994). Políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina; Leis Gerais de Educação, no caso do Brasil a LDBEN nº 9.394/1996, e na Argentina, a LEN nº 26.206/2006, que dispõem acerca da inclusão.
Fonseca <i>et al.</i> , (2021)	Análises documental e de conteúdo. Os documentos analisados foram as fichas de intenção dos estudantes aprovados na seleção da primeira turma do curso de Especialização em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, da EEFD-UFRJ.
Silva Santos <i>et al.</i> , (2019)	Entrevista semiestruturada para os professores de Educação Física e a observação sistemática de cinco aulas com objetivo de identificar a infraestrutura, acessibilidade metodológica, mediação do professor e planejamento de aula.
Verde(2019)	Questionário PEATID III, adaptado do original, tem como objetivo de mapear declarações dos participantes da pesquisa sobre condições de trabalho das deficiências física, visual, auditiva e intelectual.
Teixeira, Bergamann e Copetti (2019)	Entrevista semiestruturada aplicada aos professores com intuito de mapear a formação acadêmica, experiência profissional na perspectiva inclusiva e metodologia de ensino. Foi utilizado um diário de campo para registrar como ocorre a participação dos alunos com deficiência nas aulas. E, por fim, foi aplicada uma entrevista com os responsáveis a fim de averiguar suas percepções sobre processo de inclusão.
Amorim (2018)	Questionário para mapear as experiências dos alunos com a educação física escolar e estabelecer a relação entre o conteúdo esporte e a orientação para a prática da Bocha.
Pacheco <i>et al.</i> , (2017)	Questionário com objetivo compilar informações sobre os docentes, no que se refere a sua formação, experiência profissional, tempo de atuação junto à disciplina e suas expectativas quanto ao conteúdo ministrado.
Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017)	Relato de experiência da professora de Educação Física com deficiência. Os eixos do relato de experiência foram tipo de deficiência, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológica, atividades adaptadas e preconceito.
Cunha e Gomes (2017)	Entrevistas para identificar concepções e princípios utilizados pelos professores de Educação Física Escolar que atuam em escolas onde se constata a presença de pessoas com deficiência.
Lara e Pinto (2017)	Questionário com dez questões fechadas e abertas com objetivo de avaliar as experiências e expectativas do professor, quanto à importância da Educação Física como instrumento de inclusão.
Nacif <i>et al.</i> , (2016)	Entrevista semiestruturada com intuito de investigar as percepções do aluno com deficiência sobre as aulas de Educação Física, suas dificuldades, suas relações com os professores e alunos e seus benefícios ligados à participação.



Martins (2014)	Material coletado mediante observações e gravações de vídeo foram confrontados com a teorização cultural.
----------------	---

Fonte: Autoria própria (2022).

A Tabela 2 demonstra que o tipo de metodologia utilizada por cada estudo, sendo que a maioria empregada é a forma de entrevista e questionário sendo empregue a entrevista por sete autores, são eles, (WOLSKI; VARGAS; LOPES, 2021; SANTO; MOTA, 2021; SILVA SANTOS *et al.* 2019; TEIXEIRA; BERGAMANN; COPETTI, 2019; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017; CUNHA; GOMES, 2017; NACIF *et al.*, 2016), o questionário por seis autores (MORAES; MACEDO, 2021; FONSECA *et al.*, 2021; VERDE, 2019; PACHECO *et al.*, 2017; LARA; PINTO, 2017; e AMORIM, 2018) somente um autor optou pela análise de vídeos das aulas para seu estudo para que pudesse de fato ter mais o que confrontar, (Martins 2014) e um optou por uma análise documental visando mostrar a semelhança e diferença nas leis dos processos de inclusão do Brasil e Argentina, (FERREIRA; BOBATO, 2021) e um autor optou por aplicação de teste (CRAVO, 2021).

Tabela 3 - Autores e resultados encontrados.

Autores	Resultados
Wolski, Vargas e Lopes (2021)	Os resultados do estudo mostraram que a Educação Física Escolar não é ministrada, em sua maioria, por professores com formação em Educação Física. Os alunos com deficiência são atendidos por profissionais de apoio, fato que contribui com o processo de inclusão. Os docentes participantes da pesquisa relataram dificuldades no planejamento, acompanhamento e avaliação dos alunos com deficiência. Déficit de recursos materiais básicos para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores.
Moraes e Macedo (2020)	Os resultados apontaram para lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem, ausência de metodologias específicas para atuar com alunos com deficiência e acessibilidade precária para atender aos alunos com deficiência.
Santos e Mota (2021)	Os resultados apontaram para falta de formação continuada e específica para atuar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares e ausência de suporte pedagógico (professor de apoio).
Cravo (2021)	Os resultados ressaltaram a relevância das práticas inclusivas baseadas em procedimentos atitudinais de aceitação, envolvimento e inclusão de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico no universo escolar.
Ferreira e Bobato (2021)	O estudo ressalta que existem proximidades entre as políticas públicas voltadas à inclusão no Braisl e na Argentina. Entretanto as políticas analisadas, para sua efetivação, necessitam de apropriação, discussão e incentivos para efetivação dos elementos que compõem o processo de inclusão.
Fonseca <i>et al.</i> , (2021)	Os resultados apontaram para necessidade de incentivo à formação continuada e específica aplicadas à inclusão, luta pela valorização de cursos de pós-graduação que atendam a temática e apropriação científica dos elementos necessários à inclusão.
Silva Santos <i>et al.</i> , (2019)	Os resultados apontaram para a falta de participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. De modo geral, os professores não utilizam estratégias e recursos para



	promoverem a inclusão dos alunos. Nesse caso foi observado a ausência dos alunos com deficiência nas aulas práticas.
Verde(2019)	Os resultados indicaram ausência de formação continuada e específica para atuar na perspectiva inclusiva, precária acessibilidade aos locais de aula prática e ausência de infraestrutura básica para ação pedagógica (acessibilidade metodológica).
Teixeira <i>et al.</i> , (2019)	Os resultados detectaram que a abordagem do professor de Educação Física Escolar e a seleção dos conteúdos para as aulas de Educação Física não contribuem para participação do estudante com Síndrome de Down nas aulas.
Amorim (2018)	Os resultados apontaram que os estudantes com paralisia cerebral não participam das aulas de Educação Física Escolar e nem outra modalidade que envolve práticas corporais na escola.
Pacheco <i>et al.</i> , (2017)	Os resultados informaram que os conteúdos e situações de aprendizagem abordadas nas disciplinas do currículo escolar não contemplam os indicadores mínimos para efetivação da inclusão.
Rodrigues <i>et al.</i> , (2017)	Os resultados detectaram que o principal desafio da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física são as vivências motoras. O estudo reportou que se faz necessário uma atitude constante voltada à compreensão do objeto da Educação Física na perspectiva inclusiva na escola.
Cunha e Gomes (2017)	Os resultados deste estudo evidenciaram que há um descompasso entre o discurso e a compreensão dos professores acerca da inclusão escolar. Os sujeitos participantes da pesquisa se dividiram em defender uma concepção inclusiva do aluno com deficiência em turmas regulares e os outros sujeitos participantes defenderam posição contrária sobre a inclusão em turmas regulares.
Lara e Pinto (2017)	Os resultados garantiram que os professores investigados ressaltaram que a prática de exercícios físicos, vivências motoras e estímulos a expressão corporal são fundamentais para participação, socialização e intervenção do aluno nas atividades propostas, logo favorecendo o processo de inclusão.
Nacif <i>et al.</i> (2016)	Os resultados mostraram que professor de Educação Física é uma referência importante para efetivar a participação, a expressão corporal e a socialização dos alunos com alunos com deficiência nas aulas.
Martins (2014)	O resultado do estudo apontou para dificuldades pedagógicas que o professor enfrenta em adaptar metodologias e situações de aprendizagem para o aluno com deficiência. Além do planejamento pedagógico, o professor, de maneira prévia, deve conhecer o histórico do aluno, laudo médico e suas possíveis limitações. A partir desse momento que o professor faz adaptações e explora as potencialidades do aluno.

Fonte: Autoria própria (2022).

Os resultados encontrados na Tabela 3 demonstram que a maioria dos resultados encontrados estão voltados para a falta de formação específica e continuada para se concretizar o processo de inclusão. Nove estudos apontaram como foco principal que a formação continuada e específica é essencial para uma inclusão efetiva (SANTOS; MOTA, 2021; WOLSKI; VARGAS; LOPES, 2021; FONSECA *et al.*, 2021; SILVA SANTOS *et al.*, 2019; VERDE, 2019; PACHECO *et al.*, 2017). Seis estudos comprovaram que as dificuldades que o professor enfrenta no processo de inclusão estão relacionadas a infraestrutura, falta de material,



conhecimento pedagógico e ausência do professor de apoio (MORAES; MACEDO, 2021; FERREIRA; BOBATO; AMORIM, 2018; TEIXEIRA; BERGMANN; COPETTI, 2019; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017; MARTINS 2014). Por fim, 5 estudos relataram sobre os benefícios da inclusão para o aluno com deficiência para sua formação escolar e exercício da cidadania (SILVA SANTOS *et al.*, 2019; CRAVO, 2021; CUNHA; GOMES, 2017; LARA; PINTO, 2017; NACIF *et al.*, 2016).

A partir dos dezesseis artigos selecionados para compor a revisão de literatura foi possível apreender elementos, tais como, formação profissional, formação continuada, abordagem metodológica, acessibilidade e suporte pedagógico necessários para efetivar o processo de inclusão.

5. DISCUSSÃO

Mediante ao cenário apresentado nos resultados é possível afirmar que atitudes e procedimentos inadequados podem comprometer o processo de inclusão e reforçar um contexto de exclusão do aluno com deficiência na escola. Estudos de Pacheco, Alves e Duarte (2017), Rodrigues (2017) e Teixeira *et al.*, (2019) demonstram que a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão deve garantir a participação de todos nas aulas respeitando os limites e as possibilidades dos educandos. Entretanto, as dificuldades são inúmeras, como por exemplo, recursos materiais, lotação das turmas e acesso a formação continuada.

Outro fato relevante para o processo de inclusão é a relação família-escola. Estudos de Teixeira, Bergmann e Copetti (2019) e Wolski *et al.* (2021) reconhecem a importância da presença da família, em uma relação dialógica com a comunidade escolar, como benéfica para efetivação da inclusão. Nesse cenário as famílias conseguem apresentar informações sobre o aluno com deficiência fora do contexto escolar e passa a reconhecer os benefícios cognitivos, sociais, afetivos e motores proporcionados através das atividades escolares.

Ainda com os autores citados no parágrafo logo acima, as pesquisas desenvolvidas por eles, chamam atenção para questões ligadas à adaptação de conteúdos e situações de aprendizagem, falta de planejamento das atividades e receio dos professores com as limitações dos alunos.

As questões ligadas aos aspectos didáticos e pedagógicos, citadas logo acima, também aparecem nos estudos de Martins (2014), Verde (2019), Santos e Mota (2021) e Wolski *et al.*, (2021). Os autores discorrem sobre a valorização da formação continuada e especializada dos



docentes que lecionam a disciplina de Educação Física Escolar. A formação continuada voltada à inclusão pode valorizar a compreensão e a intervenção no processo pedagógico.

Segundo estudos de Pacheco *et al.* (2017) e Fonseca *et al.*, (2021) corroboram o conjunto de ações para uma efetiva inclusão, dentre os principais elementos estão a formação profissional para atuação com pessoas com deficiência, apoio técnico especializado, recursos materiais e humanos e infraestrutura.

Para Martins (2014), Cunha e Gomes (2017) e Cravo (2021) os aspectos relacionais são importantes para se efetivar a inclusão a partir do convívio com a diversidade, troca de experiências, compreensão dos possíveis limites impostos pela deficiência, mas sobretudo com o olhar voltado para as possibilidades do outro.

O processo de inclusão é complexo e necessita de estudos e práticas cotidianas para sua efetivação. Pacheco *et al.* (2017), Verde (2019) e Fonseca e Mota (2021) apontam que o atual momento da formação universitária necessita atentar para formação de professores comprometidos e capacitados com a perspectiva da inclusão enquanto prática pedagógica, social e científica.

É preciso considerar, a partir das contribuições dos autores, que a família, a escola, o professor e os demais membros da comunidade são responsáveis pelo processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e sobretudo, na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi um recorte sobre o fenômeno da inclusão no contexto escolar, com ênfase nas aulas de Educação Física praticadas nas escolas. Para efeito de sistematização textual foi importante considerar categorias como: inclusão, formação acadêmica, formação continuada, metodologias de ensino, acessibilidade e desafios à inclusão para atender os objetivos da pesquisa.

Os objetivos da pesquisa são mapear o fenômeno da inclusão no contexto escolar a partir de dados publicados entre 2014 e 2021 e investigar, frente a literatura, práticas pedagógicas utilizadas por professores de Educação Física Escolar para favorecer os processos de inclusão do aluno com deficiência em turmas regulares.

Os resultados da revisão de literatura apontaram que a efetivação do processo de inclusão no cotidiano escolar necessita de atenção por parte de todos os envolvidos na sociedade, sobretudo os profissionais vinculados à Educação. Dentre os principais pontos de



atenção estão a formação inicial e continuada do professor, formação para inclusão, condições de trabalho, acessibilidade metodológica, condições salariais, organização do trabalho pedagógico, equipe de apoio e reconhecimento social (MARTINS; SIPES, 2015; SANTOS, 2019, SANTOS; MOTA, 2021).

O acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola é um direito garantido por lei e necessita ser efetivado para atender o processo formativo escolar e garantir a intervenção na sociedade de maneira paritária. Vale destacar que uma das funções sociais da escola é promover as primeiras experiências vividas por estes alunos e que poderão ser decisivas para o futuro do indivíduo no campo social, afetivo, laborativo, entre outros (HAEGELE *et al.*, 2018).

Os estudos apresentados reforçam que as mazelas da educação inclusiva não se limitam apenas à falta de acesso do aluno com deficiência na escola. Os estudos apontaram que os estudantes com deficiência, em turmas regulares da educação básica, não estão recebendo uma educação inclusiva por questões relacionadas à formação profissional, questões administrativas da gestão escolar e recursos pedagógicos (WOLSKI; VARGAS; LOPES, 2021).

Ferreira (2021) parece concordar com as informações do parágrafo anterior e acrescenta que a inclusão no contexto específico da Educação Física escolar está fortemente vinculada a três fatores, são eles, atividades adaptadas de acordo com a necessidade individual e desdobramentos coletivos, à participação efetiva e à interação social. Esses fatores podem influenciar comportamentos relacionados à aceitação, o sentimento de pertença, à valorização, à participação e à formação escolar.

Nesse sentido, a Educação Física Escolar pode ser considerada um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade, da expressão corporal, das vivências motoras, das manifestações de valores e das atitudes tanto no contexto escolar, quanto na sociedade. Essas ações são imprescindíveis para o combate à exclusão social de todos, sobretudo dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. O. **A participação nas aulas de educação física e a prática esportiva na escola podem influenciar a orientação esportiva paralímpica em pessoas com deficiência severa?** Um estudo retrospectivo. 2018. 33fls. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível



em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/28993/1/Amorim%20c%20c3%82ngelo%20de%20Oliveira%20.pdf>. Acessado em: Maio.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial Brasília**. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física**. *Educación Física y Ciencia*, 20(1). 2018.

COLLIER, L. S. **Educação popular em saúde e planejamento participativo na Educação Física Escolar**. *Revista de Educação Popular*, 19(1), 230-245. 2020.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. **Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar**. *Práxis Educativa (Brasil)*, 12(2), 414-429. 2017.

CRAVO, M. **As atitudes dos pares face a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico**. 2021. 98 páginas. Tese de mestrado. Campus Universitário de Almada, ISEIT – Instituto Superior de Ensino Intercultural e Transdisciplinar Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.26/36846> >. Acessado em: Fevereiro. 2022.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. 1994.

FERREIRA, P. D.; BOBATO, F. C. **Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina: Educational public policies with an inclusive perspective in Brazil and Argentina**. *Revista Cocar*, 15(32). 2021.

HAEGELE, J. A. *et al.* **Brazilian physical education teacher's attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop**. *European Physical Education Review*, 24(1), 21-38. 2018.

FONSECA, M. P. D. S. *et al.* **Formação continuada em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: percepções sobre o conceito de inclusão**. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26. 202.

IBGE. **Censo demográfico 2019: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2019.

KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C. P.; VON HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Penso Editora. 2014.

LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. **A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente**. *Universitas: Ciências da Saúde*, 15(1), 67-74. 2017.

MARTINS, C. L. R. **Educação Física Inclusiva: Atitudes dos docentes**. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 20(2), 637-657. 2014.



MARTINS, M. D. F. A.; SIPES, M. L. **Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina.** Teoria e Prática da Educação, 18(1), 37-46. 2015.

MIRANDA, E. **Educação inclusiva e a parceria da família: uma dimensão terapêutica.** Literare Books. 2021.

MORAES, J. C. P.; MACEDO, P. G. **Práticas, saberes e visões de professores de educação física sobre a inclusão na educação básica.** Pensar Acadêmico, 19(3), 686-698. 2021.

NACIF, M. F. P. *et al.* **Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, 22, 111-124. 2016.

PACHECO, J.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 31(3). 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Educação Física: formação de professores e inclusão.** Práxis Educativa (Brasil), 12 (2), 317-333. 2017.

SANTOS, G. L. *et al.* **O perfil psicomotor de adultos com deficiência intelectual participantes do PROAMDE.** Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 22(1). 2021.

SANTOS, J. S. D. **A importância da formação continuada de professores no processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais especiais.** 2019. 80 fls. Monografia (curso de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16326/1/JSS09102019.pdf>. Acessado em: Novembro.2021.

SANTOS, L. S.; MOTA, B. G. N. **Os desafios do professor para as práticas inclusivas de alunos com síndrome de down nos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Educação e Ensino, 5(1). 2021.

SILVA, S, C. *et al.* **Inclusão de alunos público com deficiência nas aulas de Educação Física na Cidade de Catalão/GO.** Revista EDaPECI, 19(3), 95-108. 2019.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M. L.A.; COPETTI, J. **Participação de estudantes com síndrome de down nas aulas de educação física.** Revista Exitus, 9(4), 319-346. 2019.

VERDE, E. J. S. R. **Atitudes de professores de Educação Física em relação a inclusão de alunos com deficiência.** 2019. 73 fls. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em : https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7935/6/Disserta%cc3%a7%cc3%a3o_EvandroCaboVerde_PPGE.pdf . Acessado em: Novembro de 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência.** The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD. 2012.

WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. **O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob a perspectiva de professores do Município de Araucária/PR.** Revista Educação Especial (UFSM), 34, 47-1. 2021.



CAPÍTULO 39

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA COMO INTERVENÇÃO PARA O AUTISMO: ALGUMAS DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Liana Barcelos Porto

RESUMO

O presente artigo se propõe a trazer algumas conceituações sobre o transtorno do espectro do autismo (TEA). Segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas. Por esse motivo que pesquisas e estudos sobre essa temática são tão importantes. O transtorno do espectro do autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento que persiste por toda a vida e não possui cura nem causas claramente conhecidas. No entanto, sabe-se que intervenções e métodos educacionais com base na psicologia comportamental têm demonstrado reduzir os sintomas do espectro do autismo e promover uma variedade de habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos. Esse método de intervenção e ensino é conhecido como a análise do comportamento aplicada ou ABA, sigla em inglês para Applied Behavior Analysis e nesse estudo serão apresentadas algumas elucidações sobre esse método, sua aplicabilidade e benefícios. Como trajetória metodológica para a construção deste trabalho foi utilizado o estudo descritivo e explicativo desenvolvido de forma qualitativa através de pesquisa bibliográfica, possibilitando a ampliação do horizonte sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Intervenção. ABA.

1. INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é caracterizado por alterações qualitativas nas habilidades de interação social, dificuldades de comunicação e o engajamento em comportamentos repetitivos e estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000). O TEA pode afetar crianças de qualquer raça ou cultura e a expressão dos sintomas pode variar de leve a severo através dessas três áreas fundamentais (BERTOGLIO; HENDREN, 2009). Desse modo, os comportamentos, habilidades, preferências, funcionamento e necessidades de aprendizagem são diferentes de criança para criança e mudam ao longo do desenvolvimento (BOYD *et al.*, 2008; LORD *et al.*, 2000). Devido a variação na severidade dos sintomas, o transtorno do espectro do autismo representa um termo amplo que inclui, predominantemente, características diferentes de crianças com autismo clássico, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000; LEACH *et al.*, 2009).

A prevalência de crianças diagnosticadas com TEA vêm crescendo em todo o mundo. Estatísticas recentes estimam que 1 em cada 50 crianças em idade escolar (6-12 anos) são diagnosticadas com autismo nos Estados Unidos (BLUMBERG *et al.*, 2013; CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2013).



No Brasil, não existe uma estimativa epidemiológica oficial, mas o número de brasileiros afetados pelo TEA também vêm aumentando, em parte pelo maior acesso à informações sobre o transtorno e à ferramentas de identificação precoce. Segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe hoje um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas.

O transtorno do espectro do autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento que persiste por toda a vida e não possui cura nem causas claramente conhecidas. No entanto, sabe-se que intervenções e métodos educacionais com base na psicologia comportamental têm demonstrado reduzir os sintomas do espectro do autismo e promover uma variedade de habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos. Esse método de intervenção e ensino é conhecido como a análise do comportamento aplicada ou ABA, sigla em inglês para Applied BehaviorAnalysis (HOWARD *et al.*, 2005; LANDA, 2007; VIRUES-ORTEGA, 2010; VISMARA; ROGERS, 2010).

Características gerais de uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolvem identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados (por exemplo, comunicação com pais e professores, interação social com pares, etc.), seguido por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas. Além disso, ABA é caracterizada pela coleta de dados antes, durante e depois da intervenção para analisar o progresso individual da criança e auxiliar na tomada de decisões em relação ao programa de intervenção e às estratégias que melhor promovem a aquisição de habilidades especificamente necessárias para cada criança (BAER; WOLF; RISLEY, 1968, 1987; HUNDERT, 2009). Por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem à rotinas e diretrizes claras e planejadas (SCHOEN, 2003).

Sabe-se que o método ABA possui grande suporte científico e tem sido o método de intervenção mais pesquisado e amplamente adotado, sobretudo nos Estados Unidos, para promover a qualidade de vida de pessoas com transtorno do espectro do autismo (GILLIS; BUTLER, 2007; LOVAAS, 1987; VAUGHN *et al.*, 2003; VIRUÉS-ORTEGA, 2010; HOWARD *et al.*, 2005; LANDA, 2007).



No entanto, uma melhor e mais completa compreensão do ABA, enquanto método de intervenção em todas as suas dimensões e complexidade, requer o claro entendimento de sua base conceitual e dos princípios do comportamento que determinam a sua prática e fazem desta uma abordagem de intervenção efetiva, principalmente para pessoas com autismo. Portanto, a proposta aqui exposta visa introduzir brevemente, a definição e apresentação das características que envolvem essa intervenção.

2. DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, a análise do comportamento aplicada pode ser definida como uma sistema teórico para a explicação e modificação do comportamento humano baseado em evidência empírica (HEFLIN; ALAIMO, 2007). Entretanto, uma completa definição da ABA requer o entendimento deste campo do conhecimento como uma abordagem científica, tecnológica e profissional. Como uma abordagem científica, ABA é definida como um método para avaliar, explicar e modificar comportamentos baseado nos princípios do condicionamento operante introduzidos por B.F. Skinner (SKINNER, 1953). Na perspectiva do condicionamento operante, os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social (SKINNER, 1953). Em outras palavras, o comportamento é influenciado pelos estímulos ambientais que o antecedem (chamados de antecedentes), e são aprendidos em função de suas consequências. Comportamentos que são seguidos por consequências que são especificamente agradáveis para o sujeito (por exemplo, atenção ou recompensa) tendem a ser repetidos e aprendidos, enquanto comportamentos que tem como consequência situações desagradáveis para o sujeito (por exemplo, uma reprimenda), tendem a não ser repetidos ou não aprendidos (ALBERTO; TROUTMAN, 2009). Considerando que esses princípios governam os comportamentos dos seres humanos, estes são entendidos como passíveis de predição, sendo que suas causas e funções podem ser identificadas nos eventos do ambiente (SKINNER, 1978). Portanto, ABA investiga as variáveis que afetam o comportamento humano, sendo capaz de mudá-los através da modificação de seus antecedentes (o que ocorreu antes e pode ter sido um possível gatilho para a ocorrência do comportamento) e suas consequências - eventos que se sucederam após a ocorrência do comportamento, e que podem ter sido agradáveis ou desagradáveis determinando a probabilidade de que ocorram novamente (SUGAI; LEWIS-PALMER; HAGAN- BURKE, 2000). Para estes propósitos, ABA usa métodos experimentais e sistemáticos de observação e mensuração dos comportamentos, os quais são definidos como aquelas ações dos indivíduos que são passíveis de serem observadas e mensuradas (MAYER *et al.*, 2012). Ao medir comportamentos



observáveis, ABA assume uma abordagem conduzida pelos dados na avaliação e intervenção de comportamentos que são importantes para os indivíduos e para a sociedade (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Portanto, enquanto uma abordagem científica, ABA utiliza princípios derivados de investigações científicas e demonstra experimentalmente, através de dados empíricos consistentes, a eficácia dos procedimentos utilizados nas intervenções.

Na medida em que o conhecimento sobre como os comportamentos humanos são aprendidos e modificados são gradualmente produzidos em investigações experimentais, analistas do comportamento desenvolvem novos procedimentos e estratégias de intervenção para comportamentos que requerem atenção, tais como aqueles relacionados à habilidades acadêmicas, sociais e habilidades adaptativas de vida diária. Ao fornecer uma descrição específica, completa e cuidadosa de procedimentos baseados na evidência para modificar tais comportamentos, ABA é definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos.

Embora amplamente conhecida como um método de intervenção para pessoas com autismo (HOWARD *et al.*, 2005; LANDA, 2007), ABA é uma tecnologia que pode ser aplicada à crianças e adultos com ou sem necessidades especiais em clínicas, escolas, hospitais, em casa, no ambiente de trabalho ou na comunidade (CAUTILLI; DZIEWOLSKA; 2008). Procedimentos usados pela ABA são baseados na avaliação detalhada das consequências que mantém os comportamentos de cada indivíduo e podem ser modificados, na medida em que a evidência demonstra melhoras ou não ao longo do tempo e da intervenção. Cabe ressaltar com grande ênfase que os métodos e estratégias utilizadas na ABA não são baseadas em práticas aversivas para reduzir comportamentos indesejáveis. Embora estes procedimentos tenham sido estudados em experimentos com animais, a pesquisa atual tem enfatizado e demonstrado empiricamente que métodos baseados em técnicas de reforçamento positivo, que são consequências que motivam e aumentam a probabilidade de comportamentos desejáveis e adequados ocorrerem novamente, são mais efetivas e produzem melhoras mais significativas e duradouras do que métodos de punição, devendo portanto serem utilizadas em detrimento destes últimos (CAMERON; PIERCE, 1994; MAAG, 2001).

3. DISCUSSÕES

Considerando que a aplicação dos métodos da ABA requer treinamento apropriado, ABA pode ser também definida como uma abordagem profissional (MAYER *et al.*, 2012).



Analistas do comportamento são profissionais treinados para conduzir a análise do comportamento em sua dimensão, tanto experimental (através da pesquisa), quanto aplicada (através da intervenção). Os analistas do comportamento são orientados a utilizar intervenções efetivas, baseadas na evidência através de pesquisas experimentais controladas em casos envolvendo tanto comportamentos simples quanto complexos e possuem um código de princípios éticos fundamentais para guiar sua prática (BAILEY; BURCH, 2011). Nos Estados Unidos, o Behavior Analysis Certification Board é uma organização que representa e regulamenta a profissão, fornecendo certificação para profissionais que provem estar habilitados para desenvolver e aplicar intervenções baseadas nos princípios da análise dos comportamento. Embora nem todos os profissionais envolvidos com ensino e pesquisa em ABA, obrigatoriamente, tenham certificação do Board, a mesma tem sido exigida àqueles que oferecem serviços de intervenção para o público (CAUTILLI; DZIEWOLSKA, 2008; MAYER *et al.*, 2012). Em outros países, como o Brasil, psicólogos são licenciados para trabalhar com a análise do comportamento, mas cabe ressaltar que estes devem buscar treinamento adicional e continuado de qualidade para atuar nessa área (TODOROV; HANNA, 2010).

As características científicas, tecnológicas e profissionais que definem a ABA acima descritas estão intimamente relacionadas com quatro pressupostos filosóficos, nos quais esta área do conhecimento se baseia: determinismo, empiricismo, parcimônia e método científico (ALBERTO; TROUTMAN, 2009; KIMBALL, 2002; MAYER *et al.*, 2012). Estes pressupostos têm suas raízes nos movimentos filosóficos do século XIX (a saber, positivismo, funcionalismo, estruturalismo e associacionismo), que enfatizavam que o comportamento humano deveria ser objetivamente estudado ao invés de abstratamente especulado (ALBERTO; TROUTMAN; 2009; KIMBALL, 2002). Tais pressupostos tiveram forte influência no behaviorismo radical - a filosofia do comportamento humano originado por B. F. Skinner em experimentos conduzidos sob o rigor dos métodos científicos (SMITH, 1992). Enquanto uma ciência derivada do trabalho de Skinner, ABA pode ser descrita pelos quatro pressupostos filosóficos que estão nas raízes do behaviorismo radical (LAMAL, 2000).

Para ser considerada aplicada, uma intervenção deve focar comportamentos ou situações que são imediatamente importantes para o indivíduo e para a sociedade ao invés de importantes para teoria. Ao invés de estar interessada em comportamentos alimentares por que são importantes para o metabolismo, por exemplo, ABA está interessada neste comportamento devido a sua importância para a saúde e qualidade de vida das pessoas (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). O objetivo final de uma intervenção considerada aplicada é tornar as pessoas



mais independentes e socialmente ajustadas. Portanto, uma intervenção baseada na ABA deve ter validade social, isto é, deve vir ao encontro das necessidades dos indivíduos e da sociedade que devem estar satisfeitos com os procedimentos e resultados obtidos (WOLF, 1978).

Uma intervenção considerada comportamental é aquela preocupada com o que os indivíduos fazem ao invés do que eles dizem que fazem (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Isto significa que comportamentos devem ser observados e precisamente medidos, possibilitando avaliar a ocorrência de mudanças e a efetividade da intervenção. A precisão na mensuração de comportamentos pode ser um problema em estudos aplicados, porque torna-se necessário garantir que as mudanças realmente ocorreram no indivíduo observado e, não apenas, na percepção do observador. Para reduzir esse problema, analistas do comportamento utilizam medidas de confiabilidade para calcular o percentual de concordância entre dois ou mais observadores.

Em sua dimensão analítica, ABA requer a demonstração confiável dos eventos responsáveis pela ocorrência ou não-ocorrência dos comportamentos em estudo, permitindo assim a predição e controle das variáveis que afetam e mantêm tais comportamentos (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Uma demonstração confiável envolve a replicação de medidas que consistentemente e repetidamente indicam certos procedimentos como responsáveis pelas mudanças observadas nos comportamentos. Demonstrações consistentes e controladas são geralmente obtidas através de designs de caso único (por exemplo, reversão experimental e linhas de base múltiplas) através das quais torna-se possível demonstrar e analisar relações causais entre os comportamentos e os eventos que os precederam ou sucederam.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como percurso metodológico para a construção deste trabalho foi utilizado o estudo descritivo e explicativo desenvolvido de forma qualitativa através de pesquisa bibliográfica, possibilitando a ampliação do horizonte sobre o tema.

Esta produção tem como principal fonte uma revisão de literatura atrelada à pesquisa bibliográfica cuja necessita de aprofundamento e embasamento teórico seguindo justificado pela relevância do tema, nos levando a compreender que o transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno invasivo do desenvolvimento que persiste por toda a vida e não possui cura nem causas claramente conhecidas. No entanto, sabe-se que intervenções e métodos educacionais, com base na análise do comportamento aplicada



(do inglês, Applied Behavior Analysis ou ABA), têm promovido uma variedade de habilidades sociais, acadêmicas, de comunicação e comportamentos adaptativos em indivíduos com TEA. O objetivo deste trabalho é apresentar a definição e algumas características que se encontram nas bases conceituais da ABA e fazem desta ciência um método de intervenção efetivo para pessoas com autismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a primeira publicação em 1968, ABA tem alcançado um crescimento notável, especialmente nos Estados Unidos, onde este campo de conhecimento foi originado. ABA está constantemente avançando para concretizar todas as dimensões que a tornam uma ciência respeitável. Muitas estratégias de pesquisa, avaliação e intervenção (por exemplo, designs de caso único, análise funcional do comportamento e estratégias de suporte comportamental positivos) foram desenvolvidas incorporando aspectos comportamentais, tecnológicos e conceituais que vem sendo utilizados como ferramentas valiosas para melhorar repertórios de comportamentos sociais, acadêmicos e de atividades de vida diária no cotidiano das pessoas (HORNER *et al.*, 2005; IWATA; DORSEY, 1994; SUGAI; LEWIS-PALMER; HAGAN-BURKE, 2000).

No Brasil, ABA está gradualmente ganhando espaço enquanto um método de intervenção para o autismo, mas somente poucos profissionais possuem treinamento apropriado na área. Os avanços da ABA enquanto uma ciência aplicada tem sido restritos no Brasil devido a uma maior ênfase em investigações e treinamento em pesquisa básica dos princípios do comportamento e pouco investimento em pesquisa e treinamento sobre a aplicação destes princípios para promover comportamentos socialmente importantes (TODOROV; HANNA, 2010). Ainda são necessários esforços da comunidade científica da análise do comportamento brasileiro para desenvolver a pesquisa e a prática no campo da análise do comportamento aplicada, em conformidade com as dimensões e princípios éticos que a constituem. Dessa forma, enquanto o campo gradativamente progride, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, ABA cumprirá o seu papel de melhorar a qualidade de vida das pessoas, especialmente daquelas com transtornos do espectro do autismo.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied behavior analysis for teachers**. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2009.



AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author, 2000.

AXELROD, S. What's wrong with behavior analysis? *Journal of Behavioral Education*. v. 6, n. 3, p. 247-247, 1996.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. **Some current dimensions of applied behavior analysis**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. **Some still-current dimensions of applied behavior analysis**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 20, n. 4, p. 313-27, 1987.

BAILEY, J.; BURCH, M. **Ethics for behavior analysts**. 2.nd Expanded. New York: Routledge, 2011.

BANDURA, A. **Annual review of behavior therapy, theory and practice**. In: FRANKS, C. M.; WILSON, G. T. (Ed.), *The ethics and social purposes of behavior modification*, New York: Brunner/Mazel, 1975. p. 13-20.

BERTOGLIO, K.; HENDREN, R. **New developments in autism**. *Psychiatric Clinics of North America*, v. 32, n. 1, p. 1-1. 2009.

BLUMBERG, S.J.; BRAMLETT, M.D.; KOGAN, M.D.; *ET AL*. **Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011–2012**. National health statistics reports. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics, 2013.

BOYD, B.; *et al*. **Descriptive Analysis of Classroom Setting Events on the Social Behaviors of Children with Autism Spectrum Disorder**. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v. 43, n. 2, p. 186-197, 2008.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CAMERON, J.; PIERCE, W. D. **Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis**. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 3, p. 363-363, 1994.

CAUTILLI, J. D.; DZIEWOLSKA, H. **Licensing behavior analysis**. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2008.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis**. 2.nd. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

EPSTEIN, R. **The principle of parsimony and some applications in psychology**. *Journal of Mind and Behavior*, v. 5, n. 2, p. 119-130, 1984.

GILLIS, J. M.; BUTLER, R. C. **Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single-subject design studies**. *Journal of Early e Intensive Behavior Intervention*, v. 4, n. 3, p. 532-547, 2007.



HARVEY, M. T.; LUISELLI, J. K.; WONG, S. E. **Application of applied behavior analysis to mental health issues**. Psychological Services, v. 6, n. 3, p. 212-222, 2009.

HEFLIN, L. J.; ALAIMO, D. F. **Students with autism spectrum disorders: effective instructional practices**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2007.

HORNER, R. H.; *et al.* **The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education**. Exceptional Children, v. 71, n. 2, p. 165-179, 2005.

HOWARD, J. S., *et al.* **A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism**. Research in Developmental Disabilities, v. 26, n. 4, p. 359-383, 2005.

HUNDERT, J. **Inclusion of students with autism: using ABA-based supports in general education**. Austin: ProEd., 2009.

IWATA, B. A.; DORSEY, M. F. **Toward a functional analysis of self-injury**. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 27, n. 2, p. 197-209, 1994.

KIMBALL, J. W. **Behavior-analytic instruction for children with autism: philosophy matters**. Focus on Autism e Other Developmental Disabilities, v. 17, n. 2, p. 66-75, 2002.

KUBINA J. R.; RICHARD, M.; FAN-YU, L. **Defining frequency: A natural scientific term**. Behavior Analyst Today, v. 9, n. 2, p. 125-129, 2008.

LAMAL, P. A. **The philosophical terrain of behavior analysis: a review of B. A. Thyer (ed.), The philosophical legacy of behaviorism**. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, v. 74, n. 2, p. 255-264, 2000.

LANDA, R. **Early communication development and intervention for children with autism**. Mental Retardation e Developmental Disabilities Research Reviews, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007.

LEACH, D.; WITZEL, B.; FLOOD, B. **Meeting the social communication needs of students with autism spectrum disorders across home and school settings**. Focus on inclusive education, v. 6, n. 3, p. 1-7, 2009.

LOCKE, E. A. **Determinism**. American Psychologist, v. 19, n. 11, p. 846-847, 1964.

LORD, C.; *ET AL.* **Autism spectrum disorders**. Neuron, v. 28, n. 2, p. 355-363, 2000.

LOVAAS, O. I. **Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MAAG, J. W. **Rewarded by punishment: reflections on the disuse of positive reinforcement in education**. Exceptional Children, v. 67, n. 2, p. 173-86, 2001.

MAYER, G. R.; SULZER-AZAROFF, B.; WALLACE, M. D. **Behavior analysis for lasting change**. 2.nd. Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Publishing, LLC, 2012.

NEWMAN, B.; REINECKE, D. R.; KURTZ, A. L. **Why be moral: humanist and behavioral perspectives**. The Behavior Analyst, v. 19, n. 2, p. 273-280, 1996.



PETERSON, L.; HOMER, A. L.; WONDERLICH, S. A. **The integrity of independent variables in behavior analysis.** Journal of Applied Behavior Analysis, v. 15, n. 4, p. 477-92, 1982.

SCHOEN, A. A. **What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism?** Journal of Instructional Psychology, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.

SKINNER, B. F. **Reflections on behaviorism and society.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior.** New York: Free Press, 1953.

SMITH, L. D. **On prediction and control: B. F. Skinner and the technological ideal of science.** The American Psychologist, v. 47, n. 2, p. 216-216, 1992.

SUGAI, G.; LEWIS-PALMER, T.; HAGAN-BURKE, S. **Overview of the functional behavioral assessment process.** Exceptionality, v. 8, n. 3, p. 149-60, 2000.

TODOROV, J. C.; HANNA, E. S. **Análise do comportamento no Brasil. Psicologia: teoria e pesquisa,** v. 26, p. 143-153, 2010.

VAUGHN, S. *et al.* **Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities.** Remedial e Special Education, v. 24, n. 1, p. 2, 2003.

VIRUES ORTEGA, J. **Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes.** Clinical Psychology Review, v. 30, n. 4, p. 387-399, 2010.

VISMARA, L; ROGERS, S. **Behavioral treatments in autism spectrum disorder: What do we know?** Annual Review of Clinical Psychology, v. 6, p. 447-447, 2010.

WOLF, M. M. **Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart.** Journal of Applied Behavior Analysis, v. 11, n. 2, p. 203-214, 1978.



CAPÍTULO 40

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E DISSERTAÇÕES

Luan Tarlau Balieiro

RESUMO

Neste texto, objetiva-se apresentar uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, respaldando-se em pesquisas *stricto sensu*, com buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), acerca da temática “Plataformização da Educação e Neoliberalismo”. Foram encontradas 3 (três) teses e 2 (duas) dissertações, entre 2006 e 2019. Ao ter em vista o referencial teórico da sociologia crítica de Pierre Bourdieu ao campo da educação, sobretudo pensando no uso de plataformas educacionais em um contexto neoliberal e considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desencadeia novos modelos de educação a partir de suas competências quanto às tecnologias digitais, verifica-se que os trabalhos encontrados partem, em sua maioria, de referenciais atinentes ao marxismo. Logo, constata-se que há uma quantidade bastante escassa de trabalhos respaldados na teoria de Bourdieu em relação às plataformas educacionais, o que permite depreender que o diferencial da temática está justamente no referencial teórico empregado, bem como na imprescindibilidade de tecer análises teórico-críticas no que tange ao fenômeno da plataformização alicerçado ao neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização da educação. Neoliberalismo. Sociologia crítica de Pierre Bourdieu. Estado do conhecimento.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas políticas educacionais, em especial quando se pensa na noção de currículo, as tecnologias têm ocorrências significativas. Considera-se, a título de exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dentre as 10 competências gerais postuladas para a Educação Básica, 2 contemplam a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), no caso, as competências de número 4 e 5 (BRASIL, 2018). Estas, por sua vez, incentivam que as TDICs devem ser aplicadas nas diversas práticas sociais, com o intuito de propagar informações e produzir conhecimentos. Assim, nota-se que as competências evidenciadas pela Base fomentam novos modelos de educação, a saber, a educação de plataforma.

Desse modo, o interesse em pesquisar a temática quanto à plataformização da educação se justifica pela necessidade de abrir um espaço de discussão epistemológica a respeito da ressignificação da educação em uma cultura digital, especialmente em um momento de pandemia vivenciado pela disseminação da covid-19 no ano de 2020. Para tanto, parte-se da ideia de que não se pode discutir sobre a educação de plataforma sem levar em consideração os impactos que o neoliberalismo confere ao cenário educacional. Por essa razão, recorre-se à sociologia crítica de Pierre Bourdieu, centrando-se nos conceitos estudados pelo autor (*habitus*,



campo e capital), a fim de compreender os embates, os interesses e os jogos de disputas que são suscitados na sociedade. Conforme ressalta Azevedo (2008), pode-se esperar dos estudos de Bourdieu e de sua visão de mundo a possibilidade de um trabalho intelectual de caráter interdisciplinar, “[...] interligando-se os vários campos do saber e procurando, holisticamente, alcançar a compreensão teórica e, ao contrário do senso comum, o exercício da ação social transformadora” (AZEVEDO, 2008, p. 231).

Assim, para se certificar de que a temática referida é pouco debatida, tem-se o objetivo de apresentar, neste texto, uma revisão de literatura realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES). Opta-se por uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, utilizando-se apenas de pesquisas *stricto sensu*, justamente para responder à seguinte indagação: quantos dissertações e teses discutem efetivamente a temática da educação de plataforma a partir da sociologia crítica de Pierre Bourdieu? Com esse questionamento, espera-se identificar o diferencial da temática, a fim de produzir novos conhecimentos no tocante a um assunto atual e de muita relevância para os contornos que a área da educação vem tomando em meio às constantes ressignificações.

Para uma organização eficaz a respeito das informações redigidas neste texto, bem como para atender ao objetivo, primeiramente, pontua-se que são apresentados breves postulados no que concerne à sociologia crítica de Pierre Bourdieu, com a finalidade de propiciar uma relação entre a educação de plataforma e o neoliberalismo. Em seguida, evidencia-se o percurso metodológico realizado para o levantamento bibliográfico referente à temática. Aqui, efetua-se uma análise quantitativa, explicitando a quantidade de trabalhos localizados e as suas distribuições por região e programas de pós-graduação, para, posteriormente, partir para uma análise qualitativa, de maneira a estabelecer categorias de análise ao agrupamento dos assuntos encontrados nas pesquisas.

2. A SOCIOLOGIA CRÍTICA DE PIERRE BOURDIEU E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu é considerado um dos estudiosos mais significativos da atualidade, em virtude de suas contribuições nas áreas que se propôs a analisar criticamente. Seu legado demarcaria a dimensão plural de seus objetos sociais de interesse.

Nesse sentido, o quadro teórico do estudioso, como bem apresenta Azevedo (2008), pode ser aplicado em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, com a finalidade de refletir justamente sobre a ação social. No âmago de sua teoria, alguns conceitos se destacam,



como: *habitus*, campo e capital. Nesta seção, objetiva-se discorrer concisamente sobre esses conceitos, de modo a estabelecer uma possível relação com a temática concernente à educação de plataforma em um contexto neoliberal.

Começa-se pelo conceito de *habitus*. Sua noção está associada a uma compreensão quanto às “maneiras de ser” dos atores (nesse caso, os sujeitos) inseridos em um espaço social. Assim, o que determina a forma como os sujeitos agem nesse espaço social se estabelece pelas ações desses sujeitos no campo. Conforme postula Bourdieu (2003), em um espaço de lutas, de embates, as implicações da conduta social estariam vinculadas aos seus sistemas de disposições socialmente construídos, uma vez que contribuiriam para suscitar o papel de estruturar as ações dos atores sociais.

Por meio do conceito de *habitus*, Bourdieu tencionou a superação de uma visão exclusivamente estruturalista de que todas as ações dos atores estariam relacionadas a uma estrutura social ou cultural. É importante salientar que o sociólogo se contrapôs à visão subjetivista, a qual propunha um ator reflexivo para levar a uma mudança por intermédio da interiorização das ideias, o que faria da vicissitude dos demais atores algo puramente individual.

Na acepção de Bourdieu (2003), o *habitus* funcionaria nos atores como uma disposição que estruturaria as ações no campo social. Com esse postulado, é possível compreender que o *habitus* se apresenta sobre diversos modos, ora no rigor da linguagem, na postura corporal, ora nos dispositivos de valorização na realização de uma aquisição cultural. Bertolleti e Azevedo (2009) evidenciam reflexões bem pontuais sobre o conceito em discussão:

[...] o conceito de *habitus* descreve-se, em um sentido amplo, como as características pessoais herdadas e adquiridas pelo sujeito e que são modificadas ao serem incorporadas e transmitidas por ele através de suas ações. [...]. Assim, o *habitus* é incorporado historicamente e as relações mantidas pelos sujeitos detentores do *habitus*, de certa forma, estão na base para a construção dessas características individuais (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2009, p. 308).

A partir do exposto, é substancial pensar no *habitus* enquanto um processo histórico, durável, construído e individual, que contempla um conjunto de competências e habilidades socialmente construídas pelos sujeitos durante sua trajetória social, independentemente de sua consciência (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2009; BOURDIEU, 1972).

Passa-se, agora, para os conceitos de campo e capital, os quais serão apresentados de maneira interconectada. A construção da noção de campo pode ser compreendida, em um primeiro momento, como um espaço das lutas de forças entre os atores. Nesse espaço social, as disputas e os capitais a serem negociados estão dispostos conforme a regulação dos atores



dominantes que impõem as regras do jogo, ora de uma forma explícita, ora de uma forma implícita. Desse modo, segundo Bourdieu (2003), o campo é um prestigioso conceito que possibilita a identificação dos diversos atores e interesses, bem como suas ações, sem necessitar de reflexões universais quanto às suas ideias.

Para o sociólogo, o espaço social se define enquanto um lugar cujos capitais (cultural, social, econômico, esportivo) operam como indicadores fundamentais das posições definidas nesse espaço. Além do interesse por entender, de forma reflexiva, as posições de poder, a sociologia crítica de Bourdieu tencionou discussões em relação aos processos que se demarcariam para a constituição das hierarquias no campo. Assim, à medida que os atores são identificados no campo social, pode-se afirmar que eles adquiriram os capitais necessários para a inserção no campo.

Capitais são os recursos adquiridos ao longo das lutas no campo pelos atores; estes, por sua vez, acumulam os capitais no decorrer de suas trajetórias. De acordo com Bourdieu (2003), esses capitais são os elementos imprescindíveis de negociação entre os atores e o que poderiam determinar as posições dentro da estrutura social. Adquirido a partir de contextos distintos, o capital cultural, por exemplo, configura-se como um dos conceitos mais expressivos das obras de Bourdieu. Uma justificativa para isso reside no fato de que os bens simbólicos, para o sociólogo, não eram notoriamente adquiridos ou mantidos, como os capitais econômicos, mas desempenhavam uma função primordial na conservação das hierarquias sociais.

Ao ter o intuito de colaborar com as discussões sobre a teoria de Bourdieu, Nogueira (2004) elucida que há uma hierarquia cultural reforçada pelas divisões sociais cujo objetivo seria o de classificar os atores dentro de um campo. Nesse contexto,

[...] os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. [...]. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural (NOGUEIRA, 2004, p. 40).

No ideário de Bourdieu, há distintas formas de capital, da mesma maneira que há diversos campos que poderiam ser válidos em campos diferentes, com capitais adquiridos em campos específicos. Assim, é pertinente pensar na relação que se pode estabelecer com a educação de plataforma em um contexto de neoliberalismo; tal contexto aponta para uma defesa que se respalda na iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como um regulador da riqueza e da renda. Referente à noção de neoliberalismo, Harvey (2008) aventa:



O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados [...] (HARVEY, 2008, p. 12).

Ao ter em vista a noção de neoliberalismo apresentada por Harvey (2008), reflete-se que é nesse contexto que o campo da educação passa a ser permeado por embates, considerando as constantes privatizações que afetam a promoção de uma educação pública e democrática. Quando se centra na situação das plataformas, tem-se um agravamento: há projetos na área da educação cujo objetivo, aparentemente, é o incentivo à realização de uma educação acessível e de qualidade. Todavia, se focalizar o contexto de influência desses projetos, constata-se interesses que apontam para a obtenção de lucros e discursos essencialmente neoliberais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, segue uma estrutura similar às organizações internacionais OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ao apresentar um ensino fundamentado no desenvolvimento de competências que devem ser alcançadas nos espaços educacionais para distintos componentes: língua portuguesa, matemática, geografia, dentre outros. Inclusive, na BNCC, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ocupam um espaço significativo. Nesse sentido, parte-se da premissa de que as competências quanto às TDICs desencadeiam novos modelos de educação, a exemplo da educação de plataforma, um fato que se intensificou com a pandemia ocasionada pela covid-19.

Destarte, ao se pensar no conceito de campo postulado por Bourdieu, adentra-se na noção de *Illusio*, isto é, nas crenças normativas, nas ações e nos comportamentos esperados para que o sujeito integre algum campo; mais precisamente, um esforço para participar de um campo, inserir-se em um espaço social, como postulou Grenfell (2018), um dos intérpretes das obras de Bourdieu. Dessa maneira, depreende-se que os atores/sujeitos sociais fazem um esforço para integrarem, efetivamente, a um campo ressignificado da educação: nesse caso, as plataformas, atendendo a interesses que apontam para a acumulação de capitais em um contexto neoliberal.



3. A REVISÃO DE LITERATURA EMPREENDIDA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Pauta-se, primeiramente, em uma análise quantitativa, a fim de evidenciar a quantidade de dissertações e teses produzidas entre um período de 14 anos, e a distribuição das pesquisas encontradas por região e programas de pós-graduação; na sequência, centra-se em uma análise qualitativa, com o intuito de estabelecer categorias de análise, as quais permitem definir os agrupamentos dos assuntos encontrados nas pesquisas.

Para desenvolver o levantamento bibliográfico, recorreu-se ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerando apenas pesquisas *stricto sensu*. Ao ter em vista a temática “Plataformização da Educação e Neoliberalismo”, buscou-se por diferentes combinações de palavras que se relacionam a ela, como: “Neoliberalismo e Plataformas”, “Plataformas Educacionais e Neoliberalismo”, “Plataformas Digitais e Neoliberalismo”. Poucos resultados de pesquisa apareceram. Em um momento posterior, tentou-se os seguintes descritores: “BNCC e Plataformas Digitais”, “Tecnologias Digitais e Plataformas”. Uma quantidade significativa de trabalhos foi localizada quanto à BNCC, porém com abordagens distintas ao que se propõe neste texto.

Mais especificamente, recorreu-se aos descritores “Educação de plataforma e sociologia de Bourdieu”, contudo os estudos encontrados contemplavam questões direcionadas ao capital econômico, não necessariamente perpassando pelos ideários neoliberais e seus impactos tanto para o trabalho quanto para a educação. Por essa razão, voltou-se aos descritores iniciais, pois foi possível localizar estudos que adentrassem na temática das plataformas digitais, com vistas a tecer encadeamentos com os aspectos do neoliberalismo. Como recorte temporal, fixou-se o período entre 2006 e 2019, já que foi perceptível, em um primeiro momento, a escassez de trabalhos a respeito da temática em pauta, por isso o recorte foi longo. A partir dessa pesquisa, 3 (três) teses e 2 (duas) dissertações foram encontradas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Pesquisa de teses e dissertações abrangendo o período de 2006 a 2019.

TESES			
Título	Autor(a)	Ano da defesa	Estado/Região/Instituição
1. Do lúdico ao lucro: o trabalho da audiência do <i>Facebook</i> e do <i>YouTube</i> na acumulação do capital	Gabriela Dalila Bezerra Raulino	2018	Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/UFRJ
2. Dá um <i>like</i> , se inscreve no canal e compartilha o vídeo: um estudo sociológico sobre o trabalho e as novas tecnologias digitais no <i>YouTube</i> Brasil	Lucas Hertzog	2019	Rio Grande do Sul/Porto Alegre/UFRGS
3. Tecnologia, informação e poder: das plataformas <i>on-line</i> aos monopólios digitais	Jonas Valente	2019	Brasília/Distrito Federal/UnB



DISSERTAÇÕES			
1. Neoliberalismo e os cursos superiores de tecnologia no Brasil	Ciro Francisco Burgos Fernandez	2006	Paraná/Curitiba/PUC
2. (Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis	Francisco Pereira	2008	Goiás/Goiânia/PUC
TOTAL: 5			
3 teses (2018, 2019 e 2019)		2 dissertações (2006 e 2008)	
Fonte: Autoria própria a partir de dados extraídos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020, <i>on-line</i>).			

A partir da exposição do Quadro 1, foram selecionadas para análise 2 (duas) dissertações, com defesas realizadas em 2006 e 2008, e 3 (três) teses, sendo uma defendida em 2018 e duas em 2019, um aspecto que permite observar que a temática quanto às plataformas digitais, ora para o trabalho, ora para educação, é atual. Não se localizou nenhuma dissertação ou tese nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 sobre essa temática.

Quantitativamente, dentre as 5 (cinco) pesquisas encontradas, 2 (dois) estudos correspondem à região Centro-Oeste (Goiânia e Brasília-DF); 1 (um) estudo equivale à região Sudeste (Rio de Janeiro); e 2 (dois) se associam à região Sul (Curitiba e Porto Alegre). Ademais, é possível observar que, em relação às esferas administrativas das pesquisas, 3 (três) são provenientes de instituições públicas federais (1 (um) trabalho da UnB, 1 (um) da UFRJ e outro da UFRGS) e 2 (duas) de instituições privadas (1 (um) trabalho da PUC/Goiás e outro da PUC/Paraná).

No que tange aos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram elaboradas, 2 (duas) delas provêm de Programas de Pós-Graduação em Educação (FERNANDEZ, 2006; PEREIRA, 2008), no caso, as 2 (duas) dissertações localizadas; 2 (duas) foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Sociologia (HERTZOG, 2019; VALENTE, 2019); e 1 (um) estudo foi feito em um Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura (RAULINO, 2018).

Em relação ao referencial teórico empregado, verificou-se que, dentre os 5 (cinco) trabalhos encontrados e que se aproximam, em certa medida, da temática, 2 (duas) pesquisas se utilizam da sociologia crítica de Bourdieu (RAULINO, 2018; HERTZOG, 2019), mas o foco também incide, em sua maior parte, na teoria marxiana do valor-trabalho. Diante disso, pondera-se o diferencial da temática: poucas pesquisas efetivamente se utilizam dos conceitos



propostos por Bourdieu quando a temática é concernente à educação de plataforma em uma sociedade neoliberal.

Nesse sentido, qualitativamente, evidenciam-se 2 (duas) categorias de análise para agrupar os assuntos encontrados: 1) tecnologias no campo da educação e sua relação com o neoliberalismo; 2) plataformas digitais para o campo do trabalho.

No que compete à primeira categoria, 2 (dois) estudos se situam nela: Fernandez (2006) e Pereira (2008). Em sua dissertação, Fernandez (2006) procurou identificar a relação existente entre as diretrizes curriculares dos cursos superiores de tecnologia e o ideário neoliberal. Metodologicamente, recorreu à pesquisa de campo. Logo nas páginas iniciais de seu estudo, o pesquisador explanou que o trabalho foi realizado em quatro instituições de Ensino Superior, utilizando-se como instrumento de coleta de dados o questionário com alunos de Cursos Superiores de Tecnologia, além de estudos documentais e bibliográficos. Como resultados, o autor evidenciou que os dados coletados e analisados indicam que os cursos em questão têm um perfil de muita afinidade com o ideário neoliberal por se tratar de uma formação continuada, uma reprodução do conhecimento para aplicação imediata, em termos mais diretos, a aquisição de conhecimento de curta duração, de consumo imediato. De acordo com Fernandez (2006), esse perfil é percebido tanto pelo caráter institucional e estrutural do curso quanto pelo perfil dos estudantes que os procuram. Tratam-se, na acepção do autor, de estudantes com pouca herança cultural, de origem mais humilde e que escolheram esses cursos, em sua maioria noturnos, na perspectiva da profissionalização imediata. Para entender as implicações do neoliberalismo na América Latina, em particular no Brasil, o pesquisador se centrou teoricamente em autores como Friedman (1983) e Drucker (1997), mas sem menções à sociologia crítica de Bourdieu. Considera-se o presente trabalho uma fonte adequada para a discussão sobre a associação estabelecida entre o ideário neoliberal e o uso da tecnologia no campo da educação.

Nesse mesmo contexto, encontra-se a dissertação de Pereira (2008). Nela, o autor tencionou diagnosticar a realidade de dois cursos superiores de tecnologia em suas dimensões mercadológica e emancipadora. Para isso, recorreu à pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de forma a compreender um universo composto por estudantes, docentes e coordenadores, sendo um contexto proveniente do curso de Gestão de Recursos Humanos – Anápolis – e outro do curso de Gestão de Negócios – Goiânia. Os resultados da pesquisa de Pereira (2008) constatarem uma concepção de educação profissional reducionista, que toma o mercado de trabalho como um parâmetro. O estudioso concluiu que: i) os estudantes buscam



por uma formação rápida e barata; ii) os docentes são jovens e percebem os cursos como sendo rápidos, voltados para a competitividade e a individualidade; iii) os coordenadores, por sua vez, mostraram-se ora entusiasmados, ora decepcionados com o formato dos cursos tecnológicos, contudo foram unânimes em apontá-los como focados no “saber fazer”. A fim de discutir sobre a construção de uma formação emancipatória em cursos voltados para a tecnologia, o referencial teórico empregado foi a teoria do capital humano. Não se observou no trabalho em questão menções à sociologia de Pierre Bourdieu para a discussão acerca do conceito de capital postulado também por esse autor. Entretanto, considera-se o referido trabalho um bom referencial por contribuir eficazmente com conceitos inerentes à mercantilização na educação.

Concernente à segunda categoria, 3 (três) estudos são contemplados: Raulino (2018), Hertzog (2019) e Valente (2019). Em sua tese, Raulino (2018) teve como objetivo interpretar o ciclo de acumulação de capital nas plataformas digitais produtoras de audiência, mais especificamente do *Facebook* e do *YouTube*, de modo a salientar a contribuição decisiva do trabalho gratuito da audiência. Recorreu à teoria marxiana do valor-trabalho, por considerar que o seu fundamento básico permanece vigente no capitalismo informacional em um contexto neoliberal. A estudiosa ponderou que, ao se tratar das plataformas, os mecanismos de apropriação se efetivam por rendas informacionais, mas não pela mercadoria no sentido clássico marxiano. Ela sustentou o argumento de que as plataformas comerciais organizam o processo produtivo que converte o capital social construído por esses usuários em capital econômico, ao transformar a atividade lúdica em trabalho produtivo. Para essa discussão, a autora adentrou parcialmente nos conceitos de capital postulados por Bourdieu, utilizando-se da obra “A distinção: crítica social do julgamento”, originalmente publicada em 1979 e traduzida para o português em 2007. Trata-se de uma pesquisa teórico-crítica pertinente sobre as plataformas digitais voltadas ao campo do trabalho, pautando-se em uma obra importante de Bourdieu.

Nessa seara, salienta-se a tese de Hertzog (2019), na qual o autor objetivou analisar como se efetivou o processo pelo qual a flexibilização das relações de trabalho abriu novos espaços de produção de subjetividades no mundo do trabalho digital. Ademais, teve como proposta verificar as formas e os conteúdos das relações de trabalho que se estabelecem na criação de vídeos para a plataforma *YouTube* Brasil. A abordagem do estudo foi de cunho histórico-processual e se assentou na documentação do fenômeno do trabalho em plataformas digitais. Para isso, recorreu à sociologia crítica de Bourdieu (1979; 1999; 2001; 2007; 2011) e os conceitos postulados pelo autor: *habitus*, campo e capital. Como resultados, o autor notou a existência de um número significativo de pessoas que passam a se dedicar à criação de vídeos



como um trabalho, com características de periodicidade, dedicação exclusiva ou parcial, expectativas de retornos financeiros e como fonte de reconhecimento social. Esse novo trabalho, na acepção do pesquisador, apresenta continuidades com características laborais em regimes flexíveis, como imprevisibilidade e insegurança quanto aos ganhos, estímulo ao espírito empreendedor e à dissolução da figura do empregador. Trata-se de um trabalho que efetivamente considera a teoria do sociólogo Bourdieu, tornando-se uma referência relevante, embora não abarque o cenário educacional.

Por fim, destaca-se a tese de Valente (2019), cujo intuito foi examinar as plataformas digitais em seu desenvolvimento, por exemplo, o *Google* e o *Facebook*, plataformas muito recorrentes no campo do trabalho. O pesquisador empregou o referencial da Teoria Crítica da Tecnologia, mas atribuiu um marco conceitual-analítico próprio denominado Regulação Tecnológica. Assim, recorreu a Marx (1980) e, em alguns momentos, a Gramsci (1978). Os resultados do estudo demonstraram que as trajetórias das plataformas analisadas foram marcadas pela saída de seus nichos originais – o das redes sociais digitais, no caso do *Facebook*, e dos mecanismos de busca, no caso do *Google* – para ir além das plataformas e entrar em novos segmentos, como o de realidade virtual (*Facebook*) ou de sistemas operacionais (*Google*). Trata-se de um trabalho bem pertinente para verificar a questão dos monopólios digitais em uma sociedade capitalista, remetendo-se a aspectos neoliberais, porém não se utiliza da sociologia crítica de Bourdieu.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, volta-se a demarcar que este texto teve como objetivo apresentar uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, cuja fonte consistiu em pesquisas *stricto sensu*, justamente para averiguar quantas dissertações e teses trazem reflexões sobre plataformas digitais educacionais e sua relação com as especificidades do neoliberalismo, a partir de Pierre Bourdieu.

Nesse âmago, depreendeu-se que:

- a) há uma quantidade bastante escassa de pesquisas sobre educação de plataforma, ainda mais se relacionar com o neoliberalismo;
- b) quando se propõe a empregar o referencial teórico da sociologia crítica de Pierre Bourdieu, com o intuito de compreender os conceitos de *habitus*, campo e capital, os trabalhos que aparecem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES são provenientes da área da Sociologia, e não necessariamente abarcam a educação, mas, em sua maioria, questões voltadas



ao trabalho, como identificado nos estudos de Raulino (2018) e Hertzog (2019), as duas únicas pesquisas que reportaram à teoria de Bourdieu, a primeira parcialmente, e a segunda de modo mais completo;

c) as pesquisas localizadas contemplam, de maneira recorrente, os postulados atinentes ao marxismo, uma vez que a análise se encaminha para o desenvolvimento de reflexões quanto à mercantilização;

d) não há dissertações ou teses que propuseram a análise do contexto de influência de exemplos de educação de plataforma, uma vez que se acredita que as discussões relacionadas a esse contexto permitem entender os interesses que se colocam por detrás das propostas, os discursos implícitos que remetem à operacionalização do sujeito em uma sociedade neoliberal e a preocupante ideia de determinar a educação enquanto uma mercadoria, e não como um meio de humanização e desenvolvimento social do indivíduo.

Dessa forma, realizar o levantamento bibliográfico foi imprescindível para verificar o diferencial da temática “Plataformização da Educação e Neoliberalismo”. Quando se define por empregar a teoria de Bourdieu, sobretudo pensando na educação de plataforma e sua relação com o neoliberalismo, percebe-se a imprescindibilidade de fomentar mais estudos circunscritos nessa área. Todavia, pondera-se que, com a pandemia ocasionada pela covid-19, a situação pode mudar, pois distintas plataformas surgiram para atender à demanda de aulas em formato digital, bem como outras atividades cotidianas.

Por essa razão, conclui-se ser necessário que haja mais estudos teórico-críticos sobre as plataformas, considerando as propostas que dão origem a elas. Tais propostas se situam em campos sociais de força, de disputas, com intenções muito bem demarcadas, como magistralmente Bourdieu (1984) chamou a atenção em suas reflexões sobre a constituição de um campo social:

[...] para que um campo esteja em atividade, é necessária a existência do jogo em seu interior, que as pessoas estejam dispostas a jogar o jogo e que detenham *habitus* que impliquem conhecimento e reconhecimento das regras imanentes do jogo, dos objetos em disputa [...] (BOURDIEU, 1984, p. 114).



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N. de. As formas não conformadas do pensamento de Pierre Bourdieu: uma análise de certas categorias. In: TASSO, I. (org.). **Estudos do Texto e do Discurso: interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 229-240.

BERTOLETTI, V. A.; AZEVEDO, M. L. N. de. A sociologia de Pierre Bourdieu: considerações acerca do conceito de *habitus*. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 303-313, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/780>. Acessado em: Ago, 2022.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1972.

BOURDIEU, P. **Algeria 1960**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-143.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007 [1979].

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/3JY6Zsr9yVZGz8BYr5TfCRG/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: Ago, 2022.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A Profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em: Ago, 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL

SUPERIOR. **Catálogo de Teses e Dissertações**, [2022]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado em: Ago, 2022.

DRUCKER, P. F. **A sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERNANDEZ, C. F. B. **Neoliberalismo e os cursos superiores de tecnologia no Brasil**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.



GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERTZOG, L. **Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: um estudo sociológico sobre o trabalho e as novas tecnologias digitais no YouTube Brasil**. 2019. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARX, K. **Consequências sociais do avanço tecnológico**. [S. l.]: Edições Populares, 1980.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

RAULINO, G. D. B. **Do lúdico ao lucro: o trabalho da audiência do Facebook e do YouTube na acumulação do capital**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1970.

VALENTE, J. **Tecnologia, informação e poder: das plataformas on-line aos monopólios digitais**. 2019. 401 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

WEBER, M. **The Protestant ethic and the spirit of capitalism**. New York: Routledge, 2001.



CAPÍTULO 41

EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS SOCIAIS E CULTURAIS

Maria Beatriz Licursi Conceição
Elsa Maria Gabriel Morgado
Levi Leonido Fernandes da Silva

RESUMO

Neste trabalho pretende-se apresentar uma breve reflexão a respeito dos fatores sociais, culturais abrangidos pelas atividades de educação musical. Preliminarmente pode-se afirmar que a evolução do desenvolvimento musical requisita conhecimento e vivências de caráter interativo. As qualidades humanas ativadas neste processo são de extrema importância para o crescimento do indivíduo e possivelmente suas aptidões artísticas latentes. Optou-se por uma revisão de literatura narrativa, onde se abordam pontos relacionados à competência cognitiva, enfatizando especificamente o desenvolvimento da capacitação musical e sua interferência no progresso de crescimentos estruturados a exemplo da compreensão, assimilação e consolidação da aprendizagem. Estas ocorrências surgem de forma paralela ao desenvolvimento de habilidades como percepção e coordenação motora. A evolução integrada de fatores intra e interpessoais essenciais para o músico se faz presente ratificando o mérito da função social da música. Destaca-se ainda a relevância do seguimento educativo através da conexão música, artes e linguagem musical valorizando a cultura brasileira no processo de aprendizagem. É notável o comprometimento do educador diante das mudanças que poderão ser estimuladas no indivíduo no foro emocional, intelectual e social.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Educação musical. Aprendizagem. Função social da música.

1. INTRODUÇÃO

A música, na sua prática e aprendizado, pode constituir-se como um rico instrumento de educação, relaxamento, expressão artística e pessoal, integração coletiva, bem como ser utilizada na saúde, para diversos tratamentos de natureza psicológica, psiquiátrica e neurológica (RUUD, 1991; BRÉSCIA, 2003; FAGALLI, 2004; SIQUEIRA; LAGO, 2012). Isto por que, na medida em que a música faz com que o cérebro estabeleça muitas conexões entre seus corpos calosos propiciando ou viabilizando a neurogênese (ZATORRE; BELIN; PENHUME, 2002).

Embora, estabelecendo correlações mínimas entre a educação, a comunicação, a linguagem, a neurociência e a neurologia, destacam-se as atividades que exigem do músico um esforço mental / cognitivo para além das atividades cerebrais padrão. Neste processo o cérebro faz adequações para tanto, passando a utilizar, desenvolver e ampliar a ação de muitas áreas de seus corpos calosos, ao mesmo tempo que estabelece conexão e comunicação entre essas áreas, o que amplia sua capacidade de ação e expande capacidades, habilidades e competências (OLIVEIRA; ALEXSANDER VANZELA, 2017). Na perspectiva de Schaller (2005, p. 64-65) pode aferir-se que:



A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado”, explica Stefan Kölsch, do Instituto Max Planck de Ciências Cognitivas e Neurológicas, em Leipzig. Kölsch investiga a ligação entre a música e a fala (SCHALLER, 2005, p. 64-65).

Risarto (2010) aponta que são 3 (três) os processos de cognição que estão diretamente ligados à música, nomeadamente: a percepção, a atenção e a memória, ao lado de muitos outros processos interdependentes. Esses processos são os formadores da representação da linguagem musical ao músico, criando vínculos entre as obras e uma memória que se forma a partir dos estímulos que o músico recebe em uma variedade de situações, que incluem a audição, a execução, o treino motor, entre outros. Sloboda (2008, p. 5-6) descreve que,

A maneira como as pessoas representam a música para si mesmas determina a maneira como a lembram e a executam. A composição e a improvisação requerem que sejam geradas essas representações, e a percepção depende de um ouvinte que as constrói. Estas representações, e seu processo de criação, não são diretamente observáveis. Temos que inferir sua existência e natureza observando a maneira como as pessoas ouvem, memorizam, criam e reagem à música (SLOBODA, 2008, p. 5-6).

Dessa forma identifica-se a relevância de um profissional competente que tenha amor à sua profissão para que os alunos reconheçam e sintam sua musicalidade desenvolvida progressivamente. Inevitavelmente serão evidentes os efeitos benéficos ao seu crescimento e amadurecimento de ordem cognitiva e psicológica mediante orientação apropriada à sua evolução intelectual e pessoal. Nas considerações finais elencam-se algumas perspectivas no âmbito da educação musical que consubstanciam a experiência musical como uma ferramenta mais eficaz e efetiva para a propagação da educação e cultura musicais brasileiras.

1.1. O Processo educativo-musical

Ao longo da prática de educação musical e investigações científicas pode-se testemunhar o quanto a música exerce relevante atuação na formação integral do ser humano abrangendo a função terapêutica atenta a situações de deficiência física, mental assim como de ajustamento e integração sociais. Ressalta-se a responsabilidade do direito à Educação Musical em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, a partir do ensino infantil (ILARI, 2002; SCAGNOTATO, 2009). No período crítico que se inicia aos dois anos de idade se estendendo até o início da puberdade, o indivíduo está mais sensível à aprendizagem de idiomas e influências externas.

Segundo Gainza (1988, p. 25-26) “o processo musical, nesse aspecto, não difere do processo de aquisição da linguagem falada, onde a resposta (ato de fonação) inicia-se -



fisiológica e psicologicamente falando - desde o momento em que o indivíduo recebe o primeiro estímulo de caráter auditivo”. Frisa-se que, neste momento, que a música é um idioma expresso em sons musicais, portanto, compreendido musicalmente. Ao ler-se música, lêem-se sons os quais se compreendem graças ao desenvolvimento da escuta e do pensamento musical. A música constitui uma das possibilidades de iniciar um desenvolvimento de interação humana por ser considerada uma forma de comunicação, sendo, portanto, considerada uma linguagem (OLIVEIRA; VANZELA, 2017). Ela se baseia na percepção e na interpretação que é iniciada a partir da capacidade de lembrar e imitar sons (RUUD, 1991).

Gardner (1994) ao defender uma visão pluralista da mente humana afirma que a música é uma das inteligências múltiplas. O autor defende que a inteligência musical está associada à competência em perceber e manipular os sons.

Os processos criativos aplicados à educação musical são ilimitados. Observa-se ainda que muitos alunos podem acrescentar às aulas suas bagagens musicais de acordo com as vivências em seu cotidiano as quais podem colaborar expressivamente para o estímulo e integração dos colegas pois a música é extremamente colaborativa para a inclusão social. Cabe então ao educador estar atento às manifestações espontâneas as quais podem enriquecer e motivar a todos para que se sintam em situação de igual valor para os estudos musicais e o progresso coletivo da turma. Todos são importantes componentes para o bom resultado da educação musical.

Salienta-se o facto de quão relevante e saudável se torna o momento de participação / protagonismo (individual e coletivo) na classe de educação musical. Além disso constata-se que a realidade de vida dos alunos de alguma forma exercerá certa influência no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o contexto educacional-musical, o filósofo e educador Mário Cortella (2015, p. 18) apresenta um pensamento muito interessante sobre a música, ele descreve que:

A música é uma construção humana, absolutamente inédita, é a capacidade de uma produção mental específica da nossa formação, portanto ela não pode se ausentar da formação de qualquer pessoa. Afinal de contas, se ela é um constitutivo da cultura e, portanto, da capacidade humana, colocá-la fora dessa formação de um ser humano é fraturar a formação que esse ser humano precisa ter. Não é a música isoladamente, tal como não é a filosofia ou a matemática: a arte em geral, mas sem ela há aí uma restrição de formação, a completude se dá quando se introduz tudo aquilo que nos torna de fato humanos. E a música é uma das expressões mais diretas dessa manifestação do humano (CORTELLA, 2015, p. 18).

A este propósito Snyders (1999, p. 170) reflete essencialmente sobre a existência e propósito da música, quando afirma que:



A música é feita para ser bela e o belo existe para proporcionar alegria, a alegria estética. O ensino da música tem por objetivo levar os alunos a um contato feliz com as obras musicais, fazê-los viver uma experiência de alegria a partir delas. As diferentes músicas podem contribuir para isto: é necessário levar a sério o rock e os outros gêneros apreciados pelos jovens, assim como é preciso incitá-los a exprimir e viver seus gostos sem culpas nem provocações. O ensino da música é o mais desesperado, porque conta muito pouco para o futuro profissional e escolar dos alunos em seu conjunto. E é o mais carregado de esperança: o professor não tem de passar aos alunos o amor pela música, pois, sem dúvida, nenhuma geração de jovens viveu tão musicalmente como a de agora, cabe a ele “simplesmente” estabelecer a comunicação entre a música “deles” e as outras (SNYDERS, 1999, p. 170).

Em relação à educação musical, Saviani (2003, p. 40) destaca que esta “deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo [...] ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica”.

O ofício da educação musical promove a todos os envolvidos, professores e alunos, performances sensíveis e imaginativas as quais são extremamente benéficas para a saúde emocional e mental.

1.2. A educação musical nas habilidades intelectivas e sociais

Vários estudos (SOUZA, 1998; VIANNA, 1998; BRILLHARTZ *et al.*, 2000; ILARI, 2002; NOGUREIRA, 2003; MARTINS PEDERIVA; TRISTÃO, 2006; SEKI; GALHEIGO, 2010; ROCHA; BOGGIO, 2013; HICKMAN; HICKMAN, 2019; NETTO; SANTOS; SANTOS, 2020; SAID; ABRAMIDES, 2020) levados a cabo ao longo dos anos comprovam que a música é um meio de comunicação de grande importância na vida humana, sobretudo das crianças e adolescentes que tanto se encantam e se envolvem em eventos musicais. A exposição do sujeito a episódios musicais propicia sensações diversas tornando-se uma das formas de linguagem bastante considerada para o estímulo às artes musicais e motivação pelo estudo destacando que a vivência musical regularmente exercida tem possibilidade de facilitar a aprendizagem e estimular a memória das pessoas (STRALIOTTO, 2001; ABOTT, 2022; ILARI, 2005; ZATORRE; MCGILL, 2005; OLIVEIRA; VANZELA, 2017; HICKMAN; HICKMAN, 2019; SAID; ABRAMIDES, 2020; SILVA; ZILLE, 2020).

Correia (2003, p. 84-85) destaca essencialmente que, a música:

auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras (CORREIA, 2003, p. 84-85).



No seu estudo, Hickman e Hickman (2019, p. 9) descrevem que a música:

fortaleceu o engajamento dos alunos nas tarefas educacionais, elevando seu desempenho no aprendizado de algumas habilidades como a Matemática e conhecimento de elementos do idioma inglês, que pôde ser vivenciado por meio do cantar. Trazer para o ambiente escolar essa ferramenta de interação tornou as lições mais prazerosas e atrativas para os alunos. Ao engajarem-se nesse processo, os educandos desenvolveram também atenção e concentração, aprenderam a compartilhar, a respeitar as normas e os colegas, bem como a trabalhar em equipe (HICKMAN; HICKMAN, 2019, p. 9).

Por sua vez, autores como Saiad e Abramides (2020), relatam em estudos a diferença significativa nas crianças expostas a educação musical, provando que houve melhoria no desempenho escolar. O estudo musical interfere na plasticidade cerebral, beneficia conexões entre neurônios na área frontal, que é relacionada a processos de memorização e atenção, além de incentivar a comunicação entre os dois lados do cérebro, o que pode esclarecer sua relação com a matemática. Ou seja, a música tem a capacidade de ativar segundo Saiad e Abramides (2020, p. 2),

[...] diversas áreas cerebrais, mesmo aquelas que estão envolvidas com outros tipos de cognição, tornando-se um estudo complexo, mas que permite o conhecimento do funcionamento cerebral, desde o aprendizado de uma habilidade motora, da linguagem, até a origem das emoções. A prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”: o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmite à mão o movimento necessário (tato); por fim, o ouvido acusa se o movimento feito está correto ou não (audição), e embora a percepção da música se localize primordialmente no hemisfério direito do cérebro, os estudos recentes apontam que o aprendizado musical depende dos dois hemisférios, uma vez que ele é interdependente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal, a resolução de problemas e a análise, entre outras (SAID; ABRAMIDES, 2020, p. 2).

Ou seja, a educação musical, sendo uma das principais modalidades de intervenção musical, torna-se um recurso para a edificação do conhecimento cujo propósito é despertar e desenvolver o prazer pela música (SLOBODA, 2010), contribuindo com o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, senso rítmico, concentração, gosto de ouvir música, imaginação, memória, concentração, atenção, afetividade, autodisciplina, respeito pelo outro, socialização e contribuindo naturalmente para uma real consciência corporal e movimentação (COSTA-GIOMI, 2001; CORREIA, 2003; NETTO; SANTOS; SANTOS, 2020; SAID; ABRAMIDES, 2020).

Posto isto, se a incumbência da escola é preparar o indivíduo para o futuro e para uma vida adulta com responsabilidade (MORGADO, 2014; DIAS SOBRINHO, 2015; MORGADO; LEONIDO; RODRIGUES, 2018), nesta conjuntura a música contribui para tornar o ambiente mais favorável à aprendizagem, estimulando o conhecimento do aluno e melhorando a concentração, o desempenho individual além das habilidade sociais (GARDNER, 1994; 2007;



SNYDERS; FERREIRA; FUSARY, 1993; BRÉSCIA, 2003; CORREIA, 2003; MATEIRO; ILLARI, 2026; SAID; ABRAMIDES, 2020; LICURSI *et al.*, 2021). Destaca-se importante o papel da música na compreensão e na aprendizagem de outras matérias escolares, como deixam evidentes os resultados do estudo levado a cabo por Said e Abramides (2020, p. 7):

Crianças expostas à educação musical apresentaram melhora significativa na competência acadêmica e em seu repertório de habilidades escolares, em relação à leitura, escrita e principalmente na aritmética, interferindo positivamente em seu desempenho escolar, quando comparadas a crianças que não foram expostas à educação musical. Também concluímos que o fator tempo de exposição ao ensino musical é primordial para o desenvolvimento da competência acadêmica destas (SAID; ABRAMIDES, 2020, p. 7).

Para além dos conhecimentos nas áreas que envolvem a educação musical e as áreas de concentração desta carreira fica evidente que, ao se estudar os processos que envolvem o desenvolvimento musical amplia-se o escopo da pesquisa para o âmbito da multidisciplinaridade (FRANÇA, 2016). Pacheco (*apud* RISARTO, 2010, p. 52) destaca que “as ciências cognitivas carregam em seu escopo a multidisciplinaridade, a conversa produtiva que se estende entre as diferentes áreas do conhecimento”.

1.2.1. Música, sociedade e cultura

A música, segundo Mithen (2006, *apud* ROCHA; BOGGIO, 2013, p. 132) “junto à linguagem, é um dos traços exclusivos dos seres humanos. Apesar da existência do canto dos pássaros e alguns tipos de comunicação entre primatas e baleias, por exemplo, nenhuma outra espécie possui esses dois domínios organizados da maneira como são nos seres humanos”.

Sabe-se que a música, enquanto manifestação sociocultural e artística surge e acontece mesmo antes da existência da linguagem e da agricultura (LEVITIN, 2008). “Embora não se saiba, ao certo, o papel evolutivo desempenhado por ela, não se pode negar sua importância em nossas vidas, dada sua onipresença, independente da cultura em que está inserida” (ROCHA; BOGGIO, 2013, p. 132).

Cultura, nas palavras de Arnol (1986, p. 6) “não é mais do que a busca da nossa total perfeição através do conhecimento do que melhor foi pensado e dito no mundo sobre todos os assuntos que nos dizem respeito, e, através desse conhecimento, permitir um fluxo de novos e livres pensamentos em relação ao conjunto das nossas ideias e hábitos adquiridos”. Para Sapir (1980, p. 165) trata-se de “um conjunto herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Por sua vez Santos (2002, p. 47) destaca que esta é “definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular”. Mais ainda Belizado e Jacomelli (2006, p. 2) asseveram que:



Cultura é palavra proveniente do latim, e quer dizer cultivo, plantação, criação. Daí se extrai a idéia de movimento. A cultura não é estática. Resulta de uma multiplicidade de práticas políticas, econômicas, sociais, ideológicas, crenças e outros, que vão sofrendo alterações ao longo do tempo e nos espaços conforme as interações e construções sociais que ocorrem no âmbito das relações internas e externas ao grupo. É marcada pela diversidade em todos os sentidos (BELINAZO; JACOMELLI, 2006, p. 2).

Assim sendo, nas palavras de Santos (2002, p. 47):

Construir cultura é condição máxima e necessária para a elevação da alma e do caráter. Mas, para produzir tal proeza, o homem procura, no núcleo da sociedade, intervir com relevantes transformações sociais, a fim de adquirir aptidões essenciais à formação humana. O desenvolvimento, portanto, da humanidade; sua história e herança cultural, em uma única palavra, a educação se define, se molda e se prevalece conforme leis sociohistóricas (re)definidas e não por hereditariedade biológica (SANTOS, 2002, p. 47).

Logo, tendo em conta as ideias de Belinazo e Jacomelli (2006, p. 11) pode dizer-se que a cultura “é um segmento da sociedade que alavanca o conhecimento e denota o modo de proceder de uma sociedade. Compreender e analisar a cultura de um povo consiste numa das alternativas que permitem verificar seu modelo organizativo e estrutural, bem como entender seu funcionamento e seu universo imaginativo (tradição, crenças, valores)”. Andrade (2018, p. 317) evidencia que

A cultura é elemento de constituição de sentido. Ela nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos, a nos relacionarmos com os outros e a aprender. É também fator de distinção e a sua compreensão depende do lugar de onde a observamos e quais os critérios utilizados. Quanto mais estranha ela for às nossas referências e aos nossos valores, mais dificuldade teremos de entendê-la. Isto porque os parâmetros que utilizamos para reconhecê-la são insuficientes ou, o que talvez seja mais adequado, porque pertencem a uma visão de mundo, a um conjunto de códigos e princípios que integram outro sistema operacional. Quanto mais distante da nossa realidade, como acontecem, por exemplo, com os povos geograficamente muito separados entre si, com formas de governo e de religião muito díspares, mais irreconhecíveis (ANDRADE, 2018, p. 317).

Posto isto, e tendo em consideração as ideias de Forquin (1993, *apud* ROMANELLI, 2009, p. 82), existe uma “relação íntima entre educação e cultura, já que a educação transmite um conteúdo que é genericamente classificado como cultura”.

Em relação à sociedade, Oliveira e Almeida Junior (2015, p. 68) destacam que

As sociedades se moldam e evoluem de acordo com seu contexto atual, interferindo até mesmo na forma evolutiva dos novos integrantes da sociedade. Por exemplo, ressalta-se a facilidade cada vez mais prematura dos seres humanos se comunicarem verbalmente – isso devido a sua manifestação linguística oral evoluída, que envolve o nascimento de crianças já habituadas ao som da fala desde o desenvolvimento pré-natal (OLIVEIRA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 68).

Autores, como Piaget, Rousseau, Vygotsky, Bakhtin, Adorno, Gardner, ente outros, ressaltam a importância da música na construção do conhecimento, a música abarca um papel



fundamental, na formação e desenvolvimento do ser humano. Na sua pesquisa, Conceição (2022, p. 37) destaca que:

Podemos perceber que a música é parte do universo cultural que provoca o indivíduo a experienciar o mundo (Murphey, 1990). Por sua vez Ruud (1990) assevera que a tríade (música-cultura-sociedade) são parte do amplo campo analítico e que não devem ser analisados de forma isolada. Pode e deve, isso sim, assumir (a música) um papel de mediadora das relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem, entre outras que se lhe associem (CONCEIÇÃO, 2022, p. 37).

A música, nas palavras de Bréscia “está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos” (BRÉSCIA, 2003, p. 25), podendo ser considerada o símbolo de uma “uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam” (BRÉSCIA, 2003, p. 25), que considerada como manifestação cultural esta “expressa ideias e ideologias, codificando momentos sócio-históricos e situações da vida humana” (PEREIRA, 2015, p. 68). Gardner (2007, p. 90) na sua obra, destaca que:

As origens evolutivas da música encontram-se envoltas em mistério. Muitos estudiosos suspeitam que a expressão e a comunicação linguística e musical tiveram origens comuns, e, de fato, separaram-se há várias centenas de milhares ou talvez até mesmo há um milhão de anos atrás. Há evidências de instrumentos musicais datando da Idade da Pedra e muitas evidências presuntivas sobre o papel da música na organização de grupos de trabalho, festas de caça e ritos religiosos; nesta área, porém, fabricar teorias é demasiado fácil e desacreditá-las, demasiado difícil (GARDNER, 2007, p. 90).

Rocha e Boggio (2013, p. 136) destacam essencialmente que “Do ponto de vista evolutivo, a música pode ter tido papel importante na comunicação de emoções entre os primeiros humanos, ainda sem a linguagem desenvolvida como a conhecemos”. A prática de cantar ou tocar um instrumento pode ter efeitos muito positivos para promover a autorrealização, aumentar a autoestima, promover o conhecimento mútuo e a coesão familiar. A música, por ser uma atividade frequentemente realizada em grupo, contribui para a integração social. A música ainda promove a responsabilidade e o aprimoramento pessoal (MATEIRO; ILLARI, 2016; ARAÚJO, 2019; LICURSI *et al.*, 2021).

A vida sensível e afetiva do ser humano requer formação e educação, não só para seu próprio benefício, mas também para o da sociedade em que vive; visto que isto é, antes de tudo, de natureza social. A música, por ser uma linguagem pré-verbal, pré-lógica e emocional, contribui para a formação da sensibilidade estética em crianças e adolescentes, o que é de grande importância para a conquista de uma vida emocional saudável (CORREIRA, 2003; CORREIA, 2010; ARAÚJO, 2019). A música pode ajudar a pessoa a expressar sentimentos melhor do que qualquer outra arte, pelos cinco motivos a seguir:



Tabela 1: Cinco motivos.

Motivos	1. A música é uma forma mais abstrata de linguagem simbólica do que as outras artes;
	2. A música facilita a expressão de sentimentos e emoções mais do que outras artes;
	3. A música é uma forma simbólica inacabada que permite aos seres humanos ver seus estados de espírito projetados nela;
	4. Os sentimentos humanos são expressos com maior congruência nas formas musicais do que na linguagem, de modo que a música pode revelar a natureza dos sentimentos com mais detalhes e verdades do que a última;
	5. A possibilidade de expressar sentimentos simultaneamente, dá à música a possibilidade de expressão mais intrincada e, portanto, consegue ir muito mais longe do que outras artes.

Fonte: Autoria própria (2022).

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, isso mostra a importância de proporcionar uma educação musical adequada desde os primeiros anos de vida, alimentando a sensibilidade e a emocionalidade das crianças, ensinando-as a conhecer o belo e a descobrir o prazer estético (NOGUEIRA, 2004; MATEIRO, 2016; PENNA, 2018; SILVA; ZILLE, 2020).

Assim, reitera-se concordância com o que refere Correia (2010, p. 140) sobre o facto de a música se inserir

insere-se como elemento criativo, subjetivo, emocional e interdisciplinar, fazendo parte da educação, pois a música é veículo pedagógico sempre presente desde os primórdios da humanidade, sendo que na educação formal ela se faz presente desde os tempos pretéritos da cultura clássica grega, a qual tinha na música o seu principal apanágio educativo e de formação cultural, contribuindo na organização social, construção de valores e formação do cidadão (CORREIA, 2010, p. 140).

O olhar para a educação musical avistando suas funções didáticas-pedagógicas-sociais é uma forma de compreender que o conteúdo se constitua para os alunos uma fonte de uma aprendizagem significativa.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, nas palavras de Galeffi (1986, *apud* CORREIA, 2010, p. 129) é considerada uma arte,

mas que deve ser organizada de forma sistemática e científica, balizada por princípios como o da disciplina, pois esta é o freio da natureza selvagem; promoção da instrução geral e da cultura (distingua algumas habilidades como: ler e escrever – úteis em todas as ocasiões – a música, para nos tornar amáveis) e várias outras as quais considerava infinita, também destacou a prudência e a moralidade na questão educacional (CORREIA, 2010, p. 129).

O simples ato de *andar*, *mastigar*, *falar* são também eles, atos musicais. Ritmos corporais ou até fisiológicos (*respirar* e nos *batimentos cardíacos*), são deveras importantes



para o neurodesenvolvimento das funções cognitivas da criança. A plasticidade cerebral incorpora e revê-se no quadro conceptual afeto ao aprendizado musical (interferindo), uma vez promover as respetivas conexões entre neurônios na área frontal, a qual diretamente se relaciona com os processos de memorização e a atenção. Para além do despoletar de um estímulo decisivo no plano da comunicação entre os dois lados do cérebro pode, este, entre outros, fazer e / ou melhor perceber a relação entre a matemática e o raciocínio.

Globalmente pode destacar-se e inferir-se que: 1. Os benefícios adquiridos ao estudar música são para áreas de estudo além da música; 2. Os estudos musicais não se destinam exclusivamente para um futuro profissional da área; 3. É importante uma constante reflexão a respeito do papel da arte na educação e como a atuação dos professores pode favorecer o desenvolvimento da música e da dança enquanto conhecimento, expressão e pensamento; 4. vivência educativa poderá promover também um processo de reconstrução comportamental relacionada à autoestima e autoconfiança do indivíduo.

Em suma, relevavam-se os factos da decisiva importância conceptualmente acometida à interação, à percepção e à eficácia verificada decorrente da relação entre o universo musical e o comportamento humano no plano do desenvolvimento psicomotor no quadro geral do que se compreende por relação corpo e mente, tendo como interlocutor privilegiado a música e seus demais (e eternos) encantos, perspectivas e potencialidades por todos reconhecidas.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. Neurobiology: music, maestro, please! **Nature**, v. 416, n. 6876, p. 12- 14, 2002. <http://dx.doi.org/10.1038/416012a>. PMID:11882864

ANDRADE, R. P. Música, mediação da educação e a criminalização do funk. In: NAGAMINI, E.; ZANIBONI, A. L (Comps.) **Territórios migrantes, interfaces expandidas** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018, pp. 307-324. <https://doi.org/10.7476/9786586213027.0021>.

ARAÚJO, R.C. **Educação musical: criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019.

ARNOLD, M. **Culture and Anarchy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L.G.; DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 10, n.1, p.53-62, jan./jun. 2006. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v10i1.5773>. Acessado em Jan, 2022.



BELINAZO, D. P.; JACOMELLI, J. Diversidade e hibridismo culturais: bases de desenvolvimento regional. **Ver. FAE**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/358/245>. Acessado em Jan, 2022.

BILHARTZ, T.; BRUHN, R. E.; OLSON, J. **The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development**. Huntsville: Sam Houston State University, 2000.

BRÉSCIA, V. L. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CONCEIÇÃO, M. B. L. **Abordagem Pedagógico-Didática da “Literatura de Cordel das Naus Portuguesas às Terras de Pindorama”: Linguagem-sons-ritmos e rimas**. 156p. Pós-doutoramento. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2022.

CORREIA, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, p. 127-145, jun. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100010> . Acessado em: Fev, 2022.

CORREIA, M. A. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Edições do Centro de Referência Paulo Freire, 2015.

COSTA-GIOMI, E. Los beneficios extramusicales del aprendizaje del piano. In: **3º Encontro Latino-Americano de Educação Musical (ISME-SADEM)**; 2001, Mar del Plata Ago 8-9. Anais. Mar del Plata, Argentina, 2001. p. 87-90.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Acessado em: Jan, 2022.

FAGALLI, E. Q. Transitando por diferentes mundos. Dançando com diferentes linguagens: oficina educacional e terapêutica integrando arteterapia, musicoterapia, psicodrama, corpo e literatura. In: CIORNAI, S. **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

FRANÇA, C. C. A. (2016). Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n.7/8, 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%C3%A7a.pdf. Acessado em: Jan, 2022.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GALEFFI, R. **A filosofia de Immanuel Kant**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



HICKMANN, G. M.; HICKMANN, A. A. Iniciação musical no ensino fundamental: afetividade e aprendizagem. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-9, mar. 2019. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2775, Acessado em: Jan, 2022.

ILARI B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação fatos e mitos. In: **1º. Simpósio internacional de cognição e artes musicais**, Curitiba, 2005. Anais. Curitiba: UFPR, 2005. p. 54-62.

ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM Associação Brasileira de Educação musical**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo9.pdf. Acessado em: Fev, 2022.

LEVITIN, D. J. **The world in six songs**. New York: Dutton, 2008.

LICURSI, B.; SILVA, L.; MORGADO, E. A relevância motivacional da arte musical na integração social: receptividade-emotividade-educação e cultura. In: SIMÓN, F. J.; MIGUEL, G. S. E.; ANDRÉS, J. O. M.; NARANGANA, Y. (Ed.). **INNODOCT/21- International Conference on Innovation, Documentation and Education**. Valência: Editorial Universitat Politècnica de València, 2021, p. 727-734. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13338>

MARTINS PEDERIVA, P. L.; TRISTAO, R. M. Música e Cognição. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, nov. 2006. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/601>, Acessado em: Jan, 2022.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MORGADO, E. M. G.; SILVA, L. L. F.; RODRIGUES, J. B. O universo da supervisão: uma abordagem inclusiva no domínio da inserção profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 492-516, set./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0048>. Acessado em: Fev, 2022.

MORGADO, E. M.G. **O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional**. 557f. 2014. Tese de Doutorado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

MURPHEY, T. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages**. New York: Peter Lang, 1990.

NETTO, I. M. C.; SANTOS, G. J.; SANTOS, L. M. M. Grupo musical como contexto para promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190367, dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/Interface.190367>. Acessado em: Mar, 2022.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 5, n.2, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654>. Acessado em: Jan, 2022.

OLIVEIRA, H. C; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Memória e linguagem: um estudo sobre os folhetos de cordel. **Inf. e Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 65-73, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/65>. Acessado em Jun, 2022.



OLIVEIRA, M. A. C.; ALEXSANDER VANZELA, L. C. A psicopedagogia e o ensino musical. **Música em perspectiva**, Curitiba, v. 101, p. 9-20, jan. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v10i1.51490>. Acessado em: Maio, 2022.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PEREIRA, P. G. (2015). AS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, CULTURA, MÚSICA E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. **Estudos Anglo Americanos**, v. 43, p. 62-83, 2015. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1320>. Acessado em: Jan, 2022.

RISARTO, M. E. F. **Leitura à primeira vista e o ensino do piano**. 177p. 2010. Dissertação de Pós-Graduação em Música. São Paulo: UNESP, 2010.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 27, p.132-140, jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012>. Acessado em: Fev, 2022.

ROMANELLI, G. (2009). Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v. 14, p. 24-25, 2009.

RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia**. São Paulo: Summus Editora, 1990.

RUUD, E. **Música e Saúde**. São Paulo: Summus Editora, 1991.

SAIAD, P.; ABRAMIDES, D. Efeito da educação musical na promoção do desempenho escolar em crianças. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 1, e20180144, jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144>. Acessado em: Jan, 2022.

SANTOS, B. S. (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAPIR, E. The status of linguistics as a science. In: SMOLINSKI F. (Ed.) **Landmarks of American language and linguistics**. Washington: Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1980, p. 9-13

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: **IX Encontro Anual da Abem**, 2003, Belém. Anais do IX Encontro Anual da Abem. Belém: Abem, 2003. p. 33-42.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Webartigos, 2009. Disponível em: <https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/conheca-os-beneficios-da-musica-no-desenvolvimento-infantil>

SEKI, N. H.; GALHEIGO, S. M. The use of music in palliative care: humanizing care and facilitating the farewell. **Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.33, p.273-84, abr./jun. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/en/74539514/The_use_of_music_in_palliative_care_humanizing_care_and_facilitating_the_farewell. Acessado em: Fev, 2022.

SILVA, H. L; ZILLE, J. A. N. **Música e Educação**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020.



SIQUEIRA, J. L. D.; LAGO, A. M. C. V. Coletivo da música: um estudo sobre relações entre arte e saúde mental. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 93-111, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-64072012000100007. Acessado em: Jan, 2022.

SLOBODA, J. **Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function**. Oxford: University Press Oxford, 2008.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. São Paulo: Cortez, 1999.

SNYDERS, G; FERREIRA, M. J. A; FUSARI, M. F. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M.G.C. Reflexões teóricas sobre a musicoterapia. **Rev. Bras. Musicoter.**, v.3, n.4, p. 29-32, 1998.

STEVANATO, I. S; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicol Estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000100009>. Acessado em: Jan, 2022.

STRALIOTTO, J. **Cérebro e Música: segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001.

VIANNA, M.N.S. Musicoterapia: algumas reflexões. **Brazilian Journal of Music Therapy**, v.3, n.4, p.27-8, jun. 1998. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/149>. Acessado em: Jan, 2022.

ZATORRE, R. J.; MCGILL, J. Music, the food of neuroscience? **Nature**, v. 434, n. 7031, p. 312-315, mar. 2005. <http://dx.doi.org/10.1038/434312a>. PMID:15772648. Acessado em: Abril, 2022.

ZATORRE, R. J.; BELIN, P.; PENHUME, V. B. Structure and function of auditory cortex: music and speech. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 6, p. 37-46, jan. 2002. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01816-7](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01816-7). Acessado em: Jan, 2022.



CAPÍTULO 42

DA RATIO STUDIORUM AO NEOPRODUTIVISMO E SUAS VERTENTES

Maurício dos Reis Brasão
José Carlos Souza Araújo

RESUMO

Este texto, de natureza teórica e com abordagem qualitativa em uma visão interdisciplinar, segundo os pressupostos de Fazenda (2013), cuja fundamentação teórica se ancora nas contribuições de Bertalanffy (2010); Saviani (1993; 2011), Schultz (1967; 1973), Skinner (2010), Taylor (1987), Vico (2008), dentre outros, traz resultados parciais da pesquisa em estágio pós-doutoral, cujos objetos são os fundamentos do neotecnicismo pedagógico. Resulta-se que a pedagogia tradicional se confunde no Brasil com a dos jesuítas, em que se atribui indiscriminadamente a característica marcante da educação brasileira: a falta de adequação às realidades do país. Considera-se que o neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, se configura como uma pedagogia da exclusão. Ele se objetiva ao neotecnicismo, como forma de organizar as escolas por intermédio do Estado, com maximização dos resultados dos recursos aplicados na educação. Uma resposta aos problemas do neoprodutivismo e de suas variantes advém das “teorias compensatórias” adotadas nos Estados Unidos e na Europa entre os anos 1960 e 1979, nas quais o fracasso escolar manifesta uma disfunção do sistema e a falta de produtividade causada pelo fato de os alunos serem portadores de uma deficiência, em se tratando da natureza psicológica e/ou cultural. Observa-se que as relações sociais em um novo paradigma de produtividade, denominado como neoprodutivismo, passaram a ser reguladas pelo sistema de mercadorias. Assim, na reestruturação do capital, os mecanismos de controle se tornam cada vez mais sutis, em que a dominação se impõe de forma mais implícita e até mesmo inconsciente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnicismo pedagógico. Neoprodutivismo. Escola Nova. Educação Tecnicista.

1. INTRODUÇÃO

Afrontada sob um emaranhado de funções desde o cuidado com a alimentação até a busca de recursos para a manutenção dos próprios prédios, a escola brasileira se encontra distante dos objetivos que historicamente justificaram sua institucionalização. Antes, inclusive, era um lugar reservado para a difusão do conhecimento, no qual as pessoas ensinavam a ler, escrever, contar, e preparar para a vida em sociedade.

De natureza teórica e com abordagem qualitativa em uma visão interdisciplinar, este texto traz resultados parciais do estudo realizado em estágio pós-doutoral, cujos objetos são os fundamentos do neotecnicismo pedagógico. Convém salientar que a interdisciplinaridade é uma atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos ao colocá-los em questão, ou seja, a interdisciplinaridade é um modo de procedimento e pesquisa (FAZENDA, 2013).

Assume-se a Filosofia da Tecnologia feenberguiana para relacionar técnica, tecnologia e neotecnicismo, com vistas a entender, avaliar e criticar as maneiras pelas quais as tecnologias



refletem e mudam a vida humana, sob as perspectivas individual, social e política. Ela também examina as transformações efetuadas pelas tecnologias no mundo natural da vida não humana e nas esferas em um sentido mais amplo (FEENBERG, 2010).

Como base de tal filosofia, os dispositivos e as substâncias transformam as experiências de modo relevante. Por conseguinte, a tecnologia não apenas estende e amplia as capacidades das pessoas, com mudanças nos mundos natural e social, como também o faz de maneira interessante, no que diz respeito a áreas fundamentais da investigação filosófica.

Assim, o presente texto obedece à seguinte sequência: a educação jesuíta, a educação tradicional, a escola nova, a ditadura civil-militar, o construtivismo como postura epistemológica e o neoprodutivismo e suas vertentes.

2. A EDUCAÇÃO JESUÍTA

Influenciada pela pedagogia católica da contrarreforma, a educação no Brasil se iniciou com a chegada dos jesuítas em 1549 e a fundação da primeira escola, em que tais religiosos detiveram o monopólio educacional no país até 1759, quando foram expulsos por Marquês de Pombal. Mas, devido à grande influência desses sujeitos, ela persistiu mesmo após a saída deles, apesar dos esforços do governo português em conferir um caráter secular à educação. Ao final do século XIX, mais precisamente a partir do estabelecimento do regime republicano em 1889, a referida esfera passou a ser influenciada pela pedagogia secular tradicional que, por seu turno, era inspirada no liberalismo clássico.

De fato, a presença dos jesuítas na educação brasileira se relaciona à integração do país no mundo ocidental, cujo processo foi marcado, sobretudo, pela política mercantilista que predominava naquela época. Sob a condição de colônia de Portugal, o Brasil assumiu uma posição subordinada, ao exercer a função de fornecedor de gêneros alimentícios úteis ao comércio da metrópole. Para isso, Portugal manteve o país tupiniquim sob um regime de tutela administrativa e isolamento político cultural em um processo acompanhado por severas restrições econômicas.

Porém, Portugal buscava integrar o Brasil a uma nova ordem sociopolítica; dessa maneira, sujeitou os nativos (ameríndios) a um forçado processo de aculturação. Isso fez o país europeu recorrer aos jesuítas, ao lhes responsabilizar pelo ensino e difusão da cultura daquele continente por intermédio da religião. A participação dos religiosos na colonização é condizente com os objetivos da ordem jesuíta que, fundada em um período de grande ardor religioso na Europa e durante as lutas entre católicos e protestantes, propôs colaborar com a igreja para lutar



contra a heresia e espalhar a fé católica. Naquele caso, três meios foram implantados: a pregação, a educação dos jovens e a ação missionária com a população de regiões colonizadas.

O sistema educacional estabelecido pelos jesuítas inclui escolas primárias e faculdades. No Ensino Fundamental, ensinavam-se leitura, escrita e religião, principais instrumentos utilizados pelos religiosos para atingir o objetivo primordial: difusão e preservação da fé católica entre os senhores de engenho, colonizados, escravos e índios. Enquanto isso, as faculdades jesuítas ofereciam cursos de letras clássicas (gramática latina, humanidades e retórica), filosofia e ciências (lógica, metafísica, ética, matemática e ciências físicas e naturais), que conferiam o título de bacharel em letras e preparavam os alunos para o ingresso nas universidades europeias, em particular a Universidade de Coimbra. Além disso, os colégios disponibilizavam um curso de teologia e de ciências religiosas, destinado à formação de sacerdotes.

Organizados de acordo com os padrões da *Ratio Studiorum* de 1599 (VICO, 2008), os colégios jesuítas reproduziam o modelo educacional desenvolvido nas escolas europeias. Eles eram intimamente ligados à civilização medieval e se caracterizavam por uma forte reação contra o espírito crítico que começava a surgir na Europa. Eram definidos pelo respeito às formas dogmáticas de autoridade da igreja e da tradição, pelo rigor da disciplina e pela ausência de interesse em relação às ciências práticas. Os exercícios intelectuais visavam à capacidade de memorizar e comentar textos, e os cursos de humanidades eram ministrados em latim, com a permissão de autores e temas que não ameaçassem as ideias da religião católica. Quanto às ciências aplicadas, eram ministradas a alunos de nível avançado “[...] não para si próprios, mas para melhor louvar a Deus”, como afirma Santo Inácio (1491-1556).

Nesse contexto, os jesuítas foram expulsos do Brasil por meio de um decreto de 28 de junho de 1759, o que praticamente finalizou o monopólio exercido por mais de dois séculos sobre a educação em Portugal e suas colônias. A expulsão se insere no programa de modernização do Estado português, executado por Marquês de Pombal¹⁴, com o intuito de retirar o país europeu do estado de estagnação e obscurantismo em que se encontrava à época. Essa reforma, alicerçada nos princípios do iluminismo, visava, graças à secularização do Estado e da cultura, oferecer a Portugal meios para progredir de fato. Com isso, Pombal abriu novos

14 Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal (1699-1782) foi representante do despotismo esclarecido em Portugal no século XVIII, viveu num período da história marcado pelo iluminismo.



caminhos para a educação no reino e em suas colônias, ao substituir as escolas jesuítas, que estavam a serviço da fé, por um sistema escolar útil aos interesses da Coroa e transferir responsabilidades pela administração e controle da educação para o Estado.

3. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Mudanças no ensino brasileiro apresentaram os primeiros sinais com a “pedagogia tradicional”, que substituiu a pedagogia dos jesuítas a partir da segunda metade do século XIX e está ligada à implantação do regime republicano no país em 1889. Em 1822, a conquista da autonomia política foi realizada com o mínimo possível de alterações na estrutura político-social do país. Com isso, o Brasil deixou de ser uma colônia que fornecia alimentos úteis ao comércio da metrópole para se tornar exportador de matérias-primas e produtos manufaturados importados. Sob o ponto de vista econômico, estabelece vínculos comerciais com a Inglaterra, e, no que tange à cultura, a França se tornou referência.

Ao final do Império, o domínio da língua francesa se tornou condição fundamental para a participação na vida social brasileira – a influência cultural da França foi decisiva para a criação das escolas de educação feminina. Surgidas ao final do século, se destinavam a garantir a formação de jovens da elite, futuras esposas capazes de aparecer na sociedade ao lado de seus maridos. Para isso, elas devem não apenas falar francês fluentemente, mas também se vestir e se comportar na sociedade de acordo com os padrões estabelecidos pelo modelo “francês”.

A partir da segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira passou por uma evolução devido ao fim do tráfico de escravos por meio da Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) e devido ao surgimento de um novo produto: o café. Esse fenômeno permitiu gerar superávit financeiro e, graças ao investimento, desencadear o início da industrialização, em que uma força de trabalho assalariada composta por imigrantes europeus se formava gradualmente. O declínio da escravidão, o surgimento de uma nova produção e as novas formas de trabalho ajudaram a dinamizar a economia, além da criação de pequenas fábricas, do fluxo de migração para as cidades e do crescimento das camadas médias urbanas.

Para esse grupo, a República abre uma nova era social, fundada na ciência e no direito, perspectiva republicana e eminentemente laica, na qual a educação religiosa, herdada dos jesuítas, não é mais aceitável. Além disso, a crença no poder da ciência não se adapta a um ensino acadêmico que se volta principalmente à memória; torna-se, portanto, necessário compatibilizar a educação com as exigências do novo projeto político-social e, para tanto, a



elite intelectual recorreu a concepções educacionais modernas e científicas, inspiradas nas obras de Pestalozzi¹⁵ e Herbart¹⁶.

Essas ideias chegaram ao Brasil por influência das escolas norte-americanas, de orientação protestante, começaram a vigorar ao final do Império, tendo sido rapidamente assimiladas e aceitas em um acordo comum por parte dos professores brasileiros. Durante os primeiros anos do regime republicano, a ação governamental e o poder político desejavam imbuir a sociedade brasileira com a noção de laicidade, inspirada no modelo das nações desenvolvidas; logo, o Estado retirou a formação do cidadão da influência da igreja para transferi-la à escola pública. A necessidade de preparar o indivíduo para ser cidadão leva não apenas à implantação de estabelecimentos de ensino nas cidades, mas também a mudanças nos currículos, por não se tratar apenas de aprender a ler, escrever, contar e rezar, como também adquirir noções de ciência, geografia, história etc.

Com a ampliação dos objetivos da escola primária e a preocupação em propor o novo método, os estados federados foram obrigados a adotar, em 1889, medidas para assegurar o desenvolvimento da nova pedagogia. Essa política inclui o desenvolvimento de normas para a aplicação do método (o que inclui o envio de material didático às escolas), a criação de cursos para formação de professores e a exigência de diplomas de ensino – esta última, inclusive, foi a primeira iniciativa tomada nessa direção no país, desde a expulsão dos jesuítas.

No Império, os critérios de aptidão para o ensino eram definidos por idade, moralidade e aprovação nos exames, em que as poucas escolas normais criadas para esse objetivo, ao final do século XIX, funcionaram por pouco tempo; assim, à medida que a pedagogia como ciência se espalhava pelo país, as lições se tornavam cada vez mais complexas. A formação de professores, que inicialmente ocorria por meio de atividades de observação e prática, em aulas de aplicação ou no Ensino Fundamental, começava a ser enriquecida com elementos teóricos. Em 1916, os cursos de formação de professores no estado de Minas Gerais incluíam, além da formação prática, uma cadeira de pedagogia e higiene, para ministrar as seguintes disciplinas: história da educação, métodos gerais de ensino, organização escolar e legislação, psicologia infantil, higiene e cuidados práticos para as crianças (SAVIANI, 2011).

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogista suíço e educador pioneiro da reforma educacional. Ressaltava que os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança.

¹⁶ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo, psicólogo e pedagogista alemão que fundou a pedagogia como disciplina acadêmica.



Além disso, à medida que a psicologia se tornava um elemento de peso no aprendizado, o rigor da disciplina diminuía nesse contexto. Recomendava-se que os professores dessem o exemplo aos alunos pela conduta irrepreensível, prática da verdade e da lealdade, sentido de dignidade, autonomia e responsabilidade, altruísmo e dedicação, além de aversão aos vícios e maus hábitos.

O sucesso da pedagogia tradicional entre os docentes brasileiros não se deve apenas à ação do Estado, pois resulta do fato de não se opor à prática educativa de inspiração jesuítica, com a qual concorda em diversos pontos. Ambas veem no homem um ser dotado de essência, à qual o ensino deve dar forma; destacam modelos na formação da personalidade humana; e sublinham a autoridade do professor em colocar o processo educativo em prática. Nesta última, pedagogia tradicional brasileira é constituída por um amálgama de tendências pedagógicas católicas, de inspiração nitidamente jesuítica, e projetos pedagógicos modernos, de caráter científico e inspirados nos princípios de Pestalozzi e Herbart (SAVIANI, 2011).

Isso explica o motivo pelo qual ela não precisou enfrentar obstáculos nas escolas católicas porque o culto dos heróis nacionais se sobrepôs ao dos santos. Resulta-se que a pedagogia tradicional se confunde no Brasil com a dos jesuítas, em que se atribui indiscriminadamente a característica marcante da educação brasileira: a falta de adequação às realidades do país.

4. A ESCOLA NOVA

A partir da segunda década do século XX, a escola nova começou nortear a pedagogia brasileira, ao conduzir as reflexões sobre a questão educacional até os anos 1960, em que tal modelo surgiu por intermédio de Dewey¹⁷, Kilpatrick¹⁸, Decroly¹⁹, Claparède²⁰ e outros pedagogos. Os educadores liberais buscavam uma nova organização do trabalho escolar que atendesse às necessidades formativas necessárias para a nova ordem baseada nos ideais de progresso, cooperação e harmonia social.

17 John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. O pensador que colocou a prática em foco defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças.

18 William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um pedagogo e aluno americano, colega e sucessor de John Dewey. Kilpatrick foi importante no movimento de educação progressiva do início do século XX.

19 Jean-Ovide Decroly (1871-1932) foi um médico, psicólogo, professor e pedagogista belga. Também foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender.

20 Édouard Claparède (1873-1940) foi um neurologista suíço e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Ademais, é um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista.



Nesse entremeio, a introdução da escola nova no país se consubstancia com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1923 e as reformas educacionais introduzidas em cada estado. A ABE, que reunia a vanguarda de educadores da época, organizava encontros para discutir a educação no país e denunciar não apenas a falta de escolas, mas também a má qualidade do ensino.

Assim, ao pautar as demandas nos princípios da educação nova, a ABE pressionou o governo para os compromissos com a educação pública serem efetivamente cumpridos. Reformas educacionais regionais, realizadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia e Minas Gerais, refletiram um comprometimento maior do poder político e, conseqüentemente, uma renovação das escolas públicas. Vale ressaltar que essas mudanças são de grande relevância para a disseminação dos ideais da escola nova no país (SAVIANI, 2011).

De fato, a consolidação da referida tendência no Brasil foi assegurada na década seguinte, em um programa de modernização iniciado a partir da Revolução de 1930. Esse momento é um marco importante na afirmação da ordem burguesa brasileira, pois, a partir daquela data, o governo buscou garantir condições mais estáveis à acumulação de capital no país.

Sob a perspectiva burguesa, uma nação é, antes de tudo, um mercado, ou seja, um espaço propício à produção e circulação de mercadorias. O governo revolucionário de 1930 rompeu com as oligarquias fundiárias que haviam dominado o país nas décadas anteriores e se empenhou na consolidação, ainda que parcial, da supremacia da cidade sobre o campo. Portanto, o novo Estado nascia da libertação do jugo oligárquico e era mais complexo e heterogêneo em se tratando de seus objetivos. Uma de suas características se referia ao papel da arbitragem assumido na solução de conflitos sociais na sociedade brasileira.

A educação se destaca entre as medidas tomadas nessa perspectiva. Ao confiar em seu poder de controle e persuasão, o Estado transforma a referida esfera em instrumento de propagação de determinados valores como o culto ao patriotismo, a disciplina, a moral e o trabalho. Esses elementos são considerados essenciais para a construção de um povo íntegro, adaptado à realidade do seu país e preparado para o servir e, ao proporcionar um papel social à educação, o governo demonstra seu desejo de democratização.

O escolanovismo se guia pelo lema “aprender a aprender”, com várias tendências gerais da educação, como o deslocamento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos e do professor para o aluno. A pedagogia da educação nova é extremamente



funcional e adequada às circunstâncias, nas quais procura passar do esforço para o interesse e da disciplina para a espontaneidade. O importante não é o ensino, nem mesmo aprender algo (isto é, assimilar determinados conhecimentos), e sim aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. O professor deixa de ser aquele que ensina e transita para auxiliar o aluno no próprio processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, há valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, além de sua adaptação à sociedade. Prevalece a ideia de adquirir capacidade em buscar conhecimentos por si mesmo, concepção animada pelo otimismo pedagógico próprio de uma economia em expansão (industrialização e pleno emprego). Desse modo, a primazia conferida à socialização do indivíduo e a oferta de uma educação ativa e diferenciada permitem relegar as críticas ao regime e servir para legitimar, em nome da ciência, as diferenças sociais necessárias ao desenvolvimento industrial da sociedade, ao mascarar os mecanismos políticos e sociais que os instituem nesse entremeio.

Embora a educação nova tenha sido introduzida em um contexto de democratização da sociedade, não foi suficientemente forte para inspirar um programa de generalização das escolas públicas. O processo de implantação do capitalismo industrial no Brasil ocorreu sob um regime autoritário, marcado pela presença de um Estado que liderava a política de intervenção e centralização.

5. A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCAÇÃO TECNICISTA

Em 1969, inaugurou-se um novo período das ideias pedagógicas no Brasil no contexto da Revolução de 1964, com o golpe de estado dos militares e a implantação da ditadura civil-militar no país como resultado de uma nova crise político-institucional que começou a despontar no início dos anos 1960, momento em que o esgotamento do modelo econômico impossibilitava responder às demandas populistas com foco na redistribuição.

As tensões sociais estavam aumentando e a geopolítica da Guerra Fria começou a receber reações, e até mesmo os projetos especiais, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), não conseguiam amenizar as contradições socioeconômicas. Crescia a rejeição às injustiças sociais, com questionamentos sobre a presença de capitais norte-americanos no país, acusados de exploração neocolonial.

Sob o ponto de vista do capital estrangeiro, especialmente da América do Norte, o regime liberal democrático, com suas redes de participação, não foi suficientemente estável para conter as pressões emanadas das classes menos privilegiadas, reforçadas pelo pacto



populista e que ameaçavam o processo de acumulação. Tornou-se necessário o controle desses grupos, e os Estados Unidos da América (EUA) não hesitaram em usar os meios possíveis para pressionar as instituições oficiais, semioficiais ou privadas, responsáveis pela política de controle global das finanças, educação, ciência, pesquisa, mídia e forças armadas. Internamente, os militares culparam os governos populistas pelo fracasso econômico e insubordinação social e, ao encontrarem o apoio de velhas forças fascistas, eles acabaram com a desordem por meio do golpe de Estado de 1964.

Sustentado pelas aspirações e frustrações dos militares supostamente aprovadas pelas massas e amparado pelo financiamento e colaboração de grupos empresariais vinculados ao capital monopolista, o golpe de Estado de 1964 institucionalizou um pacto autoritário entre a tecnocracia e a burguesia internacional, com vistas à reorganização social e econômica necessária à manutenção do capitalismo e do modelo de internacionalização da economia. A Revolução de 1964 culminou a incorporação do Brasil à cultura norte-americana, cuja implementação do modelo requer primeiramente a paz social. Para tanto, o Estado brasileiro luta, a partir de 1964, para liquidar elementos significativos dos movimentos populares, organizações da sociedade civil e do poder representativo, em que promove a reorganização da economia e a superação da ideologia nacionalista.

Esse processo de reorganização do país atingiu profundamente o sistema educacional brasileiro, pois a ideologia do desenvolvimento com base na ordem, que orienta a ação do novo regime, enxergava os problemas educacionais conforme limites bastante estreitos. A produção cultural era monitorada com a ideia de que as organizações educacionais culturais favoreciam os elementos subversivos e simpáticos do comunismo.

Desse modo, o golpe de Estado de 1964 acabou com os movimentos de educação popular dos anos 1960 e submergiu o debate sobre a área com revogações, exílios, perseguições, torturas e destruição da literatura de inspiração marxista. Com essa despolitização, a escola foi criticada por seu baixo desempenho, sua incapacidade de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento e seu alto grau de politização, tendo sido responsabilizada pelos problemas enfrentados pelo país.

Era preciso reformar a escola e lhe proporcionar a gestão das ferramentas necessárias ao desenvolvimento. O regime autoritário recorreu à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*,



USAID)²¹ como meio para intervir na educação brasileira, disfarçado de assistência técnica, na década de 1950. Naquele período, assumiu um papel ímpar, ao promover uma desnacionalização real da educação no Brasil.

Nesse sentido, a cultura humanista, de tradição europeia, passa a ser vista como um obstáculo à difusão de elementos tecnocráticos. Havia o ideal de acabar com o antigo *ethos* cultural, de origem católica e ibérica, que privilegiava as humanidades, e substituí-lo por outro, mais calvinista, que estimula os valores industriais e privilegia as profissões dinâmicas ao ser intimamente ligado ao processo de desenvolvimento econômico.

Tal processo é concretizado pelos convênios MEC-USAID (1964-1968), que afetaram o sistema educacional brasileiro (Ensinos Fundamental, Médio e Superior), a articulação entre os diversos níveis, a formação docente e a produção e circulação de livros didáticos. A pedagogia tecnicista foi introduzida no Brasil por meio desses acordos e acabou com a longa hegemonia exercida pela educação nova. Assim, conforme o programa de reorganização social lançado pelo regime autoritário de 1964, a pedagogia tecnicista orienta a restrição do sistema educacional, com o objetivo declarado de colocar a educação a serviço do desenvolvimento do país. Então, o discurso e a prática docente são concebidos a partir da economia, cujas palavras-chave são eficiência e produtividade, que refletem a preocupação em proporcionar ao trabalho escolar o aspecto funcional do colarinho azul.

Inspirada nos princípios do behaviorismo, a pedagogia tecnicista busca, na aprendizagem, mudanças de comportamento e, como tal, uma resposta a estímulos externos, controlada por reforços. Aqui, a educação controla o comportamento individual no tocante a metas preestabelecidas, em que o sucesso ou o fracasso da escola em relação a tais objetivos se refere diretamente ao conhecimento das leis naturais que regem as reações físicas do organismo na aprendizagem e ao controle das variáveis que o afetam nesse contexto.

As Leis n. 5.540 e 5.692²² (BRASIL, 1968; 1971) marcam a entrada da pedagogia tecnicista no Brasil, ao reformarem todos os níveis de ensino, desde o Fundamental ao Superior. Essa legislação, baseada nos pressupostos supramencionados, mergulha a educação do país em um vasto oceano de objetividade, funcionalidade, taxonomia e tecnicidade, que atinge até os mais modestos meios educacionais. Tais ações fornecem modelos curiosos como a abordagem

²¹ Órgão do governo dos EUA encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa.

²² Modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram apenas um curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que se desenhavam naquele período.



sistêmica, a instrução programada, as máquinas de ensino, os microfones e a Educação a Distância (EaD).

Para produzir certos estados psicossociais e físicos nos alunos e permitir a consecução de determinados objetivos na aprendizagem, parece necessário coordenar e racionalizar o processo, o que levou à criação de um órgão de gestão. Nesse caso, a organização escolar adquiriu uma relevância sem precedentes na história da educação no Brasil.

Iniciado em 1930, o processo de burocratização assumiu dimensões que não haviam sido vistas anteriormente e nas quais o principal elemento da educação passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno desempenham um papel secundário, relegados à função de executores de um processo cujos desenho, planejamento, coordenação e controle são de responsabilidade de especialistas supostamente competentes, neutros, objetivos e imparciais. A preocupação em tratar a educação de forma racional visa libertá-la de influências subjetivas que podem prejudicar sua eficácia. Isso não apenas minimiza a importância do papel desempenhado pelo docente e pelo estudante, como também impacta na formação de ambos e nas condições de trabalho oferecidas ao profissional da educação.

Desprovido de sua autoridade e com o desempenho de tarefas que, caso houvesse necessidade, poderiam ser realizadas segundo um esquema instrucional ou pelo livro didático, o professor se torna empobrecido no tocante à sua formação e salário. Quanto ao aluno, a preocupação em adaptá-lo ao trabalho e a valorização do saber-fazer fazem esquecer a sua individualidade, por ser objeto de um ensino padronizado a partir de planos previamente formulados sobre os quais são ajustadas as diferentes modalidades de disciplina e as práticas pedagógicas.

A pedagogia tecnicista não foi bem recebida pelo corpo docente, visto que alguns educadores se mantiveram fiéis às propostas tradicionais e da escola nova, enquanto outros expressaram o descontentamento ao se refugiarem em perspectivas antipedagógicas que desafiavam o debate didático (teorias da não diretividade, do “fim da escola” e reprodutivas críticas). No entanto, a política do regime autoritário permitiu à pedagogia tecnicista exercer uma profunda influência no sistema escolar brasileiro, ao contribuir “[...] para aumentar o caos no campo da educação, atingindo tal nível de descontinuidade e fragmentação que torna o trabalho educativo praticamente impossível” (SAVIANI, 1993, p. 17).

Nesse prisma, aumentaram-se as capacidades dos alunos e as taxas de evasão e reprovação. De acordo com dados do censo demográfico de 1980, no período de 1968 a 1975,



dos 100 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, apenas 16 conseguiram chegar ao final do curso. Esses dados levam a questionar a eficácia do modelo educacional e ameaçam a estabilidade do sistema político, pois não é mais possível mascarar os efeitos do capitalismo estrangeiro em um país não independente. Então, questiona-se: como explicar o fracasso, ou melhor, como explicar a dificuldade de “linkar” o real com o ideal?

6. O CONSTRUTIVISMO COMO POSTURA EPISTEMOLÓGICA

Ideias pedagógicas do construtivismo se baseiam na biologia, particularmente em Piaget (1968), que se respalda em um “kantismo evolutivo”, cuja teoria do conhecimento, por seu turno, se fundamenta na ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência não é vista como um órgão contemplativo, e sim como um mecanismo operatório. Assim como em Kant (1983), em Piaget, o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou conhecimentos, os quais se atêm ao sensório-motor e conceitual. A fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação – a inteligência não é um órgão que imprime ou reproduz os dados da sensibilidade, e sim constrói conhecimentos, em que o termo “construtivismo” se origina desses elementos.

Fundamentalmente, o construtivismo é uma postura epistemológica na qual uma pessoa desenvolve sua inteligência e constrói conhecimentos na ação e na situação, ao refletir sobre a ação e seus resultados. A pessoa apreende e compreende novas situações por meio do que conhece e modifica os saberes anteriores para se adaptar a elas – cada adequação amplia e enriquece a rede de conhecimentos prévios à disposição de uma pessoa, e a progressão contínua da rede lhe permite lidar com fatos cada vez mais complexos.

O construtivismo é mais uma teoria do conhecimento ativo do que passivo, porque a ação é o motor do desenvolvimento cognitivo; por conseguinte, se interessa pelo saber em ação, o ato de conhecer. À pergunta “o que é saber?”, o construtivismo responde que é se adaptar ao novo, com a intenção de compreender novas situações. Na verdade, a função da inteligência é se adaptar a esses fatos ao experimentar ativamente o ambiente.

Sob o ponto de vista do construtivismo, o sistema cognitivo de uma pessoa funciona de maneira análoga ao sistema digestivo, em que aprender é assimilar e acomodar. Esses últimos conceitos também são funções cognitivas, por permitirem compreender como funciona o conhecimento para acessar o desconhecido a partir do conhecido.

Portanto, em ambas as funções, aprender significa ser duplamente ativo: para saber algo novo, a pessoa aplica o conhecimento anterior (assimilação) e, depois, transforma parte disso



(acomodação). Inicialmente, uma pessoa pode assimilar a novidade apenas na rede de saberes que possui, e assimilar é fazer o mesmo: por exemplo, a expressão “assimilar imigrantes” significa “torná-los membros da sociedade de acolhimento”.

Nesses termos, o significado é o mesmo no nível cognitivo: assimilar novos conhecimentos é torná-los semelhantes aos que a pessoa já possui, em que transforma o saber novo em antigo. Logo, pode-se ser vista como distorcida, ao modificar o novo e apropriá-lo nos próprios termos. Daí a importância de pedir aos alunos que não repitam integralmente o material apresentado a eles, mas que o interpretem com as próprias palavras. Para aprender, deve-se primeiramente transformar a novidade e expressá-la como entendeu de fato – costuma-se afirmar que aprender é assimilar o material.

Na analogia da digestão, os alimentos devem ser transformados em nutrientes para serem assimilados. Isso também vale para o conhecimento: é preciso modificar as coisas novas recebidas de fora em “nutrientes cognitivos”, os quais se integram ao sistema cognitivo da pessoa. Algumas teorias de aprendizagem não consideram a assimilação, a exemplo do behaviorismo, que se concentra estritamente na modificação do comportamento pelo ambiente externo: as ações acontecem como se houvessem apenas acomodações (descritas em termos de modificações de comportamento) no ato de aprender.

Todavia, como a atividade assimilativa advém da iniciativa da pessoa e a atividade acomodativa é imposta externamente a ela, a perspectiva behaviorista é consistente quando sugere que a pessoa aprende de maneira passiva. O behaviorismo negligencia a assimilação no processo de aprendizagem e se atém à acomodação, reduzida a uma modificação passiva estrita do comportamento.

Portanto, o aprendizado resulta de um processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação, em que a transformação do conhecimento ativado às vezes é mais importante e se distancia tanto quanto as modificações da organização do saber. Assim, aprender inglês como segunda língua implica também em uma mudança na estrutura do próprio conhecimento, posto que cada língua tem uma estrutura específica. Para um falante de português, pensar em inglês exige a reorganização de seus conhecimentos, e acomodar é diferenciar o saber prévio ou reorganizá-lo. O ambiente (ou o objeto de conhecimento real ou abstrato) força a acomodação, e a cognição de um indivíduo seria organizado em estruturas semelhantes, mais ou menos amplas mais ou com menor possibilidade de integrar conhecimentos específicos. Um sujeito



pode dar sentido a uma situação ou objeto apenas ao assimilá-lo a uma, a outra ou a mais estruturas cognitivas.

Saber é fazer, e fazer é aplicar conhecimentos ou uma rede de saberes. Sempre se refere a ações, sejam elas amplamente externalizadas, como escrever, ler, falar, fazer malabarismos com bolas ou nadar; ou, sobretudo, internalizadas (mentais), a exemplo de raciocinar, imaginar, refletir ou pensar a respeito. Não há conhecimento morto ou nenhum saber no construtivismo, pois ele representa três níveis: o da ação (o que realmente é feito), o do pensamento (o que se pensa que é feito e a compreensão sobre ele) e o da reflexão (o que se pensa sobre os pensamentos e o entendimento). Ação, pensamento e reflexão não são a mesma ordem, mas os três constituem atividades cognitivas.

Na pedagogia construtivista há uma valorização dos saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, em que as competências se identificam com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente que, segundo Piaget (1968), compreende a equilibração e a acomodação. No neoconstrutivismo, há uma fusão com o neopragmatismo, e as competências são assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano.

Em suma, a pedagogia das competências é outra fase do aprender a aprender (comportamentos flexíveis que permitem se ajustar às condições da sociedade. Ao invés de um compromisso coletivo, a responsabilidade é dos próprios sujeitos.

7. O NEOPRODUTIVISMO E SUAS VERTENTES

O neoprodutivismo se baseia na junção das concepções do Fordismo, Taylorismo e Toyotismo. O modelo fordista, por exemplo, se apoiava:

[...] na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, acumulando em grandes estoques dirigidos ao consumo em massa (SAVIANI, 2011, p. 429).

Por seu turno, o modelo toyotista:

[...] apoia-se em tecnologia leve, de base eletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado (...) requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429).

A partir desses modelos, reforça-se o importante papel da educação escolar na formação dos trabalhadores que:



[...] pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática, e assim a crença é mantida “na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano (SAVIANI, 2011, p. 429).

Nas empresas, busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência, enquanto nas escolas, passa-se do ensino centrado em disciplinas de conhecimento para aquele focado em competências referidas a situações determinadas. O objetivo é o mesmo: maximizar a eficiência e tornar os indivíduos mais produtivos no que concerne à inserção no processo de trabalho e à participação na vida em sociedade.

Na década de 1970, o tecnicismo se assentava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; nos anos 1990, advoga-se o neotecnicismo, com a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às Organizações não Governamentais (ONGs), a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Diversas reformas educativas em vários países se empenham na diminuição de custos, encargos e investimentos ou em transferi-los (ou dividi-los, o que corresponde a parcerias públicas e privadas, por exemplo) para a iniciativa privada e as ONGs. Em lugar da uniformização e do controle (Taylorismo e Fordismo), flexibiliza-o (Toyotismo).

O controle do processo se desloca para os resultados e, por meio da avaliação dos resultados – papel principal do Estado –, visa-se garantir a eficiência e a produtividade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) –, a União é responsável por avaliar o ensino em todos os níveis e, com os resultados da avaliação, condicionam-se a distribuição de verbas e a alocação de recursos em consonância aos critérios de eficiência e produtividade. Aqui, o neotecnicismo se faz presente pela busca da “qualidade total” na educação e pela “pedagogia corporativa”.

Desse modo, a qualidade total está ligada à reconversão promovida pelo Toyotismo: pelo aspecto externo, se traduz conforme a “satisfação total do cliente”; pelo interno, trata-se de conduzir os trabalhadores a “vestirem a camisa da empresa”. A busca pela qualidade exacerba a competição, e as empresas têm se convertido em agências educativas em uma nova corrente pedagógica, a “pedagogia corporativa”. Dissemina-se em nível superior, a exemplo da abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados pelos interesses de mercado, sob o espírito das “universidades corporativas” que oferecem, aos funcionários, maior acesso à atualização do conhecimento e das próprias qualificações.



Nesse contexto, o neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, se configura como pedagogia da exclusão, por visar ao neotecnicismo como forma de organizar as escolas por intermédio do Estado, com maximização dos resultados dos recursos aplicados na educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma resposta aos problemas do neoprodutivismo e de suas variantes advém das “teorias compensatórias” adotadas nos Estados Unidos e na Europa entre os anos 1960 e 1970, nas quais o fracasso escolar manifesta uma disfunção do sistema e a falta de produtividade causada pelo fato de os alunos serem portadores de uma deficiência, em se tratando da natureza psicológica e/ou cultural. Nessa perspectiva, é “natural” que as crianças das classes dominadas sejam afetadas por esse fenômeno, pois, por serem provenientes de um meio social extremamente pobre, sofrem de deficiências que os impedem de se beneficiar, de maneira adequada, das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. A pobreza é vista como uma doença a ser curada, e a solução vislumbrada contra o insucesso está ligada à ação intensiva da escola para compensar essas deficiências. Essa ação, controlada de modo científico, visa colocar o estudante em condições de participar adequadamente das atividades de ensino e aprendizagem e se beneficiar delas.

A teoria do déficit e a pedagogia compensatória estão densamente ligadas à conjuntura política do período, caracterizada pelo agravamento das contradições geridas pela radicalização da acumulação de capital. Nessa situação marcada por miséria, fome, desemprego, violência nas áreas urbanas e rurais e presença de crianças abandonadas nas ruas das cidades, a teoria do déficit responsabiliza a escola pelos problemas sociais e a obriga a encontrar soluções para eles. Ao fazê-lo, contribui para fortalecer o papel da escola na resolução de problemas que dizem respeito a outras esferas da sociedade, o que se reflete na organização, no ensino e leva a uma intensa alteração dos programas. Por meio das “atividades extracurriculares”, é implantada uma série de medidas destinadas a adquirir hábitos, atitudes e valores considerados essenciais à aprendizagem escolar, como os cuidados com a alimentação, a obtenção de hábitos de higiene, a aquisição da linguagem “correta”, o comportamento adequado no trabalho escolar etc.

Nesse ínterim, a função assistencial assumida pela escola coloca em segundo plano a aquisição de conhecimentos; logo, os investimentos destinados a garantir condições reais de aprendizagem são cada vez menores. Por um lado, a formação de professores é reduzida, assim como seu salário, os prédios escolares são sucateados, as salas de aula ficam cheias e os recursos



didáticos, escassos. Por outro lado, a escola se torna um mercado para fonoaudiólogos, psicólogos, nutricionistas e assistentes sociais.

Portanto, asfixiada sob um verdadeiro emaranhado de funções que vão desde o cuidado com a alimentação até a busca de recursos para a manutenção dos próprios prédios, a escola brasileira se vê distante dos objetivos que historicamente justificaram sua institucionalização. Foi-se o tempo em que era o lugar reservado para a transmissão do conhecimento e longe se apresentam os dias nos quais as pessoas ensinavam a ler, escrever e contar.

Em suma, a educação no Brasil suportou, ao longo de sua história, uma perda de identidade que reflete a crise de identidade cultural, ao ser influenciada por fatores políticos, sociais, econômicos e pedagógicos. Entre esses últimos se destaca a extrema dependência da educação de ideias e modelos estrangeiros que, ingenuamente assimilados, não foram repensados ou confrontados com a realidade brasileira e são alheios às suas idiossincrasias; logo, ajudaram a complicar ou mesmo impedir o processo de transformação exigido pela educação no país.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASÃO, M. dos R. **A fundamentação teórica da tecnologia segundo Andrew Feenberg**: implicações na educação à luz da fenomenologia. 487f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1467>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASÃO, M. dos R.; ARAÚJO, J. C. S. Neotecnicismo na Educação: origem e concepção. In: OLIVEIRA, L. (Org.). **Educação: dilemas contemporâneos**. Nova Xavantina: Pantanal, 2022, p. 6-22. v. 7. Disponível em: <https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2022/educacao-dilemas-contemporaneos-volume-xi/ebook.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASÃO, M. dos R.; ARAÚJO, J. C. S.; BATISTA, G. A. Educação neotecnicista: um estudo interdisciplinar. In: MIRANDA, N. P.; GUILHERME, W. D.; MELLO, R. G. (Orgs.). **Aprendizagem e tecnologia: enfoques práticos e teóricos na educação do século XXI**. Rio de Janeiro: Publicar, 2022. v. 1. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/aprendizagem-e-tecnologia-enfoques-praticos-e-teoricos-na-educacao-do-seculo-xxi-volume-1>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1850.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

COMTE, A.. **Curso de filosofia positiva**: Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DESCARTES, R. **Regulae ad Directionem Ingenii**. Prefácio de Henri Gouhier, Paris: Vrin, 1965.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

KANT, I. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso Tempo, 5).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Tradução de P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SKINNER, B. F.; SMITH, L. M. A possibilidade de uma ciência do comportamento humano. In: ALVES, M. L. (Org.). **Burrhus Frederic Skinner**: nova antologia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICO, G. **Metafísica e método**. Milano: Bompiani, 2008.



CAPÍTULO 43

TEORIA VERSUS PRÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO HUMANISMO EM CARL ROGERS²³

Pamela Peres Cabreira

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo lançar luz sobre as possibilidades de interação entre professores/as e alunos/as em contexto de sala de aula a partir da teoria pedagógica humanista. Atualmente escuta-se de forma recorrente as palavras *autonomia*, *democracia escolar*, *alunos críticos* e *escola participativa* ou *inclusiva* em discursos políticos, ou mesmo nas escolas e universidades focadas no Ensino. Tudo indica que há um consenso sobre estes conceitos e um ideal de funcionamento escolar. Entretanto, como afirmar que as escolas devem promover autonomia nos estudantes se estes são condicionados a um cronograma e a uma avaliação rígida? Como formar estudantes críticos quando muitas vezes são tratados como “tábuas rasas” onde se deposita um conhecimento pré-concebido? Como afirmar uma escola participativa e inclusiva quando não se consegue mapear as diferenças entre os estudantes que muitas vezes os excluem? Estas são apenas algumas questões que orientaram a reflexão e escrita deste breve artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Humanista. Carl Rogers. Educação. Autonomia de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (RUBEN ALVES, 1994).

As escolas são parte de uma estrutura social, e caracteriza o principal instrumento educacional geracional, sendo, portanto, uma instituição com significados e objetivos que, além de incluir e diversificar, acaba também por exercer mecanismos de exclusão, sobretudo quando inseridas em sociedades também excludentes. Neste sentido, idealmente, professoras e professores devem estar habilitados e munidos política e socialmente no reconhecimento sobre *quem exclui e quem é excluído*.

Para Paulo Freire (1970) é necessário que os educadores repensem e enxerguem o projeto da sociedade através das realidades sociais concretas, não apenas aquelas de opressão, mas também as de desumanização que é atribuída e equacionada pelas elites dominantes com o objetivo de manter os *oprimidos* constantemente neste mesmo estado de inércia. Tendo um vista uma sociedade e uma escola *humanizada*, concretiza-se a necessidade possível a emancipação e a prática de projetos que as relacionem com o mundo e com o outro. Assim, educadores estão distantes da “libertação pelos próprios oprimidos”, como sublinhava Freire,

²³ Apoio Bolsa CAPES/Doutorado Pleno/Processo nº {88881.129278/2016-01}. FCT UI/BD/150943/2021.



uma vez que o processo de globalização e de instalação de um sistema que mascara as funções ideológicas de suas partes institucionais, desabilita ou *oprime* o que é diferente. Neste sentido, interessa neste breve artigo compreender o pensamento de Carl Rogers sobre a pedagogia humanista como uma possibilidade de integração escolar mais consciente.

2. CARL ROGERS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICANTE

Nascido em uma zona rural do meio oeste dos Estados Unidos da América em 1902, Carl Rogers estudou agronomia na Universidade de Wisconsin e, posteriormente, dedicou-se à vida religiosa. Em 1924, ingressou no seminário de Teologia da *Union Theological Seminary*, desvinculando-se desta instituição quando percebeu que “[...] lhe seria exigida adesão a uma doutrina religiosa específica” (ZIMRING, 2010, p. 14). Rogers encontra na Universidade de Colúmbia a paixão pela formação pedagógica e pela psicologia clínica e torna-se membro da Universidade de Chicago em 1945. De acordo com Zimring (2010, p. 13), as principais referências de Rogers foram William H. Kilpatrick na área da educação e o empirista John Dewey para as reflexões pautadas na filosofia da educação.

Tendo praticado psicologia clínica em terapia infantil, Rogers centrou-se em estudos que associavam a psicoterapia com a pedagogia. O autor desenvolveu uma concepção educacional voltada para uma relação empática e amistosa entre professores e alunos com o objetivo de despertar forças positivas de crescimento, que, para ele, existem em todos os seres humanos.

Uma das contribuições mais importantes de Rogers centra-se na ideia da *aprendizagem significativa* ou *experiential*. Para ele, o significado da aprendizagem precisa assentar-se em algo centrado e percebido pelo aprendiz, e não em elementos de instrução encucados pelo/a professor/a. Ou seja, esse tipo de aprendizagem:

Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal - a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada. [...] É penetrante. [...] É avaliada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual ele experiencia. O locus da avaliação, pode-se dizer, reside, afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo (ROGERS, 1972, p. 5).

É preciso ancorar a discussão sobre as possibilidades de ensino na percepção de que o ensino centrado no aluno é uma das possibilidades de promover uma abordagem humanista em sala de aula, sem, contudo, efetivar grandes rupturas com a estrutura organizacional de uma



turma em escola tradicional. Para fins de exemplificação, se segue alguns procedimentos tentados em sala de aula, pontuais a partir do debatido por Rogers.

O primeiro passo é buscar uma disposição diferenciada das mesas e cadeiras de sala, de forma que todos vejam a todos, idealmente uma formação em U, de maneira que não passem horas a vislumbrar a nuca de seus colegas. Uma segunda prática corriqueira e que pode ser aplicada sem grandes problematizações: iniciar a aula com a recolha de conhecimento prévio dos estudantes sobre um determinado assunto. A partir deste ponto de reconhecimento e valorização de conceitos, a aula poderá seguir rumos diferentes. Ou seja: se demonstram muito interesse e muitos *conhecimentos acertados*, a aula poderá ser mais livre para explorar outras questões sobre o assunto. É válido o caminho inverso no caso de não apontarem interesse/conhecimento. Independentemente do rumo escolhido, é um passo importante demonstrar e valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, pois este é um ato que gera empatia, demonstra preocupação e aproximação por parte do/a educador/a.

“Me descartei do papel autoritário”. É assim que descreve a professora Barbara J. Shiel (ROGERS, 1972, p. 20), o seu experimento autodirigido em uma turma do sexto ano de escolaridade, sobre o seu alívio em perceber e compreender o progresso da turma em sentido social, cognitivo e comunicativo. Uma experiência que durou apenas três meses, mas que se sentiu em termos de *construção dos sujeitos* envolvidos, nos anos escolares seguintes.

A professora em questão reorganizou as salas de aula de modo a desenvolver um aprendizado autônomo e responsável, incluindo *contratos*²⁴ sobre os temas a serem apreendidos e constatados. Inseriu os alunos enquanto seres ativos na aprendizagem, deu-lhes significados e responsabilidades, e assim agiu em uma escola *tradicional*. Relata, entretanto, que alguns professores da mesma escola tentaram reconstruir o projeto em suas turmas, mas falharam, “por não acreditarem verdadeiramente na proposta” (ROGERS, 1972, p. 23), ou mais provavelmente por não terem proximidade com a metodologia e a abertura para aplicar avaliações e conteúdos de maneira própria, demonstrando e valorizando o conhecimento dos estudantes, tal como sugere Rogers.

²⁴ Contrato aqui compreendido a partir de Rogers (1972, p. 133) como uma ferramenta para o facilitador da aprendizagem, que pode capacitar e trazer alguma liberdade para os objetivos estabelecidos pelos aprendizes.



Partindo destas premissas, torna-se importante se considerar a *triade rogeriana*. Isto é, ter-se em vista os pontos primordiais para o desenvolvimento de uma pedagogia humanista, segundo a perspectiva deste autor.

Acreditando que todos os seres humanos têm potencial de alcançar objetivos positivos, passa a ser papel tanto do terapeuta quanto do professor oferecer as melhores condições para a busca de suas próprias realizações. Neste sentido, os/as docentes devem, portanto, possuir uma *aceitação positiva e incondicional* ao outro, sem reservas e preconceitos, ao diferente e ao percurso que ele irá traçar; o ser humano está sempre em processo, nunca está acabado e “o aprêço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo” (ROGERS, 1972, p. 109).

A segunda atitude assenta-se na *compreensão empática* como uma capacidade máxima de se colocar no lugar do outro, ou seja, de sentir e compreender seu ângulo de vida, perceber o mundo interno e externo que caracteriza este que é o outro. A empatia, portanto, é o elemento relacional que viabiliza a comunicação entre o facilitador e o aprendiz, no sentido de que “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a probabilidade de aprendizagem significativa” (ROGERS, 1972, pp.111-112).

Por fim, gerir sua *autenticidade* para com a relação esperada, ser congruente, sem falsidades e fingimentos, Rogers afirma que

[...] quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente [...] significa que está sendo ele próprio, que não se está negando” (ROGERS, 1972, p. 106).

Para Rogers (1972, p. 105-106), a facilitação da aprendizagem seria um dos objetivos finais da educação, “[...] o modo pelo qual desenvolvemos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo”. Para o autor, a aprendizagem significativa apenas pode ser qualificada quando ocorre mediada por um relacionamento verdadeiro entre o facilitador e o aprendiz.

As condições fundamentais para os processos sociais de aprendizagem baseiam-se, portanto, na autenticidade de se ser quem é, aceitando os demais também como são, possibilitando compreender o lugar do outro, gerando aceitação, empatia e congruência em todos os envolvidos no processo. A concepção de educação rogeriana aponta para a percepção por parte dos/as professores/as em identificar e compreender o potencial de desenvolvimento



dos aprendizes. Para Rogers (1972, p. 113), a autenticidade e a honestidade para consigo e para com os outros “[...] é a mais importante das atitudes [...]”, sendo o elemento principal do processo de aprendizagem “[...] se alguém tem escassa compreensão do mundo interior do aluno, não gosta dele ou do seu comportamento, é quase certamente mais construtivo ser real do que pseudo-empático ou do que exibir a máscara de quem se interessa por ele”.

Por fim, a confiança no organismo humano é a chave fundamental para o correto funcionamento das engrenagens das atitudes salientadas por Rogers.

Seria de todo improvável pudesse alguém assumir as três atitudes descritas ou aventurar-se a ser um facilitador de aprendizagem se não começasse por ter uma profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades. Se desconfio do ser humano, antes devo empanziná-lo de informações da minha própria escolha, a fim de que não tome um caminho errado. Mas se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem (ROGERS, 1972, p. 114).

Outro aspecto relevante na análise de Rogers assenta-se na criação de uma atmosfera afetiva positiva. O autor argumentou que quando o/a educador/a se depara com um cenário hostil, seja ele em um ambiente de aprendizagem ou não, este sente-se ameaçado/a, censurado/a, fazendo diminuir a percepção e aumentar a ansiedade. Desta feita, construir um ambiente favorável, positivo, com apoio e acolhedor é fundamental para que a identificação e interesse para com a importância da aprendizagem se desenvolva.

2.1. Anísio Teixeira e o ensino com significado

Um outro exemplo de pedagogo que defendia uma pedagogia *humanista* e para todos e todas foi o brasileiro Anísio Teixeira. Para ele, além da tecnicidade de se ler e contar também defendia uma educação participativa e com significado a partir do cotidiano. Desta feita “o programa da escola será a própria vida da comunidade, com os seus trabalhos e contradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas” (TEIXEIRA (b), n.d). Teixeira encontrou na problematização de Dewey a visão base de a educação existir enquanto um instrumento de continuidade da vida social, uma ferramenta *possibilitadora*. A certeza de que a teoria social conduz a um paradigma metodológico para a investigação, planeamento e execução prática. Para Teixeira (n.d, (a)), no contexto educacional, “a diversificação é a condição para o florescimento de uma cultura, e a uniformidade a condição para a sua petrificação e morte”. A partir desta concepção, formulou uma metodologia educativa configurada nas *Escolas-Parque*. A proposta de Teixeira era conceber uma escola que valorizasse o/a aluno/a, pautada em valores democráticos para formar alunos/as críticos e autônomos/as, “por meio de experiências e reflexões orientadas para um novo modelo de



sociedade conciliável com o caráter construtivista e progressista” (FREITAS; WIGGERS, 2020, p. 3).

Os quarenta anos de vida pública em diferentes contextos sociopolíticos foram determinantes para esta motivação de uma proposta de educação popular, inclusiva e cultural inserida em um *modus operanti* que privilegia a relação entre a população e um governo com senso crítico e consciente. Tinha, portanto, o objetivo de uma mudança estrutural que levasse uma educação para poucos a uma educação de “muitos para muitos”. Este autor contribuiu ferozmente para o desenvolvimento do ensino público e gratuito no Brasil, além de ter traçado uma proposta educativa voltada para a *pessoa aluno* e para as um ensino integral.

3. ROGERS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O autor Carl Rogers identifica que a aprendizagem deve ser estimulada e compartilhada com os/as alunos/as, a partir de suas escolhas, orientadas também por seu mundo interior. Idealmente, este processo deveria começar no início da vida escolar, de forma que estes se identificassem com a autonomia, com a responsabilidade e a dimensão em aprender, instigados por seus próprios interesses. Segundo Rosenberg (1977, p. 57) para Rogers, o desenvolvimento *humano* é o mais importante, uma vez que “[...] quanto mais o homem deposita em si mesmo o *locus* de suas opções, mais apto e corajoso se torna para ‘desmascarar’ propostas sociais falsas ou desumanizadoras”; assim, para o autor, tornamo-nos cidadãos. De acordo com Paulo Freire (1996, pp. 76-77), a educação é sempre uma teoria posta em prática. É um fator fundamental da reinvenção do mundo. Sem a educação seria impossível repensar ou transformar a realidade, prosseguir nos ideais sociais do conhecimento ou manter as bases estruturais que fundamentam os campos do saber na sociedade.

Dito isto, partindo de algumas palavras de Rogers, pode-se conjecturar mais algumas condições para refletir sobre as questões motivadoras deste ensaio. Para o autor, um/a professor/a empenhado/a em se assumir enquanto um/a facilitador/a da aprendizagem, que busca construir autonomia, liberdade e competências diretivas junto dos/as aprendizes, deve se adaptar a seu estilo de ser, que será constituído através “[...] da sua livre e direta interação com os alunos. Assim, dará crescente expansão a uma metodologia pessoal – indubitavelmente, o melhor processo” (ROGERS, 1972, p. 129). Ao não fincar os pés em uma metodologia rígida e estática, em diálogo com Rogers, pode-se encontrar possibilidades de um ensino que nos aproxime positivamente dos/as aprendizes, dando significado e sentido para conteúdos que muitas vezes são dados sem contexto e sem conexão com a realidade. Alternar modos de



avaliação informal, por exemplo, com avaliações institucionais pode também ser uma alternativa para despertar o interesse dos alunos e demonstrar que a aprendizagem ultrapassa o limite de se decorar e se fazer exames, provas e obter notas (cf. DIOGO, 2018). Para Rogers (1972, p. 9) a avaliação, quando não autodeterminada e auto reconhecida pelo aprendiz, torna-se um elemento estandardizado, um “índice de aprendizagem relativamente sem importância”, com estes signos assentes em se memorizar e não relativizar a aprendizagem, ou seja, não lhe dar *significado*. Um dos maiores desafios na profissão docente atualmente está na busca por se *cativar* o estudante, atribuir sentido ao ensino.

Nesse sentido, Rogers adentra uma reflexão salutar sobre a condição da escola institucional como uma prisão: se se impõe um estudo engessado, em um ambiente castrador e autoritário ao longo de doze anos de vida escolar, como se poderá cobrar cidadãos democráticos? Veicular a necessidade de uma escola democratizada, inclusiva e disposta a seguir um caminho pragmático na formação de adultos conscientes, obriga necessariamente a que se repense a estrutura como um todo. Como argumenta Rogers,

De todas as instituições da nossa cultura, a educação é provavelmente a mais autoritária e presumivelmente estamos criando cidadãos para viver na democracia. É um absurdo porque eles não têm a chance de funcionar democraticamente em uma escola tradicional. Eles não fazem escolhas, não tomam decisões, não agem com responsabilidade, eles têm de fazer o que é mandado e não o que eles estão mais interessados. Este é um ambiente muito rígido, autoritário e herético e ainda é o que o governo e líderes de nossa atualidade estão aplicando, mas é como eu digo, acho que isso volta à fundamental falta de crença no modo de vida democrático (ROGERS, 1984).

Colocada a questão que intitula este ensaio se “É possível ser humanista em uma escola tradicional?”, o diálogo com Rogers remete a alternativas,

[...] não é por alguma depravação interior que os educadores seguem tal sistema auto-frustrador de ensino. É, quase literalmente, porque não conhecem alternativa exequível. [...] Há, porém, alternativas – métodos alternativos práticos de lidar com uma classe ou dirigir um curso – tomadas de posição e hipóteses alternativas capazes de dar estrutura à educação – objetivos e valores alternativos pelos quais educadores e estudantes podem lutar (ROGERS, 1972, p. 6).

Afinal, “todo o educador eficiente tem o seu próprio estilo de facilitar a aprendizagem dos alunos” e aponta que “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender”, isto é, o “que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança” (ROGERS, 1972, p. 55,104). Logo, esta teoria pedagógica incentiva a busca de uma maneira de *estar* e de *ser* em sala de aula, na relação com a profissão docente, na interação com os/as alunos/as que são, afinal, os maiores desafios e objetivos a serem valorizados.



Rogers (1972, p. 133) também nos atenta que “não se afigura razoável a imposição de liberdade a quem não a quer”, ou seja, os/as educadores/as devem ser responsáveis e guias aos alunos que necessitam deste acompanhamento, aliás, algo fundamental para a manutenção numa organização escolar tradicional. Dito isto, é possível uma adaptação dos meios e das práticas para se alcançar uma prática pedagógica humanista.

Contudo, a tarefa não é nada fácil. Ao ter que cumprir papéis administrativos e burocráticos que muitas vezes ultrapassam a função docente, bem como atingir determinadas balizas pré-concebidas por instrumentos de avaliação de ensino, a implementação de uma pedagogia humanista pode sofrer com graves obstáculos. Ainda que se busque outras ferramentas e posições para com os aprendizes, o docente poderá ser penalizado ao não realizar atividades comuns, como determinar leituras, impor dever de casa ou mesmo estabelecer uma avaliação determinada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não seja possível conceber uma pedagogia humanista como um todo em uma escola tradicional, porém é possível integrá-la e suas práticas em partes que podem colaborar para uma mudança individual e a longo prazo na educação colaborativa e de facilitação. Se direcionar-se pela proposta pedagógica de Rogers, esta alternativa é um caminho meio percorrido. Para Rogers, um/a facilitador/a de aprendizagem “não determina leituras. Não dá aulas expositivas (a menos que solicitado), não faz avaliações ou críticas, a menos que o aluno deseje o seu julgamento sobre algum trabalho. Não dá provas obrigatórias. Não se responsabiliza, sozinho, pelas notas”; ou seja, “um facilitador não é um professor nem mero assistente, de boca, dum método diferente de aprendizagem. Dá, real e operacionalmente, a seus alunos, oportunidade de aprenderem a ser responsavelmente livres” (ROGERS, 1972, p. 143).

Ao conjecturar sobre o ensino humanista e a proposta de Rogers é possível defronta-se com este pensamento de Alves (1994, p. 14): “Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?”. Impõe-se visível todos os dias a frustração e o desinteresse de crianças e jovens em relação ao ensino, tornando-se muitas vezes um trauma, um período da vida nem sempre retomado com carinho e esperança. Enquanto adultos, também não será maior o sofrimento quando se faz necessário mover-se em relações e situações que não são compreensíveis ou aceitáveis? Aplicar a empatia, parece ser,



um caminho minimamente otimista de se encarar a relação com a profissão de *se ser* professor/a.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

DIOGO, A. M.; MELO, B. P.; FERREIRA, M. (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 116, pp. 748-775.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, T.C.; WIGGERS, I.D. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, Brasília, v.26, 2020.

ROGERS, C. **Conversas com Carl Rogers**, 1984. Por Maureen O'Hara. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KiO-WhwVws0&t=38s>>. Acessado em Maio, 2022.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Minas Gerais: Interlivros, 1972.

ROSENBERG, R.L. Terapia para agora. *In*: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa com centro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TEIXEIRA, A. (a). **Diversificação: condição de florescimento cultural**. CPDOC/ Fundação Getúlio Vargas. Arquivo Anísio Teixeira, pasta AT pi Teixeira, A. 0000.00.00/15. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_prodInte&pagfis=5732>. Acessado em Maio, 2022.

TEIXEIRA, A. (b). **Trabalho criticando o modelo escolar brasileiro**. CPDOC/ Fundação Getúlio Vargas. Arquivo Anísio Teixeira, pasta AT pi Teixeira, A. 0000.00.00/12. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_prodInte&pagfis=5704>. Acessado em Maio, 2022.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.



CAPÍTULO 44

O “POVO DE DEUS” E O “POVO DE SANTO”: CONFLITOS RELIGIOSOS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Pedro Henrique Alexandre de Araújo
Jaci Oliveira Marques

RESUMO

O presente trabalho é resultante do decurso da pesquisa empreendida ao longo da escrita de monografia intitulada “Religião, Racismo e Educação: uma análise discursiva sobre as dinâmicas da intolerância religiosa no cotidiano escolar” defendida em 2020. No presente trabalho, busca-se esquadrihar algumas discussões realizadas no trabalho monográfico durante a pesquisa de campo realizada entre junho e dezembro de 2020, isto é, interpretar como os estudantes de Ensino Médio das Escolas Públicas de Fortaleza e Região Metropolitana, pertencentes às religiões afro-brasileiras, experienciam o fenômeno da intolerância religiosa e o modo através do qual esse fenômeno se expressa no cotidiano da escola. Dessa maneira, é mediante o “repertório cultural” dos interlocutores que se assenta esse trabalho. Como aponta o texto, a intolerância religiosa se expressa amiúde de forma sutil, estando manifesto nas piadas realizadas por colegas de sala, no uso de termos ultrajantes por professores, bem como no silenciamento da instituição escolar diante de tais situações. Por fim, mediante a fala dos interlocutores, pode-se concluir que a intolerância religiosa no cotidiano da escola se manifesta no “arbitrário cultural dominante” circunscrito na estrutura escolar por meio de valores, práticas e na implementação dos currículos que excluem as manifestações afro-religiosas e, conseqüentemente, corroboram à habitual postura de retração e silenciamento assumida pelos estudantes pertencentes a tais segmentos religiosos durante sua estada na escola (CARNEIRO, 2005).

PALAVRAS-CHAVE: Religião. Educação. Intolerância Religiosa. Currículo Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Discutir quanto ao fenômeno da intolerância religiosa no espaço escolar, implica esquadrihar a maneira como este fenômeno se manifesta e afeta as experiências escolares dos estudantes afiliados às religiões afro-brasileiras²⁵. Para tal, ensaio articular três campos: religião, racismo e educação, tendo como ponto de convergência a intolerância religiosa. Pode-se dizer que a relação dos três campos ocorre através do que Weber chamaria de “afinidades eletivas”, ou seja, “formas culturais/religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas, [...] numa relação de atração e influência recíprocas, de escolha ativa, de convergência e de reforço mútuo” (LOWY, 2014, p. 72).

A inquietação em discutir a intolerância religiosa dentro do espaço escolar, surge da compreensão de que a escola não está estanque frente às relações sociais que são estabelecidas para além dos seus muros, ela tanto pode refleti-las como reproduzi-las (BOURDIEU, 2003).

²⁵ Por religiões afro-brasileiras, considera-se aquelas religiões sincretizadas a partir da confluência entre as religiões católica, africanas e as tradições indígenas, como por exemplo, a Umbanda, o Omolokô e o Candomblé, que serão citadas ao longo deste trabalho.



Bourdieu (2003) assevera que a escola tem por atribuição a manutenção de configurações sociais específicas a partir da naturalização de um sistema de valores que se expressam nos conhecimentos, códigos linguísticos e posturas que se pretendem universais. Desse modo, o autor questiona o ideário da escola como redentora dos males da modernidade, já que sua pretensão universalista mascara as desigualdades de classe, raça e gênero, tendo em vista que a escola no formato em que ela se apresenta.

Analisando historicamente as condições sob as quais o ensino público no Brasil se desenvolve, percebe-se o quanto se dá maneira “tardia, desigual e insuficiente”. A educação de qualidade sempre esteve circunscrita à elite aristocrática, excluindo, dessa forma, os componentes das camadas desfavorecidas. Assim, a educação secundária no Brasil ocorrer de maneira dual: “oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras” (ARAÚJO, 2019, p. 108), ou seja, para alguns, educação técnica voltada ao mercado de trabalho; para poucos, formação voltada para cidadania e cultura erudita. Evidencia-se, então, a escola como uma instituição do qual o desígnio seria de preservar *o status quo* e validar as desigualdades sociais e culturais existentes fora dela.

Em meio a essa trama, compreende-se que o processo de “seleção de conteúdos” incorporados ao currículo escolar não ocorre de maneira aleatória, mas segundo as afinidades político-ideológicas da estrutura escolar. Isto posto, indaga-se de que modo pode-se perpetuar determinados valores religiosos em detrimento de outros, e de que maneira isso pode ser experienciado pelos estudantes pertencentes às religiões afro-brasileiras. Apoiado nessa interrogação buscou-se investigar através das falas dos estudantes a maneira como essas relações podem afetar as suas experiências escolares: seja incidindo sobre a autoestima, favorecendo o sucesso ou insucesso escolar, a evasão e, até mesmo, o silenciamento das identidades religiosas estudantis. Por isso, toda a discussão deste trabalho gira em torno da categoria intolerância religiosa e suas representações dentro das escolas de Ensino Médio. Isto é, o presente trabalho intenta interpretar a maneira como os estudantes de Ensino Médio afiliados as religiões afro-brasileira identificam e vivenciam a intolerância religiosa no ambiente escolar, assim como esse fenômeno pode afetar o cotidiano da escola

Com intento de alcançar os objetivos da pesquisa, decidiu-se pelo uso métodos e técnicas da abordagem qualitativa, posto que ela direciona sua análise para subjetividades e as interpretações de mundo dos interlocutores. Ao que se propõe este trabalho, a metodologia qualitativa se apresenta como mais adequada, já que ele “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço



que não pode ser reduzido à operacionalização das variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). Ou seja, as narrativas e fala dos interlocutores não podem ser quantificados ou mensurados segundo uma escala de variáveis.

Desse modo, as entrevistas realizadas durante a pesquisa tiveram que se adaptar às limitações impostas em razão do cenário pandêmico da COVID-19. Mesmo após os novos percursos tomados no traçado metodológico, alguns percalços ainda surgiram para efetivação da pesquisa: primeiro, fazia-se necessário o cumprimento dos decretos do Estado que estabeleciam o isolamento social e que mantivessem em segurança tanto o pesquisador como os entrevistados. Assim, foi descartado qualquer possibilidade de entrevistas presenciais, pois ambos os componentes estariam em risco ao sair de suas casas. Decidiu-se, então, recorrer ao recurso das entrevistas online, mas, apresentou-se, também, algumas dificuldades, que nem todos os estudantes têm acesso à internet. Para viabilizar a participação dos interlocutores foram utilizados formulários online, *WhatsApp* e sobretudo, o uso da plataforma Google Meet.

Privilegiou-se a seleção de estudantes das escolas públicas como *locus* desse trabalho, objetivando desvendar os limites e perspectivas da laicidade e o respeito à diversidade religiosa no ensino público. Conforme a Constituição Federal promulgada em 1988, o Estado brasileiro deve respeitar o princípio da desagregação do Estado e Religião, em outras palavras, é dever do Estado prezar em favor da laicidade e, seja qual for a repartição pública, deve caminhar em concordância com tais valores, inclusive a escola.

Dessarte, foram entrevistados cinco estudantes de cinco escolas localizadas na cidade de Fortaleza e região metropolitana, onde foram interpelados sobre suas percepções sobre intolerância, identidades religiosas e a relação com a escola. As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e dezembro de 2020, com duração entre de 20 (vinte) minutos a uma hora.

Desde os primeiros diálogos com os interlocutores, procurou-se explicitar os interesses e objetivos da pesquisa, a fim de que uma postura ética fosse mantida no decorrer das entrevistas. Destarte, a identidade dos estudantes foi preservada, sendo os nomes apresentados meramente fictícios e com efeito de organização da pesquisa. Assim, a pesquisa designou cada interlocutor segundo a inicial do seu nome civil e/ou social, a saber: interlocutores B, D, F, M e R. Do mesmo modo, foram preservados os nomes de suas escolas. Todos os estudantes entrevistados são integrantes de escolas públicas do ensino médio no estado e suas idades variam entre 16 e 20 anos, sendo três homens e duas mulheres.



Com o propósito de nortear a discussão enunciada neste trabalho, ele divide-se em duas partes. Na primeira, discorre-se acerca dos significados da intolerância religiosa no contexto escolar, demonstrando que vida escolar não está dissociada das dinâmicas da vida política e social que atuam na sociedade. Portando, o trabalho resgata um pouco da formação sócio-histórica do ensino público brasileiro e as discussões sobre laicidade que permeiam seu entorno a fim de fundamentar a argumentação quanto as impressões dos estudantes sobre o fenômeno da intolerância religiosa.

Na segunda parte, o trabalho discorre sobre as implicações das expressões da intolerância religiosa no cotidiano da escola e o modo como manifestam-se nas vivências dos estudantes. Deste modo, dialogo com os relatos dos interlocutores da pesquisa sobre a postura de retração e, inclusive, de silenciamento de suas identidades religiosas, visto que estes não percebem a escola como um espaço tolerância e diversidade.

2. O EU E O OUTRO: OS SIGNIFICADOS DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA

No Brasil, a educação formal emerge sob a égide da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, sendo fortemente marcada pelo *ethos* cristão ocidental, assumindo-o como modelo civilizador e formador, excluindo, dessa maneira, os valores e crenças consideradas “dissidentes”. Para a efetivação desse processo, seria preciso negar as crenças, estigmatizar e distorcer a identidade religiosa do outro.

Erving Goffman (1981) em seus estudos sobre estigma, identifica que a necessidade de categorização dos sujeitos tem como função social criar sujeitos desviantes, dando fundamento a discriminação e, inclusive, a intolerância religiosa. O estigma engendra atributos depreciativos que determinam o sujeito, estabelecendo, dessa maneira, uma identidade real e uma virtual (GOFFMAN, 1981). Nessa circunstância, a relação social é balizada por meio do isolamento dos indivíduos no qual são imputados atributos aviltantes. Por conseguinte, pode-se compreender os sujeitos estigmatizados como aqueles que fogem à norma vigente da religião cristã ocidental, como os indígenas, os povos africanos, entre outros. Esta perspectiva que surge desde as escolas catequistas portuguesas e permanecem ainda hoje entre aqueles que repudiam qualquer manifestação religiosa dissidente e têm como seus principais alvos as religiões de matriz afro-brasileira.

Já na década de 1930, momento em que o ensino público no Brasil dá os primeiros passos para sua constituição, o ensino médio torna-se instrumento de discussão e polarização a



respeito do seu caráter curricular. A implantação tardia e desigual do ensino público brasileiro, evidencia sua formação elitista e autoritária. Segundo Geraldo Leão, “nos últimos vinte anos, movimentos de avanços e retrocessos nas políticas para esse nível de ensino estiveram marcados por essa polarização” (LEÃO, 2018, p. 6). Dessa maneira, compreende-se que currículo escolar não é neutro, mas corresponde ao cenário de disputas empreendidas no ambiente escolar.

Portanto, busca-se compreender de que modo a intolerância religiosa se manifesta no ambiente escolar e como se reflete sobre as experiências estudantis, visto que os valores e crenças excludentes se imiscuem neste campo de relações. A escola, compreendida como campo de relações sociais em que as disputas e os capitais negociados sucedem consoante a regulação dos agentes dominantes (BOURDIEU, 2003), permite reconhecer os diferentes atores, interesses e ações existentes neste espaço social.

Intolerância religiosa se caracteriza pelas formas de arbitrário que estigmatizam um grupo e sublimam outro, conferem notoriedade a um grupo em detrimento de *outrem*, “sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político” (NOGUEIRA, 2019, p. 19). Isto é, a intolerância religiosa hierarquiza e classifica os sujeitos a partir da aproximação ou distanciamento aos valores religiosos que são considerados hegemônicos naquela sociedade. Tal prática parte de uma noção etnocêntrica, que, segundo Carvalho (1997, p. 181), “consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes.’”

Para Carneiro (2015) a intolerância religiosa perpetrada contra as religiões afro-brasileiras não pode ser examinada simplesmente como uma problemática relacionada ao fundamentalismo em virtude da formação colonial brasileira que relegou o sistema de valores e as práticas culturais afro-brasileiras ao ostracismo. Como aponta Florestan Fernandes (2008) mesmo após os anos que sucederam o fim do sistema escravista, os negros no Brasil viveram o drama da adaptação e inclusão ao mercado competitivo do trabalho livre. No processo de modernização da “ordem social competitiva”, o autor identifica um processo de rebaixamento da mão de obra negra em detrimento do imigrante europeu, sendo caracterizado por ele como “*deficit negro*”.

Nogueira (2020) reconhece que o “racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e [sua] origem. O racismo [**religioso**] não incide somente sobre os [**praticantes**] dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as



crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência (NOGUEIRA, 2020, p. 47, **grifos próprios**).

Ainda hoje, é possível perceber que apesar da incorporação de expressões da cultura negra no Brasil, existem aspectos que causam repulsa em segmentos conservadores da sociedade, como é o caso da expressão religiosa. Desse modo, quando é analisado a relação entre intolerância religiosa e cultura negra no Brasil, considera-se que a força motriz dessa relação é o racismo religioso.

Considerando a especificidade dessa relação, com base nos diálogos realizados com os interlocutores da pesquisa, pode-se perceber algumas nuances da intolerância religiosa na escola, que se perpetua sobremaneira por meio da violência simbólica que imputa a esses sujeitos desde o isolamento ao silenciamento de suas identidades religiosas. Dessa forma, compreende-se que o fenômeno da intolerância religiosa na escola ocorre ora de maneira velada, disfarçado de brincadeiras e simples preconceito; ora por insultos que estigmatizam e criminalizam.

Emerson da Silveira (2017, p. 100) explica que a “separação republicana entre Igreja e Estado não resultou, portanto, na privatização do religioso, muito menos na exclusão mútua entre religião e política”. Marca disso são os retrocessos no debate sobre a funcionalidade do ensino religioso nas escolas, em 2009, por exemplo, o Congresso Nacional aprovou um acordo entre o Estado brasileiro e Santa Fé (editada pelo Decreto federal no 7107/2010). O acordo assinado pelo ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Papa Bento XVI foi bastante questionado sobretudo pelo inciso que estabelece o “Ensino Religioso Confessional” nas escolas públicas, primeiro por acreditar que o ensino religioso privilegia alguns credos em detrimento de outros, segundo que, na prática se trata de um ensino fundamentado na catequese.

Em 2019, a Deputada Federal Bia Kicis (PSL-DF) apresentou a Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 246/2019 que instituiria a inclusão do Programa Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além de incentivar o macarthismo contra educadores, o PL previa reformulações no componente curricular Ensino Religioso da educação básica. O argumento central do PL postulava o direito dos pais de que os filhos recebam a formação religiosa e moral conforme àquela cultivada por suas famílias no âmbito privado.



O princípio de laicidade²⁶, embora haja uma confusão conceitual quanto à terminologia, é geralmente evocado consoante a conveniência da situação. Por isso, embora este trabalho não pretenda empreender um debater terminológico, torna-se precípua definir a compreensão de laicidade quem ampara a argumentação desse trabalho. Como afirma Marília Domingos,

A laicidade não exclui [...] as religiões e suas manifestações públicas, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou Igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e Estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas (DOMINGOS, 2009, p. 51).

Embora argumente-se que o Estado seja refratário à religiosidade, isto é, que ele atue contra as expressões da religiosidade, na verdade, a laicidade compele que o Estado adote uma postura de neutralidade diante das diversas concepções religiosas presentes na sociedade, sendo aspecto primordial para preservação da democracia e os direitos coletivos e individuais. Como explica Daniel Sarmiento (2008, p. 4–5),

Em uma sociedade pluralista como a brasileira, em que convivem pessoas das mais variadas crenças e afiliações religiosas, bem como indivíduos que não professam nenhum credo, a laicidade converte-se em instrumento indispensável para possibilitar o tratamento de todos com o mesmo respeito e consideração. Neste contexto de pluralismo religioso, o endosso pelo Estado de qualquer posicionamento religioso implica, necessariamente, em injustificado tratamento desfavorecido em relação àqueles que não abraçam o credo privilegiado, que são levados a considerar-se como “cidadãos de segunda classe”. Tais pessoas, como membros da comunidade política, são forçadas a se submeterem ao poder heterônomo do Estado, e este, sempre que é exercido com base em valores e dogmas religiosos, representa uma inaceitável violência contra os que não os professam (SARMENTO, 2008, p. 4-5).

Dessa maneira, pode-se afirmar que, ocasionalmente, o Estado brasileiro tem sido aparelhado por segmentos religiosos que intencionam veicular suas crenças. Basta observar o uso de crucifixos em diversos órgãos do Poder Judiciário brasileiro, presença de capelas²⁷ em hospitais públicos, versículos do livro sagrado cristão estampados em placas oficiais dos municípios federados, ou a permanência de estátuas que referenciam santos cristãos na entrada das escolas públicas, bem como a inclusão do ensino confessional nos componentes curriculares. Este cenário sinaliza uma identificação do Estado com os valores religiosos que

²⁶ O princípio da laicidade que é adotado predominantemente nos países democráticos do ocidente, efetiva-se através de dois aspectos: salvaguarda os diversos credos religiosos de interferências arbitrárias do Estado quanto aos dogmas, valores e o exercício público de sua fé; além de assegurar o direito à liberdade de crença, a laicidade preserva o Estado de interposições de confissões religiosas. Isto é, salvaguarda o Estado dos interesses de credos religiosos quaisquer.

²⁷ As capelas, neste caso, referenciam pequenos templos cristãos presentes em departamentos públicos ou privados, com o objetivo de possibilitar os professantes deste credo o uso de um espaço reservado para o exercício individual ou coletivo de sua crença.



estes símbolos representam. Como argumenta Reis, Sardinha e Anjos (2017), a escola deve estar articulada

com a compreensão dos fenômenos religiosos, a partir da captação não apenas na dimensão humana, mas tentar entender a inserção de cada grupo religioso no cotidiano no Brasil. Não cabendo as escolas o ensino pautado em catequeses, proselitismo ou ensino confessional de uma única instituição religiosa em detrimento das outras (REIS; SARDINHA; ANJOS, 2017, p. 196).

Stela Caputo, pesquisadora de relações étnico-raciais e intolerância religiosa na escola, dissertando quanto a inclusão do ensino confessional nas escolas, afirmar que tal prática se configura como catequese. Para a pesquisadora, essa modalidade de ensino religioso tem contribuído para o crescimento da discriminação por causa da relação dos estudantes com as religiões afro-brasileiras. Caputo (2012) ao avaliar a implementação do Ensino Religioso Confessional no estado do Rio de Janeiro (2000) pelo então governador de filiação evangélica Anthony Garotinho, afirma que as consequências foram desastrosas no ensino público.

Ao fazer apontamento quanto ao ensino religioso confessional na escola, a pesquisadora relata situação em uma professora de Ensino Religioso celebrava o fato de ter tido no ano anterior 8 alunos de religiões afro-brasileira que se converteram ao cristianismo (CAPUTO, 2012). O relato da pesquisadora revela como a escola pode ser um espaço discriminador e violento para crianças e jovens de religiões afro-brasileiras. A “alegria” da professora ao ver estudantes de religiões afro-brasileiras se converterem a uma crença pretensamente universal, “moralmente superior” e única e exclusivamente detentora da “verdade” em detrimento dos valores, saberes e dogmas de uma comunidade religiosa, demonstra o proselitismo, a intolerância e o racismo que são corroborados pelo ensino religioso confessional.

Esse proselitismo religioso surge entre os relatos dos estudantes entrevistados neste trabalho. Durante o diálogo com o interlocutor F sobre a maneira como sua escola dialogava com as religiões das mais diversas e, inclusive, com a sua, ele relata que, em razão do corpo escolar ser majoritariamente evangélico, qualquer assunto que tratasse sobre as heranças culturais e religiões afro-brasileiras ocorriam de forma esparsa, quando ocorriam era quase sempre na semana da Consciência Negra. Com isso, ele fala de uma situação em que um pregador de filiação evangélica é convidado pela coordenação a “pregar” na escola, o que gerou incômodo nele, já que havia pouquíssimo espaço para interlocução sobre as religiões afro-brasileiras:

[...] eu passei até por um debate dentro da escola com um rapaz que ele foi pregar dentro da escola. Ele vinha de uma comunidade que era Sara Nossa Terra³⁷. Eu tive uma pequena discussão com ele, um debate, certo? Então ele ia contra mim e nesse tempo eu não conhecia muito a religião, mas eu fui ter uma discussão com ele e ele meio que não aceitava a minha opinião, né?! Aí a gente teve uma discussão muito



prolongada e alguns alunos até se viraram contra mim e vieram discutir. Como se eu tivesse desrespeitando a crença e a liberdade deles. Aí eu cheguei e coloquei de uma forma mais didática e coloquei “não gente, não funciona dessa forma, meu pensamento funciona dessa forma, vai existir outros pensamentos, entendeu?” Mas eu não acho certo que alguém venha tentar pregar dentro de uma escola, entendeu? Um ambiente, entendeu? Pegar mentes e transformar naquilo. Então, eu acho muito errado porque nunca teve debates dentro da escola sobre outras religiões. Aí, alguém vem de fora para poder disciplinar outras pessoas? (INTERLOCUTOR F, entrevista concedida em 20/09/2020).

Talvez a situação mais irônica, presente no relato do interlocutor R, seja o momento em que narra o modo como o “pregador” e seus colegas se sentiram desrespeitados por ele quando contradiz ou diverge na discussão em sala, sucedendo que estes reivindicassem o direito de ser intolerante sob a justificativa de ameaça à liberdade de crença e/ou expressão. Situações similares não são incomuns, pelo contrário, ocorrem com frequência no cotidiano. A título de exemplo, em 2019 quando deputados do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentaram a Assembleia Estadual do Ceará um projeto de lei que pretendia criminalizar práticas de intolerância religiosa no Estado, de imediato os parlamentares da bancada evangélica mobilizaram-se contra o projeto alegando inconstitucionalidade e ameaça à liberdade religiosa.

Um dos conceitos mais conhecidos na atualidade, talvez seja o “Paradoxo da Tolerância” do filósofo da ciência Karl Popper (1974). Ironicamente, o conceito tem sido utilizado de forma distorcida daquilo que o pensador propunha, a saber, a argumentação que defende o direito de ser intolerante, tentando se fundamentar nos princípios democráticos, como a liberdade de expressão. Assim, as narrativas intolerantes conclamam o direito à intolerância (de classe, de gênero, religiosa ou racial) como sinônimo da liberdade de expressão e, quando acionado os mecanismos jurídicos legais contra essa prática, alegam censura, cerceamento e/ou perseguição.

Para aceitação e legitimidade social de práticas, valores e crenças religiosas, como mencionado no relato do interlocutor R, Pierre Bourdieu e Lean-Claude Passeron (2013) alcunham por *arbitrário cultural dominante*, isto é, a construção dada como natural e que determina o que útil e legítimo, perpetuando em uma determinada sociedade a hegemonia de um grupo dominante. Desse modo, o *arbitrário cultural dominante* promove a si próprio como cultura legítima e mais adequada, em detrimento da negação e subalternização das demais. Como afirma Bourdieu e Passeron (2013)

A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 52-53).



Apesar de escola configurar uma instituição cujo o princípio de laicidade é assegurado na Constituição Federal de 1988, a partir do relato do interlocutor F fica nítido que em algumas situações a laicidade no ambiente da escola não passa de um formalismo, posto que as filiações religiões do corpo docente e gestores influem sobre os valores e normas ensinados. A escola que deveria ser um *lócus* que possibilitasse a convivência e o respeito às diferenças, na verdade, tem assumido o significado de exclusão e apagamento das identidades afro-religiosas.

Kássia Mota Souza (2010), em sua pesquisa de mestrado buscou compreender os sentimentos construídos pelas crianças de candomblé no cotidiano da escola e a maneira como esta colabora para a formação de uma identidade de matriz africana. Ao acompanhar as crianças da cidade de Juazeiro do Norte, Mota relata o terrível sofrimento de alunos e alunas de candomblé em escolas quase que teocráticas. Como corolário das entrevistas e acompanhamento das crianças de candomblé, Souza (2010) conclui que a escola é identificada como um espaço de exclusão, ostracismo e silenciamento das identidades religiosas não hegemônicas. Para ela, as expressões da intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras estão relacionadas à ideologia racista, ou seja, “são mais um mecanismo de exclusão e marginalização social dos afrodescendentes” (SOUZA, 2010, p. 72).

Portanto, faz-se importante compreender como os conflitos inter-religiosos refletem nas vivências escolares dos estudantes de Ensino Médio e no cotidiano escolar. Questiona-se, portanto, a postura limitada da instituição escolar diante das situações de intolerância, possibilitando com que os alunos pertencentes a determinadas crenças religiosas assumam “uma postura de retração, silenciamento, isolamento e ostracismo durante sua estada na escola”. (CARNEIRO, 2005, p. 19).

3. DO SILENCIAMENTO DAS IDENTIDADES RELIGIOSAS DOS ESTUDANTES

Nas cinco entrevistas realizadas, os estudantes demonstraram que não se sentiam seguros em assumir suas identidades religiosas na escola, motivos esses que vão desde a “vergonha” ao medo em ser discriminados. Quando manifestadas suas identidades, elas ocorreram por intermédio de terceiros, situações em que eles intervenham sobre falas discriminatória ou em pequenos espaços entre amigos onde se sentiam seguros.

Meus professores sabem. Os professores. Mas meus amigos até hoje eu não conto. Quem é meu amigo assim eu não conto a minha religião. (INTERLOCUTOR F, Entrevista concedida em 20/09/2020).

[...] era uma coisa que me fazia eu me sentir diferente. Então, eu preferia dizer que eu era espírita ou que eu era católica, que era bem mais fácil eu explicar do que dizer



que eu era de uma religião diferente, que eu tinha certeza que iam me chamar de bruxa. (INTERLOCUTORA B, Entrevista concedida em 01/10/2020).

[...] da religião em si eu nunca gostei de estar mostrando, de estar falando, porque sabe que vem essa intolerância religiosa (INTERLOCUTOR F, entrevista concedida em 20/09/2020).

Nos relatos dos interlocutores fica exposto o receio em revelar suas identidades religiosas tendo em vista como isso poderia afetar suas relações com a comunidade escolar. A “vergonha ou o medo em ser quem é”, vem acompanhada de subterfúgios utilizados para que possam se sentir aceitos e parte daquele contexto. O medo em revelar a identidade, demonstra um aspecto relevante da violência por eles sofrida. (FREITAS, 2003). Nessas situações a violência pode acontecer por meio do que Bourdieu (2000) chamaria de poder simbólico, que age pela coerção invisível, mas que impele a sujeição dos dominados à vontade dominante.

Nos relatos presentes na entrevista do interlocutor R, por vezes justifica o silenciamento da sua identificação religiosa em virtude da imaturidade de seus colegas em compreender sua fé. Ao dissertar sobre o processo de iniciação no candomblé, explica que procurou de todas as formas esconder dos seus amigos o motivo da sua cabeça raspada, o uso de suas roupas brancas e que, ao chegar na escola guardava suas guias para que ninguém as visse. Segundo ele, “iam me chamar de filho da macumbeira e eu não queria ser chamado de filho da macumbeira” (Interlocutor R).

Segundo Bourdieu (2005), a violência simbólica acontece por meio da coação que não é física, mas de ordem moral, psicológica e emocional. São configurações que determinam a forma como os sujeitos vão se portar em um determinado campo, por intermédio da socialização internalizada e que afeta a maneira dos indivíduos perceberem e vivenciarem as relações sociais. Dessa forma, quando os estudantes de CTTro²⁸ se adéquam às relações sociais daquele ambiente, isso ocorre por intermédio da violência simbólica.

“[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento.” (BOURDIEU, 2005, p. 07-08).

A fala da interlocutora B reproduzida acima, revela o processo de silenciamento da sua religiosidade através de mecanismos de fuga impostos pelo convívio social. Para a interlocutora é preferível ser associada a religiões por ela consideradas socialmente aceitas, no caso,

²⁸ Segundo Nogueira adota-se (2020) “CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Jurema, Omolokô e aparentados” (p. 138).



espiritismo e catolicismo. Essa problemática é apontada por Carneiro (2015) durante sua pesquisa nas escolas da cidade de São Paulo. Ao aplicar questionário sobre a filiação religiosa dos estudantes, percebe que a qual ou total inexistência de estudantes ligados as CTTro. O pesquisador questiona se esses dados de fato condizem com a realidade da escola.

Como explicar a existência de terreiros nos mesmos bairros dessas escolas, terreiros estes que abrigam grande população de pessoas em idade escolar? Por que o terreiro revela tanta gente em idade escolar e a pesquisa nas escolas revela uma total ausência de pessoas ligadas aos terreiros? Até que ponto os consultados na pesquisa não estariam se escondendo ou disfarçando seu pertencimento religioso? E mais: caso isso estivesse acontecendo, o que levaria essas pessoas a disfarçarem seu pertencimento? O que significa na escola ser “espírita”, “católico”, “evangélico”, “candomblecista” ou “sem religião”? (CARNEIRO, 2015, p. 56-57).

Consoante ao autor, esse quadro revela as estratégias utilizadas pelos estudantes em se vincular a expressões religiosas majoritárias ou até mesmo à ausência de religião. Segundo Goffman (1981), os sujeitos estigmatizados se utilizam de distintas estratégias para fugir à sua condição ou identidade devido à necessidade em se sentir parte do grupo social em que está inserido. Nesse sentido, o receio em sofrer intolerância na escola está relacionado à demonização das religiões afro-brasileiras desde o processo colonizador no Brasil.

Nos relatos apanhados na pesquisa, os estudantes são categóricos ao afirmar que o preconceito a e discriminação contra as CTTro é alusivo a história do povo negro no Brasil.

[...] por ter vindo do povo negro, então ainda hoje ainda é considerada uma questão inferior, satânica. Então ainda é vista como algo errado, então ainda hoje é enraizado dessa forma (INTERLOCUTOR R, entrevista concedida em 26/09/2020).

Por conta que assim, a gente trabalha com o povo negro aí já vem a questão da etnia racial também, né?! (INTERLOCUTOR M, Entrevista concedida em 20/07/2020).

Principalmente a questão racial, é algo que vem de antigamente por ter começado por pessoas negras e todo o preconceito e todo o racismo né. E um dos principais fatores por isso é o racismo (INTERLOCUTORA D, Entrevista concedida em 10/11/2020).

Assim, a intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras vai além da desqualificação da crença, como é o que ocorre com o catolicismo ao ser reputado por “idolatra”, em razão de sua reverência aos santos. Ademais, discriminação contra as religiões afro-brasileiras nega a racionalidade, os saberes e a herança cultural de um povo. A discriminação vem acompanhada do racismo religioso.

Fernandes (2008) ao buscar responder porque o contingente negro saiu desfavorecido da corrida pela inclusão no regime social competitivo burguês em detrimento do imigrante europeu e da “plebe” branca, afirma que a nova ordem social não garantiu condições de inclusão dos negros que carregavam as marcas da ordem escravocrata e senhoril, abandonando-os à



própria sorte. Assim, processou-se a “eliminação gradual do negro da ordem social competitiva em formação” (FERNANDES, 2008, p. 26).

Como afirma o autor, o processo de crescimento social e econômico solaparam as possibilidades de perpetuação dos valores culturais “que poderia servir de fulcro para reorganização” (FERNANDES, 2008, p. 38) dos negros:

a ‘população negra’ perdeu a possibilidade de zelar pela pureza de seus cultos e acabou assistindo à perversão da macumba pelo branco. Em consequência, deixou de se beneficiar das funções construtivas desses cultos, que requerem um mínimo de aglomeração e oferecem ao negro oportunidades de afirmação pessoal ou coletiva, por meio da vida social organizada. (FERNANDES, 2008, p. 38).

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008) não se limita em analisar os efeitos da colonização argelina somente a partir da subordinação material. Fanon evidencia quanto as disposições simbólicas da dominação, como a imposição da linguagem e valores culturais do colonizador. Ao discutir os impactos da colonização e do racismo na psique dos colonizados, o autor identifica um processo de subjetivação do povo negro enquanto sujeitos inferiores, no qual ele alcinha de “complexo de inferioridade.”

Uma vez não enquadrado dentro dos padrões hegemônicos as práticas culturais, crenças e valores são relegados à marginalização. Segundo o sociólogo Anibal Quijano (2005) a categoria raça e identidade racial são construções mentais da modernidade, utilizadas como instrumento de hierarquização e classificação pelos povos colonizadores. Ou seja, “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 107). Da mesma maneira, funda-se identidades religiosas antagônicas mediante um processo de disputas por legitimação, como é o caso das categorias “evangélicos” e “macumbeiros” (CARNEIRO, 2015). É a partir da oposição ao outro que referencia o eu. Diante disso, para os evangélicos, o outro é o macumbeiro; o outro é o demônio (Oro, 1996).

[...] a gente não cultua demônio. Demônio foi uma invenção da igreja para pessoas pobres de conhecimento seguisse aquilo, aquela doutrina. A gente não cultua demônio (INTERLOCUTORA B, Entrevista concedida em 01/10/2020).

A fala enfática da interlocutora demonstra uma situação em que um grupo de evangélicos tentam convertê-la, elegendo os “macumbeiros” como um inimigo, um antissujeito ou um mal a ser combatido ao mesmo tempo elegendo-os como “o caminho, a verdade e a



vida”²⁹. Situações como essa, não se restringem às ruas, às igrejas ou a espaços não institucionais, de maneira muito semelhante, pode-se identificar nas escolas, seja na fala de alunos ou até mesmo de professores, corroborando com uma postura de retração dos estudantes das CTTro.

[...] é justamente por conta desse medo da intolerância, desse medo de ser afetado psicologicamente. E meio que você privou isso de si, privou de comentar com os amigos, privou de se abrir mais com os amigos, privou por conta da própria intolerância, por conta da opressão, né?! (INTERLOCUTOR M, Entrevista concedida em 20/07/2020).

Todo esse receio experimentado pelos estudantes em razão da possibilidade de ser vítima de intolerância religiosa, é expresso, inclusive, no reconhecimento de que a gestão escolar é ausente na resolução de episódios de discriminação, muitas vezes vendendo-se a si própria, e seguindo adiante como “o cego que não quer ver”. Quando interpelados sobre a atuação da escola no combate à violência e discriminação e em favor da pluralidade e diversidade religiosa, os estudantes eram claros quantos a desatenção da escola quanto ao acolhimento de suas experiências vivida por eles ou terceiros.

Aí, outra vez eu estava em sala de aula estudando história da África e começou a falar sobre os orixás, que tinha nas religiões afro-brasileiras e aí, a professora falou que ela não acreditava e só deus era o salvador e que era do demônio. Eu achei muito desnecessário. Ela sequer tentou entender aquilo, ela que era a professora, ela que era para fazer aquilo de ter o papel de mostrar aquilo para os outros que a intolerância religiosa era errada. Ela fez justamente o contrário na sala de aula. [...] A escola não agiu de maneira alguma. Eu cheguei a falar apenas um relato que foi do professor que foi da feira que outras pessoas viram, o da sala de aula eu não falei porque é algo que até hoje não me caiu a ficha porque era a professora que estava dando aula de História da África. Mas eu falei, mas a professora não tomou providência do professor (INTERLOCUTORA B, Entrevista concedida em 01/10/2020).

O espanto da interlocutora B com a atitude da professora, sucede por atribuir a esta a responsabilidade de assegurar o respeito e pluralidade na sala de aula, sobretudo tendo em vista que a mesma era professora de história e estava lecionando história da África, disciplina intimamente ligada à questão discutida. Além disso, a sua decisão em não comunicar a coordenação o ocorrido, decorre do sentimento de desamparo da estudante a respeito dessas violências praticadas, uma vez que ela já havia experimentado outro episódio de discriminação e a gestão escolar havia permanecido em silêncio.

Consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 2020, a diversidade, pluralidade e o respeito devem ser assegurados ao estudante durante sua estada na

²⁹ Texto extraído do livro de São João da bíblia crista.



escola. A LDB é imperativa quanto à prevenção de todas as formas de violência ou bullying contra crianças e adolescentes. Ademais, a lei regulamenta a respeito de uma educação orientada aos direitos humanos e a tolerância, entretanto, pude constatar que há momentos que essas diretrizes não são legitimadas.

O silêncio fala mais alto. Se só tá acontecendo com uma aluna, e como eu já falei, a maioria vence, o silêncio fala mais alto. Vou resolver e fica por aquilo (INTERLOCUTORA B, Entrevista concedida em 01/10/2020).

[...] normalizam a questão. Acho que normalmente nem chamam para conversar. Para trocar uma ideia (INTERLOCUTOR M, Entrevista concedida em 20/07/2020).

O “silêncio” do professor dá margem a um caminho de questionamentos: será se por não saberem lidar com o conflito delineado em sala de aula preferiram o silêncio? Ou se esse silêncio decorre desses profissionais compactuam com essas ideias discriminatórias? Ou, na verdade, o silêncio se dá por ambos questionamentos? De qualquer modo, a pesquisa mostrou que o “silêncio” corrobora a ocorrência dessas situações, pois abre espaço para sua legitimação.

Convém indicar que o questionamento a respeito dos silêncios dos professores nos sugere uma possível perpetuação de narrativas já institucionalizadas no ambiente escolar. Saviani (2008) salienta que a escolha de conteúdo para compor a matriz curricular é decidida politicamente, nenhuma delas se dá de forma neutra ou aleatória. Dessa maneira, as tendências pedagógicas são orientadas e formuladas de acordo com o espectro político-ideológico no qual se identificam. O ato de educar é um ato de caráter político, evidenciado pelo movimento de reflexão sobre “o que fazer”, “como fazer”, “para quem fazer”.

O processo de ensino-aprendizagem tem a capacidade de construir sentidos a realidade, ela é, como aponta Saviani (2008), o ato de construção do homem pelo homem (e da mulher pela mulher), com função primordial de distribuir conhecimentos sistematizados, de maneira vertical e hierarquizada, e atribuir significados às vivências estudantis no contexto escolar. Logo, os silêncios, tanto ou mais que as falas dos professores, são produtores de significados para os educandos. Cada silêncio carrega uma carga de sentidos para aqueles que os ouvem e assimilam a desimportância que é dada àquela temática.

Em seus relatos, apesar de diferentes palavras, há um consenso entre os estudantes acerca dos motivos que levam um ator social ser intolerante com outro credo ou fé, a saber, a falta de conhecimento unida com a categoria preconceito, isto é, um conceito pré-formulado de algo que não se conhece ou uma opinião negativa que não se fundamenta em dados da realidade, sendo formulada sob um sentimento hostil.



Eu compreendo que intolerância religiosa é muita ignorância. É algo que pessoas que não conhecem de verdade aquilo, não sabem de verdade o que é aquilo. Eu conheço pessoas que falam justamente sem saber por achar que não é. É a pura ignorância (INTERLOCUTORA D, Entrevista concedida em 10/11/2020).

Eu acho assim, que intolerância é um tipo de violência, sabe. Ela é uma agressão. Porque, tudo bem que você pode até não ter conhecimento sobre aquele assunto, mas você renegar aquele assunto de uma forma sem você saber o porquê daquilo tudo. A falta de conhecimento gera isso, essa intolerância (INTERLOCUTOR F, entrevista concedida em 20/09/2020).

Eu acho que é ignorância, é falta de procurar o saber. Os outros não procuram saber o que realmente é. Quer soltar uma piada, mas não sabe realmente do que se trata. Não sabe se vai ofender, se vai machucar, um argumento, uma palavra. E eu penso dessa forma, que tem muita ignorância a nossa religião de matriz afro-brasileira (INTERLOCUTOR M, Entrevista concedida em 20/07/2020).

A recorrência de posturas excludentes assumidas pelos professores, não devem ser observadas somente a partir de uma perspectiva individual, mas também como resultado da ausência de formação continuada e efetivação das diretrizes que baseiam uma educação plural e tolerância.

Discutir os silêncios e as ausências (SANTOS, 2018) relativos às religiões afro-brasileira, é parte fundante na formulação de uma educação plural e emancipadora. Paulo Freire (1921 – 1997) ao formular sua pedagogia libertadora/emancipadora parte de uma concepção de ensino-aprendizagem que se indigna com as injustiças sociais, com as desigualdades de gênero, com as discriminações raciais e etc. Sua pedagogia tem por princípio a indignação. Segundo Freire (2006), o educador, ao construir conhecimento com os educandos e não para eles, possibilita que seus conhecimentos, seus valores e visões de mundo dos estudantes sejam parte primordial do ato de educar.

Para Freire toda educação é orientada politicamente, portanto, uma educação que se pretende neutra ou universal oculta um apoio implícito ao *status quo* e, com isso, os interesses ideológicos que se projetam na educação. Numa sociedade socialmente desigual, hierárquica e excludente, educar será sempre em detrimento de um segmento. Paulo Freire é descrente de uma educação universal “[...] é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral” (FREIRE, 2006, p. 23).

Por isso, faz-se fundamental direcionar o ato educativo para diversidade epistêmica (SANTOS, 2018), cujo a concepção moderna de racionalidade invisibiliza e deprecia. A produção desses conhecimentos não-hegemônicos apresenta uma alternativa às pedagogias excludentes, mediante a prática da ecologia dos saberes, ou seja, o exercício da pluralidade e equivalência de saberes produzidos por diferentes epistemologias.



4. CONCLUSÃO

À extensão textual, pontuou-se que a chave para compreensão deste trabalho, está no questionamento que o motivou: como os estudantes do Ensino Médio pertencentes às religiões afro-brasileiras da cidade de Fortaleza e região metropolitana vivenciam e nomeiam por intolerância religiosa na escola? Assim, ao articular religião, racismo e educação, o trabalho compreender as expressões da intolerância religiosa no contexto das escolas localizadas em Fortaleza e região metropolitana a partir das falas e vivências dos estudantes pertencentes às comunidades de terreiro. Por isso, esse trabalho dialoga com a sociologia da religião e sociologia da educação.

Como evidenciado, o fenômeno da intolerância religiosa no cotidiano escolar apresentar características específicas daquele espaço, habitualmente perpetrado de modo sutil, passando despercebido ou até mesmo ignorado por componentes do corpo escolar. Os estudantes interlocutores da pesquisa foram terminantes quanto ao desconforto que sentiram com respeito a relação da escola com as expressões de suas religiosidades, favorecendo que alguns destes disfarçassem sua religiosidade naquele espaço, assumindo, desse modo, identidades religiosas que julgavam ser socialmente aceitas.

Destarte, mediante os relatos dos estudantes vinculados as religiões afro-brasileiras sobre suas vivências no espaço escolar, foi possível corroborar que a escola, longe de ser um espaço de transformação, tem assumido o papel de conservação social (BOURDIEU, 2003). As manifestações da intolerância religiosa na escola manifestam-se no “arbitrário cultural dominante” circunscrito na estrutura escolar por meio de valores, práticas e na implementação dos currículos que excluem as manifestações afro-religiosas e, conseqüentemente, corroboram à habitual postura de retração e silenciamento assumida pelos estudantes, conforme corroborado pela fala dos interlocutores.

Em diferentes circunstâncias, os interlocutores deste trabalho evidenciaram o incômodo quanto ao conjunto de valores e práticas que não propiciavam a pluralidade religiosa perpetuadas pela escola. Esta conjuntura tem sido palco de conflitos na relação entre escola e religião. Ainda que a Constituição Federal brasileira garanta um ensino de caráter laico, plural e tolerante, pode-se analisar que a escola tem se vinculado a um credo religioso considerado hegemônico e marginalizado os valores e práticas consideradas “dissidentes” em acordo com o que aponta também Carneiro (2013).



Considerando os dados preliminares deste trabalho, as análises e conclusões que foram apontadas a partir das falas dos estudantes de religiões afro-brasileiras do ensino médio, reitera-se a importância da implementação e efetivação de práticas e conhecimentos que dialoguem com os estudantes a respeito das expressões da intolerância religiosa no contexto da escola.

Embora o trabalho apresente uma certa hegemonia do espaço escolar no que se refere as religiões cristãs, os espaços de transgressão e resistência corroborados por estudantes e professores, possibilitam um campo de disputas no espaço escolar. Ao longo da última década, os estudantes têm demonstrado sua potencialidade crítica e criadora (freire, 2006). Os questionamentos estudantes deslocam para o bojo do debate sobre a escola pública, suas demandas e anseios, demonstrando que são sujeitos ativos no processo de construção do universo escolar. Portanto, somente quando decidido dar lugar a suas vozes é que poder-se-á ser capaz produzir um ensino público mais democrático, igualitário e de equidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino Médio Brasileiro: dualidades, diferenciação escolar e produção das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando. 2019.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: Desigualdades frente à Escola e a Cultura**. Petropolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 3a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, P; PASSERON, L. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P; HAMBOREDON, J; PASSERON, J. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARNEIRO, F. **Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e a intolerância religiosa sob o olhar antropológico**. São Paulo, 2013.

CARVALHO, J. C. de P. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 1, n. 1, p. 181-186, Aug. 1997. onlnde em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831997000200014&lng=en&nrm=iso acesso em: 07 dez 2020.



CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998

DOMINGOS, M. F. N. **Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância**. Revista de Estudos da Religião, p. 45-70, set. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em 02 de fev. 2021.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classe**. Vol. 1 – O Legado da Raça Branca. 5a Ed. São Paulo: O Globo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Terra e Paz, 8ª ed., 2006.

FREITAS, G. J. de. **Ecos da violência: narrativas e relações de poder no Nordeste canavieiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política UFJR, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma – Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4a Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GOMES, E. S. L; CAMPOS, E. O; AMORIM, J. V. **Ensino Religioso, intolerância religiosa e direitos humanos no Brasil**. In Congresso Internacional da AFIRSE (Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação) – V Colóquio Nacional. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

LEÃO, G. **O Que os Jovens Podem Esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro?**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010246982018000100126&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Dec. 2020. Epub Mar 05, 2018.

LOWY, M. **A Jaula de Aço**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: **O Desafio da Pesquisa Social**. In: Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.9-30.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. 1a Ed. São Paulo: Pólen, 2020.

ORO, I. P. **O outro é o demônio: uma análise sociológica do fundamentalismo**. – São Paulo: Paulus, 1996.

POPPER, K. **A Sociedade Aberta e Seus Inimigos: o Sortilégio de Platão**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1974.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais na Perspectiva Latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

REIS, M. V. F; SARDINHA, A. C; ANJOS, K. M. B; **Religião e Política: A Escola Sem Partido e o Ensino Religioso**. in: REIS, M. V. F; SARDINHA, A. C; JUNQUEIRA, (org.).



Diversidade e o Campo da Educação – Diálogos sobre (In) tolerância Religiosa. Macapá: Unifap Editora, 2017.

SANTOS, B. **Na Oficina do Sociólogo Artesão.** São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, D. **Educação: o sonho possível.** In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.SP: Autores associados, 2008.

SILVEIRA, E. S. **Intolerância Religiosa.** In. REIS, M. V. F; SARDINHA, A. C; JUNQUEIRA, S. **Diversidade e o Campo da Educação – Diálogos sobre (in) Tolerância Religiosa.** Macapá: UNIFAP, 2017

SOUZA, M. **Entre a escola e a religião: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte.** (Dissertação de Mestrado). FAGED/UFC. Fortaleza, 2010. online em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3396/1/2010_Dis_KMSousa.pdf acesso em; 7 fev 2021.

ENTREVISTA CONCEDIDA

INTERLOCUTOR B. Como os Estudantes do Ensino Médio Nomeiam e Vivenciam Intolerância Religiosa. [Entrevista concedida a Pedro Henrique Alexandre. Fortaleza, Outubro, 2020.

INTERLOCUTOR D. Como os Estudantes do Ensino Médio Nomeiam e Vivenciam Intolerância Religiosa. [Entrevista concedida a Pedro Henrique Alexandre. Fortaleza, Novembro, 2020.

INTERLOCUTOR F. Como os Estudantes do Ensino Médio Nomeiam e Vivenciam Intolerância Religiosa. [Entrevista concedida a Pedro Henrique Alexandre. Fortaleza, Setembro, 2020.

INTERLOCUTOR M. Como os Estudantes do Ensino Médio Nomeiam e Vivenciam Intolerância Religiosa. [Entrevista concedida a Pedro Henrique Alexandre. Fortaleza, Julho, 2020.

INTERLOCUTOR R. Como os Estudantes do Ensino Médio Nomeiam e Vivenciam Intolerância Religiosa. [Entrevista concedida a Pedro Henrique Alexandre. Fortaleza, Setembro, 2020.



CAPÍTULO 45

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS TEMPOS ANTIGOS À ATUALIDADE

Maria Eunice Ferreira Pires
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo elencar sobre a Acessibilidade e Inclusão de Crianças e Adolescentes com Deficiência na Rede Pública do Município de Caucaia, Ceará e o Estudo Comparativo, quanto à inserção dos educandos descapacitados como são aplicados às metodologias nos sistemas de educação inclusiva na Escola de Ensino Regular Maria de Lourdes Rocha e o olhar viabilizado na Escola Inclusiva Pequeno Cotelengo Dom Orione. Ambas fazem parte do mesmo contexto enquanto regulamentação da SME Secretaria Municipal de Educação. É válido reconhecer que o contexto das unidades de ensino é bem divergente, a premissa inicia-se ainda na parte estrutural e na equipe de atendimento multidisciplinar conforme apresenta a Escola Pequeno Cotelengo. Outro ponto a ressaltar é sobre a organização curricular e as diferenças existentes entre a Escola Maria de Lourdes Rocha que acompanha todas as orientações e sequências mediada pela Secretaria de Educação e as formações ministradas pelo município, fazendo adequações nas atividades dos alunos diante do apoio da professora do AEE-Atendimento Educacional Especializado e a segunda escola que pelas reais situações dos alunos focam no atendimento e acolhimento das limitações e não dispõem da absorção das aprendizagens, mas que a frequência ao ambiente torna-se de extrema relevância e desenvolvam meios de interação, socialização e organização de uma rotina ajudando no desenvolver das competências e habilidades de cada aluno em sua vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Equipe Multidisciplinar. Organização Curricular.

1. INTRODUÇÃO

Os obstáculos sofridos pelas pessoas com deficiência vão além da estrutura física dos espaços escolares. A falta de informação de parte da sociedade podem implicar em diferentes atos, o ambiente escolar deve trabalhar os valores, como o respeito e a tolerância, para possibilitar condições de vida em harmonia.

A pesquisa visa analisar as ações de inclusão realizadas no âmbito da Escola Pequeno Cotelengo Dom Orione, e da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Maria de Lourdes Rocha bem como relatar a experiência de aproximação das comunidades locais pesquisadas.

A primeira refere-se a uma instituição mista pertencente a unidades filantrópicas e dispõe do apoio da Prefeitura Municipal de Caucaia, por ser (Anexo) ³⁰ da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisca Alves do Amaral. Escola Patrimonial, também denominada

³⁰ Anexo - A Escola pequeno Cotelengo está ligada a Escola Francisca Alves do Amaral.



como “Escola Mãe” ³¹, que atende em (2019), 1.532 alunos nos seus três turnos de funcionamento.

A instituição dispõe da responsabilidade de oferecer apoio material e ser a mantenedora de duas outras instituições da cidade supracitada: a Creche Tia Ana, atende 98 crianças nos turnos manhã e tarde (Infantil III ao V) e o Pequeno Cotoengo que tem 107 educandos entre os turnos manhã e tarde e constitui parte desta tese de conclusão do doutorado.

A segunda escola em análise também pertencente a Caucaia trata-se da Escola Maria de Lourdes Rocha, localizada na região da BR-020³², Zona Rural, conforme nomenclatura instituída pela SME- Secretaria Municipal de Educação dispõe em seu quadro de 575 alunos redistribuídos nos três turnos de funcionamento, manhã 287, tarde 259 e noite com 29 estudantes.

Diante das abordagens Martinez e Tacca (2011, p. 143), a identificação do percurso das significações que acompanham as experiências de aprendizagem de cada aluno dará ao professor e conduzir a sua intervenção pedagógica. O que leva o educando ampliar suas capacidades através de diferentes interações na sociedade.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Neste capítulo reflete-se a contextualização histórica as Leis reafirmam o surgimento de programas e projetos que deram início as instituições de atendimentos do AEE e a efetivação da inclusão na rede regular de ensino.

Sob este viés, elenca-se as dificuldades de inserção do ensino inclusivo acerca das políticas públicas dialogando o cenário que caminha a passos curtos e que clama por respeito e pelas deliberações de seus direitos frente às grandes batalhas vencidas.

Na Grécia Antiga a valorização e culto ao corpo dos atletas que realizavam os jogos Olímpicos em homenagem a Zeus “deus da mitologia” contava com a parceria entre Aristóteles e Platão que de forma negativa “difundia a visão elitista que contribuía para a exclusão e massacre dos que não nascia sadio”. Com base nas explicações pode-se compreender:

[a]s práticas de eliminação, e abandono eram socialmente aceitas e as crianças com deficiências e más formações ou outras debilidade mentais eram consideradas sub-humanas. Tais crianças foram excluídas do convívio social e posteriormente sendo colocadas em asilos e em outras instituições. Assim como, foram excluídas do meio educacional, inseridas em escolas e classes especiais (LIMA, 2006, p. 3).

³¹ Escola Mãe- termo utilizado pela Secretaria de Educação de Caucaia para denominar a dependência de uma Escola anexa para com uma escola Patrimonial, ou seja, prédio próprio da prefeitura.

³² BR-020- É uma rodovia federal radial do Brasil, seu ponto inicial fica em Brasília, e o final, em Fortaleza.



A Idade Média, marcada pela não aceitação da igreja ao infanticídio, era atribuída às crianças que se mantinham vivas, a prática do exorcismo, pois para a sociedade elas estavam possuídas por espíritos maléficos. Segundo Rodrigues (2008, p. 9) “Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados”.

Mais tarde nos séculos XIII, em uma colônia da Bélgica eis que surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, diante de um olhar voltado a alimentação, prática de exercícios físicos e conviver em ambientes que ficasse exposto ao ar livre poderiam minimizar as delimitações. Vale considerar as afirmações ao enfatizar:

No século XIV, surge a primeira legislação sobre pessoas com deficiência mental (da prerrogativa Regis, baixada por Eduardo II, como pagamento). Nessa Lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, “loucura natural”, pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles (RODRIGUES, 2008, p. 9).

Em 360 a.C as crianças surdas eram restritas a educação ateniense e grega. Tal rejeição só começou a ter olhares diferenciados na declaração de Sócrates ao dizer que era aceitável que os surdos pudessem se comunicar através das mãos e do próprio corpo. “Semeando entre a sociedade sentimentos de medo e adoração” (LIMA 2006, p. 17).

Ainda no período medievalismo, a Igreja católica difunde novamente comportamentos de discriminação entre os surdos estes agora chamados de desalmados e impróprios de receber sacramentos. Ao mesmo tempo para os reinos permanecerem com suas riquezas entre seus familiares, nasciam sempre crianças com as referidas especificidades. A deficiência visual, para época, foi motivo de compaixão e “outros já os viam como passaporte limitador do reino do céu” (BRASIL, 2001, p. 25).

A Idade Moderna denominada pelo século XVI foi marcada por novas experiências realizadas com crianças surdas, idealizada por programas, métodos e projetos. Conforme o lançamento do livro “*Doutrina para los mudos- surdos*”, (LEITE, 1875), sendo referência do campo oral.

Diante da Trajetória da Educação Especial desde a antiguidade sempre existiu a discriminação entre os alunos que apresentam (NEEs)- Necessidades Educacionais Especiais³³.

³³(NEEs)-Necessidades Educacionais Especiais relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Esses alunos não são necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.



Segundo Lima (2006), no século XVIII, passou a ser retratado o aparecimento das deficiências, sendo enfatizada a rejeição, devido ao não conhecimento das anomalias³⁴, tornando-se natural o sacrifício de crianças por não nascer “normal”.

Anos depois Leite (1875), complementa que as crianças especiais recebiam vários adjetivos pejorativos entre suas derivações mais comuns estão os termos: “semi- cretinos cretinos e cretinóides” depois dando origem ao termo “idiota”³⁵. Inicia o tratamento da deficiência mental, diagnosticado pelos médicos a inversão da cura.

A sociedade direcionava as famílias o afastamento dos doentes, pois podiam causar danos aos que convivessem juntos, para isto induzia aos responsáveis a colocar seus entes em asilos, para trazer paz e estrutura ao lar.

O isolamento das pessoas legitimava totalmente a segregação na visão de Pessoti (1990, p. 7) na época “a ética cristã reprimia as práticas de abandono e o extermínio, instituída a exclusão-segregação, transforma na ambiguidade proteção-segregação. Em nível teológico no dilema caridade-castigo”.

Para os teóricos Esquirol e Pinel e os estudos relacionados ao termo idiota são resultados:

[...] de carência infantis ou condições pré e Perinatais problemáticas, enquanto o termo cretinismo deveria ser utilizado para os casos mais graves. A definição de Esquirol é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a trata como estado) e o critério para avalia-la é o rendimento educacional. Com isso legítima o ingresso do pedagogo no estudo da deficiência mental até então envolvido na educação da criança normal (RODRIGUES, 2008, p. 13).

A visão teórica segundo o autor Rodrigues (2008) foi criticada por *Edouard Séguin*, discípulo de *Itard*. *Séguin* foi o primeiro a utilizar a metodologia voltada ao termo Educação Especial e mostrar técnicas com a publicação do livro “*Traitement Moral*” criticou veementemente os médicos não terem levado em consideração que

“a idiotia é uma enfermidade do sistema nervoso que tem por efeito radical subtrair todo ou parte dos órgãos e faculdades da criança à ação regular de sua vontade e se aponta sob duas formas essenciais”: 1-afecção de toda ou parte das massas nervosas, que dá lugar a idiotia profunda: 2-afecção parcial ou total dos aparelhos nervosos, que se ramificam pelos tecidos (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Apesar das técnicas realizadas perceberam que não revertia e nem curava as pessoas que possuíam a deficiência mental, fazendo relação à hereditariedade ainda nas primeiras décadas

³⁴ Anomalias- Qualquer irregularidade ou anormalidade (de corpo, objeto, fenômeno, estrutura, formação etc.).

³⁵ Idiota- Eram considerados incapazes, mas também de cuidar da perturbação de sujeitos que seriam “mais interessantes” à sociedade, no que diz respeito à transmissão do legado biológico da inteligência.



do século XX e ao senso comum do parentesco de sangue “primos casados entre si, ou parentes próximos”.

Por influência de Itard e Edouar Séguin foram instituídas as primeiras escolas para crianças com deficiência mental. Sobre a fundação de Guggenburi em 1840 com a escola de Abendberg, o objetivo pautava a educação e recuperabilidade daqueles que eram tratados como idiotas fornecendo-os assim autonomia e independência.

As contribuições significativas de Johann Heinrih Pestalozzi tornar-se de fundamental relevância entre os séculos XIX e XX, o teórico pela sua compreensão intelectual em que tem pela pedagogia se traduz pela acumulação de conhecimentos e que estes têm ligações diretas com a educação capaz de formar intensamente o caráter enquanto indivíduos.

Pestalozzi defendia uma educação autônoma e de direitos de todos, incluindo as classes populares, o mesmo vinculava a aprendizagem a campos do desenvolvimento orgânico dos sujeitos (moral, mental e físico). Oferecendo essência aos seus métodos trabalhando o desenvolvimento linear e integral das crianças.

Outro destaque da educação moderna do ocidente é Froebel.

Froebel partiu do princípio que todo o ser humano nos primeiros anos de vida é uma semente regada e fortificada para poder crescer e ser um bom indivíduo. Por isso, ele foi o criador dos jardins de infância, as unidades de educação infantil no qual as crianças têm a possibilidade de serem socializadas protegidas pelos adultos, sem interferências do mundo externo, que poderiam ser a elas uma má influência. O jardim de infância é uma das principais ferramentas para a construção de um futuro melhor ao proteger as crianças das influências maléficas e possibilitar a formação melhora na saúde, caráter e inteligência (FOCHI, 2007, p. 104 e 105).

Cabe ressaltar que Pestalozzi e Froebel um de seus discípulos desenvolveu um método com onze aplicações, resumindo aos princípios gerais da educação. Com base na pesquisa realizada em Aranha (1996), Fochi (2017), Rodrigues (2008), Chies (2007) e Viana (2013) descrevo cada uma das etapas. O que vem o entendimento para a funcionalidade do que permeia a educação Inclusiva:

- 1) Observação e percepção como desenvolvimento da instrução;
- 2) A linguagem e observação no campo indutivo correspondem aos objetos de aprendizagem;
- 3) O ensino deve seguir uma sequencia lógica do mais fácil aos mais complexos proporcionando a criança um entendimento e maturação de sua autonomia;



4) O tempo de aprender já está relacionado a desafios, para tanto não cabe críticas durante tais procedimentos no decorrer de sacrifícios para as crianças;

5) A organização didática é fundamental está relacionada ao tempo e prática para que o aluno contemple os conhecimentos e o mediador favoreça com as ações que devem ser colocadas em prática.

6) O ensino deve priorizar as aprendizagens e não o acúmulo dos fatos, sem que estes façam parte da vida e das interações das crianças;

7) O professor mediador deve respeitar a coincidência de que cada aluno tem aprendizagem diferente e que as classes são heterogenias sendo elas regulares ou especiais;

8) O objetivo principal do ensino não é apenas fomentar o conhecimento e estratégias e possam utilizar dos seus poderes de inteligência para vencer qualquer dificuldade que nela venha encontrar.

9) Os saberes são essenciais e são eles que fundamentam a conquista e as técnicas suplicadas por Pestalozzi e Froebel;

10) O ensino aprendizagem acontece diante das trocas e interações realizadas entre os docentes e discentes devem também ser replicadas o carinho e afeto.

11) A instrução deve compor uma educação dinâmica, para tanto o professor deve está sempre se capacitando para fomentar melhorias nos campos de atuação.

Todos os métodos descritos aqui fazem parte da tendência transformadora que se busca formar o ser humano com base nestes princípios argumenta que a educação é:

[a] ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, pois suscita e desenvolve na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a qual a criança, particularmente destine (DURKHEIM, 1980, p. 41).

Sobre as inquietações é difícil estabelecer uma data de início da pós-modernidade. Mas de toda forma o pós-guerra servirá de referência.

Em debate a ciências humanas e pretende classificar o mundo da atualidade, no qual as antigas estruturas sociais, com o Estado, as indústrias, as famílias, que eram instituições sólidas, verdadeiros pilares na sociedade ocidental, vêm sendo profundamente questionadas. Alguns teóricos apresentam o mundo atual com um processo de transformação rápida e veloz das estruturas sociais, no qual a pluralidade de ideias, ações e práticas se revela uma realidade presente (FOCHI, 2017, p. 144).



Tanto Durkheim (1980), quanto Sartoretto (2011) buscam mostrar a sociedade, o compromisso com o acolhimento e o respeito, com o ser humano, que tem seus direitos e que devem ser colocados em prática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dante de todos os movimentos e lutas vivenciadas, observou a busca de conquistas para a Educação Especial, na primeira década do Século XX, a teórica Maria Montessori, propõe seu método sendo ele instituído em escolas montessorianas.

Para Fochi (2017, p. 156) “o objetivo da autora é bem claro em afirmar que as interações e as atividades passam a ser compreendida quando parte do concreto para o abstrato e não da forma contrária”.

Refletiu que Montessori desenvolveu toda uma linha pedagógica de materiais e jogos, apoiando aquilo que havia sido projetada desde as estruturas da linguagem ao sistema operacional decimal tornando-se a italiana, mas conhecida e referenciada no eixo educacional.

Compreendeu que mesmo com os avanços na medicina e com o desenvolvimento da educação, alguns setores da organização ainda mostrava o tratamento diferenciado em seres humanos no setor sociocultural pela incompreensão da sociedade, muitos eram vítimas de abandono sendo colocados em hospícios, afirmando ser o coerente para ter e manter o equilíbrio familiar e a ordem pública.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Construir notícias: Recife (Bimestral 2017, p.6).

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica/ organização**. Tereza Perez – São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/101722.htm>. Acesso em 10jan. 2018.



FOCHI; Graciela Márcia, **Contexto histórico-filosófico da educação** / Graciela FOCHI; Thiago Rodrigo da Silva: UNIASSELVI, 2017. Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, S.A. da S.; TASSONI, E.M. (1875) **A afetividade em sala de aula; as condições de ensino e mediação do professor**. In AZZI, R. G.; Editora Brasil, 2015.

LIMA, P. A. **Educação Especial Inclusiva e Igualdade Social**. Editora Avercamp, 2006.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação**/ Neidson Rodrigues, - 20, ed. – São Paulo Cortez, 2008. – (Coleção questões da nossa época; v.29).

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceito e legislação vigente**/Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental/ Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 V.: il.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e al.** 2011. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-inegociavel?gclid=Cj0KCQjwgO2XBhCaARIsANrW2X0mm8TNq5_NzYaTuKEGPzYLn_hlIV-VbbJwU9Q40kwg2i5keMZb_1kaAqsfEALw_wcB. Visto em 14 de abril de 2022.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:

OLHARES MULTIDISCIPLINARES
SOBRE A APRENDIZAGEM

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
GLAUCIO MARTINS DA SILVA BANDEIRA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES



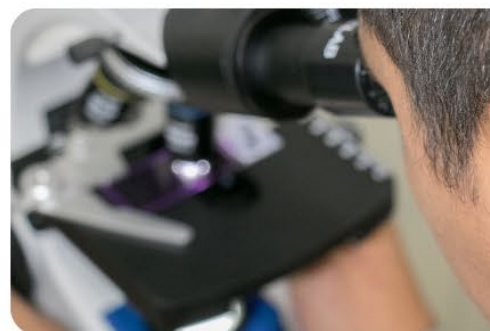
2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:

OLHARES MULTIDISCIPLINARES
SOBRE A APRENDIZAGEM

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
GLAUCIO MARTINS DA SILVA BANDEIRA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES



2022