

OLHARES DA EDUCAÇÃO:



Glaucio Martins da Silva Bandeira
Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS

5



2023



OLHARES DA EDUCAÇÃO:



**Glaucio Martins da Silva Bandeira
Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores**

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS

5



2023



Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

2023 by Editora e-Publicar Lidiane Bilchez Jordão

Copyright © Editora e-Publicar Dandara Goulart Mello

Copyright do Texto © 2023 Os autores Patrícia Gonçalves de Freitas

Copyright da Edição © 2023 Editora e-Publicar Roger Goulart Mello

Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar **Projeto gráfico e edição de arte**
pelos autores Patrícia Gonçalves de Freitas**Revisão**

Os Autores

Open access publication by Editora e-Publicar**OLHARES DA EDUCAÇÃO: AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA
CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS, VOLUME 5.**

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

**2023**

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 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFPB

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)

O45

Olhares da educação: ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos - Volume 5 / Organizadores Glaucio Martins da Silva Bandeira, Cristiana Barcelos da Silva, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

Livro em Adobe PDF
ISBN 978-65-5364-194-5
Inclui Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Bandeira, Glaucio Martins da Silva (Organizador). II. Silva, Cristiana Barcelos da (Organizadora). III. Mello, Roger Goulart (Organizador). 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

2023



2023

Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar apresenta a obra intitulada “Olhares da Educação: Ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos, Volume 5”. 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
ADAPTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES ADVERSAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REFLETINDO DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DOCENTES E DISCENTES	14
	André Aparecido Medeiros Bianca Tomi Rocha Suda Patricia Vicenza Gonçalves Orlando Regiane de Fatima Bigaran Malta
CAPÍTULO 2	28
A ESCOLA COMO PALCO DE MASSACRES E ATENTADOS ARMADOS.....	28
	Augustto de Paula Guimarães Beatriz da Silva Queiroz Márcia Aparecida Amador Mascia Eduardo Manuel Bartalini Gallego
CAPÍTULO 3	49
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	49
	Eduardo Manuel Bartalini Gallego
CAPÍTULO 4	60
O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS PSICOSSOCIAIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL	60
	Nauane Kaylane Pereira Gomes Gabriel Campelo Sotero Andressa Pereira de Jesus Isabel Ferreira Macêdo Isabela Cristina de Oliveira Duarte Anabi Caroline da Silva Murylo Gabriel Ferreira Barreto Paulo Henrique Oliveira Barbosa
CAPÍTULO 5	73
A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	73
	Gisely Storch do Nascimento Santos Josiane Fernandis Martins Thaís Oliva Fernandes Sanders Fábio Santos de Andrade Gisele Rodrigues Lemos Lourenço

CAPÍTULO 6	91
O ENSINO DE CIÊNCIAS SOB A LUZ DA LINGUAGEM BIOLÓGICA DO CONHECIMENTO POR MEIO DA MÚSICA.....	91
	Luciana de Oliveira Silva Nadir Francisca Sant'Anna Lara Amorim D'Avila Prottes Fernanda Castro Manhães Eliana Crispim França Luquetti
CAPÍTULO 7	100
APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	100
	Jussara De Paula Da Silva Moura Cristiana Barcelos da Silva Luciana de Oliveira Silva Nadir Francisca Sant'Anna
CAPÍTULO 8	109
RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM CHARGES SOBRE A PANDEMIA: O NÃO RISÍVEL DO HUMOR.....	109
DOI 10.47402/ed.ep.c202351328945	Arlete Ribeiro Nepomuceno Maria Inês Alves de Souza Maria Clara Gonçalves Ramos Vera Lúcia Viana de Paes Maria Cristina Ruas de Abreu Maia Maria Ieda Almeida Muniz
CAPÍTULO 9	127
A INSERÇÃO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS EMERGIDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	127
DOI 10.47402/ed.ep.c202351339945	Jeancarlo Fiorentini Mariele Josiane Fuchs
CAPÍTULO 10	135
ENSINO, INFÂNCIA E CIÊNCIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DO BRINCAR	135
	Elenildes Gonçalves dos Santos Thiago Alves Moreira Nascimento
CAPÍTULO 11	146
O ERRO COMO MOTOR DO APRENDIZADO: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO MATERIAIS CONCRETOS E SUBTRAÇÃO COM RESERVA	146
DOI 10.47402/ed.ep.c2023513511945	Daniela Mendes Vieira da Silva Abel Rodolfo Garcia Lozano Fabio Menezes da Silva Marcele Câmara de Souza Priscila Cardoso Petito

CAPÍTULO 12	162
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DURANTE O PERÍODO GOVERNAMENTAL DE JOÃO GOULART (1961-1964).....	162
DOI 10.47402/ed.ep.c2023513612945	Alzenir Souza da Silva Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues Francinaide de Lima Silva Nascimento
CAPÍTULO 13	171
OS DITAMES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945)	171
DOI 10.47402/ed.ep.c2023513713945	Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues Alzenir Souza da Silva Olivia Morais de Medeiros Neta
CAPÍTULO 14	184
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO INSTAGRAM: ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	184
DOI 10.47402/ed.ep.c2023513814945	William Teodoro de Oliveira Ana Carolina Paludetto Pereira Fábio José de Souza
CAPÍTULO 15	197
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E SUA RELAÇÃO COM A BAIXA AUTOESTIMA E RELACIONAMENTOS PROBLEMÁTICOS	197
DOI 10.47402/ed.ep.c2023513915945	Carla Beatriz Carvalho Ribeiro Elizabeth Guedes de Souza Oliveira
CAPÍTULO 16	206
EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O CONSUMO CONSCIENTE	206
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514016945	Mônica de Fátima Coelho Carlos Cesar Garcia Freitas Flaviane Pelloso Molina Freitas
CAPÍTULO 17	223
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: REVISÃO, CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	223
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514117945	Fernanda Dias Rangel Alessandro Pereira dos Santos
CAPÍTULO 18	232
ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE VÍDEOS-AULAS E ATIVIDADES INVESTIGATIVAS PARA CONTRIBUIR COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TRIZIDELA DO VALE-MA	232
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514218945	Gabriel Ferreira Santos Bruna Raissa Moura Moraes Domingos Rodrigues de Araújo Neto Tawane Teixeira as Silva Quésia Guedes da Silva Castilho

CAPÍTULO 19	239
O GRANDE ÓBICE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID – 19: A INTERATIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E O ENSINO REMOTO	239
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514319945	Bruna Grazielle Correa Machado Jackeline de Araujo Barreto Pessanha Leandro de Andrade Gonçalves Marciano de Carvalho Batista
CAPÍTULO 20	251
IMPLICAÇÕES DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS	251
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514420945	Jurema de Andrade Bressan Bianca Silveira da Rosa Thayse do Carmo Junckes
CAPÍTULO 21	270
PROTAGONISMO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .	270
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514521945	Láise Soares Lima Larissa Marina Silva Diniz
CAPÍTULO 22	288
VIBRAÇÕES RÍTMICAS E COMPLEXIDADES DOS SABERES	288
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514622945	André Lúcio Coelho Claudia Lúcia Coelho Leonardo Mendes Bezerra
CAPÍTULO 23	306
MEMES NA EDUCAÇÃO: DO ENSINO SUPERIOR A EDUCAÇÃO BÁSICA	306
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514723945	Luiza Carla Carvalho Siqueira Cibelle Amorim Martins
CAPÍTULO 24	316
LETRAMENTO DIGITAL EM TURMAS DE ESCOLAS DO CAMPO	316
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514824945	Marciano de Carvalho Batista Keila Ferreira Baraúna
CAPÍTULO 25	330
O USO DOS ARQUIVOS E DAS FONTES DOCUMENTAIS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA...	330
DOI 10.47402/ed.ep.c2023514925945	Smile de Souza Golobovante Alberto Damasceno Marcus Vinicius da Rosa Ribeiro Viviane Bezerra Dourado Suellem Martins Pantoja Monika de Azevedo Reschke Iza Andrielle Batista Duarte Madeira Ana Paula Cunha de Sousa

CAPÍTULO 26	350
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DE 1º E 2º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ACOPIARACE.....	350
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515026945	Rita Enilva Martins dos Santos Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
CAPÍTULO 27	371
CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO CIENTÍFICO NAS AULAS DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE APLICADA DURANTE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	371
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515127945	Maria Gisele Tavares da Silva
CAPÍTULO 28	378
GESTÃO DEMOCRÁTICA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS GESTORES DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE	378
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515228945	Anderson Ferreira do Nascimento Gleidson Alves de Farias Maria José Calado Souza Maria José de Souza Marcelino
CAPÍTULO 29	390
PLATAFORMA WORDWALL: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA COMO FERRAMENTA DINÂMICA NO PROCESSO AVALIATIVO EM UMA MUNICIPAL DE DUQUE BACELAR – MA	390
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515329945	Nayara Cristina Alencar Gomes Thiago Yuri Freire Ferreira Alamgir Khan Raquel Maria Trindade Fernandes
CAPÍTULO 30	403
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS APONTAMENTOS	403
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515430945	Gleice Kelly Borges Santana Renata Machado de Assis
CAPÍTULO 31	423
COLETIVOS ARTÍSTICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM SABERES PARA A HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ARTE BRASILEIRA.....	423
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515531945	Renan Batschauer Roseli Kietzer Moreira
CAPÍTULO 32	430
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIMENSÃO ÉTICA NA LUTA CONTRA A BARBÁRIE	430
DOI 10.47402/ed.ep.c2023515632945	Silvane Bianchet Lidiane Ronsoni Maier Adriana Richit

CAPÍTULO 33 438
**O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA PRÁTICA
DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL DEMOCRÁTICO JUTAHY MAGALHÃES:
ENTRAVES E DESAFIOS** 438

DOI 10.47402/ed.ep.c2023515733945

Armando Pinheiro Mendes Neto
Vivória Maria Barbosa Rocha
Wilma Edysley Rosado Gomes
Ana Rita Reis de Almeida
Maria Raidalva Nery Barreto

CAPÍTULO 1

ADAPTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÕES ADVERSAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REFLETINDO DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DOCENTES E DISCENTES

André Aparecido Medeiros
Bianca Tomi Rocha Suda
Patricia Vicenza Gonçalves Orlando
Regiane de Fatima Bigaran Malta

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir experiências do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia de covid-19, e elaborar propostas facilitadoras ao recurso das adaptações político-pedagógicas em situações adversas, apresentando, concretamente, as limitações e potencialidades do ensino remoto emergencial (ERE). Procura-se discutir a adaptação dos projetos e da prática educacional, tendo em vista as necessidades e limitações trazidas pela transição entre modalidades de ensino presencial e remota, na realidade brasileira, envolvendo tecnologias, rotinas e estratégias empregadas. Considera-se que muitos mecanismos e ferramentas utilizadas como aparato nesses tempos tendem a ser absorvidos nos programas de disciplinas. São debatidas referências de artigos e publicações sobre o tema, bem como os achados de um *websurvey* realizado com 75 alunos e 85 docentes de 3 faculdades públicas do estado de São Paulo. A covid-19 acarretou necessidades de adaptações pedagógicas que, mesmo em tempos pós-pandemia, são de observação pertinente para a melhor compreensão do fenômeno, bem como para o aprimoramento de competências no que tange às transições entre modalidades, considerando outras situações adversas que possam surgir. Conclui-se que não há necessariamente um sentido na realização de aulas reprodutivas do programa que foi aceito anteriormente. Espera-se um programa que consiga adaptar-se ao novo ambiente, de maneira que coloque sempre o aluno como sujeito da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial. Adaptações político-pedagógicas. Ensino superior. Pandemia de covid-19. Transformações sociais. Educação.

1. INTRODUÇÃO

O impacto ocasionado pela pandemia do novo coronavírus em universidades, centros universitários e faculdades ao redor do globo mobilizou gestores, classe docente e discente para que se respondesse a seguinte questão: com a impossibilidade de seguir a oferta de aulas presenciais, como manter a qualidade de ensino em um cenário de intensa desestabilização? Isso também mobilizou equipe técnica e administrativa e demais personagens atuantes na questão dos esforços e adaptações necessárias. Todos os envolvidos sofreram uma mudança repentina de paradigmas e certezas.

Entender como manter a livre circulação de conhecimento, o mesmo nível de diálogo e construção do saber, nesse contexto adverso ao processo de ensino-aprendizagem, parece ser

um dos temas emergentes na pesquisa sobre a docência em fase de recuperação da pandemia e início da *nova normalidade*. Com isso, é possível considerar também outras situações adversas que possam existir durante o curso de uma disciplina: condições climáticas, greves, violência e questões políticas são algumas delas. O ensino remoto, preponderantemente por meios digitais, aparece como uma possibilidade a ser explorada.

O presente trabalho tem como objetivo discutir experiências do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus, e elaborar propostas facilitadoras ao recurso das adaptações político-pedagógicas em situações adversas, apresentando, concretamente, as limitações e potencialidades do ensino remoto emergencial (ERE). Afinal, há de se considerar que muitos mecanismos e ferramentas utilizadas como aparato nesses tempos tendem a ser absorvidos nos programas de disciplinas. Para tal discussão, são debatidas referências de artigos e publicações recentes sobre o tema, bem como os achados de um *websurvey* realizado com 75 alunos e 85 docentes de 3 faculdades públicas do estado de São Paulo, entre os dias 23 e 25 de junho de 2022.

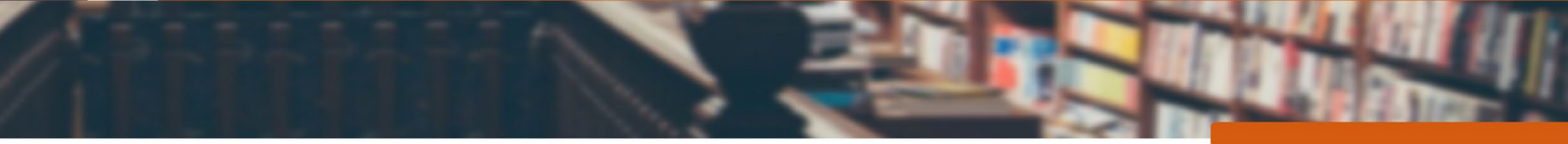
São pontos-chave nesta discussão:

- Barreiras estruturais e tecnológicas para a implementação do ensino remoto emergencial;
- Mudanças nas relações interpessoais, nos modos de trabalho e no espaço pedagógico;
- Prática docente e formação para metodologias inovadoras.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Durante o primeiro semestre de 2020, as ações presenciais de ensino, pesquisa e extensão tiveram que ser parcial ou temporariamente interrompidas, e os planos pedagógicos reformulados em curtíssimo prazo para minimizar os inevitáveis prejuízos. Hodges *et al.* (2020) explicam que a modalidade de oferta de disciplinas curriculares pela utilização de recursos on-line de forma imprevista, sem garantia de suporte tecnológico aos estudantes e sem tempo de capacitação dos profissionais da educação foi denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se difere do Ensino a Distância quanto à sua estruturação e planejamento. Além da desigualdade de acesso à educação pela exclusão digital, também pode haver consequências do ERE para o desempenho acadêmico, aumento da evasão do ensino superior e sobrecarga dos professores (GUSSO *et al.*, 2020).

Desta forma, novas barreiras para o ensino foram adicionadas e outras mitigadas. Um exemplo gritante é a compatibilidade entre família, estudo e trabalho, o que antes se separava



em espaços e campos distintos, no qual a sala de aula seria como uma caixa preta - ou branca, repleta de luz - onde o aspecto cotidiano da vida e a forma ordinal sobre como se discutem a realidade e os conhecimentos ficavam à margem. Um espaço efervescente, destacado, a depender da sua dinâmica, de outras plataformas e meios que ligavam os alunos e os docentes a outras redes. Com o ERE, a “sala de aula” passa a se encontrar no mesmo ambiente que, tanto os alunos, quanto os professores, utilizam para se comunicar e se relacionar em diversos níveis.

Estudos iniciais mostram que alunos, principalmente aqueles com outras responsabilidades ou obrigações, têm uma maior sensação de estresse devido ao ensino on-line durante a pandemia de covid-19 (ZIMMER; LÖRZ; MARCZUK, 2021). Um estudo na Áustria afirma que o “Semestre Corona” causou pelo menos quatro novas barreiras ao aprendizado em casa para cerca de 80% dos alunos do ensino superior, no ambiente analisado (SCHMÖLZ; GEPPERT; BARBERI, 2020). Além disso, a situação adversa pede a capacidade dos alunos e dos docentes em conseguir utilizar os recursos educacionais de forma eficaz - etapa crucial para o desempenho da aprendizagem. A partir daí, surge uma dificuldade: o acesso desigual às tecnologias da informação e comunicação (TICs) para o ensino digital é um problema fundamental a ser discutido em realidades como as do Brasil, país no qual a desigualdade tecnológica ainda é expressiva, já que quase $\frac{2}{3}$ da população não é plenamente conectada (PWC; INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2022). Outra dificuldade seria a de como manter a aprendizagem no ERE com a mesma qualidade da do ensino presencial. Como prender a atenção e estimular o debate em um período no qual o que não se quer é prender a atenção e sim ser *multi-task*?

De acordo com a didática crítica, explorada por Rays (1998), a aula se configura como um ato relacional entre seus polos pedagógico e político, de modo a favorecer o desenvolvimento do “aluno-sujeito”. Em um contexto adverso, como o de crise humanitária e isolamento social, pode tornar-se especialmente desafiador reunir o domínio de conteúdo teórico necessário ao desenvolvimento das aulas: a atualização frente ao contexto sociocultural e à realidade dos educandos, bem como a seleção de recursos metodológicos mais adequados ao novo momento de ensino-assimilação, e para mobilização e avaliação dos educandos.

Neste mesmo sentido, o tensionamento entre realidade e finalidade mediado pelo plano de ação envolvido no planejamento pedagógico (VASCONCELLOS, 2019) também será afetado pelo momento adverso em questão. O processo dinâmico do planejamento neste novo tempo ao qual está relacionado (e no qual será executado) impõe novas condições de vida, para o estudo e para o trabalho, e as ações eleitas para serem colocadas em prática precisam ser

específicas e não reproduzidas de outros planejamentos genéricos. Ainda assim, o replanejar deverá se manter condizente com a identidade e os valores expressos pelo projeto político-pedagógico da instituição de ensino, de modo a dar sentido ao fazer.

A partir de algumas prerrogativas, as dificuldades sentidas por professores e alunos, descritas e resumidas adiante, levou à investigação de diferentes formas como os educadores podem apoiar os seus alunos na transição para a aprendizagem on-line, bem como as diferentes estratégias de aprendizagem a serem implementadas para mitigar os efeitos dessa constante mudança de meios e processos. Afinal, o ensino on-line e o presencial partilham os mesmos valores e requerem a mesma qualidade de presença e apoio do professor no acompanhamento dos processos de ensino. Ou seja: a experiência negativa por causa de palestras totalmente expositivas, monólogos e conversas passivas no ambiente virtual pode levar a uma necessidade exagerada de “voltar ao normal” sem questionar se as práticas pré-covid eram, realmente e em sua totalidade, eficazes.

3. RESULTADOS

O principal exemplo atual de situação adversa ao processo de ensino-aprendizagem envolve as transformações sociais advindas do coronavírus. Em 30 de janeiro de 2020, a covid-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, sendo caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020. Por sua gravidade e transmissibilidade, a doença provocou diversas reconfigurações no cenário global. Para que a vida pudesse ser preservada, as pessoas foram levadas a mudar suas relações sociais, suas formas de presença, incluindo o modo de reunir-se, acabando por construir-se uma sociedade ainda mais compatível “com as formas de vida estimuladas e propostas pelas tecnologias digitais” (CALAZANS, 2022, p. 114).

Com o prolongamento das medidas de distanciamento social, também as Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o mundo se viram obrigadas a adaptar o ensino presencial ao formato remoto, garantindo níveis adequados de qualidade e segurança, o que deveria exigir planejamento e consideração às condições docentes e discentes (GUSSO *et al.*, 2020). Certos ajustes precisaram “ser feitos nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, a fim de lidar com a situação de emergência” (GUSSO *et al.*, 2020, p. 3).

No Brasil, para discutir e propor orientações para a educação diante da pandemia, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foi também inicialmente utilizado

um parecer emitido em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no contexto da epidemia de H1N1 (GUSSO *et al.*, 2020). Depois, foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), responsável pela publicação de uma portaria e de uma medida provisória que autorizou e delimitou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, cabendo à IES a decisão de suspender ou substituir (GUSSO *et al.*, 2020).

Considerando esse evento e suas implicações sobre o cenário da educação, este trabalho se propõe a analisar determinadas características desta transição de modalidades de ensino. Como metodologia aplicada, foi realizado um *websurvey* com 75 discentes e 85 docentes do ensino superior de três faculdades públicas do estado de São Paulo entre os dias 23 e 25 de junho de 2022, a fim de dialogar com as percepções, vivências e opiniões de professores e alunos sobre os desafios iniciais e as percepções em relação às transições educacionais.

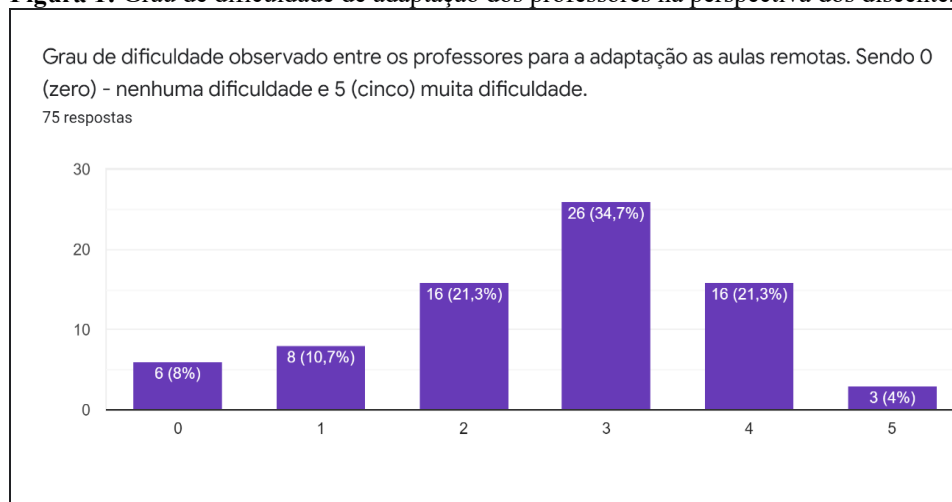
Sobre a análise do perfil dos profissionais, que voluntariamente responderam à pesquisa, dentre os 85 professores: 49 (57,65%) atuam há mais de quinze anos no Ensino Superior, 31 (36,47%) possuem entre 06 e 11 anos de atuação e somente 05 (5,88%) menos de 06 anos. Em relação à área de atuação das disciplinas ministradas: 24 (28,23%) atuam em disciplinas de gestão, 24 (28,23%) em disciplinas de tecnologia, 23 (27,06%) em disciplinas da área de exatas, e 14 (16,48%) em disciplinas na área de humanas.

Para a adequada mudança do modo presencial para o remoto era necessário que os professores e os alunos usufríssem de um mínimo necessário de recursos tecnológicos, a fim de viabilizar as aulas. Foi perguntado aos professores se no primeiro semestre da pandemia já possuíam todos os recursos técnicos necessários para as aulas remotas (bom acesso à internet, microfone, câmera entre outros): 40% (34 professores) responderam que não possuíam e 60% (51) avaliaram que já possuíam recursos para viabilizar as aulas remotas.

Para ampliar o olhar sobre os desafios da transição, foram consultados 75 alunos, das mesmas instituições, quanto às experiências na transição do presencial para o remoto, sendo que 89,33% (67 alunos) informaram estar acima do 4º semestre do curso e o restante entre o 1º e o 4º semestre. Logo, é possível observar que a maioria dos discentes que responderam, cuja adesão pode ter sido menor devido ao recesso escolar, vivenciou o primeiro semestre da pandemia já no decorrer do curso superior. Em relação a necessidade de comprar/emprestar equipamentos tecnológicos (celular; notebook etc.) para viabilizar a participação nas aulas: 34,7% (26) afirmaram a necessidade de aquisição de recursos tecnológicos. Em relação à

avaliação do grau de dificuldades dos professores para adaptação das aulas, na perspectiva dos alunos (figura 1), observa-se que um maior número atribui um grau médio de dificuldade.

Figura 1: Grau de dificuldade de adaptação dos professores na perspectiva dos discentes.

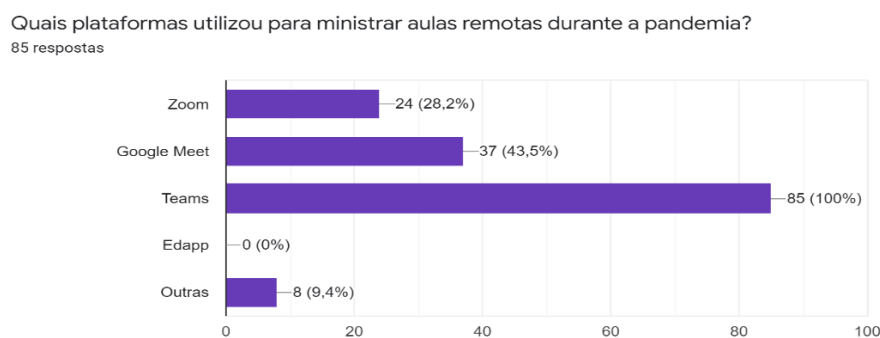


Fonte: Autoria própria (2022).

Cada IES deveria analisar suas possibilidades de implementar sistemas digitais, avaliando: presença de suporte psicológico a professores; qualidade do ensino diante do planejamento (ou falta de planejamento) de atividades em “meios digitais”; (sobre)carga de trabalho dos professores; (des)contentamento dos estudantes; acesso dos estudantes às tecnologias da informação e comunicação (TICs) necessárias (GUSSO *et al.*, 2020). Ainda que, por vezes, recorrendo a adaptações de modo não planejado, desconsiderando a realidade de estudantes e professores e os aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos, muitas IES optaram pela utilização do ERE para prosseguir com o ano letivo, tipo de oferta que, como discutido, embora faça uso frequente do ambiente *on-line*, não deve ser confundida com a do Ensino a Distância (EaD), dado o caráter improvisado daquela (GUSSO *et al.*, 2020).

Os docentes que responderam à pesquisa sinalizaram o uso de diferentes plataformas digitais para viabilização das aulas remotas (figura 2).

Figura 2: Plataformas digitais para as aulas remotas.

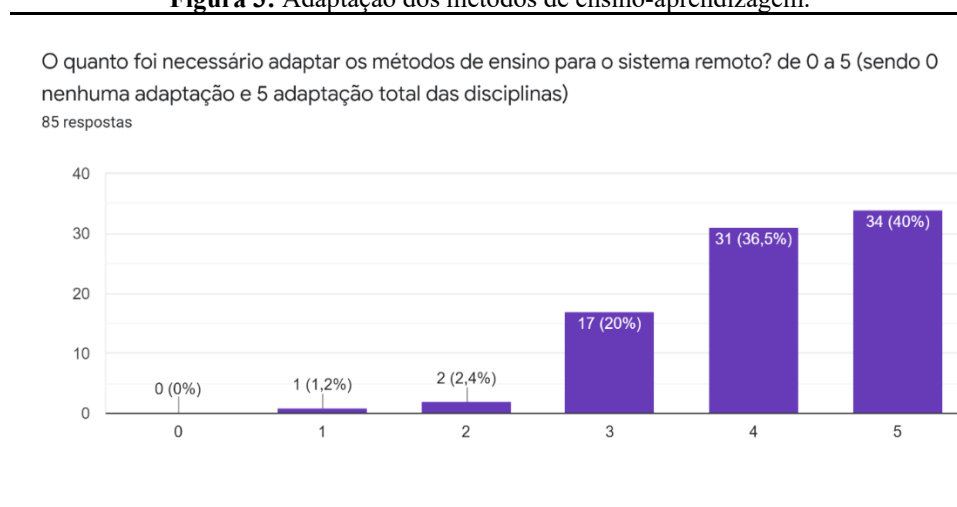


Fonte: Autoria própria (2022).

É possível observar o uso predominante da ferramenta *Teams* da Microsoft, pois foi a plataforma escolhida como o meio oficial do ERE pela maioria das instituições de ensino dos docentes participantes. As outras plataformas também foram utilizadas principalmente no início da pandemia da covid-19 e, posteriormente, como apoio para eventuais metodologias de ensino.

São apontadas como possíveis consequências dos efeitos do ERE nas instituições que o adotaram: diminuição do desempenho acadêmico; aumento do fracasso escolar; aumento da evasão; desgaste dos professores por sobrecarga de atividades e pelo desafio de incorporar a tecnologia no ensino (GUSSO *et al.*, 2020).

Figura 3: Adaptação dos métodos de ensino-aprendizagem.



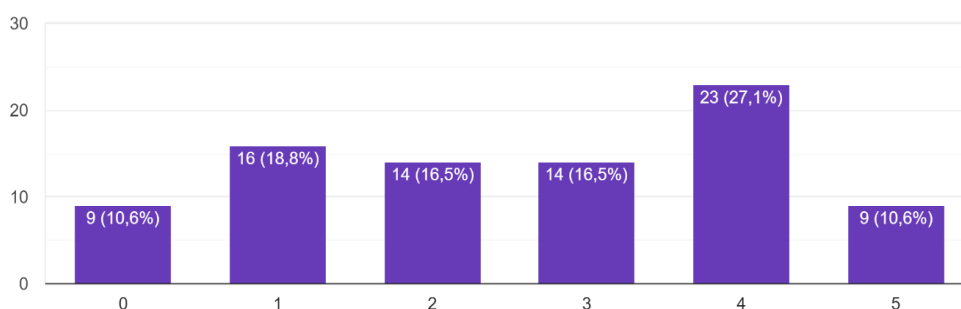
Fonte: Autoria própria (2022).

É possível depreender um elevado grau de adaptação das aulas presenciais para o modo remoto (figura 3). Considerando que os professores consultados, em sua maioria, possuem ampla experiência como educadores no ensino superior e, com a migração do modelo presencial para o remoto, em meio a uma pressão sobre a classe para a urgente atualização dos recursos e didáticas, as necessidades efervescentes de rápida inovação, muitas vezes, não permitiram a curva de aprendizagem tecnológica necessária dos docentes para a adaptação das aulas.

Outro ponto crucial para as práticas de ensino-aprendizagem é a avaliação (figura 4). Para os professores consultados, um dos grandes desafios é como realizar uma avaliação formativa progressiva através das ferramentas digitais, sendo necessário muita adaptação para aperfeiçoar os métodos avaliativos ao modelo remoto.

Figura 4: Dificuldades nas formas de avaliação.

Grau de dificuldade de adaptações na forma de avaliação do ensino presencial para o remoto? de 0 a 5 (sendo 0 fácil adaptação e 5 muito difícil)
85 respostas



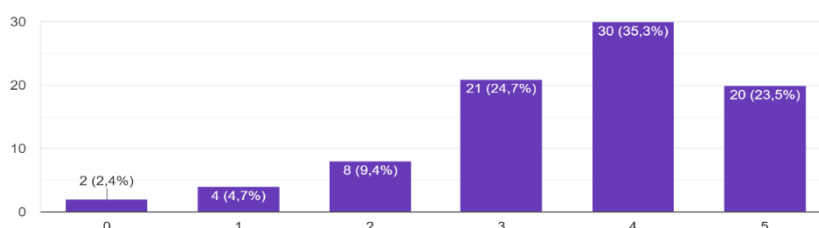
Fonte: Autoria própria (2022).

Para Gusso *et al.* (2020, p. 5), caso houvesse recursos, formação, suporte e condições de acesso aos recursos, e as IES dispusessem de um plano pedagógico emergencial adequado, seria possível planejar um ERE “para algo mais próximo do que é realizado na modalidade EaD, ainda com todas as possíveis limitações que isso implicaria, seria possível sustentar a ideia de manutenção, em algum grau, da qualidade do ensino”. Os autores reconhecem que algumas instituições conseguiram aplicar uma resposta emergencial mais próxima do que é entendido por EaD, havendo diferentes realidades. Afirmam que o fato de se tratar de uma situação emergencial não deve justificar o ensino enquanto uma “prática sem planejamento, de improviso e com características meramente burocráticas. É importante que a adoção do ensino remoto envolva oportunidades para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de Ensino Superior”, devendo o gestor ouvir os cientistas atuantes em educação para definir um projeto conjunto e coerente (GUSO *et al.*, 2020, p. 9).

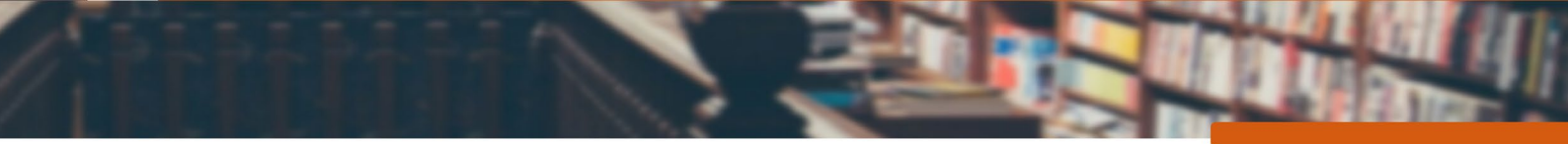
É inegável que, com o decorrer do tempo, a curva de aprendizagem, tanto das Instituições de ensino, quanto dos professores e alunos, foi progredindo. Dessa maneira, foi possível explorar, cada vez mais, os benefícios das aulas remotas.

Figura 5: Suporte das Instituições de ensino.

Como avalia o suporte da instituição(s) de ensino para os docentes na transição ao ensino remoto? Sendo 0 (zero) Insuficiente e 5 (cinco) Ótimo.
85 respostas



Fonte: Autoria própria (2022).



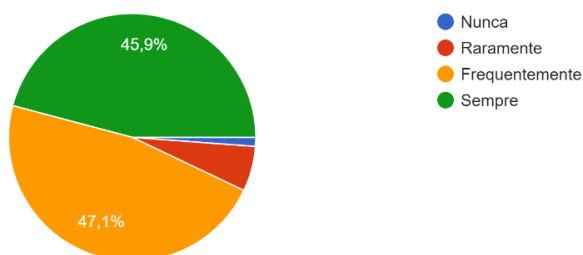
Em relação ao suporte das instituições de ensino para a transição das aulas remotas, a maioria dos professores, 58,8% (50), avaliou como bom e ótimo, em contraponto, 41,2% (35), um número relevante de profissionais, avaliou como suficiente ou insuficiente o apoio recebido pelas mesmas instituições.

Dentre os elementos possíveis de serem mencionados na complexa trama de inserção no ensino remoto estão: o surgimento de certa ansiedade entre os estudantes (quanto às mudanças radicais), de esgotamento e insatisfação quanto aos rumos do processo; instituições sem tempo ou suficiente familiaridade com as tecnologias educacionais para a preparação de docentes – sobretudo aquelas que não atuam no segmento EaD –, de modo que o aprendizado sobre o ensino remoto se dava somente na aplicação e na prática; dúvidas entre os professores quanto aos meios de cumprir os planos de ensino, alicerçados nas materialidades do ensino presencial; gestores imersos na administração da crise que incluía a elaboração de complexos protocolos de segurança sanitária, a iminente perda de receita com os afastamentos de matriculados, complexas reflexões de ordem pedagógica e de segurança emocional e psicológica entre o quadro de alunos e empregados (MÁXIMO, 2021, p. 236-237).

Frente às barreiras tecnológico-estruturais para a adaptação do ensino em meios adversos, esta pesquisa aponta a necessidade de que as instituições de ensino priorizem, previamente à transição completa ao ensino remoto, o diagnóstico situacional em relação ao acesso a dispositivos e internet de qualidade entre discentes e docentes, além de sua apropriação quanto ao uso. Para tanto, é indispensável que todos os envolvidos estejam representados e possam participar ativamente deste processo avaliativo, no formato de comissões temáticas, por exemplo, para que os planos de ação e recursos das universidades sejam direcionados da forma mais equânime e democrática possível. Somente após o nivelamento de acesso a recursos e a capacitação frente às novas ferramentas é que as atividades deveriam sofrer modificações definitivas, de forma a reduzir o desgaste de alunos e professores com este tipo de obstáculos. A limitação desta solução implica a maior necessidade de tempo para a retomada das atividades universitárias, e possível atraso nos calendários letivos.

Figura 6: Relação com o tempo para o atendimento e planejamento das aulas.

Foi necessário trabalhar fora do horário previsto para planejamento das aulas e/ou atendimento aos alunos?
85 respostas



Fonte: A autoria própria (2022).

Transformaram-se as relações entre professores e estudantes, assim como as relações com as tecnologias e com a própria morada. Na figura 6, é possível observar a relação de trabalho e aumento informal da carga horária para a gestão das aulas no ensino remoto por parte dos professores consultados. Isso trouxe uma alteração da rotina e da noção de intimidade e refúgio, envolvendo momentos de estudo, trabalho e lazer. Por conta das telas, que passaram a tudo exteriorizar, o lar deixou de restringir-se às maneiras íntimas de viver de subjetividades interiorizadas, levando muitas pessoas a se revelarem de modo mais intenso a muitos olhares, por meio de práticas de exposição (CALAZANS, 2022).

Dentre os maiores desafios citados, tanto por docentes quanto por discentes, além das questões de internet, estão as questões de gestão familiar durante as aulas, falta de concentração, ambiente inadequado com ruídos na comunicação, apatia dos alunos durante as aulas e aumento da conectividade em casa. Independentemente das dificuldades comunitárias ou pessoais, o sistema seguiu cobrando rendimento. Para seguir produzindo, não era possível desconectar-se das TICs. “Graças às nossas compatibilizações biológicas ao uso em modo *non stop* dos *smartphones*, somos como ciborgues, cujas extensões de nossa matéria orgânica são as tecnologias móveis que nos acoplam à lógica do consumo e da produção incessante” (CALAZANS, 2022, p. 130, grifos da autora).

Nota-se também nos relatos dos participantes do presente estudo uma preocupação crescente com a saúde mental em relação a ansiedade e depressão, além da falta de autodisciplina. Há, muitas vezes, troca de informações pessoais, o que fomenta a comunicação interpessoal das turmas.

Esta mudança de paradigmas frente ao espaço de trabalho e da sala de aula, envolvendo a invasão das obrigações no espaço privado e de descanso, somada às outras tantas sobrecargas

emocionais do estado de crise, necessita ser cuidadosamente observada pelas instituições de ensino. Para tanto, faz-se importante o acompanhamento regular das questões de saúde mental por meio de canais abertos de comunicação que envolvam escuta e acolhimento de professores e alunos, grupos de apoio e direcionamento para equipes e serviços especializados. A principal limitação desta estratégia consiste na necessidade de estrutura de retaguarda para suporte psicológico dentro ou fora da universidade, e/ou investimento adicional em trabalhadores que possam atuar no projeto.

Nesse cenário, as metodologias ativas passaram a ser foco nas orientações pedagógicas, envolvendo a necessidade de atualização dos métodos de ensino, que passa pelo uso das TICs (MALTA; SOUZA; BERGOCCI, 2021). As dinâmicas de aprendizagem foram sendo transformadas, havendo uma busca pelo desenvolvimento da autonomia, por parte dos estudantes, e de práticas inovativas por parte dos docentes (MALTA; SOUZA; BERGOCCI, 2021). O professor, mais do que nunca, não assume o papel de detentor do conhecimento, mas de mediador, propiciando a autonomia do aluno (MALTA; RODRIGUES, 2020).

Além da proposta de formação de professores para lidar com a adaptação das aulas e para desenvolver o domínio das ferramentas tecnológicas, é importante, portanto, que se avance em sua instrumentalização quanto a novas metodologias de ensino, aumentando sua autonomia e capacidade de respostas no processo de adaptação de aulas e de avaliações a diferentes cenários. Sugere-se a implementação de grupos de estudo e trabalho que possam multiplicar experiências exitosas de inovação, além de que o próprio planejamento pedagógico englobe objetivos realísticos e ajustados às novas realidades. Ou seja, é necessário que a carga horária de trabalho e estudo atribuída às ações previstas não inviabilize o aproveitamento dos ganhos que se pode ter com o ambiente virtual.

Um número relevante de docentes e discentes elencaram pontos positivos diversos das aulas remotas, como: oportunidade de inovar; desenvolvimento tecnológico; acesso a congressos e fórum; maior compartilhamento de informação; possibilidade de praticar novas metodologias, entre outros. Entende-se que o docente do ensino superior “deve estar orientado para capacitar o estudante a caracterizar e a lidar com as necessidades da sociedade, de modo que ele aprenda a aprender – o que parece ser ainda mais importante em um período de pandemia, que impõe tantas mudanças nos modos de vida em sociedade” (GUSSO *et al.*, 2020, p. 9).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos diversos desafios do fazer docente dentro do processo de ensino-aprendizagem, é possível observar que um dos problemas mais latentes no dia a dia de todos os atores do ensino superior (Professores, Alunos e Instituições) é a necessidade de adaptar-se às novas realidades e situações adversas. A dificuldade se intensificou no período analisado, dada a necessidade de ser feita em pouco tempo, em meio aos problemas contextuais (como a frequente falta de recursos e as dificuldades domésticas) e à crise mundial.

Não é possível ignorar as profundas transformações sociais e educacionais que a pandemia da covid-19 impôs, assim como não é possível esquecer os novos aprendizados e as novas oportunidades de inovação no ensino superior. Caracterizou-se um novo funcionamento de ensino e aprendizagem que fez com que professores e alunos fossem sujeitos dessa modificação de ferramentas e propostas disciplinares.

Mediante o cenário, o grupo decidiu consultar diretamente professores e alunos. É importante evidenciar que estas são impressões, experiências e vivências pontuais que não têm caráter estatístico global, retratando um cenário específico, mediante a complexidade de realidades possíveis e adversas do ensino superior brasileiro. A iniciativa está respaldada no suporte e no acesso aos próprios autores, o que fortaleceu o debate e aproximou os resultados através de uma lente real dos aprendizados temáticos.

Entende-se que, para eventos adversos ao processo ensino-aprendizagem, devem ser preconizados: o diagnóstico situacional das condições para o ensino remoto; o fortalecimento do apoio aos atores para vivenciar o processo de mudanças; bem como o investimento permanente na educação para metodologias mais adequadas às novas realidades.

Vê-se, afinal, que não há necessariamente um sentido na realização de aulas reprodutivas do programa que foi aceito anteriormente. O mundo contemporâneo é baseado, sobretudo, na constante mudança e metamorfose. Espera-se um programa que consiga adaptar-se a esse ambiente, de maneira que coloque sempre - independentemente das circunstâncias - o aluno como sujeito da disciplina, e não apenas como um consumidor de informações compartilhadas. Assim, será possível trilhar um caminho de aprendizagem significativa, que não apenas forme bons profissionais, mas também sujeitos sociais com capacidade de se adaptarem, e continuarem aprendendo e tecendo novos saberes.

REFERÊNCIAS

CALAZANS, F. Viver (n)a pandemia: reflexões sobre atenção, percepção e experiência. *In*: FREITAS, Gabriela; SÁ, Fernanda; FIGUEIREDO, Lorena (Org.). **Cartografias do isolamento**: repensando os afetos, experiências, deslocamentos e a cidade em tempos de pandemia. Brasília: FAC Livros, 2022, p. 117-135. Disponível em: <<https://faclivros.wordpress.com/2022/06/15/lancamento-fac-livros-cartografias-do-isolamento-repensando-os-afetos-experiencias-deslocamentos-e-a-cidade-em-tempos-de-pandemia>>. Acessado em: Fev. 2023.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc**, Campinas, 41: e238957, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTtxtfr/?lang=pt>>. Acessado em: Fev. 2023.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acessado em: 22 jun. 2022.

MALTA, R. F. B.; RODRIGUES, S. T. C. **Metodologia Ativa** – Aprendizagem baseada em projeto: Estudo de caso curso técnico em administração. *In*: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL – Unidade de pós-graduação, extensão e pesquisa, 15., 2020, São Paulo. Anais evento. São Paulo: Centro Paula Souza, Governo do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1009/a68424e23930826f4a81dcd28f14ea83.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

MALTA, R. F. B.; SOUZA, C. G.; BERGOCI, T. **E-portifólio como ferramenta para metodologias ativas no ensino de logística**. *In*: FATECLOG – Gestão da Cadeia de Suprimentos no Agronegócio: desafios e oportunidades no contexto atual, 12., 2021, Mogi das Cruzes. Livro de resumos. São Paulo: Centro Paula Souza, Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://fateclog.com.br/anais/2021/parte3/1047-1490-1-RV.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas**, 21(2): 235-247, maio-ago., 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>>. Acessado em: Jun. 2022.

PWC, PricewaterhouseCoopers; INSTITUTO LOCOMOTIVA. **O abismo digital no Brasil**. PwC Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O_Abismo_Digital.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

RAYS, O. A. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. *In*: MARCON, T. **Educação e universidade, práxis e emancipação**. Passo Fundo: EDIUP, 1998, p. 265-278.

SCHMÖLZ, A.; GEPPERT, C.; BARBERI, A. Digitale kluff: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres home learning?. **Medienimpulse**, 58(2): 1-31, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21243/mi-02-20-31>>. Acessado em: Jun. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. *In: D'ÁVILA, Cristina et al. (Org.). Didática: saberes estruturantes e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2019, p. 71-106. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

ZIMMER, L. M.; LÖRZ, M.; MARCZUK, A. Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. **DZHW Brief 02|2021**. Hannover: DZHW, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief>. Acessado em: Jun. 2022.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA COMO PALCO DE MASSACRES E ATENTADOS ARMADOS

Augustto de Paula Guimarães
Beatriz da Silva Queiroz
Márcia Aparecida Amador Mascia
Eduardo Manuel Bartalini Gallego

RESUMO

O presente texto se originou a partir do trabalho de conclusão de curso, desenvolvido ao final do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior, privada, confessional, comunitária e filantrópica do interior do estado de São Paulo. A problemática partiu da reflexão sobre crimes ou atentados em ambientes escolares, também chamados de “atos amoques”, por Robert Kurz, cada vez mais presentes no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, vê-se importante e necessária a discussão sobre casos acontecidos dentro e fora do Brasil, bem como padrões e fatores que os ligam, a fim de explicitar a motivação da escolha pela escola ao se imaginar, esquematizar e realizar tal ato. Por meio de matérias jornalísticas de fontes como BBC News Brasil, G1 e Folha de S. Paulo, artigos científicos, livros e documentários, o presente texto procura relacionar conceitos emergentes que permeiam esse cenário - tais como *bullying*, fóruns de internet, reconhecimento pela divulgação midiática e crise de masculinidade - com os ideais de autores como Paulo Freire e Ailton Krenak, encontrando, assim, possíveis alternativas a serem colocadas em prática pelos colégios - baseando-se no conceito de educação transformadora - para evitar que massacres voltem a acontecer. Ademais, a presente pesquisa possui como objetivo principal a inserção da discussão e reflexão acerca de casos reais - dentre eles, os ocorridos em Columbine, Virginia Tech, Realengo e Suzano - dentro do contexto da Pedagogia, visto que não se encontram disponíveis quantidades significativas de material bibliográfico voltado à área, além de comprovar a importância de considerar múltiplos aspectos socioemocionais ao refletir sobre esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Atentados. Massacres em escolas. Violência escolar. Desafios escolares. Crimes na escola.

1. INTRODUÇÃO

Massacres em escolas são eventos com poucas chances de previsão, sem data, hora e local para se mostrarem reais. Logo, chamam a atenção e assustam a sociedade com seus acontecimentos esporádicos. Casos como os atentados na Columbine High School (1999) e Virginia Tech University (2007), nos Estados Unidos da América, direcionaram grande foco de imprensa e público ao assunto, levantando discussões acerca do que seriam os fatores decisivos para que situações como estas aconteçam, como bullying, a busca pelo poder por meio das armas, a ‘raiva masculina’, entre outros.

Todavia, estes episódios têm se mostrado presentes, também, na sociedade brasileira. Nos últimos anos, atentados ocorridos na Escola Estadual Professor Raul Brasil (2019) e Escola Municipal Tasso da Silveira (2011) tomaram grande proporção nos meios de comunicação, levantando a mesma discussão, outrora internacional, mas com traços e contornos característicos do Brasil.

Desde então, a Polícia brasileira se mostrou eficaz em identificar e prevenir que mais ataques como os citados ocorram em escolas nacionais. Segundo o Governo Federal (2021), no ano de 2021, dez massacres programados para acontecer em instituições educacionais foram evitados com a parceria entre Polícias Civis e Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Entretanto, pouco é falado sobre estes eventos em ambientes escolares e formativos de professores, fato que ocasiona a falta de reflexão acerca da escolha da escola para a promoção de um atentado, e quais aspectos sociais e emocionais relacionam-se com tal prática.

Assim que começaram a cursar Pedagogia, em uma instituição de ensino superior, privada, confessional, comunitária e filantrópica do interior do estado de São Paulo, os então estudantes, autores do presente artigo se viram interessados em discutir estes ocorridos, encorajados pelo Massacre de Suzano e seus desdobramentos abordados pela mídia, mas pouco discutidos em seus respectivos ambientes de trabalho.

Embora estes casos se mostrem recorrentes no âmbito midiático, poucos são discutidos dentro do meio acadêmico: raros são os artigos e/ou livros que abordam a temática dentro da educação. Geralmente, as questões discutidas acerca do evento são reflexões conectadas com temáticas como bullying, exclusão e violência. Dessa forma, vê-se a necessidade de ampliar o debate e trazê-lo para dentro da universidade, de onde sairão formados futuros professores, que, eventualmente, podem presenciar ataques como os evidenciados.

A problemática pensada para o desenvolvimento da pesquisa se dá através de três questionamentos, procurando segmentar e organizar os objetivos gerais e específicos para com o levantamento bibliográfico. São estes:

Por que a escola é um dos locais escolhidos para a realização de atentados armados? - busca-se comparar casos reais e analisar suas investigações, a fim de entender o motivo da escolha pela instituição escolar como palco para massacres;

Quais aspectos socioemocionais contribuem para tal? - procura-se compreender quais nuances na relação entre alunos, professores e demais funcionários, além das relações interpessoais fora do ambiente escolar, levam alguém a realizar tal ato (podendo se estender, também, a questões sociais, familiares e estruturais);

O que se pode fazer - no papel de escola - para mudar este cenário? - com o levantamento das questões anteriores, acredita-se que haja algo que os colégios possam realizar e/ou mudar para que o ambiente escolar não propicie tal contexto (sem os colocar como ‘culpados’, mas como fator de extrema importância para combater este ato).

Pretende-se, com o presente texto, esclarecer dúvidas e confirmar posições idealizadas. Busca-se compreender e também confirmar posicionamentos pré estabelecidos, tais como: a mídia como grande influenciadora destes acontecimentos; o *bullying*, a exclusão e as divergências sociais que contribuem para o aumento de crimes como os citados. Também se pretende promover a reflexão acerca dos aspectos (dentro e fora da escola) que fazem alunos planejarem e executarem situações como esta.

Assim, são pensadas algumas etapas específicas para atingir as expectativas e objetivos deste artigo, como a discussão de atentados reais, como o massacre de Columbine High School e Virginia Tech (ambos ocorridos nos EUA), e (dentro do contexto brasileiro) os atentados de Realengo, na escola Tasso da Silveira (RJ) e na escola Raul Brasil em Suzano (SP), afim de explicitar que estes são eventos constantes e próximos a realidade dos professores.

Em seguida, analisar aspectos que se tornam possíveis motivações para que alunos se tornem atiradores, explorando e relacionando diferentes temáticas como: a relação entre armas e poder; violência escolar, bullying e exclusão; e o conceito de ‘raiva masculina’, promovido por Idoeta (2019).

Partindo dessas premissas, mostra-se importante discutir como a mídia pode contribuir para o “endeusamento” dos autores do crime, deixando-os em evidência e assim, podendo inspirar outros atentados. Segundo a análise de uma reportagem, escrita por Corrêa (2019), a mídia tem como foco os atiradores e seus feitos, o quão pior um caso é em comparação a outro, tornando explícita a violência que, por sua vez estimula outros crimes, tendo como “recompensa” a fama e a atenção, mesmo não sendo benevolentes.

Por fim, a provocação de situações que levem o leitor a refletir acerca de como a escola pode, de forma conjunta, entre equipe gestora, professores e demais funcionários, fomentar o respeito e o bem estar das crianças e jovens, contribuindo para uma relação harmônica entre todos que frequentam as salas de aula e seus arredores. Isto, utilizando como base a noção de educação transformadora promovida por Paulo Freire.

O método empregado no presente artigo foi o qualitativo, com base em análise bibliográfica e, para a sua realização, foi utilizada a investigação por meio de estudo de casos, tendo como referenciais: livros, estudos, artigos científicos, notícias jornalísticas e documentários.

Todo o material exposto tem como finalidade apresentar fatos e contribuir para a promoção de reflexões, segmentando-se por temáticas: a análise de casos estadunidenses e

brasileiros, como os casos em Columbine, Virginia Tech, Realengo e Suzano; a reflexão acerca das semelhanças e divergências dos perfis dos *school shooters*, levantando aspectos que envolvem crises de masculinidade, autoafirmação através das armas, fóruns de internet, *bullying* e reconhecimento midiático; e, por fim, como se dá o papel da escola dentro deste contexto, ressaltando o início das discussões entre profissionais da educação como base para a construção de medidas preventivas.

2. MASSACRES EM ESCOLAS: CASOS DENTRO E FORA DO BRASIL

Atentados em instituições escolares são episódios que ocorrem em diversos países, contextos sociais e culturais; possui motivações, desdobramentos e até nomenclaturas diferentes, mostrando sua ampla presença em ambientes educacionais divergentes. Michael Moore, no documentário “Tiros em Columbine” (2002), se refere a estes delitos como *school shootings*, especificando o termo para quando este se adentra nas escolas. Robert Kurz, filósofo alemão, ao refletir acerca desta temática, utiliza-se do termo ‘amoque’ (também escrito como ‘amok’ por Raymundo de Lima). Kurz ressalta o crescimento dos atos amoques como produto do contexto social atual, conectado pela globalização.

Certamente, relatos sobre alguns amoques já são conhecidos também do passado. Mas cabe aos excessos sanguinolentos actuais uma qualidade própria e nova. Eles não se deixam encobrir por uma névoa cinza de generalidade antropológica. Pelo contrário, trata-se inequivocamente de produtos específicos de nossa sociedade contemporânea (KURZ, 2002, n.p).

Sendo assim, considera-se aspectos sobressaídos sob a ótica contemporânea das instituições escolares para tentar justificar - ou ao menos compreender - a escolha dos colégios como local para a prática destes crimes, visto a sua recorrente aparição na sociedade atual, como evidencia Kurz (2002), ao dizer que “O que no passado era estado de sítio torna-se estado normal e permanente: o próprio quotidiano "civil", converte-se na autoperdição total dos homens”.

A fim de levantar comparações e reflexões para compreender atributos que cerceiam este cenário, faz-se necessário analisar casos reais de massacres. Estes estão divididos pelos contextos sociais estadunidense e brasileiro, levando em consideração as assimetrias em aspectos políticos e históricos de cada país.

2.1 O contexto estadunidense: atentados em columbine e virginia tech

Eric Harris e Dylan Klebold eram dois estudantes com, respectivamente, 18 e 17 anos, quando foram responsáveis por promover o mais conhecido atentado contemporâneo a uma instituição escolar, conhecido como “Massacre de Columbine”, ocorrido na cidade de mesmo

nome, situada no estado de Colorado, Estados Unidos. O crime, que se findou com 13 mortes e o suicídio de ambos os atiradores, tornou-se amplamente divulgado pela mídia norte-americana (MEMÓRIA GLOBO, 2021).

Estudantes da Columbine High School, os dois infratores eram colegas, frequentando os mesmos locais de lazer e trabalho fora dos portões da escola, e se mostravam como adolescentes ditos “comuns”: tinham casos amorosos, ligavam para a aparência e possuíam seu próprio grupo de amigos (CULLEN, 2019).

Entretanto, o crime premeditado revelou, após análise de evidências encontradas nas casas de ambos, descontentamentos envolvendo questões sociais e emocionais, o que poderiam ter motivado Eric e Dylan a organizar e efetivar o ataque ao colégio em questão. Registros feitos por Eric presentes na obra “Columbine”, de Dave Cullen (2019) citam desde a necessidade em “matar a humanidade” à facilidade em conseguir armamento para executar o massacre.

Este se deu em 20 de abril de 1999, com a perseguição de diversos jovens alunos presentes no colégio por volta das 11 horas e 20 minutos até às 12 horas e 8 minutos (MEMÓRIA GLOBO, 2021). A ampla cobertura midiática em tempo real fez com que a sociedade norte-americana marcasse o episódio como o mais famoso caso de atentado a um colégio, analisado e divulgado mundo afora (CULLEN, 2019). Dentre diversos aspectos que abrangem a linha de raciocínio traçada pelos atiradores para planejar e executar o delito, se destaca o apoio que Eric e Dylan forneciam entre si, dentro da perspectiva do uso da violência para atingir algum objetivo.

Uma segunda abordagem, menos comum, à banalidade do homicídio parece ser a díade: duplas homicidas nas quais um se “alimenta” do outro. [...] Dia após dia, por mais de um ano, Dylan energizava Eric com ondas erráticas de empolgação. Repassaram a matança repetidas vezes: choros, gritos, cheiro de carne queimada [...] Eric saboreava a antecipação (CULLEN, 2019, p. 48).

O que foi recebido como um ato extremamente violento, criminoso e repulsivo, entretanto, passou a encorajar outros atentados em diversas sociedades pelo mundo, incluindo a brasileira (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019). Sendo assim, considera-se o ocorrido em Columbine como o crime mais conhecido e discutido ao se debater questões relacionadas à violência dentro de escolas.

Em 2007, a um dia de se completarem 8 anos do Massacre de Columbine, Cho Seung-Hui, estudante da Virginia Polytechnic Institute and State University, com 23 anos, promoveu o atentado com o maior número de vítimas fatais até então (VIEIRA; MENDES;

GUIMARÃES, 2009), resultando em 33 mortos incluindo o próprio atirador, que cometeu suicídio.

Seung-Hui era sul-coreano, radicado em solo norte-americano como estudante na citada universidade, que se encontra em Blacksburg, no estado de Virgínia, Estados Unidos. Segundo matéria promovida pela BBC Brasil (2007), “A polícia sabia que Cho, que foi da Coreia do Sul para os Estados Unidos em 1992, havia passado por uma clínica psiquiátrica em 2005”. Além disso, o texto promove a ideia de que já haviam sido formalizadas reclamações de discentes de seu campus a respeito de suas tendências de comportamento suicidas, o que não resultou em investigação ou auxílio psicológico promovido pela universidade.

Entretanto, o intervalo entre as primeiras e últimas mortes cometidas por Seung-Hui durou horas. As primeiras vítimas se deram quando o atirador se dirigiu a “um dos alojamentos de estudantes, [...] por volta das 7h15 da manhã (8h15 no horário de Brasília), e matou duas pessoas. A polícia e a equipe de resgate chegaram ao local rapidamente e encontraram duas vítimas baleadas, um homem e uma mulher” (G1, 2011).

Mesmo com rápida chegada da polícia, o criminoso não foi detido e os alunos da instituição não foram avisados do fato, ato que poderia prevenir a circulação de universitários pelo campus. O portal G1 explicita que “apesar desse assassinato, as aulas não foram suspensas. O autor do crime conseguiu fugir do local, o que levou as autoridades a pensarem que ele já tinha abandonado a universidade”.

Dessa maneira, Seung-Hui fez mais 30 vítimas em um dos prédios da faculdade a cerca de 800 metros de onde cometeu os outros assassinatos. Dentre os mortos, encontram-se estudantes, professores e funcionários da instituição, marcando o ocorrido como “Massacre de Virginia Tech”, um dos mais fatais até os dias atuais.

Para Vieira, Mendes e Guimarães (2009), “esse tipo de tragédia pode ser considerado por muitos como peculiarmente norte-americano, não havendo motivos para maiores preocupações pelo restante do mundo; todavia, entre Columbine e Virginia Tech o fenômeno ocorreu em vários países”. Nos anos que se passaram, a sociedade brasileira presenciou seus próprios ataques, explicitando a quebra do eixo estadunidense de massacres em instituições escolares.

2.2 O contexto brasileiro: Massacres de Realengo e Suzano

Por volta das 8 horas e 30 minutos da manhã, no dia 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira - com 23 anos - abriu fogo contra estudantes da Escola Municipal Tasso

da Silveira, situada na cidade de Rio de Janeiro (LOPES, 2012). Ex-aluno do colégio, afirmou que iria ministrar uma palestra aos jovens alunos, em um momento onde justamente estavam recebendo adultos que se lá se formaram, a fim de comemorar os 40 anos de existência da instituição (BERNARDO, 2021).

Ao adentrar em uma das salas de aula, segundo Declercq (2018): “com uma arma em cada mão e carregadores tipo *speedloader* (Os carregadores do tipo *speedloaders* são utilizados para otimizar o tempo em carregar a munição em revólveres), conseguiu dar trinta tiros. Apontava para os braços e as pernas dos meninos, evitando a letalidade. Já as meninas tomavam tiro na testa, sem chance de conversa”. O atentado durou cerca de quinze minutos, resultando em doze estudantes mortos, além de outros doze feridos. No fim de suas ações, Wellington, que já havia sido baleado por policiais militares que chegaram ao local, apontou uma de suas armas para a própria cabeça e se suicidou (BERNARDO, 2021).

Visto que o fator de gênero segregou as vítimas do ataque, possíveis vinculações do ato à violência motivada por misoginia foram levantadas. Isso se intensificou com a veiculação de uma carta escrita pelo atirador, onde questões religiosas são levantadas. Para Lopes (2012), “salta aos olhos, além da impureza, a inferioridade absoluta com que é considerado o sexo feminino”.

Além deste fator, o conteúdo do texto se encontra repleto de presunções que mostram a intenção do jovem em findar sua vida (LETA, 2011). Este caso de *school shooting* foi amplamente divulgado pela mídia, considerado um ato raro no contexto criminal brasileiro da época, e ficou conhecido como “Massacre de Realengo”. Após quase 8 anos, outro ataque a uma instituição escolar ganharia vasta cobertura midiática, conhecido como “Massacre de Suzano”.

O caso se deu em 13 de março de 2019, às 9 horas e 34 minutos, quando Guilherme Tauci de Monteiro, com 17 anos, publicou uma média de 20 fotos em seu Facebook (G1, 2019). O conteúdo das imagens consiste no adolescente, trajado de roupas pretas, boné e lenço estampado de caveira cobrindo sua boca e nariz, realizando - além de gestos obscenos - poses com um revólver.

Pouco tempo depois, precisamente às 9 horas e 43 minutos, Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, estacionou um carro alugado junto a Guilherme em frente à Escola Estadual Raul Brasil, instituição em que os dois indivíduos já haviam frequentado enquanto alunos. O

adolescente deixou o veículo e adentrou os portões do colégio, que estavam abertos. Em seguida, Luiz Henrique reproduziu o mesmo movimento.

Ao abrir as portas do pátio, Guilherme começou os disparos contra os alunos que ali estavam. Seguido por Luiz Henrique, encetaram uma sequência de perseguições, agressões e homicídios, que se manteve por cerca de quinze minutos (LEMOS, 2021), e teve seu fim com o assassinato do adulto pelo adolescente e, em seguida, seu suicídio.

Deixando dez mortos, o atentado foi amplamente difundido pelas redes midiáticas e rapidamente ficou conhecido por tamanha violência no preparo e execução do crime. Brum e Silva (2021) discorrem acerca da importante análise e discussão do caso, ao explicitarem que “a repercussão do “Massacre de Suzano” alerta a necessidade inadiável do debate sobre as medidas preventivas e repressivas que vêm sendo (in)efetivadas em casos de violência envolvendo escolas”.

Todavia, não são encontradas evidências que demonstrem situações de violência escolar ocorridas com os atiradores. A plataforma Pragmatismo Político comprova este aspecto e denuncia a organização prévia do evento esquematizada pelos infratores através de entrevista realizada com testemunha sem identificação, onde a mesma “informou que Guilherme estudou na sua sala de aula e há três dias avisou a colegas para “*ficarem espertos*”. A mesma testemunha disse que o atirador não sofria bullying.”

O caso é marcado pelo pânico e pela semelhança com o caso da escola de Realengo, no Rio de Janeiro, onde um homem matou doze alunos em 2011. E também com casos como o de Columbine em 1999 nos Estados Unidos. A semelhança não apenas no ato, mas no princípio filosófico dos assassinos (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 4).

Os massacres de Realengo e Suzano apontam para um cenário crescente de atentados armados envolvendo escolas. Em debate sobre este ponto, o jornal Estado de Minas (2019) aponta outros casos pelo Brasil, como: o caso do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, no Paraná, onde um adolescente de 15 anos abriu fogo contra seus colegas; e o crime ocorrido em Goiânia, no Colégio Goyases, cometido por um aluno de 14 que - com a arma de sua mãe (que era policial militar) - assassinou dois outros estudantes.

Dessa forma, vê-se a presença destes atos de forma recorrente dentro do contexto educacional brasileiro, com múltiplos “motivos” sendo analisados por policiais, pesquisadores e psicólogos (quando os descobertos, visto a comum prática de suicídio ao final das trajetórias citadas), mas com um ideal em comum: a disseminação do ódio e violência.

3. PERFIL DE ATIRADORES: ASPECTOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA TAL EVENTO

Com o constante crescimento dos *school shootings*, muitos autores, psicólogos, médicos e jornalistas investigam possíveis características que cerceiam a construção de um atirador e sua persona, pois, assim como afirmam Brum e Silva (2021, p.42): “[...] compreender como se organizam os grupos que praticam os ataques e o complexo cenário em que se articulam os atentados é elementar para o devido e coerente enfrentamento do tema”.

Idoeta (2019), em matéria para a BBC News Brasil, analisa padrões comportamentais presentes em diversos destes crimes, apontando conceitos relacionados ao questionamento da própria masculinidade, busca pelo reconhecimento e exaltação de si através da mídia, e obtenção de poder e superioridade por meio de armas, agressões físicas e morais, dentre outros ângulos que adentram - em sua maioria - fatores sociais e emocionais.

Tal como a discussão sobre massacres remete-se à fúria explícita e gráfica, é comum seu vínculo com a possível violência que seus realizadores tenham sofrido em suas vivências como estudantes. Vieira, Mendes e Guimarães (2010, p. 499) apontam que: “Há relatos de que tanto em Columbine como na Virginia Tech, o ambiente da escola era altamente competitivo e marcado pela prática do *bullying* e pela falta de efetividade de professores e diretores para intervir”.

O termo *bullying* é novamente utilizado por Idoeta ao refletir sobre a fala de Eric Madfis em palestra de 2014, onde diz que “a maioria dos perpetradores são homens que sofreram algum tipo de *bullying* ou isolamento social”. Desta forma, aponta a violência sofrida por e entre alunos na rotina escolar como um aspecto contribuinte e motivador para que estudantes se tornem atiradores. Todavia, a tendência em exaltar o *bullying* como o grande fator para a ocorrência desses delitos não se mostra totalmente embasada, mas sim uma conjectura construída a partir de aspectos aparentemente óbvios.

Até que alguém levantou a hipótese de este tipo de crime ser reação às humilhações e intimidações (*bullying*). Como se aprende em Metodologia Científica, hipótese é uma afirmação provisória para ser investigada com os critérios da ciência. Uma hipótese pode ou não ser comprovada durante as investigações posteriores (LIMA, 2011, p. 130).

Dessarte, ao discorrer sobre os atentados em colégios, faz-se necessário considerar fatores que podem ou não coexistir e construir um potencial perfil de atirador, pertencentes à aspectos diversos dentro da rotina escolar, familiar e social dos discentes. Assim, fóruns e plataformas online, a cobertura da mídia e a chamada ‘raiva masculina’, conceito explicitado

por Idoeta (2019), se mostram, juntos à violência diária sofrida, executada e incentivada por crianças e adolescentes, como grandes contribuintes para a criação - e, sobretudo - compreensão - da mentalidade de um aluno que se transforma em assassino.

3.1 Cultura cibernética: o papel de fóruns e chans na divulgação e incentivo à atentados

O que se conhece da internet atual, quando aplicada na ótica profissional e pessoal, se demonstra na fala de Calderon (2017), que classifica a web superficial como a internet do cotidiano, uma vez que, por meio dela, se acessam páginas diversas, páginas de compras, webmails, pesquisas acadêmicas, redes sociais e muitas outras coisas.

A web superficial é formada por todas as páginas que são indexadas pelos mecanismos de busca convencionais, como o Google, Yahoo!, Bing etc. É o conjunto de páginas que estão no acervo do mecanismo de busca, ou seja, são páginas que são reconhecidas pelo motor e posteriormente guardadas em um banco de dados próprio (CALDERON, 2017, p. 208).

Visto que a autora utiliza do termo “web superficial” para descrever a parte da internet comumente utilizada e vigiada, efetivamente se mostra existente a presença de uma “web profunda”, muito conhecida pelo termo em inglês “Deep Web”. Se a web superficial é rastreável, indexada e registrada nos canais de busca, a dita profunda se apresenta como seu oposto, não indexável, possuindo seu conteúdo além daqueles presentes em motores de pesquisa (CALDERON, 2017).

A Deep Web representa uma camada exponente do ciberespaço que possui, na maioria das vezes, conteúdos não recuperáveis ou indexáveis pelos mecanismos de busca. O resultado da falta de indexação e posterior não recuperação da informação ocasiona uma quantidade significativa de conteúdos não transitáveis e, portanto, não acessados em todo o ciberespaço (VIGNOLI; MONTEIRO, 2020, p. 3).

Sendo de difícil ou impossível rastreamento, são conhecidos fóruns e chans (Canais) que exaltam atentados a instituições escolares, como os ocorridos em Columbine e Suzano. Dentre estas plataformas, se encontra o Dogolachan, fundado em 2013 e mantido por frequentadores que fazem parte da cultura *incel*.

Vargas (2020, n.p.), em reportagem para a BBC News Brasil, dá significado ao termo, explicitando que “*Incel* é a contração em inglês para “celibatários involuntários”, termo com o qual homens jovens, solitários, misóginos e rancorosos costumam se apresentar”. O autor complementa este conceito dizendo que “Virtualmente impossível de ser rastreado, é no Dogolachan que os autoproclamados *incels* fermentam seu ódio contra mulheres e figuras de autoridade, como professores e parentes”, o que destaca o sentimento de liberdade dos internautas em espalhar mensagens de ódio contra minorias e demais coisas que os deixam frustrados sentimentalmente.

Segundo consta, os assassinos de Suzano eram frequentadores do Dogolachan, onde inclusive os ataques teriam sido comemorados como um “ato sancto”, expressão para caracterizar quando os usuários realizam no mundo real o que especulam no âmbito virtual, liberando sua raiva e frustração sobre os que consideram ser responsáveis pelo seu fracasso vital – geralmente estudantes e mulheres (NETO, 2019, p. 184).

Paulo Freire (1979, p.7) entrelaça a importância do meio em que se encontra o ser humano para com suas práticas, ao dizer que “Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem”. Assim, relacionam-se os fóruns pela internet frequentados por atiradores como Guilherme Taucci e Luiz Henrique de Castro com os atos do massacre em Suzano.

Mesmo assim, a família nunca desconfiou que a dupla partilhava desse pensamento sobre o mundo, tampouco que, pelo menos, um deles participava de um fórum virtual anônimo escondido da “superfície” da internet chamado de Dogola, um das centenas de chans que existem tanto na “superfície” como na *deep web* (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 4-5).

Relacionando a presença de atiradores nos chans com os ideais promovidos por Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1996), percebe-se a curiosidade e o pertencimento frente à certos ideais como o principal fator de identificação aos discursos violentos promovidos virtualmente, onde o autor promove que “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Sendo assim, o ódio a políticas voltadas a minorias, a violência como afirmação de poder e o sentimento niilista de indiferença as vidas próprias e alheias são pautas que unem visitantes e simpatizantes destas, onde - em momentos - alguns se mostram dispostos a agir na sociedade tangível (DECLERCQ, 2018). Estas ações ainda possuem motivações alheias a internet, sites e fóruns, se expandindo para a maneira em que os crimes analisados são discutidos por jornais, revistas e demais recursos transmissores de informação.

3.2 O papel dos recursos midiáticos

A mídia tem estabelecido forte influência na sociedade contemporânea, onde muitos cidadãos reproduzem o que veem nos noticiários televisionados e escritos, dominados pelas personagens apresentadas por tais veículos. Antunes e Gerchmann (2019, p. 106), mostram que, no atual contexto midiático, “Os discursos não se aterão às leis, mas sim à mídia, criando heróis e demônios”.

Alessandra Corrêa (2019), em matéria para o BBC News Brasil, analisa como a mídia “endeusa e recompensa” os atiradores por seus feitos, ressaltando o caso de Columbine como

um grande exemplo para os atiradores, e evidenciando suas semelhanças ao ataque em Suzano, desde a vestimenta ao armamento.

Com base no livro “Mass Shootings: Media, Myths and Realities” de Jaclyn Schildkraut (“Tiroteios em Massa: Mídia, Mitos e Realidade” em sua tradução livre), Corrêa ressalta que “Massacres como o que deixou ao menos dez mortos e 11 feridos em uma escola em Suzano, na Grande São Paulo, na quarta-feira, costumam ser seguidos por dias de cobertura intensa da mídia, muitas vezes com foco específico nos autores.”

Correa (2019, n.p.) ainda afirma que “Tipicamente, a cobertura da mídia é centrada no atirador, em vez de focar nas vítimas ou nos heróis que responderam ao ataque”, explicitando que este tipo de narrativa pode encorajar outras pessoas a realizarem tais atos, esperando que suas fotos e seus nomes estejam estampados em noticiários, atingindo-se, assim, um reconhecimento não vivido anteriormente. Esta influência, que se inclina para o lado oposto do esperado por quem a produz, tem seu foco central nos atiradores.

A reportagem explicou toda a linha do tempo do caso, usando uma linguagem narrativa, desde o momento que um dos atiradores disparou contra seu tio, dez minutos antes de irem à escola, até o fim do ato. Usaram mapas explicativos e fotos das vítimas, além de relatos de professores e alunos durante o ocorrido (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 9).

Quando crimes como esses acontecem, encontra-se - de forma recorrente - matérias jornalísticas procurando motivações que justifiquem prontamente a realização do ato, acompanhando a alta rapidez com que se espera respostas na sociedade atual.

Com este intuito, tais textos expõem os assassinos e sua vida pessoal, principalmente aspectos familiares, para que alguém/algo seja responsabilizado, forçando um culpado em potencial. Seguindo a busca imediatista por responsáveis, a imprensa cobre incansavelmente cada caso, liberando para seus leitores cada detalhe e passo-a-passo dos atiradores, facilitando informações para futuros atentados (CORRÊA, 2019).

Botão, Souza e Ribeiro (2019, p.10), ao especificarem uma matéria feita pela Folha de S. Paulo sobre o massacre em Suzano, apontam uma dualidade reproduzida pela imprensa: a preocupação em advertir os interlocutores sobre o conteúdo tratado, mas a constante utilização de imagens sensíveis e sem extrema necessidade para compreensão do que está sendo discutido.

É importante notar, porém, que embora a reportagem deixe clara a natureza terrorista dos atos, e a convicção dos assassinos de se tornarem mártires, a Folha decidiu por colocar no corpo da matéria os nomes e fotos da dupla após terem cometido suicídio. Há um aviso de imagens fortes no início da galeria, assim como na reportagem do dia do massacre, porém parece contraditório abordar o tema de Suzano como sendo um ato de mártires e publicar informações da dupla que os fizeram virar mártires nos chans (BOTÃO; SOUZA; RIBEIRO, 2019, p. 10).

Portanto, ao tratar-se da cobertura midiática acerca dos casos de atentados em escolas, é necessário considerar o uso de fotografias e informações como artifício narrativo, que chama a atenção de leitores e gera polêmica, e, dessa forma, possui maior alcance dentre as demais notícias diárias. Porém, a utilização da narrativa como forma de conduzir o noticiário - nestes casos específicos - pode influenciar e despertar a curiosidade de jovens ao tema, que, por verem a trajetória dos atiradores, esquematização e execução dos crimes contadas de forma atrativa ao público-alvo, se identificam e reproduzem a mesma caminhada.

3.3 Crise de masculinidade, autoafirmação através de armas e bullying

Atos amoques, segundo o conceito de Kurz (2003), seguem um pretexto da total falta de interesse na manutenção da própria vida dos atiradores, se estendendo para a vida das vítimas de cada caso. Para Krenak (2019, p.15), “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar”. De tal maneira, os atiradores mostram a extinção do sentido de viver em suas linhas de raciocínio, apresentando uma crise de identidade, muitas vezes promovida como uma “crise da masculinidade”. Alguns estudos sugerem haver por trás de muitos dos casos uma possível "crise de masculinidade", em que jovens homens, em geral brancos, que se sentem desconectados da sociedade acabam encontrando na violência e na cultura de exaltação de armas de fogo uma forma de se autoafirmarem (IDOETA, 2019).

As relações com os chans virtuais exemplificam esta crise, através de ataques a pautas progressistas, como a luta pela igualdade de gênero e o fim dos preconceitos envolvendo etnias, orientações sexuais e outros aspectos sociais (DECLERCQ, 2018). Dessa forma, recorrem à brutalidade exacerbada oferecida pela visão social acerca das armas para se afirmarem dentro do modelo de homem estabelecido através de modelos conservadores e patriarcais.

Os massacres, infelizmente, tornaram-se um fenômeno global que se modula conforme as circunstâncias locais e opera por mimese, alastrando e viralizando a brutalidade lumpenradical em seus heróis-pastiche, avessos ao pensamento e dispostos a usar a destruição como arma para afirmação de uma virilidade ferida e uma vida fracassada (NETO, 2019, p. 188).

Ao analisar a postagem feita por Guilherme Tauci em seu Facebook, ou o material enviado por Cho Seung-Hui para a NBC News, ambas contendo forte exaltação do armamento utilizado nos respectivos ataques, constata-se que existe um ideal, por parte dos atiradores citados, que elenca as armas como detentoras de poder.

Adquirir o armamento, trajar o figurino escolhido e deixar recados, gravações e fotos fazem parte do ‘ritual’ promovido pelos infratores, onde cada passo é de extrema importância para que tudo saia como o planejado (IDOETA, 2019). Com o fator cibernético e midiático fortemente ligado a esses atos, documentar o processo é, de fato, um aspecto pensado quando se esquematiza um atentado desse tipo, o que pode ou não ser de fácil construção, dependendo do contexto social onde está inserido o potencial atirador.

Dentro do contexto onde está inserido o massacre de Columbine, Eric e Dylan apresentaram fácil acesso às armas utilizadas, comprando munições em lojas de conveniência e arquitetando bombas caseiras, seguindo o fácil acesso ao armamento promovido pela sociedade estadunidense (MOORE, 2002).

Uma perspectiva histórica sobre essa questão também mostra que são as próprias relações sociais de classe, raça e gênero que explicam porque norte-americanos têm mais armas que todos os outros países do mundo: por centenas de anos, armas nas mãos de brancos foram usadas para reprimir pessoas indígenas e negras durante a escravidão e depois, sem mencionar o uso de armas contra grevistas e movimentos sociais diversos. Aliás, regulamentações de armas no passado foram estabelecidas em grande parte para prevenir que afro-americanos tivessem acesso às armas (BRAZ, 2018, n.p).

Simultaneamente, um fator muito citado ao se debater sobre os atentados em escolas se dá nos amplos casos de bullying envolvendo estudantes que possam vir a se voltar contra seus colégios no futuro. É um ponto importante, pois fomenta o ódio às instituições escolares, colegas e professores. Todavia, não se demonstra como uma das principais motivações: Eric e Dylan, por exemplo, não sofriram bullying, eram relativamente populares em sua escola e até possuíam pares para o baile de formatura (CULLEN, 2019).

Em casos como o de Realengo, entretanto, foram constatados vastas rotinas de bullying envolvendo Wellington, o atirador em questão, atrelando que esta violência moral - juntas aos ideais misóginos promovidos pelo jovem, possam ter sido grandes motivadores para a execução do crime (LOPES, 2012).

Portanto, considera-se a violência escolar como um fator que promove o afastamento de estudantes de seus colegas, professores e escolas, o que pode acarretar na indiferença com estes no momento da construção e execução dos ataques, mas não como a principal via de acesso a estes atos.

4. O AMBIENTE ESCOLAR E SUA SEGURANÇA DENTRO DO CONTEXTO DE ATENTADOS

Idoeta (2019) aponta a escolha da escola como local para a realização de um massacre

atrelada à frustração social de quem o realiza, como um ato simbólico onde a instituição escolar, na verdade, é uma representação da sociedade como um todo. Os atos amoques simbolizam, neste contexto, o ódio a tudo e a todos canalizado como uma “microexplosão social” dentro de prédios que simboliza a formação integral do ser humano (KURZ, 2002). Sendo a educação, canalizada dentro das escolas, como um reflexo da sociedade que a cerca, é de se considerar que os mesmos descontentamentos apresentados pelos atiradores em manifestos, fotos, vídeos e posts em fóruns apareçam nos corredores e salas de aula.

O Brasil é um país com a maior miscigenação da América e quiçá do mundo, em virtude de que a sua colonização, teve a sua formação com descendências de vários povos, que vieram em busca de um mundo novo; outros já habitavam o país e há aqueles que foram trazidos à força (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Desse modo, com a colonização brasileira favorecendo a miscigenação e diversidade étnica e cultural, e levando em consideração a educação transformadora promovida por Freire (2000) em “Pedagogia da Indignação”, as mesmas pautas promovendo o respeito ao diferente instituídas em sala são fortemente negadas pelos infratores citados, no âmbito da defesa do “homem caucasiano”, no caso de Eric e Dylan, e seu reflexo em Wellington, Guilherme e Luiz Henrique.

Vieira, Mendes e Guimarães (2009) alegam que “Os school shooters (os atiradores) algumas vezes deixam claro que seu alvo é a escola (instituição) e o que ela representa, bem como a própria sociedade da qual se consideram vítimas”. Portanto, se explicita, a partir da sociedade refletida nos colégios, não o ato de matar por indiferença ao outro somente; mais do que isso, matar - nesse contexto - representa a aniquilação a toda a sociedade, representada como seu cerne nos jovens estudantes, professores e funcionários, e as relações hierárquicas, de amizade e de aprendizagem.

De fato, os laços estabelecidos dentro do contexto escolar são espelhos do que a sociedade apresenta. Porém, o entendimento deste fator, para Freire (2000, p. 3), está na contrariedade desta afirmação, onde “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Quando Oliveira (2014, p. 14) explicita que “Parte do cotidiano das pessoas não se assusta mais ao falar sobre atos de violência, de crimes e de roubos. Ficou na sociedade contemporânea, banal, comum ou até mesmo normal, desde que ela não bata na sua porta, desde que ela não esteja inserida na sua própria casa”. Nesse sentido, a escola acaba tendo o papel de discutir a violência, os ataques às minorias e as crises apresentadas pelos “school shooters” de

forma a não permitir que atos explícitos como estes sejam levados em consideração como única forma de se atingir a plena autoaceitação.

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996, p. 22).

Portanto, o papel da escola, na finalidade de acabar com o cenário crescente dos massacres, se dá - no âmbito conceitual e pedagógico, em discutir temas tão corrompidos por frequentadores anônimos de fóruns virtuais, que fiquem a curiosidade de jovens e os levam para uma visão sem empatia e respeito para com o outro.

Quanto mais a concorrência abandona os indivíduos ao vácuo metafísico real do capital, tanto mais facilmente a consciência resvala numa situação que aponta para além do mero "risco" ou "interesse": a indiferença para com todos os outros se reverte na indiferença para com o próprio eu (KURZ, 2002, n.p).

Assim, pode-se utilizar, para justificar esta análise, o seguinte questionamento de Freire (1996, p. 15): “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?”. Discutir os massacres nos ambientes em que estes se dão é o primeiro passo para que, ao menos, existam protocolos e conhecimentos adquiridos e transpassados aos envolvidos para como se portar em situações como esta.

O massacre da escola de Realengo pode ter aberto a caixa de Pandora, isto é, pode acontecer novamente em escolas e universidades do território brasileiro. Portanto, não é exagero se secretarias de educação elaborassem manuais e até treinos de sobrevivência para professores, alunos e funcionários, como já acontece em algumas partes do planeta. É preciso considerar que o treino militar “preventivo” contra atos amoks e o terrorismo é obrigatório nas escolas e universidades da China, Cuba, Coréia do Norte e Israel (LIMA, 2011, p. 131).

Seguindo o contexto do caso em Realengo, Wellington Menezes apresentou certa facilidade em adentrar a Escola Tasso da Silveira, visto que caminhou até uma das salas de aula portando duas armas de fogo - dentro de uma maleta - afirmando que era palestrante, o que lhe rendeu fácil autorização para livre circulação na instituição escolar sem grandes inspeções e controles de acesso (BERNARDO, 2021).

Ao levar em consideração os atentados brasileiros analisados, percebe-se que seus atiradores eram ex-alunos das respectivas escolas. Entretanto, dentro do contexto estadunidense, percebe-se que - no momento da execução do crime - Dylan, Eric e Seung-Hui eram estudantes nos colégios que vieram a promover massacres.

Dessa forma, mostra-se necessário o início da discussão neste artigo levantada dentro dos ambientes de ensino. Refletir acerca da crescente presença destes delitos em instituições escolares pode construir ideias, caminhos e alternativas pensadas pelo coletivo de profissionais da educação para que cada colégio utilize medidas de acordo com a realidade em que estão inseridos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando iniciar a discussão acerca dos atentados armados à escolas dentro do contexto da Pedagogia, o presente texto analisou quatro dos casos mais discutidos em jornais, revistas e artigos científicos, ocorridos em Columbine e Virgínia Tech, no contexto estadunidense, e em Realengo e Suzano, no contexto brasileiro. A análise promovida foi construída a fim de entender as motivações dos atiradores na escolha do ambiente escolar como palco para tais crimes; como os aspectos sociais, culturais e familiares atravessam a caminhada de um jovem aluno que se torna um possível cometedor de tal delito; e quais contribuições o âmbito escolar pode levar para fazer com que estes crimes acabem.

Para promover tais reflexões foram utilizadas, através do método de análise bibliográfica e estudos de caso, matérias de jornais e revistas, artigos científicos, livros e documentários tratando sobre a temática, o que promove este texto à possível base na inserção desta discussão dentro de um grupo de profissionais da educação.

Sendo assim, ao responder as perguntas levantadas na introdução deste artigo, pensa-se que: a escola é escolhida como palco para a realização de atentados pois esta representa a sociedade vivida pelos atiradores em pequena escala, onde os crimes proferidos em seu interior são simbologias para com os ideais sociais de quem os praticam.

Além deste fator, faz-se necessário levar em consideração diversos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos para compreender o raciocínio traçado pelos *school shooters* ao planejarem seus massacres: motivações com cunho religioso, ódio à minorias sociais e identificação com outros casos são identificados como contribuintes em casos analisados, podendo ou não aparecer em outros contextos.

Deste modo, vista as numerosas singularidades que tornam jovens estudantes em atiradores, pensa-se que, dentro de sua função pedagógica e social, a escola tem seu papel em tornar-se um ambiente acolhedor, de forma que seus alunos não se voltem futuramente contra si, mas que a vejam como um potencial fator de melhoria para a comunidade em que está inserida.

Os chamados ‘atos amoques’, ao serem comparados, revelam semelhanças e padrões que se mostram presentes em diversos aspectos: desde à forma como se dá a relação dos indivíduos com o *bullying*, violência e contexto familiar, até a maneira como os recursos midiáticos se posicionam ao tratar sobre tal assunto, passando por fóruns e *chans* online que, ao elevarem os atiradores como heróis, criam uma comunidade de apoiadores ao crime, fígados por inúmeros fatores de identificação com a trajetória dos envolvidos nos casos.

Portanto, é importante perceber que a escola não deve ser considerada como a culpada para que um massacre ocorra em seu interior, e, sim, como fator de auxílio no fim destes, através da educação transformadora promovida por Paulo Freire, onde os jovens estudantes se libertam das amarras sociais para alcançarem o conhecimento, e os colégios passam a não somente serem um espelho da sociedade, mas a instituição que irá modificá-la e melhorá-la.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A.; GERCHMANN, A. O suicídio na era do espetáculo: a respeito dos massacres nas escolas. **Revista Brasileira de Psicanálise**. v. 53, n. 4, p. 103-116. 2019. Disponível em :<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v53n4/v53n4a07.pdf>>. Acesso em 25 de mai. de 2022.

ASSASSINO postou fotos com arma minutos antes do Massacre em Suzano. **G1**, 13 de mar. de 2019. Mogi das Cruzes e Suzano. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/assassino-postou-fotos-com-arma-minutos-antes-do-massacre-em-suzano.ghtml>>. Acesso em 14 de out. de 2022.

BERNARDO, A. Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 6 de abr. de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>>. Acesso em 15 de out. de 2022.

BOTÃO, A. C. R.; SOUZA, J. A. T.; RIBEIRO, M. S. O Massacre de Suzano e a Cobertura Jornalística Nacional: uma Análise Baseada na Teoria da Espiral do Silêncio. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, XX, 2019, Porto Alegre. **Anais**. Rio de Janeiro: Intercom, 2019, 12 p. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0402-1.pdf>>. Acesso em: 16 de out. de 2022.

BRASIL. Dez massacres em escolas foram evitados pelas Polícias Civas com ajuda do Ministério da Justiça e Segurança Pública neste ano. **Governo Federal**. Brasília, 17 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/dez-massacres-em-escolas-foram-evitados-pelas-policias-civas-com-ajuda-do-ministerio-da-justica-e-seguranca-publica-neste-ano>>. Acesso em 18 de mai. de 2022.

BRAZ, R. Massacre em Columbine. **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo**, São Paulo, 18 de abr. de 2018. Hoje na História. Disponível em: <<https://www.fflch.usp.br/533>>. Acesso em 15 de out. de 2022.

BRUM, A.; SILVA, R. L. O massacre de Suzano e a (in)atuação dos atores da proteção integral à luz da liquidez social e suspensão da ética. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 41-59, mai. de 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumSA/article/view/3833>>. Acesso em: 2 de out. de 2022.

CALDERON, B. **Deep & Dark Web**. Rio de Janeiro: Alta Books, 1ª ed, 2017.

CORRÊA, A. Massacre em escola de Suzano: destaque na mídia é ‘recompensa’ para atiradores, diz pesquisadora americana. **BBC News Brasil**. São Paulo, 14 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47564592>>. Acesso em 25 de out. de 2022.

CRONOLOGIA: massacre em Suzano. **G1**. São Paulo, 13 de mar. de 2019. Mogi das Cruzes e Suzano. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cronologia-massacre-em-suzano.ghtml>. Acesso em 17 de out. de 2022.

CULLEN, D. **Columbine**. 1ª ed. São Paulo: Darkside Books, 4 de out. de 2019. 448 p.

DECLERCQ, M. Sabe o que é frustração? Máquina de fazer incel. **Vice**. 15 de mai. de 2018. Entretenimento. Disponível em: <<https://www.vice.com/pt/article/zm8v3e/incel-massacre-realengo-dogolachan-homini-sanctus-marcello-valle-silveira-mello>>. Acesso em 16 de out. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 135 p.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 80 p.

IDOETA, P. A. Massacre em escola de Suzano: Padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas. **BBC News Brasil**. São Paulo, 16 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47573154>>. Acesso em: 12 de abr. de 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 24 de jul. de 2020. 104 p.

KURZ, R. A pulsão de morte da concorrência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de mai. de 2002. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/kurz/2002/05/26.htm>>. Acesso em 29 de set. de 2022.

KURZ, R. A frieza para com o próprio eu e a pulsão de morte do sujeito sem fronteiras. **EXIT!**, mai. de 2017, p. 50-69. Disponível em: <<http://www.obeco-online.org/rkurz423.htm>>. Acesso em 29 de set. de 2022.

LEMOS, V. 'Um ídolo para eles': investigação sobre neonazistas revela admiração a autor de massacre em Suzano. **BBC News Brasil**. São Paulo, 22 de dez. de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59733205>>. Acesso em: 04 de out. de 2022.

LETA, T. Leia a íntegra da carta do atirador que invadiu escola no RJ. **G1**, Rio de Janeiro, 7 de abr. de 2011. Tragédia em Realengo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/leia-trecho-da-carta-do-atirador-que-invadiu-escola-no-rj.html>>. Acesso em 18 de out. de 2022.

LIMA, R. Após o massacre de Realengo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 121, p. 130-134, 5 jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13646>>. Acesso em 18 de mai. de 2022.

LOPES, A. J. Considerações sobre o massacre de Realengo. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 37, p. 25-44, jul. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 de out. de 2022.

MASSACRE em universidade deixou 33 mortos em 2007. **G1**, São Paulo, 8 de dez. de 2011. Mundo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/12/massacre-em-universidade-deixou-32-mortos-em-2007.html>>. Acesso em 15 de out. de 2022.

MASSACRE de Columbine. **Memória Globo**, 28 de out. de 2021. Coberturas. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/massacre-de-columbine/noticia/massacre-de-columbine.ghtml>>. Acesso em 18 de out. de 2022.

NETO, M. P. Suzano: a educação na mira dos massacres lumpen radicais. **Dialogia**. São Paulo: v. 33, p. 178-191. set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13790/7840>>. Acesso em 25 de mai. de 2022.

OLIVEIRA, V. N. **Violência na escola como reflexo da sociedade**. 2014. 42 p. Centro de Educação - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2963/1/VNO22092014.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2022.

RELATÓRIO critica reação de universidade a massacre nos EUA. **BBCBrasil.com**. 2007. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/08/070830_virginia_massacre_dg>. Acesso em 15 de out. de 2022.

TIROS em Columbine. Direção de Michael Moore. Estados Unidos da América: MGM, 2002. 1 DVD (119 min.).

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. **De columbine à virginia tech**: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. 9 de fev. de 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/yS4t7zpXbwTKRbQ9Cgzmtbg/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

VIGNOLI, R. G.; MONTEIRO, S. D. *Deep Web e Dark Web*: similaridades e disparidades no contexto da Ciência da Informação. **Transinformação**, Campinas, v. 32, 12 p. 21 de ago. de

2021.

Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/j/tinf/a/8QrnXfB7VXrG4G6ywmhZngK/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 13 de out. de 2022.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

RESUMO

O presente texto se trata de um relato de experiência baseado em situações que ocorreram durante as aulas de um componente curricular, cuja ementa tratava de Educação Ambiental, em um curso de Pedagogia de uma universidade, confessional, filantrópica e comunitária no interior do Estado de São Paulo. No presente texto serão apresentadas as metodologias utilizadas durante as aulas para a produção do conhecimento em determinadas turmas do curso. A fundamentação do texto ocorre a partir referenciais teóricos e trabalhos de pesquisa realizados por outros autores, tendo como base a perspectiva histórico-cultural e o uso de metodologias ativas no ensino superior. Por se tratar de um relato de experiência, as discussões se concentram em situações observadas durante as aulas, escolhidas pelo autor e apresentadas em forma de casos. Os eventos descritos, ocorreram entre os anos de 2021 e 2022. O texto está organizado de forma a possibilitar ao leitor contato com as concepções teóricas e conhecimento de algumas situações específicas que ocorreram durante a realização das aulas. Também foi apresentada uma breve discussão sobre a concepção de metodologias ativas. Como conclusão, evidenciou-se a importância de momentos de interação entre estudantes para que se possibilite a consolidação da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Pedagogia. Metodologias ativas. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à problemática ambiental têm sido discutidas desde a década de 1960, no entanto, as ações em prol do meio ambiente, especialmente o natural, foram ocorrendo de forma gradativa, podendo ser considerada até mesmo morosa. No Brasil, em 1981, foi publicada a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6938, de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 1981), que estabelece objetivos e outras providências para minimizar os impactos ambientais no país. Entre essas premissas está a inserção da “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em vigor à época (Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961), não previa tal temática nas instituições escolares. A inclusão do tema Educação Ambiental no ensino escolar se consolidou com a da Educação Nacional - LDB de 1996.

O curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006). Durante a formação do Pedagogo, uma das exigências nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o curso é que o mesmo esteja apto a conduzir ações, discussões e reflexões sobre educação ambiental. Portanto, os cursos de graduação devem apresentar em suas matrizes curriculares tal temática.

O presente texto baseia-se em relatos de experiência do autor em um curso de Pedagogia, de uma universidade, confessional, filantrópica e comunitária no interior do Estado de São Paulo. Serão apresentadas as metodologias utilizadas durante as aulas para a produção do conhecimento em determinadas turmas do curso. A fundamentação do texto ocorre a partir referenciais teóricos e trabalhos de pesquisa realizados por outros autores, tendo como base a perspectiva histórico-cultural e o uso de metodologias ativas no ensino superior. Por se tratar de um relato de experiência, as discussões se concentram em situações observadas durante as aulas, escolhidas pelo autor e apresentadas em forma de casos.

Na organização do texto, serão apresentadas: a concepção sobre metodologias ativas; as aulas de educação ambiental no curso de Pedagogia (casos); e, por fim, as considerações finais. Será possível conhecer algumas situações vivenciadas, refletindo sobre as possibilidades de atuação docente, bem como contrapor as atitudes adotadas, o que é um exercício interessantes para a atividade docente.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

Neste tópico será realizada uma breve descrição das concepções sobre metodologias ativas, trazendo alguns conceitos de ensino-aprendizagem. Para os leitores da área de educação, algumas das concepções aqui apresentadas podem ser bastante conhecidas, mas para os leitores de outras áreas, talvez não sejam, por isso, a importância de fundamentar adequadamente. Uma vez compreendidas as fundamentações, o próximo passo é gerar reflexões sobre o assunto, de uma forma que produza, em algumas situações, um conflito cognitivo, ou seja, um choque entre a concepção anterior e a que vai se consolidando.

As concepções teóricas aqui apresentadas, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, se fundamentam na perspectiva histórico-cultural, sendo assim, as discussões realizadas se dão a partir desses referenciais. No mesmo sentido, a concepção sobre metodologias ativas também está fundamentada na tese de doutorado (GALLEGO, 2020) do presente autor.

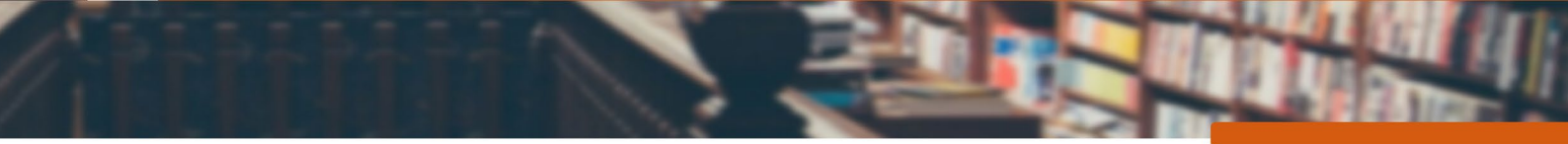
O termo “Metodologias Ativas” tem sido usado para indicar estratégias de ensino-aprendizagem em que os estudantes atuam de forma prática (ativa) nos contextos de produção de conhecimento. Essas estratégias estão descritas na literatura, com o detalhamento de cada

etapa e procedimentos. O que, por si só, não é suficiente para garantir a aprendizagem. Todas elas podem ser consideradas como possibilidade, mas o que é determinante é o quanto elas efetivamente estão proporcionando interações entre os atores do processo, ou seja, apenas a execução de determinadas atividades, não é suficiente para garantir a aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem está relacionado a um contexto mais amplo, que parte do ambiente social (coletivo) para o individual (subjetivo). Vigotski (2010) defende que a aprendizagem passa por um processo que ele denominou zona de desenvolvimento proximal, que se refere a etapas do processo de aprendizagem humano, em que a pessoa, sozinha, ainda não é capaz de realizar determinada atividade ou resolver um problema, mas que, com o auxílio de outra(s) pessoa(s), alcança o resultado esperado. Como se trata de uma fase de desenvolvimento, passado algum tempo, a própria pessoa, consegue realizar aquelas atividades sem necessitar do auxílio de outros. E esse processo ocorre em duas fases: uma externa, em que os conhecimentos estão no meio social em que a pessoa está inserida, ou seja, são conceitos socialmente conhecidos; e outra, interna, quando a pessoa, subjetivamente, estabelece ou internaliza esses conceitos ou conhecimentos. Sendo assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e dos processos de mediação. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. Vigotski (2010) ainda conclui que não é possível desenvolver as funções psicológicas superiores, sem esse o processo, reforçando que adultos continuam com grande capacidade de aprender, o que contradizia as perspectivas de sua época.

Com isso, pode-se compreender a característica ativa da pessoa no processo de aprendizagem, especialmente, ao se considerar a construção dialética do conhecimento. Sem esse envolvimento interativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

E tendo essas concepções como fundamentação, entende-se que o conhecimento não é transmitido, mas construído, a partir de processos mediadores. Com isso, o professor é fundamental nesse processo, pois é ele o responsável por estabelecer quais processos mediadores serão usados para que haja interação entre os estudantes e o conhecimento. Por isso, a defesa de que a reprodução de determinadas estratégias didáticas, por si só, não garante a



aprendizagem. Esta dependerá especialmente dos processos interativos proporcionados e de como os estudantes serão envolvidos, pois pode-se ter apenas a execução de atividades, sem o envolvimento reflexivo do estudante, o que pouco contribui para a aprendizagem, que, na perspectiva histórico-cultural, somente pode ocorrer de forma ativa, ou seja, não existe aprendizagem passiva.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é um processo dialético, em que os diversos atores presentes em uma sala de aula interagem e, a partir dessas interações, se tem a produção do conhecimento. Nesse sentido vale a atenção para se refletir sobre como uma sala de aula é composta por realidades distintas, especialmente se referem ao ensino superior, foco deste texto. Cada pessoa que ali está presente possui uma história de vida e uma bagagem cultural que foi constituída a partir de suas vivências, trazendo concepções, crenças e experiências que fazem parte da forma como essa pessoa interage com as situações e como internaliza essas interações. A própria sala de aula passa a ser um ambiente próprio, único em sua constituição e que, a cada dia, a cada encontro, se torna um novo ambiente, considerando as subjetividades ali presentes.

Ao compreender essa condição, cada pessoa pode reelaborar suas próprias concepções, entendendo que as mediações proporcionadas são as principais formas de produzir o conhecimento e a aprendizagem. E, com isso, segue-se para uma das considerações apresentadas na tese que fundamenta este texto: que toda metodologia que seja capaz de transcender o conceito de transmissão de conhecimento e que leve a um processo interativo, reflexivo e dialético, pode ser entendida como ativa (GALLEGO, 2020).

Portanto, pode-se usar as metodologias existentes, qualquer uma delas, desde que proporcionem o processo descrito anteriormente, pois é esse processo que dará o caráter ativo à aprendizagem. Também é por isso que se destaca a importância do professor nesse processo, uma vez que é ele que dará os direcionamentos durante as aulas e é ele que pode proporcionar mais momentos de interação e provocar reflexões nos estudantes, para que estes questionem suas próprias concepções e as reelaborem, confirmando ou não as ideias iniciais.

Atualmente este tem sido um dos desafios para os professores, pois cada vez mais se observa a sociedade em uma rápida transformação. Como diz Moran (2015, p. 16), “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. O que leva a refletir sobre as inúmeras possibilidades de mediação na sala de aula, por meio de comunicação

formal ou informal. Ainda o mesmo autor destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p. 16).

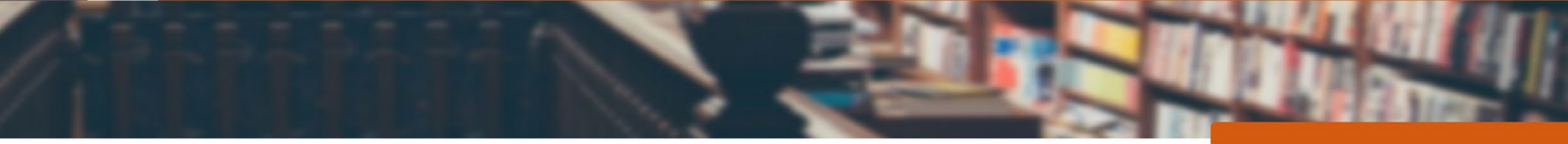
Ao se falar em ensino híbrido é importante ressaltar que a aprendizagem é um processo, e que cada pessoa possui seu tempo para consolidação de conhecimentos e também de processos Mason; Weller (2000) *apud* Filipe; Orvalho (2004), “alertam para a importância da aceitação dos alunos como um requisito vital para o sucesso da implementação desta modalidade de aprendizagem”. O que se observou nas aulas realizadas remotamente, em que os estudantes não interagiam com os demais e outros que sequer abriam a câmera, fazendo com que os professores tivessem que solicitar sua participação em determinados momentos. Sendo assim, cabe refletir sobre as formas de mediação que está sendo usando nas aulas e se elas estão proporcionando uma efetiva aprendizagem.

3. AS AULAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

A temática educação ambiental no curso de Pedagogia tem sua inserção em um componente curricular relacionado ao ensino de Ciências da Natureza. Sendo interessante observar como a questão ambiental sempre é relacionada ao ensino de ciências da natureza, mesmo tendo a legislação destacando que suas discussões devem ser transversais em todos os componentes curriculares. Tal situação é compreensível, uma vez que o referido componente abarca as discussões relacionada ao meio ambiente e outras temáticas da área de ciências e a relação com a educação ambiental é facilmente proposta.

O presente texto trará algumas situações específicas, ligadas ao processo de ensino-aprendizagem de educação ambiental, apresentando as metodologias utilizadas e as análises do autor. Para este texto foram selecionadas três situações em que se utilizaram metodologias ativas para a interação com os estudantes, destacando que o ensino no referido período ocorreu em turmas de educação à distância, com encontros virtuais síncronos, o que torna as atividades ainda mais desafiantes.

A primeira situação selecionada foi em uma aula sobre o uso racional de água e energia elétrica, considerando o contexto pessoal de cada um dos estudantes. O objetivo da aula era tratar sobre o consumo de água e energia e como este impacta no meio ambiente natural e no orçamento doméstico. Sendo assim, os estudantes foram provocados a refletir não apenas sobre os impactos ambientais mais amplos (que, muitas vezes, parecem estar distantes da realidade



cotidiana), mas também sobre como suas ações afetam os gastos com esses dois bens tão preciosos para a sociedade.

A metodologia utilizada foi a Sala de Aula invertida, com a disponibilização de materiais para a leitura prévia e com um questionário de percepção, para que os estudantes realizassem reflexões antes de se encontrarem no momento síncrono. Um dos grandes desafios dessa metodologia está relacionado com o engajamento dos estudantes para realização das atividades prévias, pois, durante o momento síncrono, são discutidas as percepções dos mesmos e, para isso, a preparação anterior é fundamental. Esse desafio se torna ainda maior quando se trata de educação ambiental, pois muitos estudantes consideram que já conhecem os conceitos e tendem a não realizar as atividades prévias, especialmente aquelas que dependem de leitura.

A disponibilização dos materiais foi realizada com uma semana de antecedência, o que possibilita tempo hábil para o estudo dos mesmos. Também foi realizado um contato 3 dias antes do encontro síncrono, ou seja, na metade do tempo para realização das atividades, de forma a ser um aviso ou um lembrete da atividade. Essa ação foi realizada de forma programada, para que os estudantes tenham a percepção de que o professor está acompanhando a atividade, mesmo no período em que não está em contato síncrono com os estudantes.

Os estudantes também foram convidados a ter em mãos, para o dia do encontro síncrono, contas de água e luz, de forma que pudessem comparar consumos durante o ano ou meses anteriores.

No dia do encontro síncrono a atividade foi uma discussão sobre a importância da água e da energia elétrica para a sociedade, bem como as concepções de higiene durante os séculos anteriores, até os dias atuais. No mesmo sentido, foram trazidas questões (oriundas do material disponibilizado anteriormente) para que os estudantes se manifestassem e discutissem com a turma, como é importante realizar um consumo consciente em relação à água e à energia elétrica, bem como seus impactos para a sociedade. Entre os conceitos discutidos estavam: desenvolvimento sustentável; sustentabilidade; crescimento populacional; fontes alternativas de energia; contaminações; entre outros.

Na sequência, os estudantes foram convidados a analisar suas contas de água e luz, fazendo anotações e identificando os meses com maior consumo. Nesse sentido, foram provocados a buscarem identificar as motivações para o aumento dos valores pagos em determinados meses do ano. Como resultados, foram obtidos alguns padrões: os meses de inverno tenderam a trazer aumento no consumo de energia elétrica, tendo como reflexão, que o

maior custo para energia elétrica se dá por meio do uso do chuveiro com regulagem para temperaturas da água mais altas; outro ponto observado é o aumento nas contas no final do ano, cujo efeito foi relacionado com o período de férias e festas, com mais pessoas nas residências, inclusive parentes próximos.

Para cada uma das situações relatadas, foram discutidas algumas medidas possíveis de serem realizadas. Interessante ressaltar que essas medidas também foram objeto de discussão e de reflexão, uma vez que, algumas gerariam economia, mas não eram viáveis.

Vale destacar como a interação entre os estudantes no momento síncrono se torna mais efetiva quando há a abertura para essas discussões. Essas interações reforçam as concepções teóricas adotadas pelo autor, que se refletem por meio da participação ativa dos estudantes. Neste sentido, se observa melhores resultados, não apenas na efetiva participação dos encontros síncronos, mas também na realização das atividades avaliativas.

A segunda situação selecionada foi a percepção ambiental na educação infantil. Para essa atividade, foi utilizada a aprendizagem por pares. Um dos desafios para trabalhar educação ambiental com as crianças pequenas é que estas ainda estão desenvolvendo as concepções sobre o meio ambiente e não estão alfabetizadas, ao menos em sua maioria.

Para esta atividade foram escolhidas algumas músicas utilizadas nas escolas e presentes nas casas, entre elas: o sapo na lagoa e borboletinha. São canções infantis, bastante conhecidas e que já faziam parte do repertório dos estudantes.

Durante o encontro síncrono, os estudantes foram divididos em pequenos grupos de até 5 pessoas. Em seguida, as canções foram divididas indicadas para cada um dos grupos, sendo algumas repetidas, pois haviam muitos estudantes presentes. Cada grupo foi direcionado para uma sala separada, na qual ficavam apenas os membros do referido grupo, já com as instruções do que deveriam fazer. Já na sala, as pessoas deveriam ouvir a canção selecionada, anotar pontos de dúvida, e conceitos possíveis para serem trabalhados com crianças pequenas. Para tanto, cada grupo tinha 25 minutos, após os quais, a sala se fechava e os membros retornavam para a sala principal. Vale ressaltar que essa funcionalidade estava disponível para os docentes do curso, por isso, era relativamente simples organizar salas individuais.

Ao retornarem para a sala principal, cada grupo tinha um tempo para apresentação de suas percepções e propostas, que eram discutidas com os demais presentes, recebendo novas observações. Após todas as apresentações e considerações, ocorreu um fechamento pelo professor, organizando as ideias principais e destacando como é possível gerar novos

aprendizados, revendo e reelaborando o que se sabe, mesmo tendo como referência uma canção conhecida.

O destaque vai para os pontos que os estudantes apresentaram. Alguns deles, mesmo conhecendo as músicas e, até mesmo, as tendo como recurso didático usado em sala de aula, não haviam refletido sobre seu conteúdo e tiveram a oportunidade de fazê-lo. Pontos de destaque sobre isso estão na canção borboletinha, que fala de poti, que é camarão em linguagem Tupi e não era conhecida de boa parte dos estudantes. Outro ponto a ser destacado, desta vez na canção sapo na lagoa é o trecho em que a mesma fala que o quando o sapo canta é porque está com frio, no entanto, esta afirmação não condiz com a realidade, pois o coaxar dos sapos possui outras funções, como atrair a fêmea, por exemplo.

A estratégia didática aqui envolvida é reunir os estudantes para que eles discutam, apresentem seus conhecimentos aos colegas e possam produzir novos conhecimentos. Ao estarem em grupos reduzidos, a participação se torna mais fácil e, ao mesmo tempo, necessária. Por isso, a aprendizagem por pares é tão usada para o desenvolvimento de atividades em todos os níveis de ensino. Importante lembrar que existem algumas variáveis nessa estratégia de ensino, no entanto, como destacado nas concepções sobre metodologias ativas, mais importante do que seguir rigorosamente uma metodologia ou estratégia específica, é possibilitar o processo dialógico de ensino-aprendizagem.

A terceira situação que será apresentada se refere a discussão sobre sustentabilidade, tendo como viés a reflexão sobre as questões sociais envolvidas com a educação ambiental. Para esse momento, foi utilizada a metodologia de estudo do meio, em que os estudantes foram convidados, no encontro anterior, a buscarem em suas cidades, por cooperativas de reciclagem, observar catadores de materiais recicláveis e outras realidades, anotando os detalhes que considerassem importantes para serem discutidos em sala de aula.

Essa atividade possui relevância não apenas para tratar dos assuntos relacionados com a educação ambiental, mas também por provocar o olhar do estudante para situações que, muitas vezes, passam despercebidas na rotina diária. É comum ao andar pelas ruas, observar pessoas coletando materiais recicláveis mas, nem sempre, o estudante analisa o contexto daquela situação. O mesmo ocorre em relação às cooperativas de reciclagem. Muitas pessoas não sabem se há tal serviço em sua cidade, onde esse serviço se localiza, quantas pessoas estão envolvidas, de onde vêm essas pessoas, etc. A proposta é observar outros contextos e discutir como a sociedade se comporta em relação a determinados grupos sociais.

No encontro síncrono os estudantes foram provocados, por meio de vídeos de sensibilização, a olhar para grupos sociais que são, muitas vezes, excluídos. O resultado foi bastante relevante, pois surgiram relatos em que os estudantes afirmaram que não haviam parado para refletir sobre a diversidade de classes existente nas cidades (ainda que pequenas).

Também foram surpreendidos ao perceberem que não conheciam serviços disponibilizados em suas cidades, como coleta de móveis velhos, coleta seletiva e a forma como essas ocorriam. Como os estudantes tinham uma semana para buscarem as informações, alguns se dedicaram mais e outros menos, no entanto, no momento síncrono, mesmo aqueles que não foram a campo, tinham contribuições para o grupo.

Esta é uma atividade que provoca reflexões profundas em alguns estudantes, pois conhecer a realidade vivenciada por algumas pessoas ou mesmo famílias, que vivem na mesma cidade que os estudantes, produz um choque cultural. Nesse contexto, que se observa a importância do estudo do meio para a formação profissional dos estudantes.

Ao concluir essa terceira situação, fica evidenciado que a construção do conhecimento se consolida de forma efetiva, quando o professor proporciona momentos de interação e abre espaço para as discussões em sala de aula. A seguir serão apresentadas as considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo relatar situações vivenciadas nas aulas relacionadas à educação ambiental em um curso de Pedagogia de uma Universidade, confessional, filantrópica e comunitária no interior do Estado de São Paulo, bem como apresentar a concepção sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido observou-se que os processos de ensino-aprendizagem dependem das concepções teóricas do professor e que essas determinam a condução das atividades.

Ressalta-se que a concepção de que metodologias ativas são todas aquelas que fujam dos padrões tradicionais (que consideram o conhecimento como algo que pode ser transmitido), e que busquem processos de mediação e interação para que haja a construção do conhecimento, partindo do social para o individual, por meio de reelaborações cognitivas e internalizações.

Nas situações apresentadas, foi observado o uso de 3 metodologias distintas: sala de aula invertida; aprendizagem por pares; e estudo do meio. No entanto, possuíam uma premissa comum, que era um processo de mediação, elaborado previamente, com a organização de estratégias de aula e processos de interação entre os estudantes, assim como, entre professor e estudantes, valorizando o trabalho desenvolvido por este.

Os relatos apresentados neste texto são frutos de ações que ocorreram em um curso específico, portanto, não devem ser entendidas como aplicáveis a qualquer curso ou turma, ainda que isso seja possível. O que se pretende destacar é que toda metodologia pode ser aplicada, no entanto, os bons resultados dependem da capacidade de mediação do professor, de forma que este compreenda aquilo que está gerando resultados satisfatórios, e que, quando isso não estiver ocorrendo, possa reorganizar suas ações para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que a leitura deste texto tenha proporcionado reflexões interessantes sobre as concepções de ensino-aprendizagem, uma compreensão mais abrangente do que são metodologias ativas e suas possibilidades de uso no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1961. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: Fev. 2023.

BRASIL, 1981. **Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981**. Brasília, DF: 1981. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm>. Acessado em: Fev. 2023

CNE, 2006. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

FILIPE, A. J. B. S. M.; ORVALHO, J. Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior. In: **Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Monterrey, México, 2004. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

FRARE, R. E. B.; ANJOS, D. D.; DAINEZ, D. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto do ensino de matemática. In: **Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

GALLEGO, E. M. B. Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP: 2020. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/649531959227318.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo:

2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: Fev. 2023.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: < [https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTS KI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTS%20KI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf)>. Acessado em: Fev. 2023.

CAPÍTULO 4

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS PSICOSSOCIAIS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Nauane Kaylane Pereira Gomes
Gabriel Campelo Sotero
Andressa Pereira de Jesus
Isabel Ferreira Macêdo
Isabela Cristina de Oliveira Duarte
Anabi Caroline da Silva
Murylo Gabriel Ferreira Barreto
Paulo Henrique Oliveira Barbosa

RESUMO

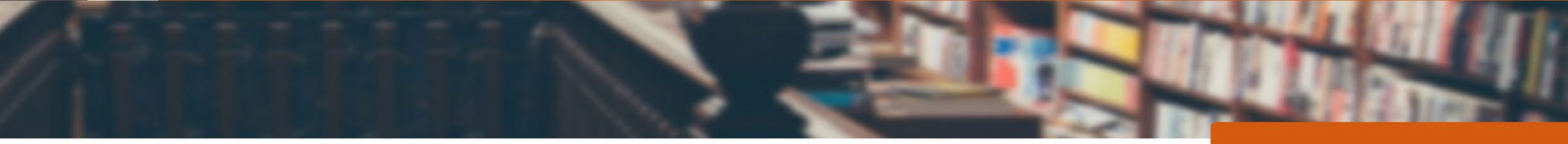
Durante a pandemia, diversas instituições de ensino tiveram que se adaptar e se reinventar para manter suas atividades. Dentre os diversos atores presentes nesse processo, o professor foi talvez o que mais sentiu essa mudança de maneira abrupta. Diante do contexto brasileiro marcado pela desigualdade social que diversos estudantes vivenciam e da falta de valorização do professor, principalmente na rede básica de ensino, diversos obstáculos e questões foram se formando durante esse processo. Coube principalmente ao professor manejar esses obstáculos tendo que inovar novos materiais pedagógicos e lidar com as novas maneiras de se relacionar com a escola, pais ou responsáveis e com os alunos. A partir disso, o professor foi atravessado por diversos aspectos psicossociais que agora se estendem para além do ambiente de ensino, o acompanhando quase que rotineiramente na sua casa e no seu cotidiano, sendo mais cobrado e tendo que estar em permanente atenção. O seguinte trabalho, através de uma pesquisa qualitativa, propôs analisar os principais processos psicossociais e as afetações que docentes do ensino infantil e fundamental tiveram ao longo da pandemia durante o período letivo ministrado através do ensino remoto. Também foi objetivado buscar formas de desenvolver ações em saúde mental e no ensino que auxiliassem na atuação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Pandemia. Escola.

1. INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia da COVID-19, todas as escolas brasileiras tiveram que ser fechadas e as aulas presenciais interrompidas, tendo como saída para continuar o ano letivo, realocar essas aulas para o ensino remoto. Com isso, a escola enquanto instituição se modificou, os processos de ensino e aprendizagem passaram a se dar de outras maneiras e com novas possibilidades e dificuldades, além de novos atores envolvidos.

A partir desse novo contexto ocasionado pela pandemia, as aulas foram acontecendo, porém, como determina Tenente (2020), há fatores como a desigualdade social, formação deficitária de professores e falta de equipamentos tecnológicos que são obstáculos para a efetivação do ensino e aprendizagem via acesso remoto, principalmente se for levado em conta



o acesso à internet que ainda é muito desigual no Brasil e em muitas vezes sequer chega em algumas localidades do país.

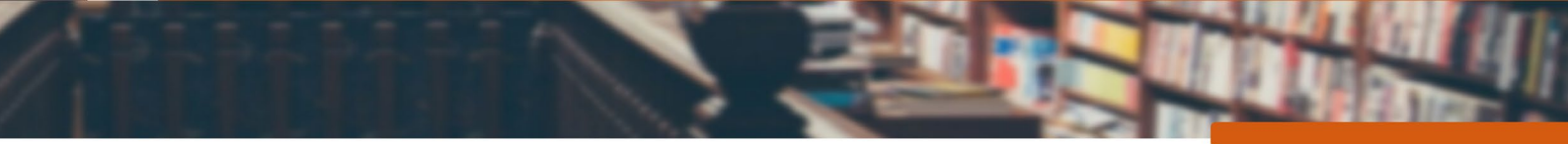
Marques (2020) e Tenente (2020) colocam, que para minimizar o impacto desses fatores reunidos, diversos professores são obrigados a formular estratégias e alternativas que nunca haviam sido demandadas anteriormente, o que pode provocar possíveis sobrecargas nestes docentes e também frustrações em testar mecanismos de aprendizagem sem saber se eles terão resultados eficazes seja a curto ou a longo prazo, justamente por tudo isso ser um processo muito novo no contexto desses profissionais. Para Barbosa (2018), além do cenário de incerteza e instabilidade provocado pela pandemia da COVID-19 e as mudanças bruscas ocorridas no sistema educacional, agora, mais do que nunca, é cobrado e está sendo evidenciado o fenômeno conhecido como “reinvenção do docente”.

O estudo realizado por Junior e colaboradores (2020), com dados coletados de professores da educação básica dos estados do Piauí e Maranhão, revela a falta de capacitação prévia fornecida para professores estarem trabalhando com diferentes tecnologias da informação e afins, onde ainda, estes se quer foram instruídos da forma adequada sobre como podem estar realizando atividades não presenciais, sendo também destacado a falta de preocupação que é dada em questões como saúde física e psicológica diante do professor durante este período de isolamento social.

Para Charczuk (2020), um dos principais fatores que destacam a experiência do ensino remoto no país, é o fato de que se desde o início, nunca houve um plano educacional concreto ou algum protocolo a ser seguido, indicado pelos governos municipais. Sendo assim, não há modelos ou planejamentos a serem seguidos, há apenas o deslocamento do espaço presencial, para o online, onde na maioria das vezes, situações como a capacitação do profissional ou acesso tecnológico, são ignoradas.

Um outro fator importante que deve ser levado em conta se refere na urgência em que o ensino remoto foi implementado no Brasil. Segundo Hodges (2020), este ensino remoto vivenciado no país é acima de tudo um ensino emergencial onde ele não foi construído para formar um estilo de educação que possa estar se desenvolvendo, mas sim, tentar apenas ofertar de forma momentânea, um ensino que estaria sendo realizado presencialmente, onde ainda não se pode confundir com um ensino de educação à distância.

Há ainda as fortes diferenças evidenciadas entre os professores que trabalham em instituições de escola pública e privada do ensino regular. A questão das horas de trabalho, da



localização ser em zona rural ou urbana, fazem com que a jornada e exigência de trabalho varie de acordo com o contexto de cada profissional, fora ainda o fato que não basta apenas o professor se adequar a esse novo meio de ensino, mas também os alunos e pais. Logo, fica claro que o ensino remoto e todos os processos de colaboração para desenvolvimento das atividades online, passa por um regime de diálogo entre todos os atores ali envolvidos (SATHLER, 2020; MARTINS, 2020).

Em um cenário onde indivíduos coexistem em um mesmo espaço, ressignificam a própria existência, realizam símbolos e práticas profissionais; o tempo para si torna-se um privilégio. Refletir sobre esse “tempo”, dentro e fora das implicações da lógica de mercado, proporciona reflexões que dão peso e valor ao construto. Afinal, independentemente do lugar, o tempo continua, concomitantemente à mudança na forma como o indivíduo se vê e se projeta como agente ativo na sociedade. Na última década, em particular no último ano, houve mudanças significativas em relação à forma como se distribui o tempo diariamente. Essas mudanças são permeadas por gênero, classe social e pelo contexto de isolamento social em que se vive.

Ao passo que se observa o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, tem-se um aumento de proatividade masculina nos afazeres domésticos. Dessa forma, o recurso tempo, paulatinamente passa a ser administrado de forma mais engenhosa por ambas as partes. Ressaltando a ainda discrepância da distribuição de trabalhos domésticos entre gêneros masculino e feminino (BARBOSA, 2018)

Com o intuito de respeitar e garantir o isolamento social, bem como a preservação do estado de saúde de professores e estudantes de todas as cidades brasileiras e diminuir os danos na área da educação, foi introduzido o ensino remoto que tem como proposta dar continuidade às atividades pedagógicas através de plataformas digitais, que tem como principal ferramenta, a internet.

Este é um trabalho que objetiva desenvolver ações em saúde mental e prevenção psicológica em geral para auxiliar docentes do ensino infantil e fundamental que estão atuando ou atuaram via ensino remoto, através da construção de um território para pesquisa-intervenção com professores de todo o Brasil, buscando compreender as principais queixas e demandas desses profissionais. Este é ainda um estudo que se faz importante para dar visibilidade a capacitação adequada e atenção ao profissional em educação que está atuando nesse momento de crise tão difícil.

2. METODOLOGIA

A partir dos apontamentos de Rocha e Aguiar (2003), em que as autoras colocam o modelo de pesquisa-intervenção como um mecanismo transformador tanto na formação do psicólogo quanto nas práticas institucionais, optou-se por seguir a metodologia deste trabalho como uma pesquisa-intervenção. É ainda reiterado pelas autoras o fato da pesquisa-intervenção ter um caráter duplo e simultâneo de troca entre o pesquisador e os sujeitos ou objeto de pesquisa, potencializando assim, novas práticas de pensar e fazer.

Para a construção do território onde se deu a pesquisa-intervenção, foi criada através da rede social *instagram*, uma página que funcionará como uma plataforma digital onde os docentes relataram suas vivências e trocaram experiências com outros desses profissionais sobre os mais diversos assuntos que atravessaram no ensino remoto. Optou-se por essa rede social devido ao fato de ela ser a que mais vem crescendo nos últimos anos e também por ter mecanismos audiovisuais bem diversos (possibilidade de *lives*, enquetes, gravação de vídeos, dentre outros) para promover interações entre seus usuários.

O público alvo foram professores do ensino infantil e fundamental de todo o Brasil, que segundo dados do *Censo Escolar 2018* e do *Censo da Educação Básica de 2019*, são os tipos de ensino que concentram a maioria dos professores do país. Este Censo de 2019 revela ainda que estes são os docentes com menos experiências prévias de aulas remotas antes da pandemia, o que agrava mais ainda a situação dessa parcela de profissionais. Ao entrar em contato com o público alvo, foi enviado um questionário buscando saber o gênero, renda média, principais dificuldades enfrentadas no processo de ensino remoto, idade, se pertence a escola pública ou privada, como o ensino remoto afetou sua saúde e rotina e onde reside.

Entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, foram contactados de forma aleatória, todos os professores que seguiam a página do *instagram*, sendo enviado logo após, um questionário de perguntas seguido de uma entrevista semi-estruturada. Dos 360 questionários enviados, 303 não responderam, dos 55 questionários respondidos, 7 foram descartados por se tratar ou de profissionais que não estavam atuando durante a pandemia ou eram professores de ensino médio e não do público alvo escolhido (ensino infantil e fundamental).

3. SAÚDE MENTAL E SOBRECARGA NO TRABALHO

A mudança que o ensino remoto causou na vida dos professores foi drástica, como foi possível observar nas respostas dos docentes coletadas no campo de estágio. Essa modificação

nas atividades que os professores estavam habituados a exercer passou a implicar em áreas pessoais, principalmente relacionados a adoecimento psicológico.

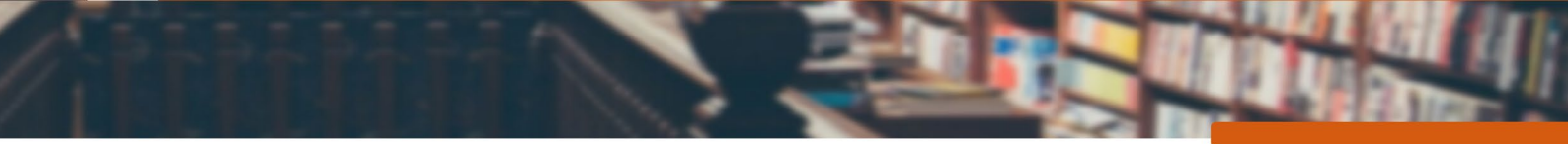
Pereira, Santos e Manenti (2020), apontam ainda para fatores que vão além de impactos psicológicos, como também impactos biopsicossociais por conta das medidas preventivas e riscos a longo prazo provocados pelas restrições de atividades de lazer e entretenimento que precisam ser melhor identificados e prevenidos. Os autores pontuam também, a partir do pensamento de Moreira e Rodrigues (2018), que historicamente, diversos transtornos e doenças relacionadas ao contexto trabalhista estão relacionadas a necessidade de aquisição de novos formatos e mudanças para continuar fazendo a sociedade ter mão de obra qualificada, sendo que boa parte disso, é direcionado em uma pressão constante principalmente no profissional da educação.

Assim sendo, perceber e investigar as afetações de professoras durante o período de pandemia, em que houve o uso de um ensino remoto se faz pertinente. Estudar a produção doméstica laboral e suas implicações na saúde mental de docentes também. Afinal, práticas que antes gozavam de seu próprio locus operante, passam a dividir o mesmo palco (OLIVEIRA, 2020).

Sobre a organização de horários e o próprio tempo, isso se mostra um desafio. Haja visto, que a vida em si abarca necessidades biológicas, relações de trabalho, lazer, relacionamentos interpessoais, momentos que exigem energia e tempo do indivíduo contemporâneo (BARBOSA, 2018). Este foi um fator observado nas respostas coletadas durante o estágio, que foram realizadas entre aqueles que conseguiram estabelecer seus horários e administrá-los. E aqueles que ficaram sobrecarregados com um esgotamento físico e mental, por conta do excesso de trabalho.

Para Feuerharmel e Limberger (2021), assim como é abordado nas reportagens que falam a respeito da sobrecarga do trabalho profissional em tempo de pandemia, foi imposto a obrigação “mascarada” da necessidade de aprender a lidar com os recursos tecnológicos de forma avulsa, que resultou com que muitos docentes se esforçassem, muitas vezes com inexperiência e falta de capacitação por meio dos órgãos competentes, para se adequar às novas exigências escolares e medidas pedagógicas.

Nesse processo, muitos profissionais da área da educação foram obrigados, de forma brusca, a aprender e aplicar os novos métodos de aprendizagem que seguiriam o modelo emergencial. Com isso, o excesso de trabalho resultou no agravamento da ansiedade, estresse,



insônia, exaustão e outras afetações psicológicas que foram relatadas pelos professores que compartilharam as dificuldades e implicações que atravessaram o contexto pandêmico, onde surgiram demandas que iam além das limitações dos docentes.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, efetuada em março de 2020, nesse período alguns professores indicaram estarem muito ou totalmente preocupados com a própria saúde mental, curiosamente docentes mulheres demonstraram-se ligeiramente mais preocupadas e cerca de 70% dos docentes tiveram que mudar parcial ou totalmente a sua rotina.

Por conseguinte, apesar de não haver deslocamento escolar, a cobrança por uma produtividade existe. Devido a uma necessidade de uma entrega de resultados, independentemente do input dado. O desempenho é avaliado considerando fatores de produção, trabalho e capital, somados à competitividade (GASPAR, 2017).

Mais uma vez observada nas respostas das docentes, visto que existe uma cobrança feita pelos pais, pela escola e pelo próprio educador que se encontra em um contexto inesperado que atravessa diretamente sua prática profissional. Atribuindo-se horas excedentes de trabalho e ansiedade em realizar a docência nessa nova perspectiva.

Dessa forma, é possível observar como a classe docente encontra-se adoecida e, por vezes, são negligenciados em relação à ausência de apoio para desenvolver as atividades propostas, como, por exemplo, a ausência da contribuição dos pais de alunos para a resolução de exercícios e até mesmo a falta de interesse pela dinâmica da aula, atribuída pela falta de interesse dos discentes.

Segundo Diehl e Marin (2016) independentemente do nível de ensino em que o professor esteja vinculado, ele conseqüentemente estará exposto a vários atravessamentos desagradáveis como, por exemplo, estresse e ansiedade, que refletem diretamente nas conseqüências de transformações sociais estabelecidas, reformas educacionais e implantação de novos meios pedagógicos.

Em decorrência da demanda e das formas de trabalho atuais, são regidas constantes pressões que obrigam o profissional a realizar várias mudanças recorrentes na sua atuação e forma de trabalhar, por conta disso, a tensão e o estresse estão estritamente ligados ao ambiente de trabalho, que é composto e marcado por violências estruturais e sutis, como o abuso psicológico e, em casos mais severos, assédio moral (MOREIRA; RODRIGUES, 2018).

É inegável a importância da colaboração que os docentes exercem para com a educação e todo o processo de saber que é ofertado para a elaboração do entendimento, do conhecimento e da aprendizagem, dessa forma é necessário construir reflexões a respeito de aspectos da saúde mental da categoria de professores e buscar meios de contribuir para promoção de melhoria no campo educacional levando em consideração seu contexto de adoecimento físico e psíquico (OLIVEIRA, 2020).

4. O PAPEL DOS PAIS E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS

Dentre as principais dificuldades relatadas pelos professores, se encontram a falta de diálogo e acompanhamento dos pais ou familiares no processo de aprendizagem dos alunos e a dificuldade para auxiliar aqueles alunos que possuem pouco acesso à internet de qualidade. 14 professores citaram diretamente a falta de interesse e disponibilidade dos pais como principal fator de dificuldade (a maioria docentes de séries infantis primárias), já o acesso à uma conexão de qualidade foi mencionada por 8 professores como o principal fator, sendo boa parte desses, professores atuantes em zonas rurais de ensino.

Andrade (2020), pontua que o ensino remoto vivenciado por todo o país no ano de 2020, trouxe uma necessidade de criar novas formas de diálogo entre pais e professores e também uma maior aproximação. Agora, o docente estava ciente de que não apenas o aluno, mas também os pais, poderiam estar ali acompanhando a aula, e todo aquele ambiente escolar onde o professor tirava dúvidas e auxiliava o aluno diretamente, foi transmitido para a figura do pai enquanto ponte entre o conteúdo e o aluno. A figura do pai ou responsável, assumiu portanto um novo papel na aprendizagem do aluno, segundo Szenczuk (2020), isso fica mais evidente nas séries iniciais de educação infantil, algo que foi apresentado nos resultados da pesquisa.

Outro fator importante que foi evidenciado nos relatos dos professores em relação à participação dos pais se refere à mudança de rotina. Durante a pandemia, o Brasil foi um dos países que mais sofreram com o desemprego e alguns especialistas consideraram que a suspensão do auxílio emergencial afetou de forma drástica muitos lares, o que pode ter ocasionado vários pais a terem uma rotina mais corrida na busca por emprego ou atuando de forma intensa no trabalho informal, o que acabou por interferir na atenção à aprendizagem dos filhos (XIMENES; CÁSSIO, 2020).

Segundo Sentinelle e Insfran (2020) a conexão entre família e escola sempre passou por vários atravessamentos, formando um vínculo sensível e com bastante divergências. Existem diversos fatores que contribuíram para que não houvesse uma comunicação eficaz entre escola

e família, o que vem tentando ser resgatado ao longo dos anos. Devido a pandemia, mudou completamente o cenário educacional, transferiu o papel que antes era assumido apenas no ambiente escolar, para pais e responsáveis (ROCHA *et al.*, 2020). Na pesquisa realizada com os professores da educação infantil e ensino fundamental, 60% dos entrevistados afirmaram que o acompanhamento familiar é essencial para o ensino e aprendizagem durante esse período de aulas remotas. Devido a isso, se acrescenta mais um fator, fundamental para a educação principalmente das crianças que estão em período de alfabetização.

Assim sendo, pode-se afirmar a importância que a interação entre família e alunos têm para com o aprendizado, pois as crianças em fase de desenvolvimento social e cognitivo necessitam de uma maior atenção para formação da sua compreensão de mundo, ser no meio social, além dos aspectos educativos e emocionais (ROCHA *et al.*, 2020).

Foi questionado aos professores sobre quais as maiores dificuldades que eles enfrentaram durante o período remoto, e dentre as 55 respostas obtidas nas entrevistas, 32 docentes afirmaram que o tempo e comprometimento dos pais com a educação dos filhos foi o maior desafio, pois sem o retorno e acompanhamento dos familiares, eles ficavam impossibilitados de ter uma devolutiva e compreensão sobre aprendizagem das crianças.

Abaixo, segue a fala de uma professora entrevistada para esta pesquisa de 33 anos, do sexo feminino, parda, residente do estado de Goiás, zona urbana, ministra aula no 3º ano do ensino fundamental e na turma de AEE - Atendimento Educacional Especializado, escola pública), onde, relata algumas dificuldades e sentimentos em relação à prática profissional e o vínculo com as famílias, durante o período de aulas virtuais.

Relata a professora entrevistada 1 (2021):

A maior dificuldade foi a omissão de algumas famílias durante o ensino remoto, mesmo proporcionando aulas diferenciadas, interativas, atrativas, não tive o retorno esperado. Mesmo não tendo dificuldade com os aparatos tecnológicos, me vi em uma situação angustiante, sem saber se daria conta. Com as famílias parceiras o aprendizado aconteceu gradualmente, tirei dúvidas, explico quantas vezes for preciso. Já as famílias ausentes, só se preocuparam em resolver a apostila e não deram feedback algum (professora entrevistada 1, em entrevista concedida em 15/01/2021.).

Sendo a cooperação da família no contexto escolar da criança imprescindível, as instituições escola e família devem trabalhar integradas para que juntas saibam como lidar com os processos educacionais. Promovendo benefícios e melhorias na qualidade da educação e processo de ensino-aprendizagem dessas crianças (SOUZA; FREITAS, 2020).

Sobre o acesso à internet, como já mencionado anteriormente, o Brasil ainda possui um nível muito grande de desigualdade em acesso a rede, principalmente quando se fala de pessoas

que vivem em localidades rurais mais afastadas ou de difícil acesso. Segundo o levantamento da *TIC Domicílios 2019*, 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet e metade das famílias com renda de até um salário mínimo não conseguem navegar na rede dentro de suas casas. Já a pesquisa da *TIC Kids Online Brasil 2018*, aponta que 66% das crianças e jovens no Brasil não podem se conectar à internet num espaço de ambiente privado.

Para Hodges (2020), uma das coisas que ainda causam mais preocupação, é que a maioria das experiências de ensino remoto evidenciadas em países que possuem um alto nível de desigualdade, a implementação do ensino remoto em relação ao acesso à internet de estudantes de baixa renda não foi planejada. Os impactos disso, segundo o autor, vão além de uma exclusão momentânea do conteúdo dado em aula, mas também compromete a qualidade de qualquer prática pedagógica e afeta diretamente o futuro desses estudantes que terão uma formação deficitária por negligência de planejamento e auxílio.

Tanto em relação a preocupação da participação dos pais, quanto ao acesso a rede de internet de qualidade, os resultados observados a partir dos relatos dos professores, proporcionaram uma observação muito interessante: quanto mais implicado o professor estar com o processo de ensino remoto e mais preocupado estar com a aprendizagem do aluno, mais este professor se sente afetado, seja de no âmbito de sua saúde mental e física como também na percepção que este mesmo tem sobre a forma em como estar ministrando sua aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do que foi exposto, pode-se observar que a pandemia provocou mudanças acentuadas não apenas no formato de ensino, mas também na rotina, saúde e relações que os professores estão tendo como alunos, pais e escolas. Se torna importante conhecer esses novos atravessamentos que cercam o cotidiano dos docentes, para que assim, a escola enquanto instituição, sociedade e profissionais de saúde, estejam atentos na hora de prestar apoio e auxílio a esses profissionais.

Fica ainda evidente, que no contexto brasileiro, algumas questões como a vulnerabilidade social de alunos, falta de capacitação fornecida aos professores e acompanhamento em saúde para com esses profissionais, estão totalmente ligados ao desenvolvimento da educação e da aprendizagem. Portanto, se torna necessário um planejamento que vise não apenas a implementação do ensino remoto em si, mas também uma adequação para com as diferentes realidades, possibilidades de capacitação profissional visando

novas maneiras de atuação pedagógica e uma melhor atenção por parte da escola, a saúde dos docentes.

Além da mudança na rotina e na maneira de se ensinar, este é um formato de ensino que trouxe novas possibilidades e também dificuldades nos relacionamentos do professor com a escola e pais, algo que como demonstrado durante o trabalho, fica mais evidente no ensino infantil. Daí também se faz necessário, possibilidades da escola criar novas estratégias pedagógicas para fazer uma ponte entre o professor e o conteúdo e os pais, tendo em vista que estes, agora têm uma nova importância e relevância na aprendizagem dos filhos por conta do ensino remoto.

Logo, refletir a respeito do impacto no cotidiano e saúde mental destes docentes, se torna extremamente relevante e necessário, talvez os impactos observados agora, se agravarem ou sejam outros no futuro. A construção de um ensino de qualidade, só se faz possível caso haja uma preocupação com aqueles profissionais que estão atuando diretamente nele, ainda, não se pode esquecer que nesse contexto nesse contexto de pandemia, os profissionais da educação estão entre os que foram mais exigidos e que mais tiveram que se reinventar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. A. **Educação brasileira e a pandemia: breve olhar conjuntural**. Le monde diplomatique Brasil. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/>. Acesso em: outubro de 2022.

BARBOSA, A. L. N. **Tendências nas horas dedicadas ao trabalho e lazer: uma análise da alocação do tempo no Brasil**. IPEA. 2018. disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9310/1/td_2416.pdf. acesso em: outubro de 2022.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: setembro de 2022.

CENSO ESCOLAR. **Estatísticas Educacionais Oficiais**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: dezembro de 2022.

CHARCZUK, S. B. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.** *Educação & Realidade*, 45(4), e 109145. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. acesso em: setembro de 2022.

DIEHL, L.; MARIN, A. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** Londrina: Estudos Interdisciplinares em Psicologia. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. acesso em: outubro de 2022.

FEUERHARMEL, L. D. S.; LIMBERGER, V. **Trabalho docente na pandemia: uma análise a partir de reportagens em mídia digital.** Santa Catarina: Eixo III – Educação, Trabalho e Emancipação. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/20894>. acesso em: setembro de 2022.

GASPAR ROCHA, W. C. **A correlação entre jornada de trabalho e produtividade: uma perspectiva macroeconômica entre países.** 2017. Dissertação pública apresentada à escola brasileira de administração pública e de empresas para obtenção do grau de Mestre da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19961/A%20Correla%C3%A7%C3%A3o%20entre%20Jornada%20de%20Trabalho%20e%20Produtividade%20-%20Uma%20Perspectiva%20Macroecon%C3%B4mica%20entre%20Pa%C3%ADses.pdf>. Acesso em: agosto de 2022.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: agosto de 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** São Paulo. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. acesso em: julho de 2022.

MARQUES, R. **A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19.** 2020. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 3, n. 7. Disponível em: https://zenodo.org/record/3895107#.Y_2C-XbMLIU. Acesso em: agosto de 2022.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio.** Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256. 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. acesso em: setembro de 2022.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. **Saúde mental e trabalho docente.** Estudos de Psicologia, vol. 23, n. 3. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004. acesso em: dezembro de 2022.

OLIVEIRA, H. E. M. **Estresse ocupacional: uma revisão bibliográfica sobre o adoecimento mental na docência.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1083>. acesso em: novembro de 2022.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, V. F.; MANENTI, M. A. **Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas**. Boletim de Conjuntura (BOCA), 3(9), 26-32. 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. acesso em: setembro de 2022.

PESQUISA TIC DOMICÍLIOS. **Mapeamento do acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: setembro de 2022.

PESQUISA TIC KIDS ONLINE BRASIL. **O uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. 2018. Acesso em: <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/>. Acesso em: outubro de 2022.

ROCHA, da S. R. C.; SCHIMIGUEL, J.; PIRES, V. G. **Estudo em casa na pandemia: panorama interdisciplinar sobre os responsáveis e filhos**. 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/6531/6154>. Acesso em: junho de 2022.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicol. cienc. prof. vol.23, n.4, pp. 64-73. ISSN 1414-9893. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso. acesso em: novembro de 2022.

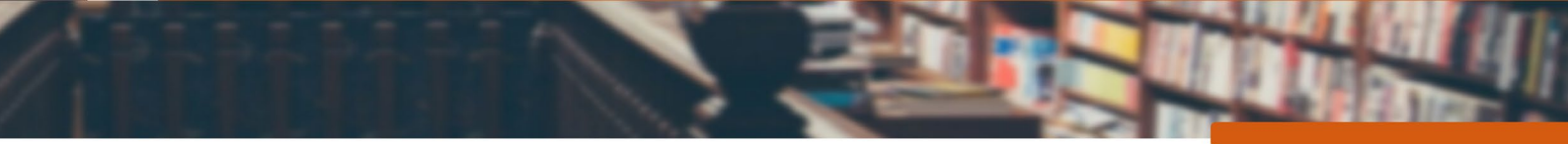
SATHLER, L. **Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital**. Anup. 2020. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-a-urgencia-da-transformacao-digital/> Acesso em: fevereiro de 2022.

SENTINELI, A. T.; INSFRAN, F. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. (Org) Fernanda Fochi Nogueira Insfran. Campos dos Goytacazes, (RJ) (pp. 118-136). Rio de Janeiro: Encontrografia. 2020. Disponível em: <http://encontrografia.com/wp-content/uploads/2020/10/ebook-Fraturas-expostas-pela-pandemia.pdf>. acesso em: julho de 2022.

SOUZA. de P. L.; FREITAS, A. M. C. M. **As implicações da relação família e escola no desenvolvimento escolar da criança no ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/11131/1/TC2%20Luciana%20p%C3%B3s-banca%20C1%C3%AA.pdf>. Acesso em: setembro de 2022.

SZENCZUK, G. **Aulas Online Dividem Opinião de Pais na Região**. Diário do Alto Vale, Rio do Sul. 2020. Disponível em: <https://diarioav.com.br/aulas-online-dividem-opinio-de-pais-na-regiao/>. Acesso em: janeiro de 2022.

TENENTE, L. **Números que mostram dificuldades do ensino a distância no Brasil**. Globo.com. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: novembro de 2022.



XIMENES, S.; CÁSSIO, F. **Coronavírus e a “Volta às Aulas”**. Le Monde Diplomatique. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: outubro de 2022.

ENTREVISTAS CONCEDIDAS

ENTREVISTADO 1. Pesquisa: **O ensino remoto durante a pandemia e seus atravessamentos psicossociais na atuação do professor de ensino infantil e fundamental**. Entrevista concedida a Gabriel Campelo Sotero. Parnaíba - PI, 15/01/2021.

CAPÍTULO 5

A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gisely Storch do Nascimento Santos
Josiane Fernandis Martins
Thaís Oliva Fernandes Sanders
Fábio Santos de Andrade
Gisele Rodrigues Lemos Lourenço

RESUMO

A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia que possibilita a ação, ou seja, o movimento coletivo em busca de alterar a realidade vivenciada pelo grupo e a avaliação desse movimento, materializada pela reflexão sobre as intervenções realizadas e do replanejamento das ações, quando necessário nos ambientes educacionais, pois instiga a participação, reflexão e mudança por meio do trabalho coletivo. Nesta trilha, este artigo buscou teorizar sobre as contribuições da pesquisa-ação ao processo de formação continuada docente, tendo a escola e as práticas pedagógicas como objeto de pesquisa. O presente estudo inicia-se a partir da conceituação da pesquisa qualitativa, pesquisa interventiva e pesquisa-ação; passando pela compreensão da importância do processo de formação continuada de professores e, nessa perspectiva, as contribuições da pesquisa-ação para esse processo. Observa-se QUE a formação continuada é prerrogativa nata da profissão docente e a pesquisa-ação, entre outras possibilidades, configura-se como uma importante metodologia para o desenvolvimento de projetos de formação continuada que tenham como foco a escola e suas práticas pedagógicas estimulando o protagonismo dos participantes com vistas à emancipação e assunção da autonomia docente.

PALAVRAS-CHAVES: Pesquisa-ação. Pesquisa qualitativa. Formação de professores. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação refere-se a uma metodologia que envolve o coletivo, a partir da sensibilização e da tomada de consciência de que todos são agentes, a ação e o processo de mudança nos espaços formativos entre outros, pois, oportuniza aos participantes a buscarem reflexões e ações sobre situações problemáticas que permeiam os ambientes escolares e carecem de mudanças. Neste contexto, para reflexões sobre a formação de professores na educação, a pesquisa-ação se apresenta como uma inovação devido oportunizar discussões que enfatizam a democracia, em processos de participação que contribuem para a mudança social. Nessa trilha, a pesquisa ação, se torna uma metodologia bem-vinda às pesquisas educacionais, principalmente as que se referem à formação de professores, pois, contribui para a autonomia dos sujeitos e instiga a participação de todos no processo de mudança e de produção do conhecimento.

Thiollent (2011) aponta que a pesquisa-ação se apresenta como método de pesquisa inserida em práticas ou ações sociais, educacionais, técnicas e estéticas. Assim, o método de

pesquisa-ação consiste essencialmente em eludir problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram reunidos pesquisadores, membros da situação problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas ou políticas. Tal metodologia é de extremamente salutar ao ambiente escolar, no chão da escola emergem desafios reais, que deverão ser administrados pelos profissionais que ali atuam, desta forma, uma proposta metodológica de pesquisa que favoreça o envolvimento dos atores do processo em busca de soluções ou caminhos que minimizem os desafios é extremamente relevante, uma vez que foge às “receitas pré-estabelecidas” que são pouco ou nada úteis quando se refere a questões complexas, as quais os temas do complexo, ou seja, da realidade são nucleares.

A pesquisa-ação se tornou uma metodologia que fortalece as discussões sobre a formação de professores na Educação, muito em virtude da expansão dos programas de pós-graduação, pois favorece o processo de conscientização, de reflexão, ação, avaliação e retroação frente aos desafios vividos pela comunidade escolar. Favorece a assunção do sujeito como parte integrante da situação problema e como agente de mudança. A pesquisa-ação propicia a partilha de saberes e experiências, a busca por conhecimento científico que possa contribuir na construção de alternativas aos desafios escolares. Em uma via de mão dupla, os sujeitos formam à medida que partilham seus saberes e são formados à medida que se abrem à escuta dos saberes do outro, e juntos, a partir da partilha e das reflexões, traçam novas possibilidades de ação.

É nessa perspectiva que reside a pesquisa qualitativa, explorando e compreendendo como os indivíduos significam seus problemas sociais, é uma abordagem de cunho interpretativo do universo dos sujeitos, de suas crenças, de como interpretam seus problemas sociais e, no caso da pesquisa no âmbito escolar, dos seus desafios diários no chão da sala de aula. Assim, o processo consolida as interpretações e culminam com a sistematização de ações interventivas que possibilitam a superação ou amenizam os desafios enfrentados. Nessa abordagem, a pesquisa qualitativa, valendo-se da metodologia da pesquisa-ação favorece a formação continuada docente no espaço escolar.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da

experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica. Esses aspectos apresentados por Candau (1997) podem ser enfatizados nos ambientes escolares por meio da pesquisa-ação.

Como a autora expõe, é importante que a metodologia utilizada para as ações de formação continuada docente privilegie a práxis docente. Valorizar os saber construídos no exercício da docência em prol de corroborar no processo de reflexão e ação na busca da construção de alternativas aos desafios impostos no dia-dia escolar é o caminho apontado pela autora para uma formação que atenda às necessidades escolares. A pesquisa-ação, pela sua natureza e sua metodologia, se configura como uma metodologia que atende aos objetivos da formação docente que tem como princípio enfatizar os espaços escolares. De fato, propostas que partam da realidade das escolas, e envolvam os agentes do processo como pesquisadores em busca de caminhos para as questões podem se configurar como alternativas muito mais frutíferas, à medida que despertam o sentimento de pertença à problemática, valorizam os saberes construídos e os situam à luz das teorias que serão trabalhadas no processo de pesquisa/formação.

Nesse sentido, o presente estudo busca compreender as contribuições da pesquisa-ação ao processo de formação continuada docente, tendo a escola e suas práticas como objeto de pesquisa. O objetivo presente estudo inicia-se a partir da conceituação da pesquisa qualitativa, pesquisa interventiva e pesquisa-ação; passando pela compreensão da importância do processo de formação continuada de professores e, nessa perspectiva, as contribuições da pesquisa-ação para esse processo.

2. A PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sendo a educação um fenômeno social, histórico e cultural, essa se caracteriza pelo processo e apropriação dos conhecimentos em função da transformação do meio social, ou seja, uma intervenção no meio social. Nesse nexos, a ação educativa tem estreita relação com a práxis social, as relações humanas são predominantes neste processo, sendo assim, a abordagem qualitativa, pela sua natureza interpretativa, surge como abordagem mais propícia para responder aos questionamentos na área da educação.

Pela sua natureza, a pesquisa qualitativa se distancia da ciência positivista, o que gera debates a respeito da confiabilidade das pesquisas qualitativas, questionando o rigor metodológico da abordagem, sobre isso André (2013) pondera que o rigor metodológico não é medido pela nomenclatura da pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada dos caminhos

percorridos pelo pesquisador para atingir os objetivos e pela justificativa das escolhas realizadas.

Na abordagem qualitativa é preciso que todo o percurso seja criteriosamente descrito, bem como as escolhas justificadas a partir dos objetivos propostos pela pesquisa que terá como foco as relações humanas, os fenômenos sociais, culturais e históricos bem como a interpretação que os sujeitos fazem de todos esses fatores, como significam essas relações. A pesquisa positivista, engessada e exata não dá conta de responder a essas questões, são questões que não se quantifica, não se transfigura em gráficos, tabelas e porcentagem, mas sim pelo viés interpretativo das relações e significados.

Nesse sentido, sendo a educação um fenômeno social, cultural e histórico, indissociável das práticas sociais, é salutar que as pesquisas em educação lancem mão de metodologias que propiciem compreender esses fenômenos bem como os significados que os sujeitos atribuem a eles.

Creswell (2010) define a pesquisa qualitativa como um meio para explorar e entender como os indivíduos ou os grupos sociais atribuem significados aos problemas sociais e humanos. Gibbs (2009) descreve a pesquisa qualitativa como o abordar o mundo lá fora, descrever, analisar e, às vezes, explicar os fenômenos sociais. Ainda para Bodgan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente com os resultados obtidos. Não se ocupam de recolher dados para constatação de hipóteses pré-definidas, mas constroem as abstrações na medida em que os dados vão se agrupando, é a partir do processo e no processo que os resultados são construídos, contribuindo assim para construção do conhecimento acadêmico. Ambas as definições, conduzem à compreender a natureza participativa das pesquisas qualitativas, bem como sua aplicabilidade à temáticas que estejam relacionadas a complexidade do humano, do social.

Aqui é importante destacar que o preocupar-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados não significa o desprezo deste, muito pelo contrário, o diferencial das pesquisas com esse enfoque é que os resultados são consequências de todo um caminhar, esses são construídos no âmago das relações.

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2013) pondera acerca da natureza das abordagens qualitativas e quantitativas, destacando a importância dos significados, crenças, valores, um universo que não pode ser reduzido em médias estatísticas.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta', a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

O que Minayo (2003) evidencia é a capacidade que a abordagem qualitativa tem de captar aquilo que não se mensura em gráficos, aquilo que está no universo do significativo e do significado, as percepções sobre os fenômenos, como os agentes percebem os desafios, como interpretam suas ações, que valores e razões os movem a agir. Como aborda-se processos, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador olhar para o processo como todo, identificar as mudanças de pensamentos, percepções, crenças, convicções e interpretar essas mudanças a partir do processo. São dados que não se extraem em gráficos e tabelas, em estatísticas, mas pela observação, diálogo, conversa, pela troca entre os pares.

Creswell (2010), Gibbs (2009), Bodgon Biklen (1994) e Minayo (2003) enfatizam a natureza interpretativa da abordagem qualitativa das pesquisas que se debruçam sobre os fenômenos sociais e humanos, compreender o universo de significados das ações e relações humanas é o principal objetivo das pesquisas de cunho qualitativo, essa compreensão se consolida no caminhar da pesquisa, por isso da importância dos processos.

A pesquisa em educação vincula-se às ciências humanas e sociais, O deslocamento das compreensões sobre pesquisa social e humanas corrobora para o delinear dos projetos de pesquisa em educação com enfoque qualitativo.

Os fenômenos sociais não podem ser compreendidos por pesquisas que ocorrem em uma estratosfera acima das relações sociais reais, sendo assim, tampouco pode-se compreender os fenômenos educacionais de forma estanque. Fenômenos sociais são compreendidos a partir do âmago dessas relações, dos valores simbólicos a elas atribuídos e dos fatores que as tencionam e influenciam.

A fluidez da realidade e a causalidade múltipla e recíproca que domina o mundo dos fenômenos educacionais contribuíram para o surgimento de novas metodologias de pesquisa no campo educacional. Ludke e André (2017) afirmam que justamente para responder às questões dos desafios educacionais surgiram abordagens diferentes das empregadas tradicionalmente, para as autoras essa mudança surge por um lado pelos desafios educacionais, por outro pela forte influência de uma nova atitude em pesquisa que coloca o investigador no meio da cena investigada.

Assim surgem as pesquisas participantes ou participativas, ou ainda emancipatórias, como a pesquisa-ação, que serão discutidas no próximo tópico.

3. COMPREENDENDO A PESQUISA-AÇÃO

Considerando a natureza das pesquisas em educação, em especial no que se refere a formação de professores, a pesquisa-ação tem sido apontada como uma caminho metodológico que favorece ao envolvimento dos grupos sociais nos debates sobre os desafios que lhes são impostos no processo de ensino e aprendizagem. Os caminhos metodológicos da pesquisa-ação conduzem os participantes a participarem ativamente do processo, envolvendo-se nas discussões, nas proposições, é um processo de formação, espaço para que, à luz das teorias, suas práticas, conceitos sejam coletivamente debatidos, reformulados, refletidos, testados, analisados, avaliados, re-elaborados, em um processo constante de reflexão-ação-reflexão-retroação. Thiollent (2011) afirma que esse é um processo crítico e libertador, capaz de promover a emancipação e autonomia do grupo.

Ainda para Thiollent (2001), a pesquisa-ação é incompatível com as pesquisas de experimentação em laboratório, aquelas que proporcionam ao pesquisador controle sobre as variáveis, mas ao mesmo tempo se configura como uma forma de experimentação em situação real. É uma abordagem frutífera, pois possibilita os pesquisadores a intervirem na situação. Tais características atribuem à pesquisa-ação a possibilidade de fazer avançar o debate em torno de questões que fazem parte do cotidiano do pesquisador.

Ibiapina (2008) acrescenta que, um dos atributos da pesquisa-ação é seu caráter emancipatório, ou seja, proporciona a emancipação profissional dos participantes, isso decorre em virtude das fases da pesquisa, em especial a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa.

Considerando sua natureza, a pesquisa-ação está no campo das pesquisas de natureza interventiva que, segundo Thiollent (2011), são pesquisas úteis para gerar conhecimentos, práticas alternativas e/ou inovadoras. Além disso, podem testar ideias, estratégias e recursos didáticos, processos formativos etc, nos quais pesquisadores e demais sujeitos envolvidos buscam resolver questões práticas, principalmente no interior de instituições educacionais, de modo sistematizado em consonância ao método científico.

Dentro das possibilidades da pesquisa de natureza interventiva, a pesquisa-ação se opõe à prática ortodoxa positivista, pois questiona a relação sujeito objeto, teoria e prática, a noção de neutralidade, objetividade e subjetividade, valoriza as categorias interpretativas no processo

de análise dos dados e construção do conhecimento (BARBIER, 2007; CARR; KEMMIS, 1986; FRANCO, 2005). É válido destacar que a pesquisa-ação de forma alguma sobrepõe a ação em detrimento à construção do conhecimento, muito pelo contrário, é um processo colaborativo, em que a prática é problematizada à luz das teorias, para proposições que visem a contribuir para superação dos problemas. “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988 *apud* BARBIER, 2007, p. 17).

Franco (2005) destaca o caráter eminentemente pedagógico da pesquisa-ação, uma vez que o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, em um processo contínuo de formação e emancipação dos sujeitos da prática. Ainda sobre o processo pedagógico iminente da pesquisa-ação, pode-se recorrer a Barbier (2002, p. 59): “A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Assim, a pesquisa-ação se apresenta como uma proposta inovadora que rompe com os pressupostos da ciência positivista, possibilitando ao pesquisador intervir no contexto pesquisado. Veja:

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2005. p. 490).

A autora evidencia o distanciamento da pesquisa-ação das pesquisas tradicionais na medida em que o pesquisador conhece e intervém na realidade pesquisada, no mesmo passo revela uma metodologia de pesquisa que se debruça a pesquisar as experiências de vida cotidiana, em que os objetos de pesquisa emergem das necessidades do pesquisador a partir da sua realidade. Tem como proposta compreender os fenômenos, planejar e executar intervenções com vistas à transformação das realidades, num processo de autoavaliação constante, tal metodologia pode ser aplicada em diversos campos, sobretudo no campo da educação.

Carr e Kemmis (1986), nessa mesma direção, salientam que a pesquisa-ação é uma investigação auto reflexiva, realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade sobre suas próprias práticas, seus entendimentos e dessas práticas e às situações em que elas acontecem.

Franco (2005) e Carr e Kemmis (1986) destacam o caráter participativo e auto reflexivo da pesquisa-ação, características essas que vem ao encontro dos anseios das pesquisas em educação, uma vez que fomenta a proatividade dos participantes, com a observâncias das situações problemas reais. Compreender-se como agente do processo, sendo desta forma parte da problemática e parte dos possível caminhos a seguir em busca da solução ou mitigação da problemática, seja talvez uma premissa para que o grupo avance nos propósitos. Pensar um coletivo que estejam participando de uma ação de formação, mas que não desenvolvam o pertencimento, não se engajem naquele momento, não se comprometam como o processo, muito provavelmente, pouco ou nada relevante será esse momento.

Ibiapina (2008) corrobora com o viés participativo da pesquisa-ação colaborativa e com o seu caráter emancipatório.

“[...] optar pela linha emancipatória significa considerar a pesquisa como instância não somente de intervenção e formação, mas também como procedimento de construção de saberes científicos”. Ou seja, a prática de pesquisa que prime pela colaboração e participação efetiva requer o envolvimento dos participantes nos processos de produção de conhecimento e no projeto de pesquisa, de forma interativa. “[...] Nesta perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25).

A autora reforça o caráter interventivo da pesquisa, visto que o processo engaja os participantes em todas as fases.

No que tange ao caráter reflexivo da pesquisa-ação, é importante frisar que a pesquisa-ação é cíclica, um constante ir e devir sobre o ato de pesquisar, quanto a isso Barbier (2002) afirma que o verdadeiro espírito na pesquisa-ação reside na sua abordagem em espiral, ou seja, o todo avança da pesquisa carece do ato recursivo em função de uma reflexão. Todo esse processo cíclico/espiral coaduna para o processo de formação dos pesquisadores.

Quanto a isso Franco (2005) afirma que as espirais são fundamentais à pesquisa-ação pois se constituem em (1) instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; (2) instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; (3) instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; (4) instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

Todo o caminhar da pesquisa-ação conduz os pesquisadores participantes a se afastarem do fazer diário, do que Monteiro (2002) nomeia como hábito, ao (re)visar as ações abre-se espaço para transformá-las.

As espirais e toda a concepção epistemológica da pesquisa-ação a credencia como uma proposta inovadora que busca superar a lacuna entre teoria e prática, tão recorrente nas pesquisas tradicionais positivistas, sobre isso Engel (2000) afirma que: “[...] Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182).

A aproximação entre teoria e prática, o processo colaborativo inerente a pesquisa-ação a credencia como uma metodologia propícia ao processo de formação continuada docente que tem como foco a realidade da escola, os desafios reais e o processo colaborativo entre os pares.

As espirais conduzem os pesquisadores participante a analisarem os dados, refletirem sobre os mesmos de forma colaborativa, partilharem saberes e experiências, avaliarem as ações exitosas e não exitosas, se questionarem sobre os porquês do não êxito.

Importante discutir sobre o necessário registro, o processo constante de sistematização da prática, do registro dela é valioso para a formação dos pesquisadores. Aqui importa frisar a importância da socialização dos saberes por intermédio dos registros, esse que poderão servir tanto aos pesquisadores que estão a registrar, analisar e ressignificar suas ações quanto aos possíveis leitores que venham a ter acesso aos registros.

Interessa compreender as contribuições que a pesquisa-ação traz ao processo de formação de professores. Uma das premissas das políticas públicas em educação é o processo de formação continuada dos docentes, assim, torna-se relevante compreender o quanto a pesquisa-ação tem contribuído para esse processo.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Importante destacar a importância do processo de formação continuada de professores e professoras. Essa compreensão está pacificada no âmbito acadêmico, muitos autores que se debruçam a pesquisar e teorizar o processo de formação de professores e professoras em exercício. Considerando o organismo vivo que são os espaços educativos, compostos por sujeitos que trazem consigo suas diversidades sociais, culturais, econômicas; considerando ainda as mudanças sociais como por exemplo o processo de globalização e suas consequências

para o cotidiano das pessoas; os desafios a serem superados pela educação inclusiva; a lapidação do próprio conceito de educação e seus objetivos; as políticas públicas implantadas; enfim, todas essas variáveis tornam o processo de formação continuada indispensável ao exercício da docência.

Por vezes o conceito de formação continuada é relacionado a programas prontos, treinamentos etc, contudo, Libâneo (2004, p. 34-35) desmistifica esse conceito quanto afirma que:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

O autor desmistifica o senso comum de que formação continuada está vinculada aos programas prontos, instituídos por gestores escolares, ou por programas de abrangência maior como os programas nacionais. O autor aponta que toda a vivência escolar se constitui como formação continuada, sobretudo, a partilha dos saberes, colocando a escola como *locus* fundamental para o desenvolvimentos dos saberes e competências necessárias ao ato de ensinar, de forma individual e coletiva.

Quanto à necessidade de formação continuada Nóvoa (2007) afirma que a profissão docente vive uma desorientação global, em consequência da crise que se arrasta em virtude da perda dos referenciais fundamentais do que vem a ser o projeto de escolarização em termos sociais. Qual o papel da escola? Seria o de garantir a apropriação pelas gerações mais jovens dos conhecimentos produzidos pela humanidade? De que forma? À escola compete a formação ética e cidadã? Como promover essas condições de aprendizagem em meio a diversidade cultural intrínseca às escolas? A escola como mera transmissora de conhecimento é um conceito refutado pelos trabalhos mais recentes. Compreende-se a escola como um espaço de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade com vistas à instrumentalização do indivíduo no processo de conscientização e intervenção no meio em que se insere.

Quanto a isso, Gadotti (2001) afirma que a pedagogia tem papel revolucionário, ela não esconde as relações de poder, ou seja, não esconde o papel ideológico e político da educação. Portanto, a educação não é um instrumento de constatação, mas de transformação da realidade.

A compreensão da educação como transformadora da realidade impulsiona a pensar caminhos para que de fato a educação cumpra com o seu objetivo, nesse sentido, o professor como instrumento de mediação torna-se fundamental para consolidação do projeto educacional emancipatório e revolucionário.

Contudo, essa mudança de paradigma causa, em certa medida, um ressentimento aos profissionais da educação pela falta de qualificação com vistas à clareza do que vem a ser esse processo de escolarização desejado. Não se pode considerar que a formação inicial dê conta de efetivar o projeto de educação emancipatória, visto que a educação é uma atividade humana e viva, que se estabelece no âmago das relações sociais, desta forma, a formação continuada, o pensar o trabalho docente é apontado pelas pesquisas como caminho a ser percorrido em busca da autonomia docente e, em consequência, de um fazer pedagógico que se alinhe com a proposta de educação emancipatória.

Nóvoa (2007) ainda assevera que o papel social da educação é cercado por incertezas que são inerentes à sua natureza social. Desta forma, assumir a autonomia profissional em busca de caminhos que leve à soluções aos desafios é imprescindível. Quanto a isso Nóvoa (2007) afirma que é importante que a escola consagre algum tempo àquilo que a sociologia designa por “tarefa de concepção e de inovação”, o trabalho de pensar o trabalho, sob pena de outros fazerem isso pela escola.

O pensamento de Nóvoa (2007) remete a um caráter político e necessário dos processos de formação continuada no chão da escola, é o processo de emancipação do sujeito, de assunção da sua realidade e da autonomia frente ao que lhe é possível intervir, ou até mesmo em identificar aquilo que é macro, que compete ao Estado. A ausência desse processo de reflexão, de pensar o trabalho docente, de propor caminhos possíveis às suas necessidades é uma porta aberta à imposição de projetos, que por vezes, não dialogam com as reais necessidades escolares.

Entretanto, para que professores e professoras materializem os propósitos educacionais aqui delineados, é fundamental que, no chão da escola existam projetos que se comprometam com a proposta de oportunizar o tempo de pensar o trabalho, de forma institucionalizada, mas sem que o institucional se configure com impositivo.

Por vezes, nota-se que as propostas de capacitação/formação, são pensadas por gestores, ou por um grupo reduzido. São elaborados programas, palestras que nascem do pensar desses grupos, sem que os demais profissionais da escola participem do projeto, das escolhas sobre a temática, das discussões da preponderância de uma sobre a outra.

O afastamento do processo de pensar a formação continua pode acarretar na ausência de pertença por parte dos professores, ou seja, um proposta pensada por outros que deverá ser empreendida por mim, conseqüentemente, a falta de significado e desta forma, pouco efetiva.

O processo de formação continuada aqui defendido nasce de duas premissas: a consciência docente do necessário processo de formação e o desenvolvimento de projetos que tenham como foco a realidade da escola.

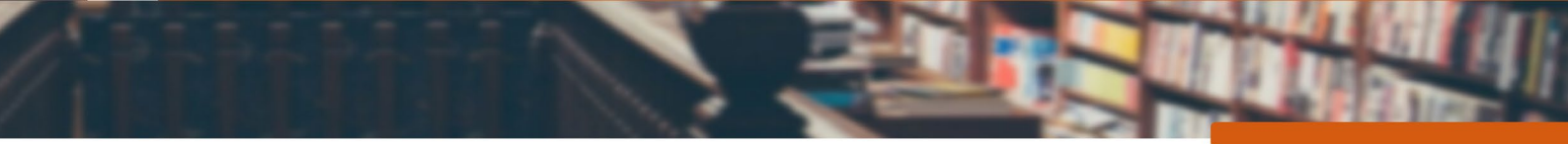
Quanto à consciência docente sobre a necessária formação continuada, Freire (1996) adverte que o professor que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para condução da sua classe. Tal advertência evidencia o caráter perene da formação docente, pois, a escola é um organismo vivo, que reflete as transformações sociais, culturais e políticas.

Candau (1997), por sua vez, apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica.

Freire (1996) e Candau (1997) ratificam a importância das premissas aqui defendidas: a consciência da necessária formação e a realidade escolar como foco das propostas de formação.

Ainda falando dos processos de formação continuada, por vezes, os programas propostos se mostram pouco eficazes, segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Enquanto Nascimento (2000) aponta algumas possíveis razões da não eficácia de alguns programas de formação continuada, Candau (1997) apresenta a necessidade de valorizar a



escola, ou espaços formativos, como espaço privilegiado de formação, pois é a partir da realidade que os professores e professoras, frente aos desafios, de forma colaborativa, podem refletir sobre seus saberes e romper com o senso comum, debruçando-se sobre as teorias, formular propostas de intervenção, aplicar, avaliar, refletir, reformular. Esse é um processo que ocorre entre os pares, de maneira participativa, a partir dos desafios reais, construindo caminhos que associam a prática e a teoria, em busca da superação dos desafios impostos.

Imagine-se a seguinte situação: a escolar após o retorno às atividades presenciais, enfrenta grandes desafios para o processo de adaptação dos estudantes. Os estudantes constantemente apresentam dificuldades de concentração, crises de ansiedade, frustrações frente às dificuldades com os conteúdos, todas as questões afligem o corpo docente de uma escola. Qual caminho seguir? Como professores e professoras podem contribuir para a superação desses desafios, conhecedores de todos os impactos que o período pandêmico trouxe a todos e, inevitavelmente, às crianças e jovens estudantes? Seria essa uma grande oportunidade para que professores e professoras, equipe pedagógica, se debruçassem em um processo de formação continuada, de forma colaborativa, ativando a escuta sensível tão necessária à pesquisa-ação, em busca de uma alternativa que possa minimizar tais dificuldades? São caminhos que só podem ser construídos no âmago da escola, a partir das vivências dos docentes, da escuta dos estudantes, no confronto entre o necessário e possível à escola, no processo de estudo das teorias da aprendizagem, da psicologia da aprendizagem.

A situação descrita acima configura-se um dos desafios que a escola tem enfrentado neste período de retorno às atividades presenciais, assim sendo, uma situação problema real, pode ser o objeto de pesquisa dos professores e professoras que, valendo-se dos preceitos da pesquisa-ação, se voltarão à investigação da própria prática. Quanto a isso

Tripp (2005) assevera que a pesquisa-ação colaborativa pode ajudar as pessoas a mudarem sua realidade. É um processo de formação que nasce a partir das necessidades reais dos envolvidos no processo.

A formação adequada requer profundo conhecimento das situações sociais em que os professores atuam (ANDRÉ, 2011; MEKSENAS, 2011), essa perspectiva acentua a importância da pesquisa, desta forma, o professor, em certa medida, assume o papel de pesquisador, visto que se debruça sobre os desafios impostos, explora as teorias coerentes à construção de alternativas à realidade vivenciada.

O projeto de formação docente continuado, alicerçado na pesquisa-ação, pressupõe uma infinidade de possibilidades de diálogo entre pares, parcerias com universidades, pesquisadores, tais atividades proporcionam troca de saberes e experiências, sistematização das práticas em sala de aula, liberdade de expressão entre os participantes valendo-se de diversos recursos como o diário, o blog, grupo focal, roda de conversa etc. Em seu conjunto, a capacitação de professores e a aprendizagem promovida por projetos de pesquisa-ação são orientadas por valores de transformação social e de melhoria do ensino (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2008).

Sobre a relevância da pesquisa-ação Barbier (2007, p. 36) afirma que ela é uma “ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto mais geral e submetendo-se a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou sentido”. O autor apresenta a pesquisa-ação como uma metodologia que impulsiona o emancipar do sujeito à medida que esse se questiona sobre sua realidade, sobre suas ações em um plano micro e, a partir da tomada de consciência, compreende suas atuação de forma mais macro, um efeito cascata em que as ações em uma escala restrita tem o poder de transformar a realidade em uma escala maior.

Percebe-se estreita relação entre o projeto de escolarização aqui defendido, o projeto de formação continuada e as características da pesquisa-ação, bem como sua orientação epistemológica.

Importante que se perceba que o projeto de formação continuada a partir da metodologia da pesquisa-ação pressupõe um grupo de professores/profissionais da educação que coletivamente se entendem como responsáveis por esse projeto de maneira partilhada, igualitária. São todos cúmplices e responsáveis.

Da mesma forma, valer-se da pesquisa-ação como metodologia para formação de professor acarreta em compreender a escola, o espaço de encontro de professores/profissionais da educação para planejamento é um espaço privilegiado de pesquisa, pois nesses espaços/encontros emergem os reais desafios ao processo de ensino e aprendizagem. Desafios esses que por vezes exigirão o envolvimento de todos os agentes do processo, professores, técnicos administrativos, estudantes, comunidade externa em busca de alternativas para superação.

Assim, o projeto de pesquisa-ação pode ser diverso e seguir diferentes fases. O grupo de pesquisadores poderá estruturá-lo, por exemplo: estudos teóricos e metodológicos,

revisão de bibliografia; oficinas com participação de professores em formação; interpretação e avaliação dos resultados obtidos à luz de teorias, gerando ensinamentos que serão testados em sala de aula. Neste formato, uma primeira etapa deve alavancar a reflexão epistemológica do professor em formação, quanto ao entendimento de que o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito cognoscente e que a função da cognição é adaptativa e serve à organização do mundo da experiência (GLASERSFELD, 1996).

Considerando o detalhamento das fases da pesquisa-ação, observa-se fortemente a apropriação de conhecimentos teóricos, a reflexão da prática à luz das teorias, a aplicação e avaliação dos processos e o repensar das ações. Trata-se de pesquisar com ação, ou seja, a pesquisa viva, a fusão entre teoria e prática, prescindida de um forte processo de reflexão, sobre a prática e a avaliação dos resultados.

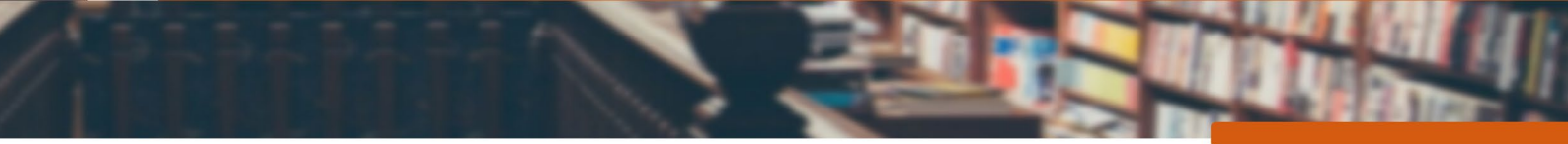
Esse processo exige, como Freire (1996) afirma, a consciência docente da sua eterna condição de aprendiz. Essa assunção possibilitará que o docente compreenda o projeto de formação como algo intrínseco à sua profissão.

A utilização da pesquisa-ação como metodologia para o processo de formação de professores pressupõe a pré-disposição dos participantes professores/pesquisadores em se colocar no papel de aprendiz, de em formação, em que um aprenderá com o outro, assumindo uma perspectiva dialógica.

Nesse sentido, a proposta de os participantes se debruçarem sobre os desafios identificados, teorizando, sistematizando a prática, intervindo e avaliando resultados se consolida a pesquisa como pilar estruturante do projeto de formação continuada.

Para Becker (2005), essa abertura epistemológica em que o docente abre mão de respostas prontas, métodos prontos a serem aplicados depende de experiências concretas, que possibilitará ao docente vivenciar seu potencial, abrindo mão das respostas prontas e potencializando sua capacidade de construir respostas.

Abrir mão de métodos prontos, assumir a autonomia docente frente ao exercício do ato de educar, educar em um projeto de escolarização que entenda o fazer pedagógico como ato revolucionário, uma vez que tem a possibilidade de mudar as condições sociais, é o caminho que se anuncia ser necessário à Educação. A pesquisa-ação tem sido apontada pelas pesquisas, em especial as pesquisas em educação, como caminho metodológico que conduz professores e



professoras à condição de sujeitos autônomos no seu fazer pedagógico, uma vez que elege a pesquisa como alicerce desse projeto.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo evidencia o quão inerente à profissão docente é o processo de formação continuada, sendo ela indispensável e até mesmo, segundo Freire, condição primeira para o exercício da autonomia/autoridade docente em sala de aula.

Além de ser credencial necessária ao exercício da docência, a formação continuada se torna um ato de resistência política, pois a medida que os professores e professoras se afastam ou se anulam neste processo abrem espaço para que outros exerçam suas atribuições de pensar o trabalho e os objetivos do projeto de escolarização. Assim, a formação continuada empodera o docente na medida que o afasta das respostas prontas e dos projetos engessados e o aproxima da sua autonomia enquanto educador.

A partir dessas premissas, buscou-se compreender quais as metodologias propícias ao desenvolvimento de projetos para a formação continuada docente.

Assim, alicerçado em diferentes fontes que teorizam a respeito da pesquisa qualitativa, pesquisa-ação e formação de professores, é possível compreender a pertinência da pesquisa-ação no processo de formação de professores, em especial a formação continuada dada a sua natureza colaborativa, interventiva e autorreflexiva.

Pesquisas apontam que os programas de formação engessados, com objetivo de moldar os professores a novos métodos, por vezes são ineficientes. Os estudos evidenciam que são mais frutíferas as propostas de formação continuada que nascem das situações problemas reais e desenvolvidas de forma participativa, com ênfase no protagonismo dos participantes.

Partindo dessas compreensões, a pesquisa-ação se configura como uma importante metodologia para que os projetos de formação engajem os participantes e se voltem aos desafios reais de cada comunidade escolar. É a pesquisa como cerne do processo de formação continuada que compreende a escola, os espaços de encontro e planejamento docente como propícios à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>. Acesso em: 31 de març. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do Campo. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de professores, culturas: desafios a pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011, v. 2, p. 24-36.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BECKER, F. **Um divisor de águas**. Viver mente e cérebro; memória da pedagogia (Coleção, Nº 1, p. 24-33.). Rio de Janeiro : Ediouro; São Paulo : Segmento-Duetto, 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, A. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697> >. Acessado em fevereiro, 2022.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abril. 2022.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASERSFELD, E. V. **Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-128.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-formacao-continuada-dos-profissionais-docentes>. Acessado em: abril, 2022.

NÓVOA, A. História de vida: perspectivas metodológicas. *In*. NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 18-25.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, abril/maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de març. 2022.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PERRREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOB A LUZ DA LINGUAGEM BIOLÓGICA DO CONHECIMENTO POR MEIO DA MÚSICA

Luciana de Oliveira Silva
Nadir Francisca Sant'Anna
Lara Amorim D'Avila Prottes
Fernanda Castro Manhães
Eliana Crispim França Luquetti

RESUMO

O Ensino de Ciências tem a função de preparar o indivíduo para ser sujeito ativo e autocrítico mediante a sociedade, saber fazer uso das tecnologias digitais, bem como compreender e associar os conhecimentos científicos aos saberes comuns. Porém a linguagem abordada nessa disciplina em sua maioria é abstrata e não condiz com a realidade da comunidade escolar que o aluno se encontra inserido. Pelo exposto propõe-se por intermédio da linguista considerar todos os tipos de expressão oral pronunciada pelos falantes promovendo o aprendizado desses conteúdos por meio da linguagem musical, um cenário vivo e permeável pelas ações humanas e toda sua história sendo de grande importância para promover a linguagem biológica do conhecimento cujo foco é o aprendizado por meio da interação. Como metodologia adotou-se uma pesquisa bibliográfica baseada nos estudos de Gil (2021). Constatou-se o domínio da linguagem abstrata no Ensino de Ciências o que na maioria das vezes torna as aulas menos interessantes e incompressíveis. No entanto com respaldo nos trabalhos de Maturana (1998), Muszkat (2019), Krasilchik, entre outros comprovou-se que quando o professor faz uso da linguagem musical em suas aulas proporciona uma linguagem biológica acessível ao aluno, permitindo o aprendizado do Ensino de Ciências de maneira interativa, expressiva e lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Linguística. música.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ser humano vive em um processo contínuo e inacabado de busca pelo conhecimento em querer conhecer tudo que pertence à esfera mundo ao qual o próprio encontra-se inserido. Em relação a sua própria existência há a incógnita da língua, que diz respeito a si e a forma como a usa para se viver em sociedade.

O fascínio pelo conhecimento em compreender a própria linguagem é tanto que no início do século XX surgiu a linguística, uma ciência específica para o estudo da linguagem verbal produzida pelo ser humano através de sinais denominados signos linguísticos que, segundo Orlandi (2009, p. 11) “Os signos da linguagem verbal têm uma importância tão grande para a humanidade que mereceram uma ciência só para si: a linguística”.

Em relação a linguagem que permeia o processo ensino aprendizagem na área de Ciências é muito abstrata e científica, havendo assim a necessidade de se usar bastante do diálogo e da interação mediado por adaptações a vivência do aluno para permitir o aprendizado significativo. Mediante a essa realidade propõe-se como objetivo neste artigo que os conteúdos

do Ensino de Ciências possam ser desenvolvidos por meio da linguagem biológica para auxiliar no processo ensino aprendizagem dos alunos com o auxílio da música.

Aparando em uma metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo buscando por literatura científica referente ao tema, disponível no *google* acadêmico, usando as seguintes palavras-chave: Ensino de Ciências, linguística, música, de acordo com Gil (2021). Os resultados evidenciam que usar de metodologias embasadas na emoção transcritas e transmitidas oralmente nas associações de letras musicais para interpretação de fatos, fenômenos, entre outras, possibilitam o Ensino de Ciências mais agradável e compreensível aos alunos.

2. LINGUÍSTICA

A linguística se interessa em estudar todos os tipos de expressão oral pronunciada pelos falantes, buscando compreender suas identidades a partir da interação existente na convivência social, que é língua viva, mutante e reestruturada a todo instante, através das ações que o homem coloca em prática para se comunicar oralmente, permitir compreender e ser compreendido por essa expressão tão complexa que é a linguagem humana, Lopes (1999) faz a seguinte descrição de linguística:

[...] a Linguística não prescreve nem normativa, ela é uma ciência descritiva e explicativa. E, contrariamente ao que ocorre com a Gramática, ela não visa a uma única língua, mas se interessa por todas as línguas, vivas ou "mortas", não importando que o número de seus falantes se conte por milhões ou por dezenas, nem o grau de desenvolvimento econômico porventura alcançado pelas sociedades que a falam (LOPES, 1976, p. 29).

A linguística ao estudar a linguagem tem por afinidade abarcar as emoções expressas nas ações humanas que permeiam a convivência social, o compartilhamento, e o aprendizado mútuo, não existe convivência social sem emoções. Toda interação é decorrente de emoção, fundamentada no amor em ações que se faz presente na existência legítima do outro na convivência. Maturana (1998) traz a seguinte descrição para linguística:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 1998, p. 15).

Assim pode se dizer que as expressões resultante de ações são atos naturais de cada indivíduo que acontece quando o cérebro recebe algum estímulo, sendo influenciadas pelo meio ao qual ele se encontra inserido.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS

A etimologia da palavra ciência, vem do *latim scientia*, significa conhecimento e, num senso amplo, se refere ao conhecimento sistemático, conhecimento este não só teórico, mas também prático. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino de Ciências Naturais tem a função de abordar as vivências, conhecimento, interesse e curiosidades dos alunos em relação ao mundo natural e material, sendo fundamental promover o letramento científico e pensamento ligados a vida social e a busca pela identidade própria (BNCC, 2018). Porém a forma de integração entre as disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino de Ciências o transforma em complexo e incompreensível (SILVA, 2019).

O Ensino de Ciências é uma disciplina que vive um ciclo que nunca se finda, passa por mudanças contínuas constantes para acompanhar o desenvolvimento da tecnologia, produzir conhecimento científico e atender o que visa cada governo atuante sendo responsabilizada por garantir desenvolvimento econômico, cultural e social, e conseqüentemente se qualificando como um ensino indicador de reformas educacionais (KRASILCHIK, 2000).

Considerando as suas funções o Ensino de Ciências, deve sempre estar pautado em bases metodológicas que venham possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e promover a participação ativa e intelectual, espera-se que os alunos sejam capazes de entender os conteúdos, interpretá-los quanto a sua importância dentro da própria Ciências, bem como sua influência na sociedade e conhecimento científico (SANSSARON, 2018).

As influências vivenciadas pela humanidade em sua vida cotidiana podem ser explicadas através do conhecimento científico adquirido no Ensino da Ciências independente se são usadas para praticar o bem ou o mal (PIRES *et al.*, 2020) não há como não mexer com o ser vivo e pulsante que forma cada humano pensante (MORIN, 2020).

Se atentar a linguagem adequando a metodologia de ensino a um linguajar prático e de fácil entendimento tendo por objetivo assegurar aos alunos sua aprendizagem, uma prática pedagógica que valoriza o docente e o aluno, conseqüentemente a valorização do Ensino de Ciência, opinião do aluno e progressão da alfabetização científica através das ações que conduzem esses processos de ensino aprendizagem são de suma importância para a sociedade (ARAGÃO *et al.*, 2019).

Dessa forma, as utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Com a utilização de recursos didáticos diferentes é possível tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos e que, de forma interativa e dialógica, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 359).

O processo de ensino aprendizagem significativo só acontece por meio de recursos didáticos diferenciados, tornando possível a materialização do que é abstrato e incomum a vivência do aluno, incentivando-o a ser mais pensativo, analítico e autocrítico com o mundo ao seu redor e consigo mesmo, aprender a aceitar o que compreende e questionar o incompreensível momentaneamente (NICOLAS; PANIZ, 2016).

4. O ENSINO DE CIÊNCIAS DESENVOLVIDO POR MEIO DA LINGUAGEM MUSICAL

É sabido que o Ensino de Ciências tem a função de abordar conteúdos abstratos como RNA e DNA entre outros tantos que são básicos para promover a compreensão do aluno em relação a sua existência e sobrevivência, como também são precursores em grande parte do desenvolvimento científico e tecnológico, assim existe a necessidade de buscar constantemente por modelos didáticos que facilite o desenvolvimento desses conteúdos em ambiente escolar, (JANN; LEITE, 2010, p. 283) reforça que” é fundamental dar maior atenção ao estudo destas disciplinas nas salas de aula, portanto, faz-se necessário buscar novos recursos didáticos que facilitem o processo de aprendizagem, principalmente, despertando o interesse dos alunos.”

Entre tantas metodologias que permeiam a possibilidade da linguagem biológica do conhecimento a música se destaca como a ferramenta de baixo custo e fácil acesso para desenvolver a linguagem baseada nas emoções que permeiam a ludicidade e o prazer, permitindo a aprendizagem que ultrapasse as barreiras da educação formal, se abarcando a culturalidade Barros *et al.* (2013) faz a seguinte descrição:

Apesar da música não ilustrar visualmente o conteúdo que pode ser explorado, ela se constitui como um veículo de expressão que é capaz de aproximar mais o aluno do tema a ser estudado. Aproveitando-se da facilidade com que a música é assimilada pelas pessoas, pode-se fazer uso desse recurso, associando-o com o conteúdo disciplinar, de forma prazerosa (BARROS *et al.*, 2013, p. 82).

A música é uma cenário vivo, permeável pelas ações humanas no decorrer de sua história, portanto toda as formas de expressões, reflexões, afetos, desafetos, curiosidade e conclusões podem ser expressas e compreendidas com o auxílio da linguagem musical, por esse motivo se considera que ao ouvir o linguajar de uma música, logo torna possível a conectar-se a alguma ação que permita a interação social, conseqüentemente gera conhecimento, assim

o seu desenvolvimento no ambiente escolar é importante para facilitar a aprendizagem (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018).

Se apoiar em um bom planejamento, ao escolher o tipo de música que possa auxiliar na abordagem do conteúdo de forma a facilitar a aprendizagem é muito importante, pois a música precisa conversar com o conteúdo e ao mesmo tempo com a cultura do aluno, não se pode ser preconceituoso nesse universo. Com essa estratégia não tem como não emocionar, provocar, deixar que o aluno possa fluir em suas ações para compreender os fenômenos deste mundo ao qual ele também faz parte (PERREIRA; BARRET, 2017).

A música está presente na vida do ser humano desde seu conceder até a sua passassem a outro plano, considerando sua relevância nas escolas precisam vencer a barreira das ocasiões especiais e proporcionar momentos movidos por emoções, sentimentos e aprendizado diário, como o veículo que move a interação social por meio da linguagem oral, da dança e expressões que representa a linguagem corporal e artística, propagando o conhecimento científico trabalho de maneira mais humanizada (CORREIA, 2010).

Ao percorrer o processo de musicalização, o indivíduo pode desenvolver a autonomia de expressar-se de modo ambientado, se rearticulando entre processos neurológicos e movimentos corporais ativos quando escuta ou canta uma música (CASTRO; TEIXEIRA, 2020, p. 4).

O século XXI, representa um tempo em que a humanidade está completamente submersa ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação, tecnologias que permitem criar, curar, ensinar, aprender, emocionar, e ser emocionado, não existem mais fronteiras para a informação, então não há como a educação ficar para trás, observando a vivência dos alunos que não vivem sem a tecnologia e sem a música. A necessidade de ampliar o leque de metodologias variadas permite investir na linguagem abordada pelos diversos estilos de músicas brasileiras para desenvolver a aprendizagem dos conteúdos obrigatórios trazidos pelo currículo escolar (PAULA *et al.*, 2020).

[...] a música pode ser usada como um recurso no aprendizado de diferentes disciplinas tornando a aula mais dinâmica e atrativa, o que auxilia na memória. A escola ao ampliar a utilização da música em suas práticas e aulas oportuniza a análise reflexiva, a criticidade, a sociabilidade, a troca de experiências, a sensibilização pelo som, pelo ritmo, pelo silêncio, pelo falar e ouvir (BARBOSA *et al.*, 2019, p. 162).

A música faz parte da interação social da humanidade, é uma ferramenta de fácil acesso e compreensão, assim as possibilidades de usá-la em sala de aula para promover aprendizagem do conhecimento se entende a diversas áreas do saber, o importante é o professor buscar as particularidades de seu aluno para organizar, planejar e escolher a música que permita ao aluno ter a melhor compreensão possível da temática abordada (CORREIA; SPESSATTO, 2019).

5. OS EFEITOS DA MÚSICA NO CÉREBRO

A música atua na parte cognitiva do cérebro estimulando o desenvolvimento das habilidades necessárias a autonomia do ser humano, assim Rizzo e Fernandes (2018) descreve:

Os estímulos musicais ativam os sistemas de linguagem, da memória, de ordenação sequencial, de orientação espacial e motores, de pensamento social, de pensamento superior. Todas essas ativações são essenciais para um desenvolvimento global saudável das crianças o que garante uma continuidade de aprendizagens com grandes potenciais (RIZZO; FERNANDES, 2018, p. 20).

Ao ouvir uma música, o cérebro humano desenvolve uma série de ações cognitivas e emocionais, resultando atitudes necessárias para uma boa comunicação e interação social. Para Silva *et al.* (2020):

O gênero musical proporciona a oportunidade de conhecer e adotar atitudes críticas sobre quaisquer temas abordados pela canção. Trabalhar com a atividade relacionada à música contribui para que o interesse dos alunos referente ao processo de aprendizagem seja motivado (SILVA *et al.*, 2020, p. 164).

A música no cérebro humano influencia as funções sensoriais, motoras e executivas, cada nota musical soa de maneira específica em cada indivíduo sendo expressos por meio da linguagem oral, verbal e das expressões do corpo quando se experimenta algo novo, se tem uma lembrança ou conhece coisas novas.

Quanto mais cedo a criança entrar em contato com a música, melhor será sua capacidade de memorização sonora, funcionando também como forma de exteriorização de sentimentos e emoções, além de apontar ganhos cognitivos e no desenvolvimento intelectual (GOUVEA, 2022, p.71).

O uso da linguagem musical com crianças e adolescentes traz resultados positivos para a vida do ser humano, quando criança se evidencia a influência pela música principalmente no desenvolvimento cognitivo e emocional, na adolescência por ser uma fase de floração dos hormônios devido às transformações que ocorre com o corpo na transição fase infância para adulta essa influência musical é evidenciada para mediar o controle emocional, as relações em grupo e execução de tarefas (MUSZKAT, 2019).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos benefícios da música no cérebro humano não há como desvincular a interação humana desta linguagem que permeia a vivência humana desde os primórdios de sua existência, permitindo expressar todas as suas emoções, encontrar o equilíbrio emocional e desenvolver novas habilidades linguísticas.

Em um ambiente escolar a música precisa perpassar o preconceito de ser importante apenas nos momentos festivos, a abrangência permeada pela linguagem musical torna o

processo de ensino aprendizagem mais humanizado promovendo a linguagem biológica do conhecimento.

Ficando explícito que em relação ao Ensino de Ciências a música faz a diferença para motivar o desenvolvimento das habilidades que permeiam a processo de ensino aprendizagem por meio da linguagem comum a vivência do aluno, inserido seu contexto histórico, político e cultural de forma compreensível a realidade para continuidade do conhecimento necessário a cada indivíduo para que esse seja capaz de atuar em sociedade, expressando suas opiniões, respeitando os limites impostos pela natureza, e seu próprio limite de ser humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. S. B.; MONTEIRO, M. F. R. B.; FERREIRA, B. I. A. S. A música como potencializadora das emoções e da aprendizagem: o viés da neurociência. **Interconexão de saberes na educação contemporânea**. Volume 2. Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias, Beatriz Acampora e Silva de Oliveira, Horácio dos Santos Ribeiro Pires - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 171 páginas. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/interconexao-vol2> > Acessado em: 10 outubro 2022.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G. JORGE, T. C. A. A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. 2013 v.15, n.01, p.81-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/qVct7nwKmwBK6pBWjWV5thq/?format=pdf&lang=pt> >. Acessado em: 14 de novembro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acessado em: 31/10/22.

CASTRO, R. E.; TEIXEIRA, M. R. F. Música na educação: uma possibilidade a ser ampliada no cenário nacional. **Research, Society and Development**, 2020, v.9, n.7. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4082> > Acessado em: 16 de novembro de 2022.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba. 2010, n.36, p.127-14. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n36/n36a10.pdf>>Acessado em:13 de outubro de 2022.

CORREIA, S. V. C.; SPESSATTO, M. B. No ritmo da música: análise de uma experiência com estudantes do ensino médio em aulas de Sociologia. Mato Grosso. **Revista Prática Docente**, 2019, v.4, n.2, p.852-868. Disponível em:> <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/download/543/251>>. Acessado em: > 10 de outubro 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. sétima edição. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2021.

GOUVEIA, C. A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos. **Mosaico: Estudos Em Psicologia**, 2022, v.10, n.1, p.67–84. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/35680> < Acessado em 20 de novembro de 2022.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciências & Cognição** 2010, v. 15,1, p.283-29. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/download/192/177>. Acessado em: 20 novembro de 2022.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**.4ª ed. rev. e reimp. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Editora Cultrix 1976.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**, tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 2020.

MUSZKAT, M. Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva. **Literartes**,2019, v.1, n.1, p .33-243. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/download/163338/157319>. >Acessado em 15 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, L. P. S. S.; RODRIGUES, M. S. F. E assim a Música caminhou pelo Brasil... **Revista Mosaico**. 2018. p.32-34. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1537>> Acessado em: 15 de outubro de 2022.

ORLANDI, E. P. O que é linguística 2. **Coleção Primeiros passos**, São Paulo editora Brasiliense, 2009.

PAULA, L. P.; SILVA, A. E. F.; NASCIMENTO, C. C. N. A POTENCIALIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: fluxos migratórios no Brasil na canção ‘Fotografia 3x4’ de Belchior. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, 2020. v.10, n20, p.284-301. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/869/462>> Acessado em:15 de outubro 2022.

PEREIRA, T. F. A.; BARRET, D. A. B. O ensino de música e a música no ensino- uma análise na perspectiva curricular. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, 2017. v. 6, n. 6, p 3719-3731. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/229305112.pdf>> Acessado em: 12 de outubro de 2022.

PIRES, E. A. C. *et al.* Um olhar para as propostas de atividades experimentais nos livros didáticos de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educere et Educare**, 2020, v.15, n.36. DOI: 10.17648/ educare. v15i36.233152020, v15, n.36, Disponível em:

<<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/23315/16373>>.
Acessado em: 12 de outubro 2022.

RIZZO, S. C.; FERNANDEZ, E. Neurociência e os benefícios da música para o desenvolvimento cerebral e a educação escolar. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, 2018. v.1, n.5, p.13-20. Disponível em :<<https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/download/793/728>>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

SASSARON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2018, v.18, n.3. Disponível em:<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/4833/3034/>>. Acessado em: 13 de outubro de 2022.

SILVA, T. S. G. Ensino de Ciências e experimentação nos anos iniciais: da teoria à prática. **Pró-Discente**, Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-Espírito Santo, 2019, v. 25, n. 1, p. 41-53. Disponível em:<https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFcMlbygBkjbvAQxzvz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1677802203/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpublicacoes.ufes.br%2fprodiscente%2farticle%2fview%2f20913/RK=2/RS=vZjbavC5YtSSwb_RCfQEaQv71Hw->. Acessado em:13 de outubro 2022.

SILVA, C. M. *et al.* A música como ferramenta de ensino aprendizagem na língua inglesa. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, 2020. v6, n. 1, p157-180. Disponível em:<<https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/article/view/297>>. Acessado em: 20 de novembro de 2022.

CAPÍTULO 7

APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Jussara de Paula da Silva Moura
Cristiana Barcelos da Silva
Luciana de Oliveira Silva
Nadir Francisca Sant'Anna

RESUMO

Com o avanço da tecnologia ao longo dos anos a educação também vem se reestruturando e se reinventando com o auxílio das ferramentas digitais para desenvolver metodologias a adequar o trabalho docente e a aprendizagem do educando da melhor forma possível oportunizando assim que o ensino possa atingir de forma mais ampla as variáveis camadas sociais. Pelo exposto, propõe-se neste trabalho uma revisão sistemática fundamentada em dados bibliométricos na base *Scopus Elsevier* com base nos estudos de Moraes; Kafure (2020), relacionada ao trabalho docente e a educação a distância, apoiando em teóricos como: Sacristán (1995); Neder (2001), entre outros, demonstrando como resultado a importância da educação a distância para inserção dos sujeitos no âmbito social, econômico, político e cultural em áreas diversas, por meio de tecnologias digitais que garantem o suporte ao modelo educacional EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Educação a Distância. Trabalho Docente.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que as pessoas encontraram para adquirir conhecimento, com flexibilidade de horários e turnos de estudo. Obtenção de diplomas/certificados e qualificações desta forma profissional. Ela é realizada por meio do uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação, que podem ou não ser momentos presenciais (MORAN, 2009).

Diante disso o objetivo principal deste trabalho de pesquisa foi realizar um estudo bibliométrico sobre a produção acadêmica relacionada EaD buscando identificar o quantitativo de produção acadêmica publicado na *Scopus* sobre essas temáticas. Em seguida, focará a análise em pesquisas que tratam do trabalho docente realizado nessa modalidade, dentre outras peculiaridades.

2. O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A EaD é uma modalidade de ensino que possui características específicas, ou seja, “[...] uma forma especial de criar um espaço para criar, promover e realizar situações em que os alunos aprendam” (LITWIN, 2001, p. 13). Seu traço distintivo se manifesta na mediatização das relações entre professores e alunos, o que, segundo Litwin (2001), é substituindo a ajuda

que historicamente era prestada no momento da aula por sugestões não convencionais no processo de ensino e aprendizagem, em espaços e tempos que não são compartilhados por professores e alunos.

É fato que o ensino na modalidade a distância passa a ser desenvolvido por diversos especialistas, também chamados de diversas formas, dependendo do projeto pedagógico do curso, tais como: tutor presencial, tutor a distância, professor autor, professor conteudista, professor formador, orientador de turma, orientador de disciplina, professor virtual, professor pesquisador entre outros. O processo de ensino e aprendizagem é fragmentado em partes e cada uma delas em uma parte maior de cursos oferecidos a distância, um profissional assume concepção, planejamento, elaboração de material didático, implantação e redistribuição de cursos e materiais e avaliação (BELLONI, 2012).

Assim, o professor na EaD passa a ser um profissional que atua no processo segmentado e é chamado a desempenhar múltiplas funções, muitas das quais não reconhece como professor e não foi preparado para desempenhar baseado no modelo racionalizados e industrializados, Belloni (2012) aponta que o processo o ensino em EaD faz parte da divisão do trabalho e é desvinculado do professor, diferentemente do ensino convencional, de forma que cada especialista ou equipe assim tornando-se responsáveis por uma área limitada em cada estágio do processo de ensino e aprendizado.

Ao discutir o trabalho pedagógico da educação a distância e a identidade profissional dos agentes educacionais envolvidos, Mill (2012) aponta que é uma atividade realizada como trabalho a distância e organizado como poli ensino, ou seja, um ensino que se realiza coletivamente e que pressupõe uma equipa colaborativa e fragmentada em que cada parte realizada por outro trabalhador (MILL, 2012, p. 68). O autor analisa as consequências resultado de um trabalho fragmentado, colaborativo e fragmentado na EaD, realizada em condições precárias e organizada segundo a lógica capitalista racionalização com flexibilidade em termos de espaço e tempo. Essa divisão do trabalho aliadas a condições de trabalho cada vez mais mal estruturadas, tornam a aprendizagem virtual em condições mais incertas, fragmentadas, alienadas e intensas (MILL, 2012).

Sendo assim, durante o ensino presencial, a função de ensino é exercida por único indivíduo, que consegue um diploma e uma carteira de professor, mesmo assim não consegue asseguradas condições adequadas de trabalho, na EaD, com ensino compartilhado, o tratamento dos profissionais torna-se ainda mais incerto e se intensifica descaracterização de ser professor.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

São muitos os dilemas do ensino em EaD, que requerem discussão na formação de professores em sentido amplo. Em suas análises Neder (2001) aponta que essa discussão implica pensar a educação em sentido amplo, como entendido por Sacristán (1995), ou seja, como um processo em que a própria experiência cultural do professor é decisiva. Considera-se essencial reavaliar os programas de formação de professores com mais ênfase nas dimensões pessoais e culturais.

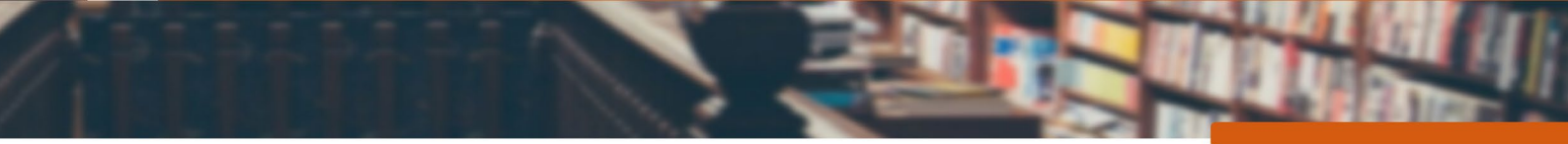
Nessa direção Sacristán (1995) acredita que as mudanças na educação precisam ser explicadas mais a partir de modelos antropológicos e culturais do que de esquemas de inovação tecnológica. A Formação Continuada de professores, por exemplo deve questionar os fundamentos do profissionalismo docente, não se limitando a para "reciclar" em termos de conteúdo ou habilidades. As mudanças pedagógicas e o aperfeiçoamento dos professores deve ser entendido como parte do desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nas considerações feitas, constata-se que o profissionalismo, segundo Sacristán (1995) é baseado em um corpo de conhecimento que se manifesta em grande diversidade de funções (ensino, orientação do estudo, atendimento individual aos alunos, regular relações, preparação de materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.).

Essa diversidade faz com que uma abundância de conhecimentos potencialmente relevantes e isso precisa ser levado em consideração ao projetar o treinamento de professores. Nessa ótica, formação profissional para Charlotte (2005) significa conhecimento. Vale ressaltar que a modelagem é a preparação para o exercício conduzido e contextualizado em que o conhecimento só se torna significativo se consultado o alvo rastreado.

Embora os fundamentos teóricos e pedagógicos do ensino na EaD no Brasil tiveram como princípios o modelo fordista e mais recentemente pós-fordismo e neotecnicismo, acredita-se que possível reavaliá-lo e (re)rotulá-lo a partir de uma perspectiva emancipatória e transformadora que inclusive vem sendo implantada de forma louvável no país, porém, na maioria das vezes de forma pontual, sem suporte técnico e investimento do governo (NÓVOA, 2000).

Para isso, é necessário incluí-lo nas discussões em torno da formação de professores no sentido amplo da palavra, ou seja, discutindo-a no contexto de fóruns de discussão, entidades e organizações sociais e acadêmicas que discutem e propõem perspectivas para a formação de professores no País. É urgente este debate, sobretudo, no que diz respeito à formação,



valorização e profissionalização dos intervenientes nas políticas de formação através da educação a distância. Afinal, entre a formação presencial e a distância, ambos se discutem criar como processos de formação através de modalidades específicas, mas no contexto do processo educativo, que também deve ser em discussão, considerando os objetivos da educação que realmente construa um projeto social para o país.

4. METODOLOGIA

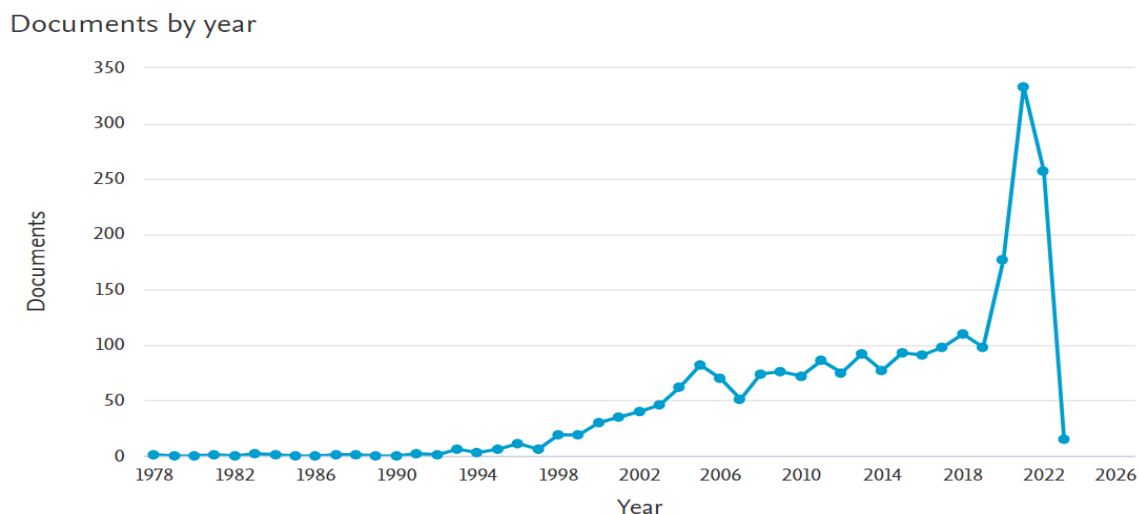
A metodologia adotada para desenvolver esse trabalho foi um estudo bibliométrico na base de dados *Scopus Elsevier* com o auxílio da ferramenta *VOSviewer* no mês de janeiro de 2023, utilizando as palavras-chave: “Aprendizagem”; “Educação a Distância”; “Trabalho Docente”. Primeiramente buscando verificar títulos e resumos em português, em seguida a seleção dos trabalhos para análise quantitativa, que gerou resultados por meio de gráficos permitindo a discussão de acordo com o interesse das autoras. Mediante ao exposto, a bibliometria permite definir o escopo da pesquisa, bem como analisar de forma qualitativa e quantitativa os resultados gerados nas buscas online (MORAES; KAFURE, 2020).

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com a metodologia proposta no dia 30 de janeiro de 2023 realizou-se a busca na base *Scopus Elsevier* utilizando operadores lógicos AND, aspas (“”) e as palavras-chave no idioma em Português, tornando possível obter como resultado 2.320 produções correspondentes ao período de 1978 a 2023, em seguida foi realizada uma leitura minuciosa de 30 abstracts para verificar se as produções possuem um viés que converse com a temática abordada pelas autoras no presente trabalho, que ao ser comprovado pode então realizar a análise de resultados estatísticos ilustrados em forma de gráficos pela base *Scopus Elsevier* que serão discutidos no desenvolvimento do trabalho.

A imagem 1 ilustra por meio de linhas o resultado de todas as publicações na base *Scopus Elsevier* que abordaram o trabalho docente e a EaD, permite identificar que a primeira publicação ocorreu no ano de 1978, bem como identificar que o ano com maior quantitativo de publicação corresponde ao ano 2021 com 333 documentos.

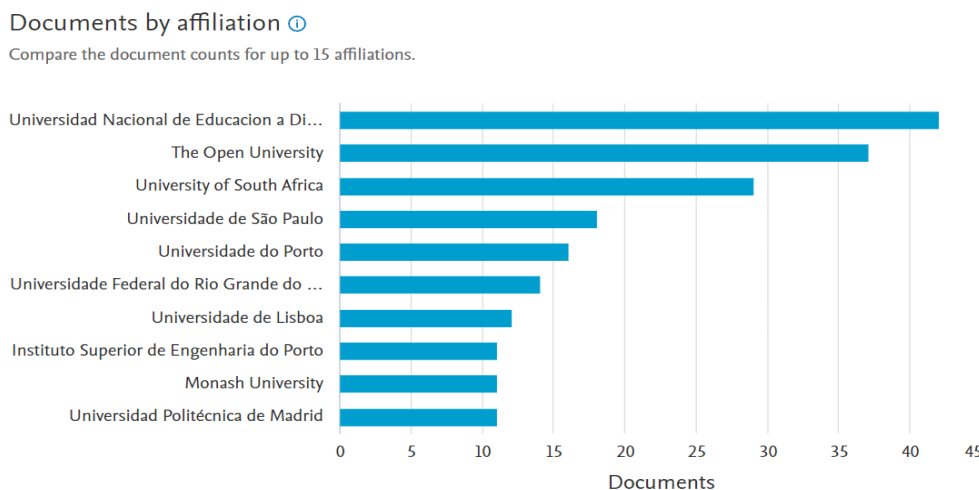
Figura 1: Quantidade de artigos por ano de publicação.



Fonte: Scopus Elsevier (2023).

A imagem 2 ilustra por meio de barras horizontais o resultado do quantitativo de documentos por filiação, a partir de um comparativo entre 15 instituições, destacando a Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid na Espanha com 42 publicações; The Open University de Buckinghamshire no Reino Unido com 37 publicações; University South África de Gasuteng na África do Sul com 29 publicações e demais instituições com um percentual quantitativo inferior a 20 produções. Evidenciando através do exposto resultado quais são as instituições que desenvolvem trabalhos na área de EaD.

Figura 2: Quantidade de publicação por instituição filiada.



Fonte: Scopus Elsevier (2023).

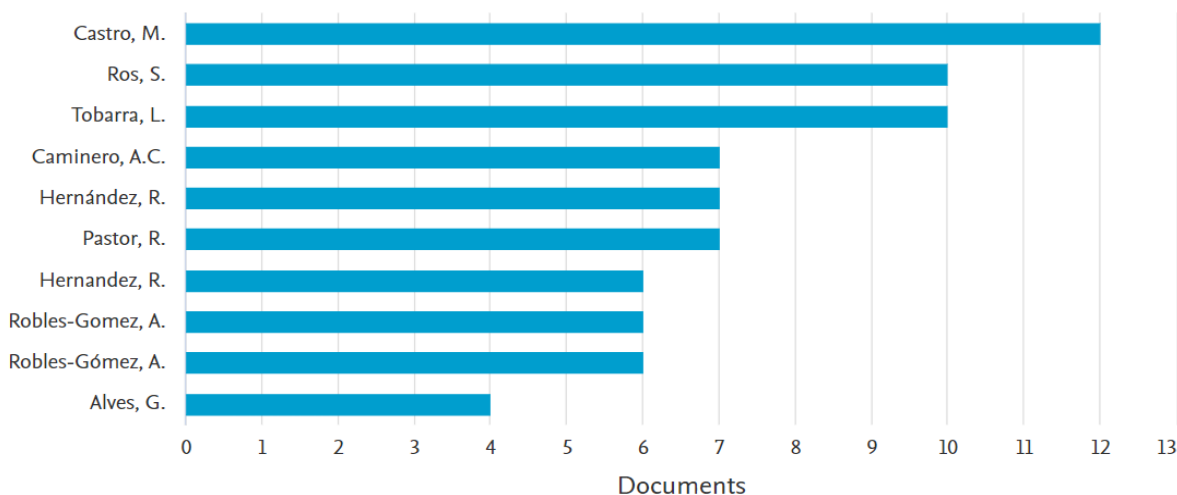
A imagem 3 ilustra o resultado do quantitativo de publicação por cada autor, evidenciando Castro, M. com 12 publicações; Ros, S. e Tobará, L. com 10 publicações; e demais autores com um quantitativo inferior a 10 publicações. É importante destacar que os 3 autores possuem algum tipo de vínculo com a Universidad Nacional de Educación a Distancia

de Madrid na Espanha, seus trabalhos somam um quantitativo expressivo para o meio acadêmico ao aprofundar a pesquisa que até a data em que ocorreu às análises Castro, M. havia sido citado em 3.330 produções e co-autor de 614; Ros, S. 491 citações e 119 co-autoria; Tobarra, L. 565 citações e 70 co-autoria.

Figura 3: Número de publicações por autor.

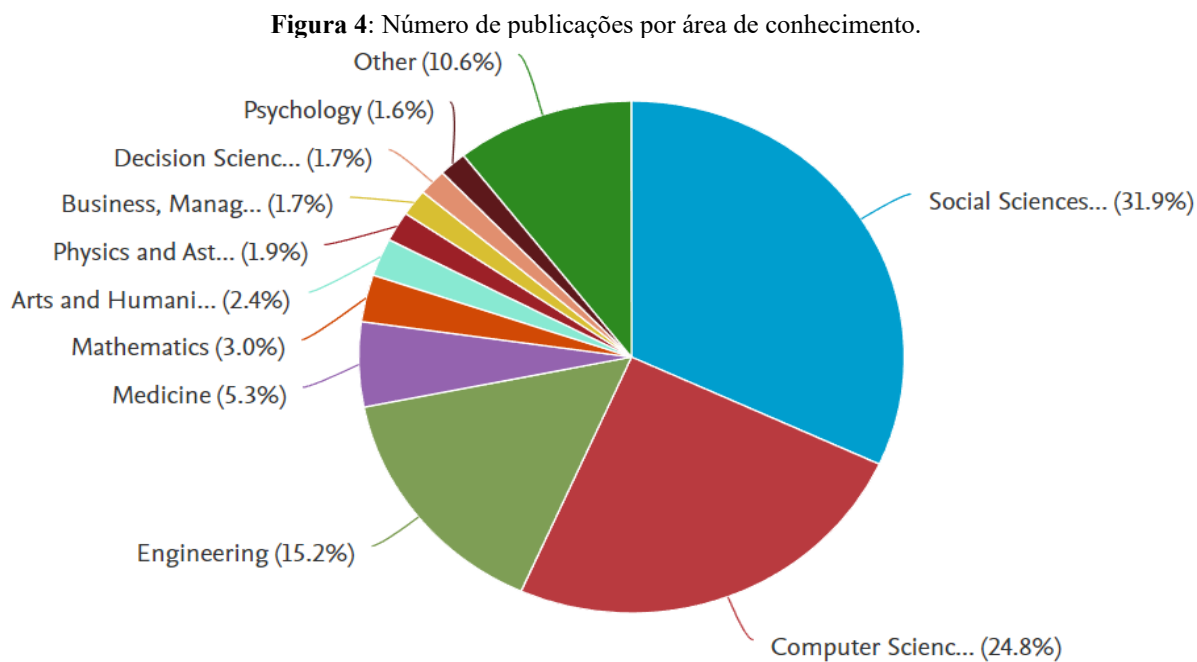
Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Fonte: Scopus Elsevier (2023).

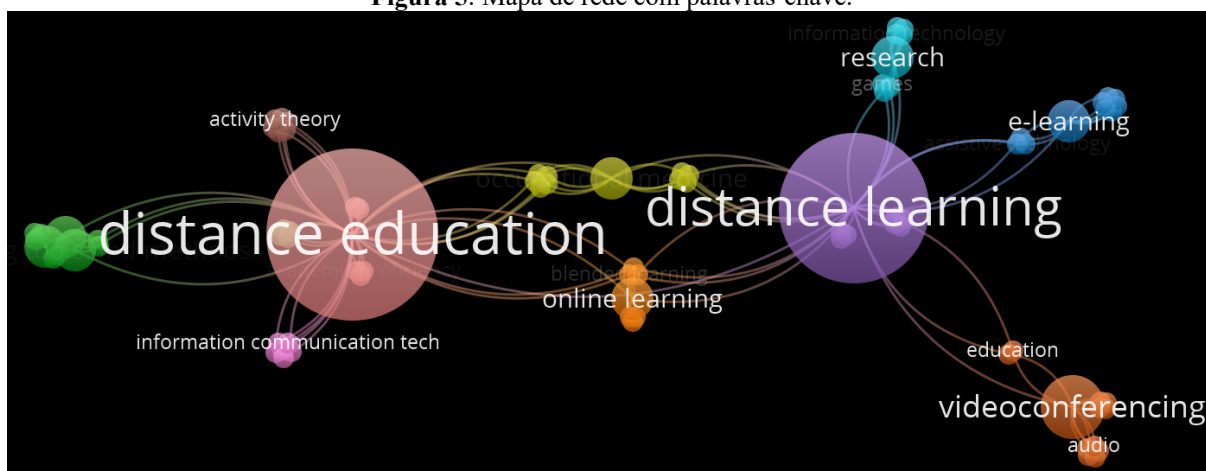
A imagem 4 em formato de pizza ilustra as áreas com produções disponibilizadas na Scopus sobre trabalho docente e EaD, iniciando pela área de maior abrangência de produção: Ciências Sociais 1252, Ciência da Computação 973, Engenharia 598, Medicina 210, Matemática 117, Artes e Humanidades 94, Física e Astronomia 74, Negócios, Gestão e Contabilidade 66, Ciências da Decisão 65, Psicologia 64, Profissões de Saúde 62, Ciência Ambiental 57, Energia 56, Enfermagem 55, Ciências da Terra e Planetárias 29, Bioquímica, Genética e Biologia Molecular 23 Economia, Econometria e Finanças 22 Engenharia Química 20, Química 19, Ciência dos Materiais 17, Ciências Agrárias e Biológicas 14, Farmacologia, Toxicologia e Farmacêutica 12, Multidisciplinar 11, Neurociência 9, Odontologia 6 Imunologia e Microbiologia 2, Veterinário 1. Mediante ao resultado exposto evidencia-se a abrangência da modalidade EaD em diversas áreas contribuindo como fonte de pesquisas para autores interessados em abordar essa mesma temática, bem como divulgar as experiências vivenciadas, inovação e como as tecnologias digitais disponíveis podem ser utilizadas para promover conhecimento e formar cidadãos aptos para atuar em sociedade.



Fonte: Scopus Elsevier (2023).

O mapa de rede ilustra o resultado de análise das palavras-chave mais utilizadas nas produções dos trabalhos obtidos como resultado na base *Scopus Elsevier* para o desenvolvimento deste trabalho.

Figura 5: Mapa de rede com palavras-chave.



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2023, com o auxílio da ferramenta *VOSviewer*.

O mapa partiu do limite de 102 palavras-chave expostas nas produções pelos seus respectivos autores, nas diversas áreas que abordavam de forma distintas trabalho docente e EaD, evidenciando *distance education*; *distance learning* com as mais utilizadas.

Esses resultados traz uma abrangência sobre a visão de vários autores em áreas distintas em relação ao processo de ensino EaD como forma de proporcionar conhecimento e atingir um público-alvo que não possui tempo e condições para estar presente de forma presencial nas instituições de ensino seguindo o formato regular. Bem como comprova a abrangência desse

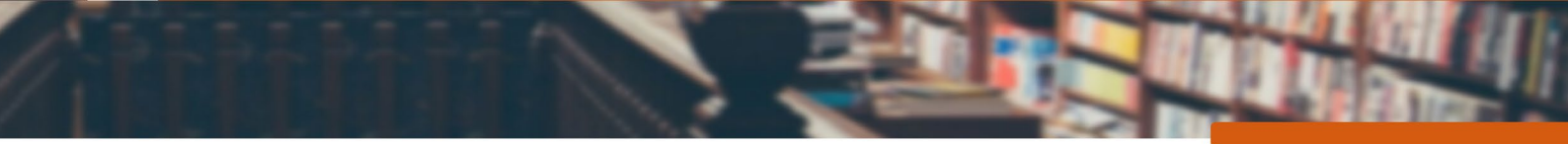
processo que vem crescendo de forma significativa e reafirmando sua eficácia em habilitar profissionais qualificados com a mesma eficácia que o ensino presencial tradicional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as temáticas discutidas neste trabalho de pesquisa, verificou-se que cada vez mais a tecnologia está presente na vida das pessoas, independente de classe social, com abrangência de áreas diversas promovendo conhecimento e desenvolvimento político, social e cultural. Observou-se também que as produções acadêmicas apresentam uma ausência de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade entre áreas distintas. Por fim, verificou-se o crescimento do quantitativo de produções, bem como os autores interessados em discutir, relatar e experienciar sobre as questões abordadas.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**, 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- COSTA, H. G. **Modelo para webibliomining: proposta e caso de aplicação**. Rev. FAE, Curitiba, v.13, n.1, p.115-126, jan./jun. 2010.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MILL, D. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: Jan. 2023.
- MORAES, L. L.; KAFURE, I. Bibliometria e ciência de dados: um exemplo de busca e análise de dados da Web of Science (WoS). **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/8658521/22556/>. Acesso em: Jan. 2023.
- NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: ORESTE, P. (org). **Educação a distância - ressignificando práticas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.



NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

CAPÍTULO 8

RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM CHARGES SOBRE A PANDEMIA: O NÃO RISÍVEL DO HUMOR

Arlete Ribeiro Nepomuceno
Maria Inês Alves de Souza
Maria Clara Gonçalves Ramos
Vera Lúcia Viana de Paes
Maria Cristina Ruas de Abreu Maia
Maria Ieda Almeida Muniz

RESUMO

A charge, um gênero textual-discursivo que denuncia uma realidade social, apresenta a ironia como um gesto, marcada pelo humor não risível. Para refletir sobre esta questão, objetiva-se evidenciar relações interdiscursivas em duas charges veiculadas em um contexto social, político e pandêmico de produção. Como objetivo específico, analisa-se como elementos verbo-visuais e discursivos resultam no humor crítico, o não risível no humor. Tal proposta justifica-se pela importância social deste gênero, visto que a crítica nele expressa, pelo jogo entre imagens e palavras, chama a atenção dos leitores para um problema atual, a pandemia de coronavírus, da mesma forma que a linguagem multissemiótica possibilita refletir sobre temas públicos. A metodologia desta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de natureza interpretavista, fundamentada no enquadramento teórico da Análise do Discurso, em interlocução com a multimodalidade, com a análise de duas charges. Os resultados obtidos no exemplário indicam a presença de interdiscursos que disfarçam, por meio da ironia e do discurso jocoso, críticas a eventos ocorridos a partir da realidade vivenciada no contexto pandêmico, com multimodos sígnicos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Charges. Ironia. Multimodalidade.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia, a sociedade se depara, nos discursos, com artefatos sígnicos, o que requer dos leitores um letramento profícuo, necessitando de ler para além do verbal, cujas multissemioses visuais não figuram com equivalência coadjuvante, mas intercomplementares, exigindo leituras específicas e contextualizadas, com vistas ao pleno entendimento deles.

Soma-se a isso a importância da linguagem sociossemiótica, na busca de interpretar sujeitos, sentidos e ideologias que se (re) constituem no e pelo discurso, e do modo como se materializa esse discurso, em forma de texto. Assim, a Análise do Discurso propõe um estudo de aspectos que alinham o linguístico ao discursivo, inclusive aspectos extralinguísticos.

Este estudo caracteriza-se pela análise interpretativa de charges. No vasto espaço discursivo dos gêneros, limita-se esta pesquisa a trabalhar com a charge, entendida como meio de denunciar, criticamente, determinada realidade social, marcada pelo não risível do humor,

tendo como pano de fundo a Análise do Discurso, doravante AD, da escola francesa, que discute relações discursivas, nas quais se priorizam aspectos implícitos.

Na contemporaneidade, as charges são publicadas em redes sociais, mídias e jornais, com artefatos sígnicos, em que o chargista, com fulcro em implícitos, se utiliza da recriação de fatos atuais que podem representar um problema social, de interesse mundial, pelas caricaturas. No estudo empreendido, as charges selecionadas partem da realidade vivenciada no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, com o uso da sátira, do deboche, da ironia e do jogo entre palavras e imagens, o que possibilitou ao chargista criticar a realidade social.

O leitor tem de estar bem informado sobre notícias e acontecimentos atuais, atentando-se ao contexto de produção deles para entender o discurso mascarado pelo chargista. Caso contrário, não é capaz de realizar inferências para a captação dos efeitos de sentido do assunto explorado, incluindo o humor irônico que nem sempre leva ao riso, abrindo possibilidade para refletir sobre o risível e não risível.

A charge, para Silva (2004, p. 13), é “o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Portanto, ampla pode ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia”. Tal assertiva, segundo Maia (2011), instancia a natureza subjetiva dela, pois, à medida que representa a opinião do chargista da realidade, interpreta-se que nela “subjaz uma ideologia”, como em todo texto opinativo, informativo e argumentativo.

Isso posto, para a construção de sentidos, como objetivo geral, analisam-se as relações interdiscursivas em duas charges veiculadas em um contexto social, político e pandêmico de produção. Como objetivo específico, analisa-se como elementos verbo-visuais e discursivos resultam no humor crítico, o não risível nele: a ironia.

Convém ressaltar que a charge trabalhada encontra-se veiculada no espaço cibernético, pois, atualmente, as pessoas têm mais acesso à *internet*, independentemente da classe social ou faixa etária, na era da “virada digital”, em que, com uma simples publicação, é possível atingir um número maior de pessoas, o que facilita ao chargista expor uma crítica de forma humorada.

A escolha deste gênero justifica-se pela flexibilidade e pelo dinamismo da língua(gem) apresentado por ele, na abordagem de temas atuais, marcados pela crítica e denúncia social, não se limitando ao plano verbal, mas voltando-se, também, ao não verbal (imagens, caricaturas, ironia etc.). Justifica-se, ainda, pela importância social dele, pois a crítica em forma de caricaturas, gestos, imagens e palavras chama a atenção dos leitores para a pandemia do

coronavírus e para o papel da linguagem na reflexão sobre temas públicos, compreendendo a sátira no discurso chargístico.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se no método qualitativo, interpretando duas charges à luz da AD, veiculadas na mídia digital, com a possibilidade de perceber discursos emergentes de práticas concretas, por meio da multimodalidade, dando ênfase à ironia, na seleção de categorias analíticas.

A partir dessas considerações, em termos de divisão estrutural, este artigo apresenta-se em três seções. Na primeira, realiza-se uma discussão teórica sobre pressupostos da AD de linha francesa, bem como uma discussão que orbita em torno do gênero charge, humor e multimodalidade. Na segunda, são expostos os procedimentos metodológicos. Por fim, apresenta-se a análise de duas charges, a partir de conceitos abordados, apontando questões mais relevantes, e a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, propõe-se, inicialmente, apresentar, sob a ótica da AD francesa, a discussão do percurso dessa corrente teórica, com conceitos basilares, para o enquadre das análises. Visando ao *corpus* selecionado, depois, discorrem-se as considerações sobre o gênero charge, com características que lhe são peculiares: críticas satíricas ou ironia e multissemioses.

2.1 Sobre a Análise do Discurso: contextualização

A partir da década de 1960, o fundador Pêcheux, retomando estudos marxistas e *althusserianos*, desenvolve a teoria materialista do discurso, em que a semântica não é só parte da linguística, mas uma realidade linguística, cujos estudos passam por fases distintas, que “[...] refletem revisões teóricas e mudanças no pensamento dele que se ocupou da proposição dessa área de conhecimento” (FERNANDES, 2021, p. 80), com postulados revistos e reformulados.

Na primeira fase da AD, resultante de uma posição estruturalista, Pêcheux (1990) apresenta, a partir de Althusser, a noção do sujeito como ser assujeitado (impulsionado pela máquina discursiva), para quem o conceito de maquinaria torna o processo de produção do discurso como autodeterminado e fechado. Com isso, a neutralidade nas sequências linguísticas trazia às condições de produção a estabilidade e homogeneidade.

Para Fernandes (2021, p. 82): “Na AD1, o discurso foi considerado como resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo também homogêneo, ou seja, uma maquinaria discursiva fechada em si”. Assim, o sujeito acreditava ser o produtor discursivo,

mas estava apenas assujeitado às condições de produção, sendo a AD1 vista como um conjunto homogêneo de saberes, em que texto e contexto de produção discursivo não se separam.

Na segunda fase, o conceito de máquina fechada vai se distanciando, e abre-se espaço à reflexão sobre a noção de formação discursiva, a partir de ideias *foucaultianas*, sob formação histórica e condições de produção. A formação discursiva determina o que pode ser dito a partir do contexto social do sujeito, o que desfaz a primeira teoria baseada na homogeneidade, já que ela é atravessada por elementos de outras formações, constituindo-se de elementos exteriores. Pêcheux (1990) traz a noção de interdiscurso, definido, mais tarde, como

presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada (FERNANDES, 2021, p. 46).

Na terceira fase, há noção de desconstrução de maquinaria, em que a ideia da homogeneidade na produção discursiva e da neutralidade são abandonadas, dando início à inquietação e ao questionamento dos sentidos discursivos e do papel do sujeito, necessitando de uma reflexão sobre heterogeneidade discursiva. Segundo Fernandes (2021, p. 83): “São colocadas, enfim, várias interrogações acerca do sujeito do discurso, do espaço de memória, e sobre a Análise do Discurso em si, enquanto procedimento de análise [...]”.

Nesse viés, a linguagem passa a ser analisada na prática, e não apenas como regras, buscando estudar o processo discursivo e a produção de sentido, pois, em um mesmo discurso, emergem diferentes significações. Portanto, a AD rompe com teorias linguísticas anteriores, valorizando o contexto e o sujeito na comunicação, elementos essenciais, e não simples componentes desta corrente linguística.

Na sequência, após essas breves considerações, destacam-se os principais pilares da AD: o discurso, sentido, sujeito, ideologia, a formação discursiva, entre outros, conceitos a serem utilizados quando da análise do *corpus*.

2.2 Discurso, sentido, sujeito e formações ideológicas

O objeto principal da AD é o discurso, cujo conceito se alicerça em Foucault (1973 *apud* GUERRA, 2009, p. 12), para quem o discurso é “como um conjunto de enunciados regulados numa mesma formação discursiva”, com um efeito de sentido construído no processo de interlocução. Ele não se confunde com transmissão de mensagens, pois a AD não trata apenas da transmissão de informações, sendo o discurso “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 1999, p. 15).

Na esteira da AD, propõe-se o conceito “discurso”, em vez de “mensagem”, como processo de comunicação, ocorrendo com a linguagem, afetada pela relação entre sujeitos, língua e história, os quais demonstram a complexidade desse processo de significação que resulta na constituição desses sujeitos e nas produções de sentido.

Na senda de Guerra (2009), o sujeito, formado por vozes de outros, não é a origem do sentido e do significado. O sujeito é o produto de várias vozes, além de ter relações com o socioideológico, e tem um caráter heterogêneo: “essencialmente ideológico e histórico, pois insere-se num determinado lugar e tempo. Ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, inserido num tempo e espaço socialmente situados” (GUERRA, 2009, p. 9).

Com essa concepção, língua e discurso complementam-se, pois, com o desenvolvimento da relação entre a língua e os sujeitos falando, é possível a comunicação e a transformação da realidade social. Para a AD, a língua não é abstrata, mas, sim, detentora de significação e de produção de sentido, um meio comunicativo numa relação entre sujeitos falantes. Assim, em um estudo discursivo, além de compreender a língua como símbolo que dá sentido ao homem e à história dela, entende-se a fala do homem como a prática da linguagem.

Na AD, o discurso configura-se na relação entre os aspectos (extra) linguísticos, no qual a linguagem serve “para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são de sujeitos e de sentidos cujos efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 21). Corroborando Fernandes (2005), quando se pensa discurso, não se fala em língua/fala de Saussure, pois o discurso está envolto nos elementos extralinguísticos e, por meio deles, postula-se a existência deste.

No discurso, o chargista traz consigo ideologias, crenças, posições e valores sociais que, quase sempre, aparecem de forma implícita, deixando o leitor buscar a compreensão dele no jogo de palavras e imagens, associando-o a um contexto histórico, uma realidade social e um dado espaço geográfico. Ao falar sobre sentido, não se fala sobre significação das palavras, e sim de sentidos produzidos entre os sujeitos ao se manifestarem pela linguagem, já que só existe produção de sentidos por conta de cada sujeito inscrito no discurso e do modo como estes compreendem a realidade sociopolítica da sociedade.

Discurso e ideologia completam-se, pois a ideologia materializa-se nele. Consoante Pêcheux (1997), citado por Fernandes (2005):

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 190, *apud* FERNANDES, 2005, p. 23-24).

2.3 Formação Discursiva

Em um contexto discursivo, segundo Brandão (2004), a formação discursiva forma-se a partir da formação ideológica, correspondendo às atitudes ideológicas de cada sujeito, figurando, pois, como posições de classes em conflito umas com as outras. Desse modo, cada formação discursiva pode conter formações ideológicas interligadas, em que ela define o dizer, o que pode ou não ser dito e o espaço, lugar sócio-histórico para o dito.

A formação discursiva possibilita que um mesmo assunto se apresente com várias formações discursivas, podendo ocasionar alterações de sentido, constituídas pela contradição, por exemplo, (re) configurando-se no fio discursivo e correspondendo ao processo de formação do sentido e às relações ideológicas que regulam o funcionamento do discurso.

Fernandes (2005), trabalhando com a noção de formação discursiva, reporta à indagação de Foucault (1995), o qual questiona como um enunciado apareceu em detrimento de outro, cujo questionamento resulta na compreensão de diferentes discursos e formações ideológicas compõem uma formação discursiva. Para ele, a formação discursiva não só possibilita condições de produção do discurso, como também determina o espaço/lugar e época específicos e historicamente, com dizeres e sujeitos organizados num momento histórico.

Fernandes (2005) acrescenta que a formação discursiva não se relaciona somente a uma época, podendo formar-se por diferentes espaços, momentos históricos, condições de produção, novo momento histórico e, conseqüentemente, efeitos outros de sentido, para o qual:

Uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que a engendram derivam de um jogo de relações (FERNANDES, 2005, p. 55).

No contexto discursivo, a voz do chargista determina o sentido que cada palavra, no qual “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 1999, p. 42).

O sentido do discurso não é fixo, dialoga com outras formações discursivas, ou seja, um texto traz outras vozes, com um mesmo enunciado podendo ter sentidos outros em contextos diferentes, a depender de posições de quem as emprega, pois, gramaticalmente, a língua é a mesma. Mediante a posição externa de quem fala, onde e para quem se fala, há interferência no

sentido discursivo. Na charge, essa troca discursiva é muito comum, em que enunciados gramaticalmente idênticos, em diferentes contextos, assumem sentidos diferentes.

A formação discursiva relaciona-se com o interdiscurso, já que palavras dialogam com outras palavras, e o discurso desenha-se a partir da relação dele com outros discursos, sendo consequência de uma série de características que fazem surgir os sujeitos e os dizeres incluídos em diferentes espaços. Nos termos de Fernandes:

Os enunciados apreendidos em dada materialidade linguística explicitam que o discurso se constitui da dispersão de acontecimentos e discursos outros, historicamente marcados, que se transformam e modificam-se. Uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na (FERNANDES, 2005, p. 49).

2.4 Interdiscurso: heterogeneidade não marcada

Como este estudo ancora-se nos processos interdiscursivos, faz-se necessário o conceito de interdiscursividade. Na seção anterior, resalta-se o conceito de formação discursiva, em que interdiscurso se liga às formações discursivas. De acordo com Fernandes (2005), uma formação discursiva apresenta discursos outros que a AD conceituará como interdiscursos. Portanto, o interdiscurso caracteriza-se por ligar discursos, advindos de momentos históricos e lugares sociais distintos e relacionados a elementos exteriores à linguagem.

O conceito de heterogeneidade, no contexto discursivo proposto por Authier Revuz (1990), apresenta a noção de linguagem a partir de diversas vozes presentes no discurso. A autora salienta que, num contexto discursivo, sob as palavras, outras são ditas, de modo que o enunciador consegue apresentar, mesmo de forma implícita, uma crítica a determinado tema, sem precisar expor abertamente a opinião dele.

Visando a um estudo mais bem detalhado sobre a existência do Outro no discurso, essa linguista propõe a *heterogeneidade mostrada* (marcada⁴ e não marcada) e *heterogeneidade constitutiva*. Neste estudo, recorta-se a *heterogeneidade não marcada*.

Na *heterogeneidade não mostrada*, há a presença de um recurso estratégico muito comum que expressa o humor na charge: o uso da *ironia* como forma de “camuflar” o real sentido, não com o intuito de esconder do leitor o posicionamento dele; na contramão disso, ele quer que o leitor o interprete e entenda. O chargista, ao trazer à baila a ironia na construção da crítica, expõe a opinião dele e faz um convite ao leitor sobre o assunto discutido, para a percepção deste dos efeitos de humor por detrás do propósito comunicativo dele.

Para Mateo (1995, p. 15): “a ironia tem a intenção de ser entendida, e o fato de que há um real sentido, diferente daquele que está sendo enunciado, é essencial para obtenção do efeito irônico completo”, em que o propósito apresentado deixa de ser risível, engraçado e assume o papel de objeto de crítica e denúncia, com a charge a ser analisada. Normalmente, o texto humorístico provoca riso, porém, a ambiguidade, propositalmente produzida entre o dito e sentido interpretado, dá ao texto caráter crítico e apelativo. Daí a charge ter o propósito de satirizar em tom humorístico fatos atuais, políticos ou sociais.

Cabe ressaltar que a ironia pode ser observada na organização da imagem na charge, nas cores, na escolha vocabular etc., por isso (MATEO, 1995, p. 198) pontua: “a ironia depende de um contexto, uma vez que surge das relações de uma palavra, expressão ou ação com o texto” e suas condições de produção. Caricaturas e a própria ironia são recursos que despertam humor; seria um equívoco afirmar que o humor advém tão somente de elementos verbais.

Nesse sentido, a marca principal da ironia é a contradição, de modo que o leitor precisa analisar o contexto. O contexto histórico-social (associado às imagens) e a linguagem verbal vão mostrar as possibilidades de sentido, de efeito de humor, apresentando ao leitor a possibilidade de interpretação e entendimento da crítica/denúncia sugerida.

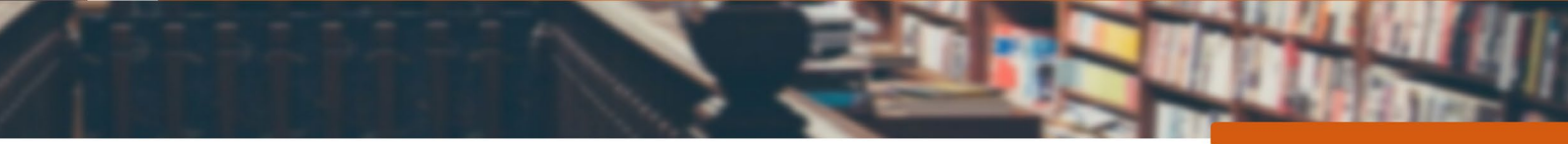
A ironia possibilita o desnudamento de aspectos sociais, de modo que, associada ao humor sarcástico e ao deboche, provoca o interesse do leitor, com o chargista instigando o leitor a compreender o não dito que se esconde sob o explícito, pela análise do contexto enunciativo. O poder de argumentação e o humor são provocados pelo efeito irônico, a partir da articulação entre imagens e palavras, com o chargista recorrendo ao contexto social e a outros textos de referência, veiculando credibilidade pela ironia e pelo deboche.

Nessa medida, o uso recorrente da ironia, de trocadilhos, da linguagem figurada e de palavras com duplo sentido a fim de conduzir o leitor a atuar sobre o texto e estar atento ao efeito de sentido. Nessa direção, sobre a charge, ponderam Maia e Matias (2014, p.1019):

Quase sempre recria, por caricaturas, a imagem de pessoas públicas envolvidas em eventos capazes de gerar polêmica. Para que a leitura seja dinâmica, o texto chágico tem como meta satirizar, muitas vezes associando o humor satírico ao deboche e à ironia. Dessa forma instiga o pensamento crítico do leitor, levando-o a seposicionar, mesmo de forma imperceptível diante do texto (MAIA; MATIAS, 2014, p. 1019).

2.5 O gênero charge e o discurso multimodal

Atualmente, há diversos gêneros textuais/discursivos constituídos de multimodos de linguagem, explorando artefatos verbo-visuais, demandando uma leitura crítico-reflexiva, na



compreensão de efeitos de sentido e de ideologias, entre os quais a charge. Abordando temas atuais, principalmente voltados à política, para criticar e/ou denunciar fatos, pessoas etc., ela se popularizou e ganhou espaço na sociedade, com caricaturas, imagens, palavras, gestos etc.

Nessa mesma linha de pensamento, nas palavras de Houaiss e Villar (2001), ela é vista como um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado, geralmente, pela imprensa, cujo tema se volta a acontecimento atual, com criticidade, focalizando, pela caricatura, pessoas.

As caricaturas são desenhos baseados em personagens da vida real, apresentados, propositalmente, com exagero de formas e de características, resultando em figuras com caracterização tão acentuadas e grotescas que podem despertar o riso. Ramos (2007, p. 258), ao citar Fonseca (1999, p. 17), afirma que caricatura é a representação “plástica ou gráfica de uma pessoa, tipo ou ideia interpretada voluntariamente de forma distorcida sob seu aspecto ridículo ou grotesco”.

Produzidas via discurso multiproposicional, as charges buscam, pelo bom humor e pela ironia, incentivar o leitor, valendo-se de uma interconexão entre imagens e palavras, na adoção de um posicionamento crítico frente a problemas sociais, como bem afirma Maia e Matias (2014). Para compreendê-la, faz-se necessário estar bem-informado, conhecer notícias atuais, acontecimentos sócio-históricos, entre outros. Caso o leitor não esteja atento ao que acontece, condicionando o entendimento das charges ao contexto, não é capaz de realizar inferências e relações que possibilitam captar os sentidos presentes, incluindo efeitos de humor.

Articulando recursos sígnicos, como uma característica inerente, numa simbiose entre a linguagem verbal e visual, a charge procura desarticular a ideia de que a imagem serve somente como item decorativo, o que possibilita afirmar que, na teia argumentativo-crítico-reflexiva, ocorrerão a mistura de imagens (em forma de caricaturas), o uso de palavras, cores, balões, caricaturas, gestos faciais e corporais dos personagens encenados, segundo a criatividade do chargista. Poucos textos valem-se somente da linguagem verbal.

Se se considerar a linguagem verbal, na *mis-en-scène*, destacam-se a fala e o pensamento dos personagens, como legendas ou título de produção. Dessa forma:

As representações do verbal nas charges seguem as mesmas formas das histórias em quadrinhos. Os signos linguísticos presentes nas charges têm por função representar a fala de personagens (quando dentro dos balões) e os diversos tipos de ruídos, aparecendo, ainda, nas legendas e em figuras componentes do quadro (ROMUALDO, 2000, p. 28, *apud* RAMOS, 2007, p. 264).

Segundo Miani (2012), via de regra, a charge apresenta textos e palavras, com o verbal tornando importante para explicitar a intencionalidade ou completar o humor e o tom político. Por se tratar de um gênero de poucas palavras, o chargista busca condensar informações nas imagens, buscando uma relação polifônica com outros textos, de forma que, para a compreensão dela, o leitor precisa estar atualizado, e com o mínimo de conhecimento de fatos relevantes.

Em vista disso, a charge não pode ser pensada como um texto isolado, mas vinculada ao contexto atual. Para entender o propósito comunicativo chargístico, o conhecimento prévio de outros textos e principalmente de informações relevantes atuais, além de experiências vividas pelo leitor, são importantes.

O autor da charge, ao fazer uso da combinação verbo-visual, de forma a alcançar o propósito comunicativo, não consegue gerar humor se o leitor não conhecer textos outros. O conhecimento prévio se torna importante, assim como a leitura de textos outros, pois ele recorre não só a outros contextos como forma de provar a veracidade do que diz, como também a outros textos, em que o dialogismo garante maior confiabilidade e poder de persuasão, além de estabelecer autonomia e caráter crítico apelativo à charge.

Diferentemente do que muitas pessoas pensam, pode-se dizer que o intuito desse gênero não é ser algo risível, engraçado ou causar apenas entretenimento, mas, sim, persuadir o leitor, possibilitar que ele reflita, alertá-lo e denunciar problemas sociais. Na esteira dessas ideias, é válido pontuar que, numa crítica da realidade social, opiniões são expostas de forma implícita e irônica, com vistas a levar o leitor a uma tomada de decisão. Para Maia e Matias (2014, p. 1020), na charge, “[...] o sentido dramatiza ações reais do sujeito para denunciar relações desse sujeito com a realidade, por isso o significado de um ato não está nele, mas no que ele esconde”.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do entendimento de que, para vertente francesa da AD, o sentido em si não existe, sendo construído à medida que se constitui o próprio discurso, e determinado, simultaneamente, às posições ideológicas que se colocam na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso, as charges são analisadas considerando o contexto em que foram produzidas para que se possa ter o entendimento adequado às possibilidades de leitura que o texto veicula. Assim, o sentido não preexiste, mas, sim, as condições de produção que resultam em tal sentido.

A pesquisa é de delineamento qualitativo e de cunho analítico-interpretativo, nos termos de Denzin e Lincoln (2010), para os quais a pesquisa qualitativa se pauta por práticas materiais

e interpretativas, permitindo ao pesquisador uma reflexão ampla e uma análise interpretativo-crítica.

Nos termos de Denzin e Lincoln (2010, p. 37), “não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar”, para os quais “o campo de pesquisa qualitativa é definido por uma série de tensões, contradições e hesitações” (p. 38), permitindo aos envolvidos um espaço de trocas e interações.

A análise dividiu-se em dois momentos. O primeiro foi dedicado à coleta, seleção e organização das charges. O segundo concentrou-se na análise interpretativa, para analisar as relações interdiscursivas tecidas, originárias de momentos históricos e lugares sociais distintos, discutindo a crítica social por meio da ironia e da multimodalidade.

Nesse contexto, para entendimento dos sentidos que se abrem (não aparentes, não explícitos, silenciados), este estudo se vale de um exemplário constituído por duas charges, publicadas em meio digital, que partiram da realidade vivenciada no contexto social, político e pandêmico de produção, acarretado pelo vírus Covid-19.

Primeiramente, para a realização deste estudo, utilizam-se métodos de caráter bibliográfico que se caracterizam pela investigação em livros, revistas, artigos científicos, tendo como pressupostos teóricos autores da AD, além de outros que se fizerem pertinentes, no que concerne ao gênero charge. Depois, refinando a proposta de análise, como o discurso se pauta na relação entre linguagem e mundo, a compreensão do efeito do sentido exposto se processa a partir do entendimento do contexto social e histórico em que foi produzido.

Para fins de análise da charge, foi necessário entender as relações interdiscursivas e a manifestação delas nesse gênero, o que pressupõe determinado conhecimento da atualidade (política, economia, cultura), além da interpretação, na verbo-visualidade, de diferentes artefatos signícos, de maneira que o sentido só se torna possível pelas interdiscursividades que se instauram no discurso.

3. ANÁLISE DAS CHARGES

Nesta seção, com vistas à concretude do estudo, apresentam-se as duas charges que foram analisadas, utilizando o suporte teórico exposto sobre algumas noções da AD, procurando dar destaque aos aspectos sociocultural e ideológico-histórico de cada uma delas, mostrando as possíveis interferências deles nos participantes das charges, com ênfase no processo irônico e na multimodalidade. Isso posto, expomo-las a seguir.

Figura 1: Pandemia.

PANDEMIA...



Fonte: Blog do AFTM (2020).

Na charge em tela, de Luiz Fernando Cazo, há um diálogo provável entre uma mãe andando, de mãos dadas, e o filho, na rua, ambos com máscara, para se protegerem contra o vírus, evidenciando um momento da pandemia. Ao passarem próximo a uma outra senhora, idosa (cabelos brancos), desprotegida (sem máscara), com o olhar ofuscado (diferente do olhar deles), parada, com mãos para trás, carregando uma faixa com os dizeres “DEMOCRACIA”, o garotinho questiona, ironicamente, se ela também não deveria ser protegida.

Durante esse diálogo, num jogo cênico, há uma saliência na tipografia das letras, no tamanho de algumas palavras: “PROTEGER”, “SENHORA”, “TAMBÉM”, “GRUPO” e “RISCO”, assim como um plano acinzentado (mais claro e mais escuro), voltado ao simbolismo cultural das cores, aludindo a vida indefinida, sem muitas expectativas, num horizonte de incertezas. Nesse período pandêmico, os idosos, entre outros, são grupo de risco, para os quais é dando maior ênfase, em que, ironicamente e interdiscursivamente, o chargista chama a atenção para a “senhora democracia”, base primordial para um bom convívio em sociedade, a qual, também, deveria merecer atenção naquele momento.

O fato de ser a criança o autor da fala chama a atenção, pois, historicamente, é dito que a criança, elemento mais saliente, no centro da imagem, é o futuro de uma nação, representando a esperança dela. O chargista demonstra a necessidade de um olhar mais atento à democracia e

à esperança Brasil, pois, apesar da preocupação atual com a pandemia, a nova geração está com olhar voltado à pandemia e a outro problema social.

A ambiguidade propositalmente inserida pelo chargista, por meio da falade uma criança, que se encontra em uma composição central, um elemento da imagem a que o leitor deve direcionar a atenção particular, e do referencial da senhora representando a democracia, materializado pela imagem da faixa, evidenciando o apelo do chargista ao momento difícil pelo qual o Brasil passava. Mateo (2010, p. 199) pontua:

O ironista nem sempre precisa sinalizar sua intenção de ironizar: o tópico em si ou os valores compartilhados pelo ironista e pela vítima podem sugerir que ele só pode estar sendo irônico. Em outras palavras, os sinais podem estar no contexto (valores comuns informam a vítima de que o ironista “não pode estar falando sério”) ou podem acompanhar o texto (gestos...) ou ser parte do texto em si (MATEO, 2010, p. 199, grifos da autora).

Desse modo, a faixa com a palavra democracia sugere que o chargista não fala da senhora como pessoa, em que a heterogeneidade transparece no espaço do implícito, do sugerido, o que deixa entrever uma distância proposital entre aquilo que se diz e o que fica velado, possibilitando que essa charge represente a significação dela.

Há uma metaforização representada nela pelo fato de que, enquanto a atenção pública, momentaneamente, estava voltada à pandemia do coronavírus, atitudes antidemocráticas estavam acontecendo, pois, já naquela época, início da pandemia, veiculavam, nos principais jornais do país, notícias relacionadas à/aos/aos intimidação das pessoas, liberdade de imprensa,

ataques ao Congresso e Supremo Tribunal Federal, além de questionamentos da confiabilidade das urnas eletrônicas. Para Fernandes (2005), essa charge é exterior ao contexto linguístico, dependendo do conhecimento sobre acontecimentos no período em que foi publicada.

O uso da ironia provoca o interesse do leitor e incentiva-o a ler além das palavras, em que, na consideração do “não dito”, o chargista apresenta a denúncia. Ao falar em proteção à “senhora”, ele não está falando de proteção contra o coronavírus, e, sim, da democracia neste país, usando a doença para colocar em evidência a necessidade de transformação e de reflexão sobre a democracia, em que o não dito é utilizado como elemento importante na construção do humor e principalmente da crítica. Segundo Orlandi (1999, p. 82):

O subentendido depende do contexto. Não pode ser asseverado como necessariamente ligado ao dito. Essa teoria da da semântica argumentativa desenvolveu-se aprofundando certas noções, modificando outras, mas mantém o fato de que o não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se (ORLANDI, 1999, p. 82).

Figura 2: O Pandemônio da Pandemia.



Fonte: Blog do Juca (2020).

Nesta charge, de autoria do cartunista Jaguar, retirada da coluna de opinião de Juca Kfoury, veiculada na página Uol, em 3 de abril de 2020, verifica-se, também, uma alusão ao contexto pandêmico provocado pela Covid-19, evidenciando e criticando o problema da desigualdade social em um momento da crise sanitária, trazendo o signo imagético de um homem morador em situação de rua, caricaturado, maltrapilho, sujo, invisível aos olhos da sociedade, com um olhar diretivo ao leitor, que, por meio de uma pergunta retórica, questiona a recomendação das autoridades de ficar em casa para evitar a propagação do coronavírus.

O jogo de palavras e citações de personalidades reconhecidas remetem ao interdiscurso definido como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito e que está na base do dizível” (ORLANDI, 2001, p. 31). Inicialmente, interdiscursivamente, faz-se uma analogia à atriz sueca Greta Garbo, reconhecida internacionalmente pela atuação dela no teatro e no cinema e pela autoria da famosa frase “I want to be alone” (quero ficar sozinha), em que, no auge da carreira, proferiu essa célebre frase e passou a viver reclusa, longe dos holofotes midiáticos. Nesse contexto, o chargista resgata essa atitude da atriz e remonta-a na realidade da pandemia, a partir das recomendações das autoridades para que todos ficassem em casa. A ênfase está no fato de que, naquela época, a famosa atriz, por escolha, quis ficar em casa; assim, na pandemia, os cidadãos poderiam, por obrigação, ter a mesma atitude.

A segunda referência volta-se a Pilatos, personagem da Bíblia Sagrada, que, como líder político, diante da pressão popular pela condenação, não se posiciona e “lava as mãos” para a

crucificação de Jesus. A expressão popularizou-se e, desde então, é utilizada quando o sujeito se isenta da responsabilidade ou culpa por determinado ato. A duplicidade da expressão gera a comicidade e pode ser interpretada na sua literalidade “lave as mãos”, já que uma das principais recomendações da Organização Mundial da Saúde, durante o período de pandemia, era a de lavar as mãos; ou pode, ainda, estar voltada à omissão, falta de comprometimento e irresponsabilidade das autoridades diante da pandemia.

A ênfase nos termos (cor vermelha) “NÃO SAIA DE CASA” e “LAVE AS MÃOS” chama a atenção do leitor, contrastando com a imagem do sujeito em situação de vulnerabilidade, apresentando a saliência de traços pretos, o que pode denotar a sujeira em que os moradores em situação de rua vivem e a falta de condição deles em relação a quem possui um lar. Nesse sentido, os sentidos das palavras são adquiridos pela materialidade linguística e são reforçados pelos sujeitos, em que tudo influi na construção dos significados.

Romualdo (2000) salienta que, ao analisar uma charge, é preciso levar em consideração, entre outros fatores, a associação entre as linguagens verbo-visuais. Para ele, a associação entre imagens e palavras, com os elementos externos à charge, como a cultura e o ambiente, garantem a comunicação.

O suporte contextual exerce grande importância para a compreensão da caricatura e da charge, pois elas só alcançarão o seu efeito na medida em que o referente for conhecido e as demais circunstâncias, incluindo as situações ou fatos políticos aos quais elas se referem, também o forem. Se isso não acontece, o seu sentido se esvai (ROMUALDO, 2000, p. 36-37).

No contexto discursivo, corroborando Orlandi, cumpre ressaltar que o sentido não existe por si só, mas depende do processo discursivo em que as palavras são pronunciadas, e a charge emdestaque carrega marcas da formação ideológica, para quem:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações ideológicas (ORLANDI, 1999, p. 43).

Desse modo, no campo ideológico, é estabelecido o sentido dessa charge. Observa-se o contexto social de um morador economicamente inferior, vulnerável, normalmente esquecido, sem acesso ao básico e a um teto, que sobrevive, provavelmente, através de doações (observa-se um chapéu virado para cima, elemento do qual se vale para pedir esmolas), sendo recomendado a ele ficar em casa. Contrapondo essa situação de vulnerabilidade social, apresenta-se nome de uma personalidade que dispõe de conforto e que, por livre escolha, pode ficar tranquilamente em casa.

Através da plurissignificação de recursos sígnicos (vestes rasgadas, velhas e desbotadas; cabelos grandes e despenteados; unhas e corpo não higienizados; barba por fazer; e pés descalços), observa-se a exposição pelo chargista de uma das mazelas antropológicas da sociedade, retratando a vulnerabilidade social apresentada por uma pessoa pobre, em contraposição ao texto verbal. A cor das vestes maltrapilhas dele, azul e amarelo, cor da bandeira brasileira, remetem, especificamente, aos brasileiros em situação de rua.

A heterogeneidade não marcada, entretanto, está presente na fala do chargista que se utiliza de um momento pandêmico de grande repercussão para se apropriar da fala de morador em situação de rua (para quem há um balão) para proferir: “como poderia sair de casa se nunca entrei?” Aqui, o chargista tece críticas, de modo irônico e debochado, a um grave problema social atual: a desigualdade econômica, tema considerado não risível, que não pode ser forjado pelas pessoas.

Enquanto a recomendação das autoridades é de que a população fique em casa para evitar a propagação do vírus, como os moradores de rua lidarão com isso? Como procederão no período de isolamento não possuem uma casa? No contexto linguístico, a utilização da forma verbal “poderia” expressa a indignação do sujeito discursivo frente à proposta de ficar em casa. A expressão evidencia o fato de como isso seria possível se ele não tem e nunca teve uma casa.

A partir das diversas vozes presentes no discurso, o chargista, de modo jocoso, apresenta a crítica dele de forma implícita. Nos termos de Authier Revuz (1990), nesse caso, o chargista consegue ironizar/criticar determinado fato sem deixar visível as significações implícitas, com um “Outro dizer” no discurso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta a possibilidade e a necessidade de se pensar na língua(gem) norteadas pelo discurso, não se limitando à estrutura linguística, como eco e ressonâncias de discursos outros, mostrando a capacidade de ela adquirir sentido plurais, a partir das condições de produção em que se encontra inserida, em um determinado tempo e espaço, evocando questões histórico-sociais e políticas.

Assim é que, a partir da análise do sujeito discursivo irônico nesses dois textos sob análise, conclui-se que o efeito de sentido se dá a partir do discurso e que a crítica apresentada decorre do contexto histórico-social em que o gênero charge foi produzido.

Dito isso, a análise discursiva apresentada adensa no conteúdo ideológico, mostrando a riqueza dos diferentes modos da linguagem na verbo-visualidade, na compreensão deles na

realidade social, com um olhar crítico na possibilidade de dizer das palavras e das imagens, imbricados na interdiscursividade e na interação discursiva, resultando num humor não risível.

Com este estudo, espera-se incitar pesquisas outras que envolvam o papel da linguagem na construção de sentidos, buscando analisar a presença do discurso dos “outros”, entremeados no discurso do chargista, considerando leituras de natureza verbal e/ou multimodal, na emergência de temas públicos, especialmente relacionados ao contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2004.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. 3 . ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Edição rev. e ampl. Pontes, 2021.

FONSECA, J. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre: Editora Artes e Ofício, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução Adalberto de O. Souza. Maringá Universidade Estadual de Maringá. 1995. (Série Apontamentos n. 29).

GUERRA, V. M. L. Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso da linha francesa. In: **SCIENCULT**, v.1, nº. 1, 2009, UFSM. Anais do Sciencult. Parnaíba: UFSM, 2009. p. 5-18. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf/at_download/file>. Acessado em: Mar, 2023.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. p. 1-137. Dissertação de mestrado - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MATEO, M. A tradução da ironia. Espanha: Universidade de Oviedo. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasi, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2010v1n25p197/22234>> Acessado em: Mar, 2023.

MATIAS, A. F.; MAIA, J. V. A história da charge e seu uso no pós-64. *In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS- SINECGEO, 3.*, 2014, Fortaleza. Anais Fortaleza (CE). Fortaleza: IMPRECE, 2014. p. 1013-1025. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41525>>. Acessado em: Mar, 2023.

MIANI, R. A. **Charge**: uma prática discursiva e ideológica. 9ª. Arte: São Paulo, vol. 1, nº. 1, 37-48, 1º. semestre/2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura e acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

RAMOS, P. E. **Tiras e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. São Paulo, 2007.

REVUZ J. A. Heterogeneidades enunciativas. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>>. Acessado em: Mar, 2023.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia. Maringá: Ed. UEM, 2000.

SILVA, C. L. M. **A aula de língua portuguesa**: uma proposta de trabalho com charges. 2004. Monografia. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <www.unesc.br/curso/pos-graduação/mestrado>. Acessado em: Out, 2022.

BLOG DO JUCA. **Mais duas charges sobre a pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/mais-duas-charges-sobre-a-pandemia>>. Acessado em: Jul, 2022.

BLOG DO AFTM. **Charges pandemia**. 2022. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charges_pandemia/>. Acessado em: Jun, 2022.

CAPÍTULO 9

A INSERÇÃO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS EMERGIDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Jeancarlo Fiorentini
Mariele Josiane Fuchs

RESUMO

No processo formativo decorrente dos Estágios Curriculares Supervisionados, os professores de Matemática em formação exploram diversas metodologias de ensino inovadoras e se deparam com resultados satisfatórios, mas também com grandes desafios, já que precisam romper Contratos Didáticos implicitamente estabelecidos, os quais normalmente são compostos por métodos tradicionais de ensino. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de relatar e discutir as potencialidades, desafios e dificuldades na utilização das metodologias de Investigação Matemática e Resolução de Problemas para o ensino de Frações em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição da Rede de Ensino Pública Estadual localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados emergidos dessa prática docente mostraram o quão é complexo inserir estas metodologias em uma turma ainda não habituada com as mesmas, além de mostrar que, para o contexto trabalhado, a metodologia de Resolução de Problemas se mostrou mais adequada para o processo de aprendizagem com a turma. Sendo assim, percebe-se a importância da experimentação prática das metodologias de ensino, considerando o perfil da turma, bem como colocando-os a vivenciarem um processo educativo mediante metodologias diferenciadas na área da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado. Metodologias inovadoras. Investigação Matemática. Resolução de Problemas.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado caracteriza-se como uma importante etapa formativa de um curso de Licenciatura em Matemática, bem como de qualquer curso de formação inicial de professores, onde a relação entre teoria e prática ocorre de forma mais efetiva. Mais especificamente nos estágios em que se realizam as regências de classe, os professores em formação inicial são oportunizados a adentrar no espaço da escola com planejamentos inovadores compostos por metodologias e recursos diversificados, resultantes de tendências educativas contemporâneas estudadas no curso de Licenciatura.

Dentre as diversas metodologias inovadoras presentes na Educação Matemática destacam-se a Investigação Matemática e a Resolução de Problemas, duas metodologias ativas que, embora com suas particularidades, apresentam um propósito em comum: fazer com que o aluno mobilize seus modos de pensar, raciocinar e representar no processo de construção do conhecimento matemático.

Diante disso, esse trabalho tem o objetivo de relatar e discutir sobre as potencialidades, desafios e dificuldades da utilização das metodologias de Investigação Matemática e Resolução de Problemas para o ensino de Frações em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo será alcançado baseando-se nas experiências de um licenciando em Matemática em período de estágio de regência de classe no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus Santa Rosa.

Como pressupostos teóricos utilizou-se Ponte, Brocardo e Oliveira (2020), estudiosos da Investigação Matemática como método de ensino e Brito (2006), Pólya (1978) e Onuchic e Allevato (2011), os quais trazem suas contribuições acerca da utilização da metodologia de Resolução de Problemas nas aulas de Matemática, além da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e de outras bibliografias.

Diante do exposto, escritas são tecidas com o delineamento metodológico das proposições docentes realizadas em sala de aula, acompanhadas de discussões teóricas, seguidas de relatos sobre a experimentação dos planejamentos com os alunos, da qual emergem resultados e análises.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias de Investigação Matemática e Resolução de Problemas, temáticas das discussões deste trabalho, são defendidas por vários pesquisadores do campo da Educação Matemática e tratadas em diversas bibliografias.

No caso da Investigação Matemática, destacam-se Ponte, Brocardo e Oliveira (2020) que tratam desta metodologia de ensino com riqueza de detalhes. Conforme esses autores, consiste numa metodologia de ensino em que os alunos precisam explorar questões, formular conjecturas, testar suas hipóteses e avaliar seu raciocínio e o resultado encontrado envolvendo conceitos matemáticos em estudo, seguindo um roteiro mediado pelo professor. Dessa forma, uma aula de Investigação Matemática pode seguir basicamente quatro etapas: exploração e formulação de questões, conjecturas, testes e reformulação e justificação e avaliação.

Para o bom andamento das etapas supracitadas, os autores pontuam que o professor precisa assumir um papel de orientador da atividade, buscando um equilíbrio na relação com seus alunos, para que assim ele não perca o controle do andamento da atividade ao buscar que sua turma construa uma maior autonomia.

Ademais, a Investigação Matemática faz com que o aluno assuma uma postura de investigador, ou melhor, uma postura de matemático, como colocam Ponte, Brocardo e Oliveira

(2020), ao ressaltarem que o educando é convidado a agir como matemático, seja pela formulação de hipóteses, seja tentativas de comprovações das mesmas.

De forma semelhante ocorre com a metodologia da Resolução de Problemas, outro método de ensino experimentado nessa prática docente e que permite ao aluno construir raciocínios próprios e criar estratégias para solucionar situações-problema. A fim de compreender o funcionamento desta metodologia, é interessante destacar as etapas propostas por Onuchic e Allevato (2011), que podem ser adaptadas e flexibilizadas. Segundo essas autoras, a referida metodologia segue as seguintes etapas: preparação do problema, leitura individual, leitura em conjunto, resolução do problema, observação e incentivação, registros de resoluções na lousa, plenária, busca do consenso e formalização do conteúdo. De modo sucinto, é proposto um problema ou uma lista de problemas aos alunos, os quais precisam buscar resolvê-los com suas próprias estratégias em momento anterior à formalização do conteúdo, estratégias essas que posteriormente serão explanadas e discutidas na turma, para que, por fim, o professor juntamente com os alunos discuta a melhor solução apresentada para o problema e conduza ao conteúdo que planejou construir naquela aula, apresentando definições, identificando as propriedades e fazendo demonstrações (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011).

Seguindo estas etapas, o aluno trabalha inúmeras habilidades mentais, sendo a solução de problemas uma atividade mental superior. Conforme Brito (2006), uma importante defensora da metodologia em questão, as relações entre estas habilidades e a Matemática foram constatadas pela Psicologia da Educação e vieram por estimular os estudos sobre a Resolução de Problemas.

Ao revisar bibliografias que tratam da Resolução de Problemas torna-se relevante mencionar Pólya (1978), que traz à tona inúmeras discussões sobre a referida metodologia. Ao discutir sobre o método de ensino em questão, o autor coloca que se o problema instigar a curiosidade e as habilidades inventivas, possibilitará para quem o resolver uma sensação de tensão gerada pela busca da solução e de triunfo gerada pelo alcance do resultado correto. O autor ressalta, ainda, que experiências como essas em uma idade suscetível, possibilita o gosto pelo trabalho mental, deixando uma marca na mente do aluno para toda a vida.

Essa importância da Resolução de Problemas no ensino e aprendizagem da Matemática é tamanha, que a própria BNCC menciona esta estratégia de ensino e aprendizagem nas discussões do Ensino Fundamental, juntamente com a Investigação Matemática e outras metodologias. Segundo o documento,

Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 266).

Toda a análise teórica apresentada acima, além de embasar este relato de experiência teoricamente, reafirma a relevância de discussões como as que estão sendo tecidas ao se tratar sobre o processo educativo no campo da Educação Matemática.

3. METODOLOGIA

A prática que embasa as escritas do presente trabalho foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual do município de Três de Maio – RS, a qual fez parte do Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Licenciatura em Matemática do IFFar – *Campus* Santa Rosa/RS.

Esta prática realizou-se nos meses de setembro a outubro de 2021, sendo explorado o assunto de Frações, desde de seus conceitos básicos até as operações de Adição e Subtração Fracionária. Essa exploração ocorreu com predominância das metodologias de Investigação Matemática e Resolução de Problemas, temáticas em discussão neste trabalho.

Os resultados que serão apresentados no decorrer do artigo consistem em uma recorte do Relatório de Estágio Curricular Supervisionado, o qual teve como meio de coleta de dados, os registros coletados pelo professor, além da observação contínua do mesmo durante as aulas realizadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A regência de classe do Estágio Curricular Supervisionado em questão teve sua primeira aula com a predominância da metodologia de Investigação Matemática, onde foram explorados os conceitos básicos de Frações (parte, todo, numerador e denominador, a representação gráfica e o cálculo da fração de um número natural). Esse trabalho ocorreu através de um roteiro investigativo baseado em informações coletadas anteriormente, onde através do passo-a-passo proposto e da representação de frações em barras de papel pretendia-se que os alunos assimilassem os conceitos em estudo.

De modo geral, os estudantes não tiveram percepções efetivas dos conceitos trabalhados nesta aula, sendo que foi necessária uma intensa mediação docente para que os alunos registrassem alguma resposta nas atividades da investigação, o que não foi suficiente para que um aprendizado satisfatório ocorresse. Além disso, desde o início da atividade investigativa foi constatado que a turma estava tendo sua primeira experiência com esta metodologia, já que

havia uma ansiedade em receberem uma explicação do conteúdo antes de efetivarem o roteiro proposto, além de os alunos falarem a cada questão “não entendi nada”, sem terem lido ou acompanhado a leitura conjunta. Esse relato traz à tona a deficiência de autonomia nos alunos, característica necessária para o bom desenvolvimento de uma atividade investigativa, remetendo ao fato de que a utilização de metodologias ativas precisaria ocorrer com mais frequência na turma.

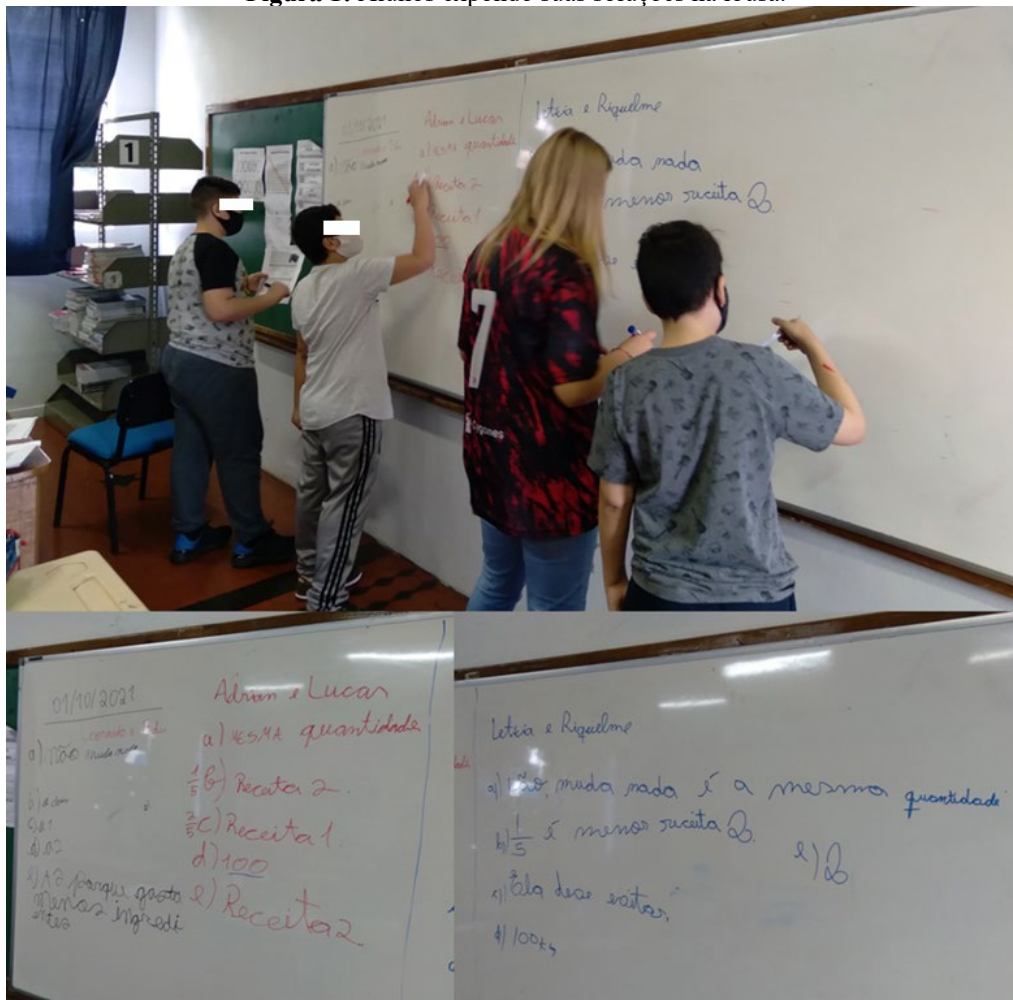
Outro argumento que justifica essa resistência dos alunos às novas metodologias de ensino foi a ruptura de hábitos ou regras pré-existentes, ou seja, uma mudança no Contrato Didático. Brousseau (1986) conceitua esse termo como “o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor” (*apud* SILVA, p. 43-44, 2008). Dessa forma, para que uma nova estratégia didática venha a surtir efeito, não é apenas o professor que precisa atualizar seus meios de condução do processo educativo, mas também são os alunos, que precisam mudar seus hábitos e aceitar novas formas de aprendizagem, o que pode ser um processo lento e complexo.

A segunda experiência com Investigação Matemática ocorreu no segundo dia de regência de classe, onde a metodologia esteve presente no estudo de classificação de Frações em próprias, impróprias e aparentes - através de uma investigação baseada em uma situação problema - além de frações equivalentes e simplificação de frações, conceitos explorados por meio de dobraduras e de um roteiro investigativo. Nesta aula houve uma razoável evolução na construção de percepções no roteiro da atividade investigativa por parte de alguns alunos e houveram mais questionamentos, tanto durante a investigação como na sistematização dos conceitos, além da construção de relações do assunto de frações com situações cotidianas. Apesar da evolução mencionada, a metodologia em questão não motivou os alunos, sendo que um bom envolvimento da turma só foi alcançado no momento da sistematização dos conceitos.

Em um encontro posterior, foi inserida a metodologia de Resolução de Problemas para trabalhar a comparação de frações e números decimais e comparação de frações maiores e menores. De modo geral houve uma significativa melhoria no envolvimento dos alunos, que, com raras exceções, construíram raciocínios próprios na resolução da situação problema proposta, que envolvia uma comparação entre duas receitas de bolo de chocolate. Foi possível perceber que a maioria das duplas estava lutando para encontrar a solução do problema, se satisfazendo com o alcance da solução e criando novas habilidades, o que vai ao encontro do que Pólya (1978) colocava sobre a metodologia de Resolução de Problemas e que já foi

mencionado anteriormente. Apesar disso, mesmo com a criação de estratégias próprias e com a mediação do professor, os alunos não obtiveram êxito ao representar seus raciocínios no caderno ou na lousa, apresentando apenas o resultado final e as estratégias oralmente. Na Figura 1, pode-se observar os alunos expondo os resultados finais, sem nenhum registro do desenvolvimento de suas estratégias.

Figura 1: Alunos expondo suas soluções na lousa.



Fonte: Arquivo do Estágio Curricular Supervisionado II (2021).

A metodologia de Resolução de Problemas foi novamente utilizada na regência de classe do estágio para a exploração da adição e subtração de frações com denominadores iguais. Os educandos receberam uma situação-problema que tratava da organização do tempo de um médico veterinário entre atendimentos na clínica e domiciliares. Novamente este método apresentou resultados satisfatórios, já que houve uma boa construção de estratégias por parte dos alunos na solução do problema. Contudo, outra vez a turma tendeu a apresentar uma solução sem a demonstração de suas estratégias, o que se tentou instigar através da solicitação de representações gráficas de frações que representassem as situações que estavam em análise.

Para a abordagem dos conceitos de Adição e Subtração de Frações com denominadores diferentes utilizou-se novamente a Investigação Matemática como metodologia de ensino, baseando-se no Problema dos 35 Camelos de Malba Tahan e utilizando-se da representação das frações por meio de dobraduras. Embora essa metodologia não teve o alcance dos bons resultados emergidos da Resolução de Problemas, pode-se dizer que os resultados dessa atividade superaram os resultados das outras aulas investigativas, no que tange ao envolvimento e desenvolvimento de habilidades da turma. Essa superação pode ter vários motivos, dentre eles destaca-se o trabalho com o Problemas dos 35 Camelos, que instigou a curiosidade dos alunos, além do fato da turma estar começando a se habituar ao processo de investigações matemáticas. Disso ressalta-se a importância de o professor de Matemática insistir com metodologias diferenciadas, apesar de resultados frustrantes ocorrerem nas primeiras experiências.

Para finalizar estas discussões, é importante refletir sobre o motivo de a Resolução de Problemas ter alcançado resultados mais satisfatórios do que a Investigação Matemática no contexto dessa experiência. São muitas respostas, mas certamente uma é que a Resolução de Problemas explora essencialmente situações reais, o que torna a Matemática mais atrativa e significativa ao aluno. Além disso, é importante ressaltar que esta metodologia não é tão diferente do que os alunos estão acostumados, já que eles já resolvem problemas habitualmente, mas sempre após a explicação do conteúdo, o que não gera um “choque” tão grande na forma como costumavam aprender. E, por fim, é de grande valia entender que cada turma é diferente e poderá se adaptar às metodologias e recursos diferenciados, o que provavelmente desencadeou um melhor resultado com a metodologia de Resolução de Problemas devido ao perfil da turma do estágio, o que torna essencial o investimento em metodologias diferenciadas por parte do professor de Matemática, para que se possa conhecer a turma e compreender como seus alunos aprendem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos e discussões apresentadas anteriormente, é possível concluir que as metodologias de Investigação Matemática e de Resolução de Problemas, quando utilizadas pela primeira vez em uma determinada turma, representam um grande desafio para o professor, que precisa superar a resistência dos alunos à essa forma de ensinar, rompendo assim, com o contrato didático já estabelecido na turma.

No entanto, este é um processo necessário, afinal de contas o modo de ensinar e aprender não será atualizado, se os professores não se desafiarem a tendências que se afastam dos

métodos tradicionais. Certamente, após várias experiências com estas metodologias de ensino os alunos irão se habituar a elas, o que proporcionará bons resultados para o desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias.

Conclui-se, ainda, que tanto a Resolução de Problemas como a Investigação Matemática são excelentes metodologias, mas que podem trazer resultados diferentes dependendo da turma, do conteúdo e do momento em que estão sendo exploradas. Cabe ao professor de Matemática buscar sempre variar seus métodos e recursos, não apenas entre os que estão em estudo neste trabalho, mas também entre as demais metodologias da Educação Matemática e da Didática Geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRITO, M. R. F. **Solução de Problemas e a Matemática Escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ONUCHIC, L. L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/72994>> Acesso em: Jan. 2023.

POYLA, G. **A arte de Resolver Problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. 4 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

SILVA, B. A. Contrato Didático. In: MACHADO, S. D. A. (Org.) **Educação Matemática: Uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2008.

CAPÍTULO 10

ENSINO, INFÂNCIA E CIÊNCIAS: UMA CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DO BRINCAR

Elenildes Gonçalves dos Santos
Thiago Alves Moreira Nascimento

RESUMO

Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, e tem como principais representações teóricas os autores Dermeval Saviani, Antonio Carlos Hidalgo Geraldo e Alessandra Arce, os quais trazem em seus escritos uma discussão sobre o ensino de ciências na Educação Infantil. O assunto é importante de ser debatido, uma vez que o pensamento científico favorece o desenvolvimento cada vez mais complexo da criança, contudo, muitas vezes, o ensino de ciências é relegado a um segundo plano, fruto também da possível falta de domínio por parte dos professores pedagogos. Logo, entender sobre o ensino na infância através das brincadeiras sob a ótica da perspectiva histórico-cultural é relevante, e gera benefícios positivos para a educação e para a educação de crianças, público-alvo do referido estudo. Assim, a escola é a instituição que possibilita o desenvolvimento saudável dessa educação para as crianças, por isso este estudo é importante, pois conversa com o comprometimento da ciência, e do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino de Ciências. Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o primeiro passo para iniciar a vida escolar sistematizada; nas salas e ambientes de aprendizagens existirão crianças com muita curiosidade e diversas perguntas sobre o mundo e as coisas que o compõem, como as tecnologias, as arquiteturas, as culturas, artes, natureza, isto é, o que é visível para as crianças no dia a dia e o que vai sendo apresentado nas instituições escolares.

Esta carga de constantes porquês deve ser estimulada diariamente com estímulos de atividades pedagógicas que possibilitem sua curiosidade viva, por isso, é importante e necessário que as crianças tenham uma experiência escolar positiva e alegre, onde possam ser livres para brincar e perguntar. A Ciência contribui para esta experiência porque dispõe de conhecimentos historicamente acumulados que contem a explicação segura para os muitos porquês feitos pelas crianças.

Logo, entram em cena as brincadeiras científicas, são aquelas que podem introduzir uma teoria científica para as crianças de maneira didático-pedagógica. Como se ensina sobre gravidade física brincando? Brincando de fazer avião de papel e enquanto a (o) professor direciona perguntas norteadoras. Desse modo, o objetivo desse artigo é discutir sobre o ensino de ciências na Educação Infantil, além de refletir o papel da Educação Infantil como

apropriação do conhecimento, logo, entender sobre o ensino da infância através das brincadeiras sob a perspectiva histórico-cultural, pois se trata de um assunto extremamente relevante para a área da educação.

Portanto, esse entendimento sobre a natureza do ensino, é reconhecer a natureza humana, que precisa continuamente existir sob as circunstâncias sociais. Segundo Saviani (2011) os seres humanos precisam produzir o que a natureza não garante, essa produção se coloca como histórica de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação comprometida com as necessidades de seres únicos e singulares.

É a partir desse despertar que a brincadeira com ciência ganha um significado, maior e de potencial transformador, claro que em um processo, em um grande “cultivo”, cultivando a vontade de descobrir cada pequena coisa construída nesse mundo. São nesses momentos que as crianças precisam ser protagonistas e ativas, pois com isso fica claro que como ser social, a criança é dona de direitos e oportunidades, e essa construção deve ser oferecida nos espaços escolares e fora deles, possibilitando a criança um leque de oportunidades de aprendizagens ao seu processo de desenvolvimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como a Educação Escolar é conduzida de maneira intencional desde o início, que se trata da primeira etapa, a Educação Infantil, a ciência também é convidada a entrar em ação para a contribuição desse trabalho, andando lado a lado com as brincadeiras que podem parecer bobas, para algumas pessoas leigas à pedagogia e suas didáticas, pois por ser para crianças, esse aprendizado não é metodologicamente constituído da maneira que é apresentada para crianças mais velhas, adolescentes, ou adultos, por isso, é preciso entender um pouco mais sobre o conhecimento científico e como ele funciona.

Deste modo, a contribuição do autor Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2009), em seu livro Didático de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica, é importante para esse estudo, pois o mesmo esclarece sobre a Ciência de maneira assertiva:

Podemos afirmar que a ciência se constitui, para o homem, em aprender cognitivamente as relações às suas necessidades e interesses: controlando-as, transformando-as, conservando-as, conforme a sua determinação e as necessidades do processo de produção de sua subsistência, ajudando-o na solução dos problemas que vão surgindo ao longo de sua evolução como espécie e servindo-lhes como referência para a construção de uma visão de mundo coerente e objetiva (GERALDO, 2009, p. 34).

Todavia, é corriqueiro, ao senso comum, estipular ciência apenas a adultos vestidos em um jaleco dentro de laboratórios, entretanto, a ciência está por toda parte, e para as crianças tudo é uma nova descoberta, tudo é chamativo e curioso, pois estão o descobrindo agora, na infância. As brincadeiras são introduzidas por base em estudos teóricos, e adaptadas às idades, com outra linguagem, diferente da usada para ensinar a adultos, com dinâmica pedagógica, e didática, pois ainda segundo Geraldo (2009) “A didática deriva da pedagogia, com função de sistematização e organização do processo de ensino escolar” (GERALDO, 2009, p. 29) e a “Pedagogia deriva da função social educativa tendo com missão a organização intencional, sistematizada e planejada da formação das novas gerações” (GERALDO, 2009, p. 30).

Quando se lembra de brincadeiras e atividades da infância, quase todo adulto relembra sua história com a famosa atividade de plantar um grão de feijão e cuidar dele em um potinho com o que se precisa para o mesmo sobreviver; regar, pôr ao sol por determinado tempo, mas não é comum fazer uma relação direta com o conhecimento de ciência que é usado para fazê-la, e em uma citação de seu livro citado neste trabalho, Geraldo (2009) faz menção a este conhecimento

A agricultura, por exemplo, processo de trabalho fundamental na produção social da subsistência humana, implica conhecimento e inter-relação de vários fenômenos naturais, como: a germinação, os ciclos climáticos, o ciclo hidrológico, os diferentes tipos de sementes, e suas características, os diferentes tipos de solo, as fases de desenvolvimento vegetais, floração, frutificação etc. (GERALDO, 2009, p. 35).

Portanto, a formação da criança pequena deve ser cercada de ciência, mas de maneira organizada a sua faixa etária, onde pouco a pouco vai sendo aguçada uma curiosidade e desejo de aprender sobre o mundo, e os pequenos detalhes que o compõem, e isto deve fazer parte das aprendizagens que as crianças devem assimilar, outrossim, explorar nos mínimos detalhes toda forma de conhecimento.

Segundo Dermeval Saviani (2008), a educação não acontece de forma espontânea, existe uma história sobre como o ser humano foi evoluindo e reproduzindo maneiras de interagir com a natureza, sobrevivendo ao longo dos anos, desde os primórdios da existência de sua espécie. Essas maneiras exigiam que se aprendessem determinadas habilidades para tal sobrevivência, e não existia uma instituição de saber com a qual poderiam matricular-se para aprender, simplesmente tinha-se que aprender na prática, para melhor contextualizar, eis que Carlos Antonio Hidalgo Geraldo (2009) explica com precisão a respeito:

No processo de seu desenvolvimento como espécie, o homem defrontou-se com a necessidade de suprir algumas condições básicas de sobrevivência, tais como: alimentação, a proteção (defesa física, moradia, vestuário etc.) e a reprodução. Nesse processo, o homem desenvolveu suas características específicas fundamentais, a saber: as características morfofisiológicas específicas, a capacidade de produzir os

bens necessários à sua existência, a sociabilidade, a linguagem complexa e racionalidade (GERALDO, 2009, p.1).

Digo, a apropriação do que precisava-se entender para prosseguir ir adiante com a vida, uma vida com o básico; comida, vestes, um lar, foi acontecendo de uma geração a outra, e o conhecimento foi sendo mantido entre esse povo, que hoje se chama de espécie humana. É comum raciocinar como algo imediatista e simples, mas a história da humanidade no planeta terra aconteceu gradualmente lenta, e com a Ciência em vigor nas explicações racionais se pode facilmente entendê-la atualmente.

Harari (2015), sobre a história da humanidade:

Os humanos surgiram na África Oriental há cerca de 2,5 milhões de anos a partir de um gênero anterior de primatas chamado *Australopithecus*, que significa “macaco do sul”. Por volta de 2 milhões de anos atrás, alguns desses homens e mulheres arcaicos deixaram sua terra natal para se aventurar e se assentar em vastas áreas da África do norte, da Europa e da Ásia. Como a sobrevivência nas florestas nevadas no norte da Europa requeria características diferentes das necessárias à sobrevivência nas florestas úmidas da Indonésia, as populações humanas evoluíram em direções diferentes. Os resultados foram várias espécies, a cada uma das quais os cientistas atribuíram nome latino pomposo. (HARARI, 2015, p. 9).

Não se pode afirmar que é uma história simples, apesar de ser contada, na maioria das vezes como se fosse, é por este motivo que a educação é importante para a história da humanidade, porque a interpretação do mundo é feita a partir de uma história que foi contada e vem atravessando anos viva, quando se tem liberdade de acesso a determinado conhecimento, se desperta a chave para a porta de inúmeras possibilidades, e a Ciência é um ponto de partida que proporciona esse caminho livre.

Falando desse conhecimento, Geraldo (2009) também discursa a respeito do desenvolvimento evolutivo da espécie humana na era dos primórdios:

O estudo dos fósseis revela-nos as mais importantes modificações físicas dos homínídeos até o surgimento do *Homo sapiens*: postura ereta da coluna vertebral; liberação dos membros superiores; desenvolvimento da mão, com o polegar formando a posição de gancho, possibilitando melhor manipulação dos objetos; aumento da capacidade craniana; desenvolvimento de um sistema nervoso complexo e sensível (GERALDO, 2009, p. 2).

Essas evoluções foram vitais para os humanos se diferenciarem dos demais animais, pois com tais capacidades desenvolvidas se conseguiu muito mais que apenas produzir fogo, foi-se além para a invenção de telefones, computadores, carros automáticos, aviões, ida ao espaço em foguetes, dentre muitos feitos históricos, esses que são importantíssimos para a educação e sua continuidade.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se constitui como estudo bibliográfico e qualitativo a partir de artigos,

teses e livros. O estudo foi levantado por meio de uma revisão literária sobre ciências na educação de crianças e como o seu brincar se destaca para o desenvolvimento na infância numa perspectiva histórico-cultural.

Para tal pesquisa, é importante destacar o entendimento de que os autores citados na revisão teórica fundamentam a pesquisa bibliográfica sendo possível conhecer melhor a temática em estudo, e por meio destes se fez o direcionamento da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cultura, a sociabilidade também é algo de fato transformadora, pois essa evolução de que tanto foi mencionada não vem no código genético, quando uma criança nasce, ela necessita de contato com pessoas, e ao observar ela aprende, à medida que vai crescendo, ela vai se desenvolvendo cada vez mais, entretanto, nunca fará isso sozinha, a sociabilidade formará sua humanidade, como diz o autor supracitado Geraldo (2009):

Nossa subjetividade, nossa humanidade (a linguagem, a racionalidade, as formas das relações sociais, as formas de produção da subsistência) está fixada e determinada fora do organismo biológico com o qual nascemos e que nos define como espécie biológica; não está fixada e determinada no nosso código genético, localiza-se, fixa-se, transforma-se e determina-se nas estruturas culturais nas quais iremos nos desenvolver (GERALDO, 2009, p.14).

Então, fica clara a importância da educação em uma perspectiva histórico-cultural, com uma didática humana e sistematizada conduzindo de forma adequada as crianças para o mundo e as maneiras de ser mundo, por isso, além de tudo, Geraldo (2009) ainda diz o seguinte “o homem necessita do processo educacional para a formação de novas gerações: uma vez que a humanidade não pode ser transmitida predominantemente pela hereditariedade para formação de novas gerações” (GERALDO, 2009, p. 24). Logo, entende-se que na verdade a Educação dá embasamento ao entendimento de mundo e fundamenta seu funcionamento.

A Educação Infantil é um marco na vida escolar formal, pois nem sempre esteve inclusiva nos direitos das criança, então, segundo a BNCC (2018) entendia-se que:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2018, p.35).

Além disso, é perceptível uma inclusão na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), muito tardia, com isso, subentende-se que muitas pessoas antes do período dessa inserção perderam um processo de ensino-aprendizagem adequado a sua idade, que conseqüentemente acarreta perda nas funções cognitivas.

Para uma afirmação concreta, é necessário partir da BNCC quando menciona a referida época:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2018, p. 35).

Essas informações são importantes para que se possa compreender a importância de brincar de ciências como um direito conseguido diante de leis que por muito tempo falhou com a Educação Infantil e que atualmente percebe-se uma mudança positiva e progressiva para a educação.

A brincadeira faz parte da vida das crianças desde o seu nascimento e é necessário que ela faça parte de atividades pedagógicas intencionais nas salas de aula e em ambientes de experiência nos interiores das instituições formativas, e, portanto, ainda segundo a BNCC (2018) destaca-se que:

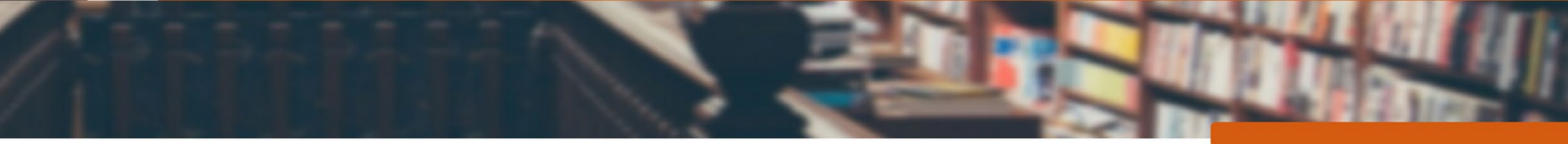
A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Para isso é necessária uma organização do currículo auxiliando os profissionais da educação da melhor forma possível e se fazendo presentes nas rotinas e ambientes educativos que se desenvolvem com as crianças para estímulos de aprendizagem, com isso, a supracitada BNCC (2018), alega que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 44).

Dessa maneira, é importante que o brincar de ciências seja entendido nessa etapa tão importante da educação, e para estabelecer uma relação de entendimento com o tema abordado, sendo necessário começar por entender o que é brincar de ciências:

Ora o conhecimento científico é algo que deve começar a brincar, de uma maneira estimulante (a ciência a brincar pode ser início da ciência a sério) e a atitude científica que consiste em formular questões, experimentar com cuidado, observar com atenção e validar as conclusões alcançadas é um hábito que se adquire quando se é novo [...] (PROVIDÊNCIA; REIS; FIOLETTI, 2001, p. 2).



Portanto, se entende que a apropriação do conhecimento científico entre as crianças se dá de maneira leve e descontraída, para além do que parece ser pelos olhos do senso comum, ou seja, brincando, e isso reforça a importância de a criança ser escutada, pois as crianças dispõem de vários pontos de vista e possibilidades de novos horizontes do mesmo horizonte visto pela ótica dos adultos.

Então, pode-se entender que brincar de ciências é fazer uma relação constante com a cultura do dia a dia, é partir do conhecimento cotidiano para a ampliação e aproximação com o conhecimento científico, no criar hipóteses brincando e sendo levado a sério. Por isso a autora Alessandra Arce diz que: “A imaginação e a criação apresentam-se intimamente ligadas à realidade na qual a criança se encontra e precisam que atenção, memória, percepção/sensações e fala se desenvolvam, pois, esses dois processos mantêm relações de interdependência com os demais” (ARCE *et al.*, 2011, p. 53).

Dessa forma, é importante trazer à tona a organização do currículo e seus aspectos, ou seja, é preciso saber o que o currículo propõe para a Educação Infantil e como estas orientações refletem nos campos de experiência de ciências. Para tal, segundo as autoras Pasqualini e Martins (2020) a proposta da BNCC (2017) se organiza a partir de alguns elementos fundamentais: “I) direitos de aprendizagem; II) campos de experiência; III) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; IV) grupos etários. Preservam-se, também, interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas” (PASQUALINI; MARTINS; 2020, p. 428).

Considerando a maneira que se dispõem a organização da proposta educacional, de acordo com o documento mencionado a cima, para a Educação Infantil é válido discorrer sobre os campos de experiência e seu trabalho, já que as brincadeiras se colocam como essenciais para o desenvolvimento integral e contínuo das crianças, configura-se o brincar como um aprender significativo, onde o cuidado, respeito, e responsabilidade afetiva para com as crianças devem estar presentes.

É relevante destacar o Ensino de Ciências para crianças em uma perspectiva onde se incorpora o brincar de aprender, pois ao se colocar como assimiladora da realidade a brincadeira simplifica o crescimento no processo de desenvolvimento e conhecimento. Portanto, para assegurar esta afirmação, Nereide Saviani (2012) vem dizer: “Currículo na ação diz respeito não somente a saberes e competências, mas também a representações, valores, papéis,

costumes, práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação” (SAVIANI, Nereide, 2012, p. 56).

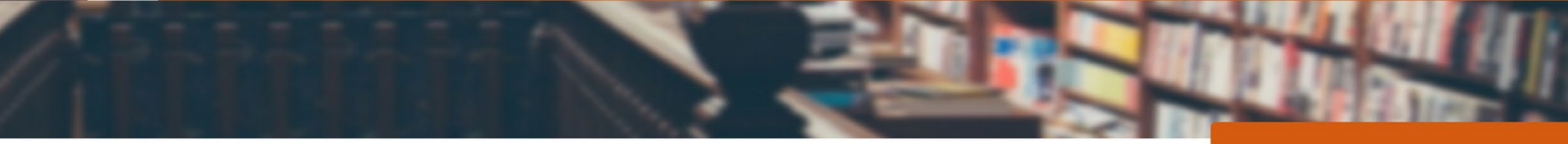
Desse modo a teoria histórico-cultural entra nessa pauta porque é uma base fundamental:

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 85).

Logo se percebe que a realidade das situações de desenvolvimento pode se dar na perspectiva das brincadeiras, pois na infância a criança “precisa reproduzir para si as qualidades que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes” (MELLO, 2007, p. 90-91). Então, quando se fala em brincar de ciências, está se tentando trazer para as crianças estas situações da vida social pela história que foi construída ao longo dos anos, ou seja, a brincadeira estimula facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento, contribuindo com o conhecimento em outras áreas do saber.

O desenvolvimento por meio do brincar é algo extremamente fascinante “Ora, não sendo a ciência mais que descoberta do mundo, a atitude de um ser humano na sua tenra idade ao interagir com seu ambiente é de algum modo atitude científica” (FIOLHAIS, 2005, p. 83-84). Para os pequenos cientistas que questionam, perguntam, observam, refletem o mundo em suas maneiras e perspectivas singulares fazendo a brincadeira se tornar a linguagem da vida que auxilia diversas situações, não se podendo esquecer de mencionar que a socialização nessa faixa etária da vida é indispensável, e a partir da socialização do brincar começa o desenvolvimento social, afetivo, físico, entre outras.

Segundo Arce *et al.* (2011) indagar acerca do ensino de ciências para crianças se caracteriza pelo que se coloca como o “explorar o mundo real” então a medida em que a criança conhece o mundo em que vive gradativamente irá existir as possibilidades da compreensão se desenvolver, com estímulos, e então as habilidades necessárias também; raciocínio, imaginação, criação, etc. Além disso, é de certo que se entenda que conhecer o mundo, significa compreender as concepções e ideias já criadas, logo raciocina-se que o conhecimento científico foi criado, utilizado e acumulado ao longo dos anos, e então, também aos longos dos anos as pessoas conhecem, aprendem e compreendem o mundo real, este empilhado de ideias, conceitos e teorias caracterizam-se por conhecimento científico.



A autora citada acima vem trazer a exemplificação de ciência ensinada para uma criança a partir de um chute em bloco, onde ela encontra ciências ali no momento em que move o bloco, pois esta brincadeira pode ser problematizada pelo mover do bloco, pela força e velocidade que foi chutado, dentre outros aspectos que podem ser notados. Então encontrar ciências no brincar possibilita o acesso de conceitos importantes para as crianças, e é muito importante entender essa importância, percebendo onde encontrar ciências nas brincadeiras.

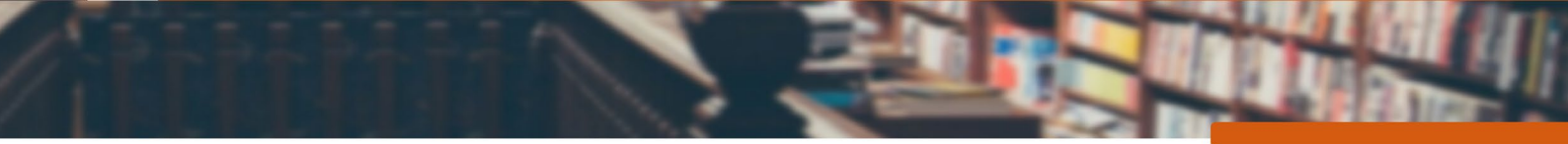
A aula é o momento em que o professor usa todo seu conhecimento científico sobre algum determinado conteúdo e faz a magia acontecer para as crianças, de maneira completamente intencional, planejada, e organizada com objetivos e procedimentos, sempre com base na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, tendo em mente que não se pode deixar limitar por ela.

Mas antes, para se falar de aula, é importante entender o que é pedagogia, esta que direciona a formação de professores para crianças, e também busca respostas para os fenômenos educacionais, de uma maneira geral, “A pedagogia investiga as finalidades e os meios da educação, para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para as tarefas da vida social, e para o desenvolvimento das relações sociais” (GERALDO, 2009, p. 27). Com isso, o professor é conscientizado e ensinado a ensinar levando em consideração o contexto em que a criança está inserida, e também sua bagagem de conhecimento pré-estabelecida.

É importante termos em mente, que não é possível isolar uma aula de ciências de outras ciências humanas, e de possíveis conteúdos a serem citados como exemplo, com o qual a criança possa sentir familiaridade, pois;

O ensino não é uma atividade que se desenvolve isoladamente, separada das relações sociais, mas reflete e se determina a partir das finalidades, necessidades e exigências sociais, oriundas das práticas sociais, ao mesmo tempo em que subordina a condições concretas postas pelas mesmas práticas sociais, como a necessidade de assimilação de conteúdos culturais e do desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos, por exemplo (GERALDO, 2009, p. 72).

Usando o exemplo dado no tópico anterior, não há como conversar sobre plantação de feijão, sem comentar um pouco de conceitos que são específicos da Geografia, como a agricultura e a conscientização do não uso de agrotóxicos nos alimentos, que pode ser abordado em linguagem simples, essas ciências conversam em muitos conteúdos e são importantes para estimular e inserir diversas temáticas nas discussões e conversas em sala de aula desde muito cedo. Outro exemplo são as escolas que possuem hortas e os professores trabalham com as crianças sobre, com, e na horta, e ensinam sobre os cuidados no cultivo de vegetais, verduras, e legumes, que geralmente são utilizados na merenda das crianças que participam do seu



processo de criação. A Ciência poderia conversar com a geografia na questão da sustentabilidade, saúde ambiental, e também sobre a saúde alimentar. Por assim ser, se torna necessário falar do papel que tem o professor: “O papel do professor nesse processo é fundamental. Ele planeja e organiza o processo de interações professor-alunos-conteúdos, que levem à assimilação-apropriação-construção e aplicação prática significativa, crítica e criativa do conhecimento pelos alunos” (GERALDO, 2009, p. 94).

Com isso, as possibilidades proporcionadas, intensificam a curiosidade, e instiga o ser criativo a buscarem sempre por coisas novas, que é a intenção das experiências; estimular a autonomia. Neste viés, Saviani (2008, p.13) diz que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira de Ciências trata-se de conteúdos que podem ser abordados com uma adaptação didático-pedagógico criativa e que instiga a curiosidade infantil sobre teorias e conhecimentos científicos produzidos no mundo ao longo de anos, respeitando o conjunto de saberes que a criança já possui antes do início da jornada escolar e usando o mesmo para partir para outros, ou seja, intensificá-los. Estas brincadeiras intencionais se transformam em conhecimento a medida que a direção da aula intencional desenvolve curiosidade, imaginação, e constantes porquês, isto é, o ensino de ciência na infância foca, especialmente, em instigar a curiosidade nas crianças, sobre tudo ao seu redor, sobre a natureza, animais, mar, terra, céu...um assunto leva ao outro – não se pode isolar as ciências –, e as brincadeiras fazem parte de ser criança, da infância. A junção de ambas possibilita uma continua formação humana positiva.

O objetivo geral deste trabalho tratou-se do reconhecimento da contribuição do Ensino de Ciências na Educação Infantil a partir do brincar, e foi alcançado, pois é muito claro ao longo da escrita a importância de um brincar sobre conhecimentos historicamente acumulados através de uma adaptação didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. *et al.* **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, v. 133, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GERALDO, A. C. H. **Didática de Ciências Naturais na Perspectiva Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio. 1 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em > <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 10/08/2021.
- PROVIDÊNCIA, C.; REIS, I. S; FIOLEAIS, C. **Ciência a brincar 2: descubra a terra!(Prefácio)**. Sociedade Portuguesa de Física, 2001. Disponível em ><https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/12513>. Acesso em: 09/01/2022.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Ed.10. rev.Campinas, SP, Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. **Educação infantil versus educação escolar**, p. 53-79, 2012. In: Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula / Alessandra Arce & Mara Regina Jacomeli (organizadoras). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

CAPÍTULO 11

O ERRO COMO MOTOR DO APRENDIZADO: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO MATERIAIS CONCRETOS E SUBTRAÇÃO COM RESERVA ¹

Daniela Mendes Vieira da Silva
Abel Rodolfo Garcia Lozano
Fabio Menezes da Silva
Marcele Câmara de Souza
Priscila Cardoso Petito

RESUMO

Este capítulo se propõe a trazer reflexões acerca de produções de licenciandos(as) de Pedagogia, no contexto de uma disciplina de graduação, onde apresentam suas estratégias autorais na construção de significado para o procedimento de subtração com reserva, usando multimeios. As produções são de fato repostas a uma questão avaliativa que aponta um erro em uma operação de subtração com reserva e na qual licenciandos(as) são desafiados(as) a discutir sobre tal erro, criando uma abordagem com Material Dourado para auxiliar um estudante fictício a compreender como e por que o procedimento da subtração com reserva deve ser feita. A atividade considerou ainda a discussão de significados da subtração com ações pedagógica e matematicamente pensadas. As reflexões aqui propostas têm como base de análise a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) e os resultados alcançados apontaram que diferentes caminhos pedagógicos foram tomados, indicando a disposição dos(as) licenciandos(as) em criar propostas originais e de sistematizar seus raciocínios, na consideração ou não do algoritmo hegemônico que se usa para subtrações.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática. Estudo do Erro. Subtração. TRRS.

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta, de forma argumentativa, reflexões acerca de produções de licenciandos(as) de Pedagogia, elaboradas no contexto de uma disciplina de ensino de matemática e a partir de um trabalho avaliativo, que versam sobre uma questão na qual foram convidados(as) a analisar um erro fictício, porém muito recorrente em salas de aula reais. A questão do trabalho avaliativo proposto traz uma situação simulada em que um(a) estudante resolve um exercício que envolve o procedimento da subtração com reserva de forma incorreta e deve ser auxiliado(a) a compreender tal procedimento a partir do significado inicial de subtração – retirar –, utilizando Material Dourado. Aqui já foi revelada uma das motivações deste estudo: a valorização do papel dos erros no processo de aprendizagem e o

¹ Atividade elaborada no contexto do projeto Laboratório de Ensino de Matemática da Faculdade de Formação de Professores da UERJ Itinerante e de baixo custo”, vinculado à Sub-Reitoria de Extensão e Cultura da UERJ - SR3/UERJ, aprovado para o ano de 2022 e registrado sob o número 6568, coordenado pela primeira autora deste capítulo.

desenvolvimento de estratégias no tratamento deles no desenvolvimento profissional – na formação inicial ou continuada – de docentes que ensinam matemática², como pedagogas(os).

Buscou-se, ao longo deste texto, analisar discussões assertivas e alternativas que busquem colaborar para a compreensão de conceitos³ e significados por parte de estudantes e, ao mesmo tempo, mostrar o quão imperativo é considerar as dificuldades inerentes ao processo e que se colocam como aspecto do desenvolvimento profissional docente. Assim, em um contexto específico, foram trazidos recortes de como os sujeitos de pesquisa percebem a situação apresentada para produzir dados de pesquisa e traçam estratégias de ação, sob um guarda-chuva teórico pautado na Teoria dos Registros de Representação Semiótica - TRRS (DUVAL, 2009).

Com a finalidade de organizar esta comunicação de pesquisa, esta seção introdutória apresenta motivações e intenções da presente pesquisa. Na seção 2, foi feita uma revisão do referencial teórico que serviu às análises efetuadas, depois, na seção 3 foi revelado o modo de produção de dados de pesquisa, descrevendo um pouco mais sobre os sujeitos de pesquisa, na seção 4 foram apresentados resultados e suas discussões e, por fim, considerações finais foram trazidas e todas as referências bibliográficas que foram citadas neste texto.

2. REVISÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO: TRRS

A compreensão de conceitos matemáticos, segundo Duval (2009), pode ser facilitada ao aprendente de maneira intencional e teoricamente embasada, através do que ele chamou de Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS). Segundo este autor, os objetos matemáticos só podem ser acessados pelas suas representações simbólicas e a confusão entre objeto e sua representação constitui um obstáculo à compreensão conceitual em Matemática. Adianta-se, nesta revisão, o sobre a concepção platônica contida nessas premissas de Duval (2009). Contudo, entende-se que o método de facilitação da aprendizagem por ele proposto pode ser aplicado numa perspectiva da construção de significados matemáticos à medida que “não estamos mais no mundo das representações e das essências que caracteriza o pensamento platônico/hegeliano, mas dos acontecimentos cotidianos e prosaicos, nos quais nos movemos e nos constituímos” (SOARES; MIRANDA, 2008, p. 414).

² O uso de erros de Matemática fictícios, porém factíveis e recorrentes, têm sido explorado com sucesso no projeto Mathtask (<https://www.uea.ac.uk/groups-and-centres/a-z/mathtask/portuguese>), que inspirou a criação da questão aqui apresentada.

³ Conceito aqui é uma palavra abrangente e pode ser entendido como o objeto cognitivo que se quer atingir (DUVAL, 2003).

Para que se atenha aqui ao método de ensino baseado no TRRS, entretanto, é preciso entender o que ele mobiliza em termos de conceitos teóricos. Duval (2009) se refere à produção ou apreensão de uma representação semiótica (simbólica) de um objeto matemático como *semiósis*. Já às ações cognitivas que tendem a alcançar o objeto matemático, tais como a percepção ou quaisquer aspectos que envolvam a compreensão de diferenças, conceitos, procedimentos e propriedades ele se refere com o *noésis*. Semiósis e noésis são, então, mutuamente dependentes no que tange à compreensão em Matemática.

Duval (2009) afirma que as representações semióticas fazem parte de um sistema que possui suas próprias ingerências de signos e suas funções. Tais representações são vistas como essenciais à cognição, podendo revelar um objeto de diversas formas. Para ele, no processo de aprendizagem deve ocorrer no mínimo dois registros simultâneos (sejam numéricos, algébricos, geométricos ou presentes nas experiências sociais), pois os reconhece cada um deles como limitados em si, gerando a necessidade do uso entrelaçado com outras representações. A esses registros deu o nome de transformações, assim classificadas: ele chamou de **tratamento** quando um objeto se transforma dentro de um mesmo registro (ex.: mesma escrita simbólica como $10 - 5$ e $9 - 4$, enquanto subtrações equivalentes); e de **conversão** quando muda-se o tipo de registro, como na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Conversão.

Registro de partida	Registro de chegada
$9 - 4 = 5$	

Fonte: Dados da própria pesquisa (2023).

Veja que o registro de partida está em representação numérica e o registro de chegada está em representação imagética. Para Duval (2009) de modo a evitar a confusão conceitual supracitada entre objeto e representação, é necessário ao aprendente coordenar diferentes representações semióticas de um mesmo objeto – em conversões. É aqui que entra-se de fato no método que é aqui usado como basilar nesta experiência avaliativa.

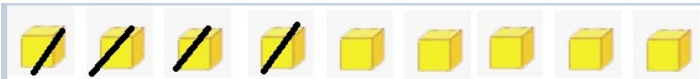
O registro de partida do exemplo acima pode ainda ser subdividido em seus elementos significantes, que indicam a menor unidade de informação do registro, com três informações principais: 9 (indicando o valor inicial); - 4 (indicando o que será retirado do valor inicial) – note que aqui o número negativo -4 não é o referido, e sim a - 4 como representação da retirada de 4 unidades –; e = 5 (indicando o resultado da operação). O registro de chegada pode também

ser subdivido em elementos significantes, são eles: nove cubinhos no total (relacionados ao 9), 4 traços pretos indicando eliminações (relacionados ao - 4) e 5 cubinhos sem traços (relacionados ao =5).

O método busca, num exercício de criatividade, uma conversão que possa ser chamada de cognitivamente econômica. Considerando a TRRS, tal conversão deve atender aos três critérios de congruência: 1) Cada elemento significativo de partida está ligado a um único elemento significativo de chegada; 2) Tal ligação ocorre na mesma ordem no registro de partida e no de chegada e 3) O registro de chegada tem entendimento único e inequívoco. Se os três critérios são atendidos, há uma congruência forte, se apenas dois critérios são atendidos, há congruência mediana, seguindo, se apenas um critério é atendido, há congruência fraca e, se nenhum critério é atendido, não há congruência, prejudicando a compreensão.

Diante do explicado, destaca-se que a conversão exemplificada na Tabela 1 não é cognitivamente econômica, pois ela apresenta congruência fraca. O primeiro requisito não é atendido, porque os nove cubinhos estão sendo reaproveitados para todos os elementos significantes de partida. O segundo requisito também não é atendido, uma vez que, por causa do reaproveitamento, não se consegue estabelecer em que ordem as ligações no registro de chegada ocorrem. Apenas o terceiro requisito foi atendido, uma vez que a resposta é a quantidade de quadradinhos não riscados e a conclusão é inequívoca. A Tabela 2 ilustra uma construção da relação entre registro de partida e de chegada utilizando uma única representação figural em todo o processo.




Tabela 2: Elementos significantes.

Registro de partida	Registro de chegada
9	
- 4	
=5	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para tornar tal conversão cognitivamente econômica, associada à congruência forte, torna-se necessário usar material concreto e mover as peças do registro de chegada passo a passo, como mostra a Tabela 3. Note que, nesta tabela, o registro de chegada pressupõe uma movimentação de peças do material proposto associada à representação da configuração obtida a partir dessa ação.

Tabela 3: Conversão econômica.

Registro de partida	Registro de chegada (+ação requerida)
9	 <p>Colocam-se nove cubinhos sobre uma mesa</p>
-4	 <p>Retiram-se 4 cubinhos de cima desta mesa.</p>
=5	 <p>Restam 5 cubinhos sobre essa mesa.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Veja que, agora sim, a conversão é cognitivamente econômica. O 9 está diretamente e unicamente associado aos 9 cubinhos, o - 4 está direta e unicamente associado ao ato de retirar 4 cubinhos de 9 e o =5 está associado aos 5 cubinhos restantes sobre a mesa. Isto ocorre na mesma ordem nos registros de partida e de chegada. Sendo assim, os requisitos 1 e 2 foram também atendidos, além do terceiro requisito que continua sendo contemplado, assim como anteriormente. E são as tentativas de produzir conversões cognitivamente econômicas por parte de licenciandos(as) tornados foco desta lente analítica, produzida nesta breve revisão do referencial teórico sobre a TRRS.

3. PRODUÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da presente pesquisa são 47 licenciandos e licenciandas – a maioria do primeiro período – do curso de Pedagogia⁴ de uma instituição estadual de ensino superior, cursando a disciplina “*Matemática: Conteúdo e Método I*” no período de 2022-2. São discentes que tiveram, previamente à atividade avaliativa aqui analisadas, aulas sobre o TRRS e suas aplicações práticas.

Para produzir os dados de pesquisa deste capítulo, apresenta-se uma situação com um erro fictício de um(a) estudante na tentativa de resolver uma operação de subtração ($25 - 17 =$

³ Entendemos que são professores(as) que ensinam/ensinarão matemática e que estão em formação inicial. Termos de consentimento livre e esclarecido assinados e em posse dos autores.

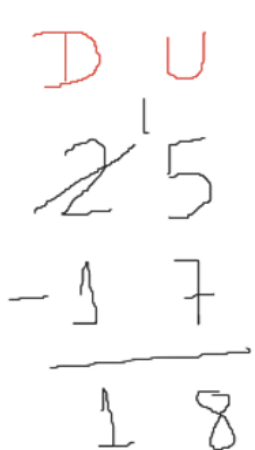
18) que, pelo algoritmo hegemônico ensinado largamente nas escolas, a solução é baseada na ação de “pegar emprestado” uma dezena. Na situação simulada, o(a) estudante realiza o procedimento do algoritmo, mas não o faz corretamente até o final, chegando a um resultado incorreto.

Um dos pontos de debate que se quis promover com essa questão era sobre a dificuldade envolvida na ideia de retirar uma quantidade maior de uma menor (5 unidades – 7 unidades), o que, em princípio, é um obstáculo considerável no paradigma dos números naturais, que faz parte do contexto da construção curricular do ensino fundamental I. Além disso, a proposta reforça o argumento aqui utilizado de que erros matemáticos de estudantes podem auxiliar os docentes a criar e compreender as estratégias de solução elaboradas e em que bases teóricas construídas foram pautadas. Isso é fundamental para detectar o foco da atuação, a intencionalidade, além de auxiliar na compreensão de conceitos e significados.

A Figura 1 abaixo mostra a questão proposta a estes estudantes em uma atividade avaliativa da disciplina mencionada. Foi por meio dela que conseguiu-se produzir os dados em análise neste texto.

Figura 1: Questão proposta.

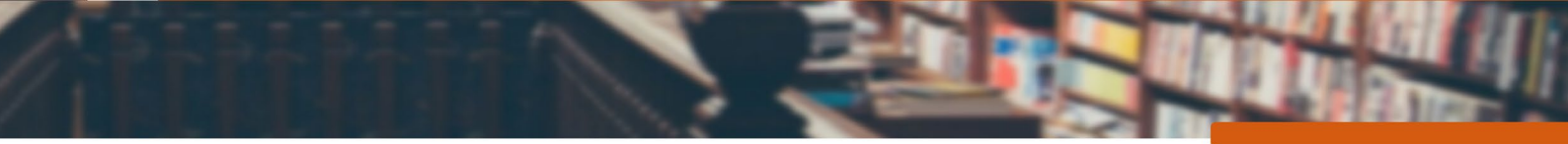
Questão 4: Um estudante, ao fazer a operação $25-17=$, chegou ao resultado 18, conforme a imagem abaixo.



(0,25 ponto) identifique onde foi que o estudante errou.

(0,25 ponto) elabore e apresente, passo a passo, uma estratégia, usando o material dourado, para ajudá-lo a chegar ao resultado correto. Explique a sua estratégia, ilustrando cada um de seus passos:

Fonte: Autoria própria (2023).

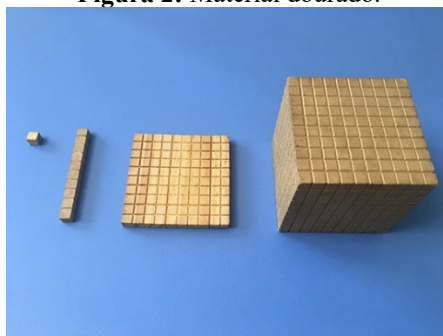


Abrem-se parênteses no método da produção de dados da pesquisa para afirmar que o passo do algoritmo hegemônico de subtração que envolve a ação do “pegar emprestado”, já tão incorporada aos processos para os professores, traz consigo um uso inadequado, socialmente falando, de um termo porque ali não se devolve o que se pegou emprestado. Uma expressão usada para fazer o estudante associar mecanismos da manipulação numérica com ações contextualizadas pode levar a mais conflitos de ideias do que ajudar propriamente. O problema, aqui percebido, é que expressões e procedimentos continuam a ser reproduzidos em salas de aula sem a devida reflexão e são perpetuados como forma única de abordagem, a despeito das consequências negativas de sua utilização que, em diversas situações, poderiam ser evitadas com pequenos ajustes. A fala mais adequada, segundo Simões (2017), é dizer que, no algoritmo, sempre que for necessário, trocas devem ser feitas tendo em mente que o elemento em cada ordem é dez vezes maior do que a sua antecessora, por se tratar do sistema decimal. Também é importante destacar a necessidade desta troca sempre que houver condições para que seja efetuada, ou seja, sempre que estiver disponível uma quantidade suficiente de elementos na ordem imediatamente subsequente.

Dito isto, este parêntese é fechado e volta-se à produção de dados. Especificamente no caso ora apresentado, a questão exigia o uso do Material Dourado, também explorado por Oriani (2019), que é um material concreto feito pensado no ensino da base decimal posicional, composto de cubinhos representando as unidades, barrinhas (compostas de dez cubinhos cada) representando as dezenas, placas (compostas de dez barrinhas ou por cem cubinhos) representando a centena e de um cubo grande (composto de dez placas ou mil cubinhos). A exigência da utilização do suporte de um material concreto tem o papel de estimular e subsidiar o uso de, pelo menos, dois registros semióticos para o mesmo objeto matemático, já trazendo a ideia da aplicação da TRRS para o contexto da questão, aproveitando o método de ensino.

A Figura 2 abaixo mostra um exemplo desse material em madeira, mas não é incomum encontrá-lo também planejado num material emborrachado chamado de EVA, ou outro material apropriado e, de preferência, de baixo custo.

Figura 2: Material dourado.



Fonte: Instituto Claro Educação (2019).

Os dados coletados são um apanhado de repostas dos(as) licenciandos(as), catalogados e tabelados para fins de análise: (i) do erro como motor do aprendizado e (ii) da elaboração de estratégias de ensino usando o Material Dourado. Devido à falta de espaço que este capítulo impõe, optou-se recortes de tais tabelas, que permitiram realizar continuamente novas interpretações sobre os dados, corroborando com as ideias de Creswell (2013) e Crotty (1998) sobre o fato da pesquisa qualitativa ser, eminentemente e fundamentalmente interpretativa permitindo “não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles” (GEERTZ, 1989, p. 18). E, na próxima seção, o que buscou-se fazer foi refletir sobre generalizações possíveis por dentro desse caso, dessa atividade avaliativa proposta.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Erro como motor do aprendizado

Em relação à primeira parte da questão, que pede para identificar e descrever o erro na resolução fictícia proposta, observou-se que a ideia de “pegar emprestado” traz um obstáculo à compreensão do que de fato ocorre no algoritmo. Os(as) licenciandos(as) destacam este obstáculo em suas falas, como mostrado na Tabela 4, que traz um recorte significativo das respostas obtidas.

Tabela 4: Analisando o erro.

Licenciando(a)	Registro
1	O erro do estudante foi esquecer de subtrair o algarismo tirado da primeira dezena (2).
2	<p>0,5</p> <p>Questão 4- O estudante errou no momento da subtração das dezenas, o mesmo esqueceu que “emprestou” uma dezena para as unidades e subtraiu 2-1 ao invés de 1-1, ou, o estudante acha que ao transformar uma dezena em unidades é certo desconsiderar a parcela na qual emprestou, dessa forma o 2 fica valendo de 0, efetuando $0-1 = 1$.</p>

3	<p>a) Onde o estudante errou?</p> <p>O estudante trocou 1 dezena por 10 unidades mas não descontou uma dezena.</p> <p>Exemplo: O que o estudante fez: $\begin{array}{r} 25 \\ - 17 \\ \hline 18 \end{array}$ O correto $\begin{array}{r} 25 \\ - 17 \\ \hline 08 \end{array}$</p>
4	<p>R= O estudante esqueceu que para realizar essa operação foi necessário transformar 1 dezena em 10 unidades e a casa das dezenas ficou com menos 1 dezena.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O(a) licenciando 1 é direto(a) em sua fala, afirmando objetivamente onde o estudante fictício errou, sem detalhar os motivos possíveis. Esta postura lacônica ao responder ao item ocorreu com frequência no corpus aqui levantado, indicando que a turma se assenhoreou do conteúdo estudado na disciplina, mas com níveis diferentes de profundidade ao tentar entender o processo que levou ao erro em si.

Os licenciandos(as) 2 a 4, desenvolvem as suas respostas em uma outra postura, mais dialogada, que também ocorreu com frequência. Isto indica que foram criadas as condições na disciplina para que estudantes se sentissem à vontade para escrever sobre Matemática em língua portuguesa, o que é desejável, segundo a TRRS, e também sob a ótica de uma abordagem dialogada e humanizada da disciplina, como propõe Mathias (2013a; 2013b).

Os(as) licenciandos(as) 2 a 4 fizeram a leitura de um cenário no qual o(a) estudante fictício(a) efetuou a troca esperada, mas não soube o que fazer com ela e a desconsiderou. Os(as) licenciandos(as) 2 e 4 optaram por ilustrar as suas considerações dentro da língua portuguesa, já o (a) licenciando(a) 3 optou por fazer a relação direta da sua explicação usando tanto a língua portuguesa com o algoritmo, o que enriquece a sua fala como pode-se perceber. Dentre estes, a TRRS indica que a explicação do(a) licenciando(a) 2 tem maior possibilidade de levar o(a) estudante fictício à compreensão do conceito atrelado ao sistema de numeração decimal posicional e o procedimento de subtrair em foco e a tratar o erro como propulsor no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Elaborando estratégias

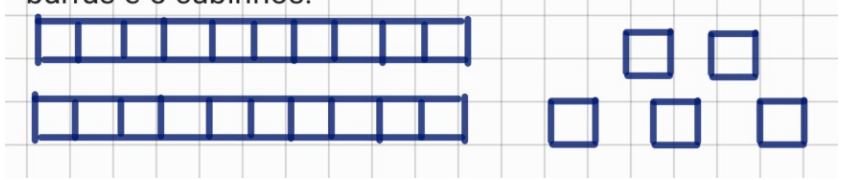
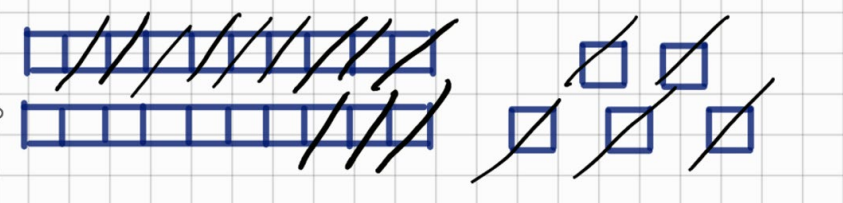

A segunda parte da questão, pede que os(as) licenciandos(as) criem uma estratégia, usando material dourado, para auxiliar o(a) estudante fictício a usar seu erro para compreender o significado e o procedimento que é o objeto dessa avaliação.

Encontraram-se no corpus de pesquisa, para este item da questão, diferentes estratégias para a resolução da atividade proposta. Três tipos de abordagem se destacaram: o uso de material dourado fora do algoritmo, o uso de material dourado dentro do algoritmo e um caso singular, digno de nota. É importante destacar que o material dourado prescinde do algoritmo.

4.2.1 Material dourado fora do algoritmo

O (a) licenciando(a) 1 optou por narrar em português as suas ilustrações com material dourado planejado, conforme se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5: Proposta de uso do material dourado pelo licenciando(a) 1.

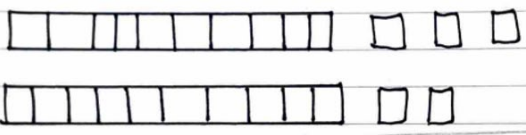
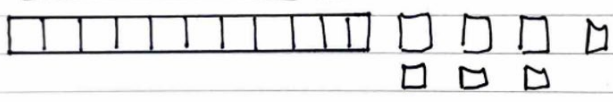

Passo	Ilustração e/ou narração
1	<p>Com a ajuda do material dourado ilustramos 25 como 2 barras e 5 cubinhos:</p> 
2	<p>Queremos subtrair 18 unidades, começando pelos cubinhos. A subtração será representada por riscos nos cubinhos, cada risco corresponde a 1 unidade a menos.</p> 
3	<p>Sobrando assim 8 unidades. Temos o resultado da operação: $25 - 17 = 8$</p> 

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Veja que, em todos os passos, há correspondência entre registros de partida e de chegada, na mesma ordem, e os registros de chegada são inequívocos, o que facilita a aprendizagem de um conceito, segundo a TRRS.

O(a) licenciando(a) 3 fez uma opção recorrente entre as respostas da turma. Ele(a) optou por representar os dois números envolvidos em um momento inicial. Note que isso traz dificuldades ao entendimento da operação, já que, na subtração, ou serão retirados 17 de 25 ou serão completados 8 para que 17 chegue a 25. A coexistência das duas representações traz dificuldades na coordenação dos registros e não há qualquer referência na utilização posterior da representação do 17 no material dourado. A Tabela 6 sistematiza a abordagem do(a) referido(a) licenciando(a).

Tabela 6: Proposta de uso do material dourado pelo licenciando(a) 3.

Passo	Ilustração e/ou narração
1	<p>1º -> Separar os valores com o material dourado, para os estudantes visualizarem melhor.</p> <p>25 -> </p> <p>17 -> </p>
2	<p>2º - Como estamos fazendo uma operação de subtração vamos retirar a quantidade pedida.</p>
3	<p>3º Vamos pegar o material dourado correspondente ao número 25 por ele ser maior e depois retirar (pintar) 17 cubinhos para ver quantos vão sobrar para assim como queremos obter o resultado para a operação.</p> <p></p> <p>Logo o resultado final vai ser 8</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

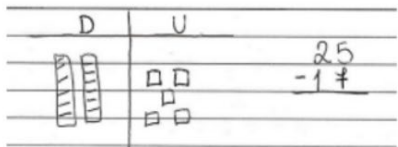
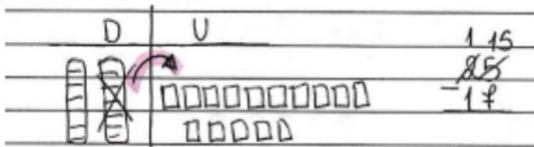
Apesar do primeiro passo trazer um obstáculo epistemológico ao entendimento do significado de subtração em foco, o segundo passo encaminha o pensamento do(a) estudante fictício da direção do caminho a ser seguido. O terceiro passo é dedicado a explicar a operação sem o uso de troca física das peças, o que seria pedagogicamente mais interessante. Ao pintar os cubinhos de cada barrinha, a troca é feita de maneira velada porque as barrinhas são subdivididas mentalmente.

Um destaque positivo é a contagem numérica feita para os cubinhos restantes. A partir disso, o terceiro passo atende a todas as condições da TRRS para a facilitação da compreensão do significado de subtração com reserva. Sendo assim, mesmo com as considerações feitas, a conversão é cognitivamente econômica pois atende às três condições para tal.

4.2.2 Material dourado dentro do algoritmo

Representando esta categoria, foi trazida a produção do licenciando(a) 2 em que a proposta consistiu em contar uma história factível, ilustrando-a e sistematizando o processo com o uso de setas para indicar as ações narradas. Esta foi uma opção pedagógica envolvente e muito interessante, que facilita a conversão entre os registros utilizados e é mostrada na Tabela 7.

Tabela 7: Encaminhando o pensamento do(a) licenciando(a) 2.

Passo	Narração e/ou ilustração
1	(passo I) Imagine que você (aluno) está vendendo picolés na praia. Em seu isopor tem 25 picolés, só na parte da manhã você vendeu 17 picolés, quantos restaram para vender à tarde?
2	(passo II) Vamos destacar 25 unidades em material dourado, que no caso, serão 2 dezenas e 5 unidades. 
3	nesse caso, vamos ter que pedir emprestado para o vizinho (dezena) e vamos “quebrar” 1 barra e transformá-la em 10 cubos de unidades. 

4	<p>(passo IV) Assim, já podemos iniciar nosso sistema de subtração. Retiraremos 7 de 15 unidades e na casa da dezena ficará apenas 1.</p>
5	<p>(passo V) Na casa da unidade já resolvemos, sobrou 8 cubos. Mas e a casa das dezenas? Bom, como emprestamos 1 dezena para a unidade, nos restou 1 e como vendemos 17 picolés nos falta subtrairmos as dezenas $1-1=0$</p> <p>- Tiramos 1 dezena de 1 dezena e ficamos com 0. No entanto, restam 8 picolés para você vender na parte da tarde.</p>

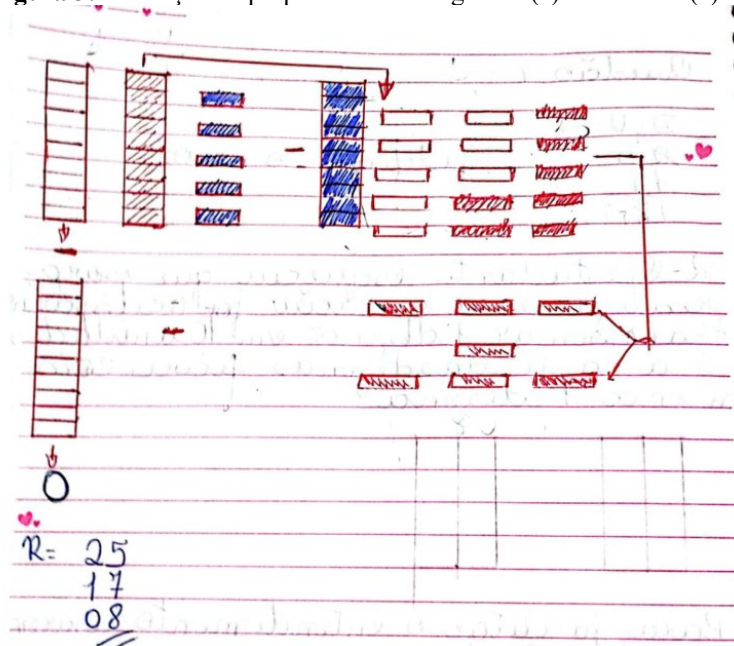
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Veja que cada passo é narrado e destacado com marcações do que está sendo eliminado, detalhadamente. Isto facilita a compreensão do aprendiz, segundo a TRRS, e mostra uma capacidade de sistematização/descrição do processo importante para a construção das estratégias.

4.2.3 Um caso digno de nota

O licenciando(a) 4, fez a conversão da operação $25-17=8$ para um diagrama que flui na direção das setas indicadas, como apresentado na Figura 3.

Figura 3: Descrição da proposta de abordagem do(a) licenciando(a) 4.



Fonte: Autoria própria (2023).

Este tipo de representação fluida tem grande potencial. Observe que o 17 foi separado/compreendido como $10+7$. Na operação solicitada de $25-17$, uma dezena do 17 excluiu uma dezena do 25, restando apenas 7 unidades a serem retiradas. No passo seguinte, ao perceber que os cubinhos restantes não seriam suficientes, $10+5$ foi transformado em 15 cubinhos, dos quais 7 foram retirados. Ao final do processo, restam apenas o cubinhos, indicando que a resposta para $25-17$ é 8. Note que este tipo de raciocínio está bastante atrelado à ideia da resolução mental de operações, que desconstrói a obrigatoriedade de iniciar o raciocínio pela unidade e entende que retirar dezenas traz a análise para a solução entre números menores. Apesar de muitos professores(as) desestimularem esta subversão da ordem do algoritmo com receio de adicionar elementos que levem ao erro em resoluções futuras, essa postura estimula a criatividade na busca natural de soluções inerente ao processo de aprendizagem. A beleza está justamente no processo de construção de estratégias, com toda a riqueza da diversidade de pensamentos na sala de aula, sem que os algoritmos sejam usados como forma de controle e uniformização de raciocínio, mas sim como sistematização construída coletivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste capítulo, refletir sobre discussões assertivas e alternativas, metodológicas intencionais, que buscam a criação de conversões cognitivamente econômicas a partir do significado de subtração, para a compreensão do procedimento do algoritmo da subtração com reserva. A partir de uma situação simulada e com a TRRS como guarda-chuva teórico para as análises, observou-se aqui quando foram usados de forma coordenada diferentes registros semióticos para a compreensão do procedimento e significado matemático supracitado, relacionando registros de partida e de chegada, na mesma ordem, e de modo inequívoco.

Nas análises efetuadas percebem-se e indicam-se diferentes possibilidades registradas pelos(as) licenciandos(as) de uma turma do curso de Pedagogia, que se dedicaram a analisar o erro do(a) estudante fictício. Destaca-se, sobretudo, o cuidado, majoritariamente encontrado, em narrar passo a passo o que foi sendo ilustrado nestes percursos. Esse passo é fundamental na ação de comunicação e registro do processo de ensinar e aprender, reflete o esforço deles(as) em dialogar com seu(sua) estudante. Considera-se aqui que os sujeitos de pesquisa se empenharam em tentar sistematizar seus raciocínios, na consideração ou não do algoritmo hegemônico que se usa para subtrações.

Outra questão a ser considerada importante deste trabalho é o fato de que a subtração traz uma série de complicações para o(a) estudante dos anos iniciais, cuja experiência escolar está relacionada ao contato apenas com números positivos – paradigma pautado nos números naturais. Na subtração, ao tentar subtrair um número menor de um maior, o estudante se depara, ainda que não perceba, com a existência de números negativos. Isto se constitui em um obstáculo epistemológico, destacado por Schubring (2007), e materializa um momento de estranhamento na vida do estudante. Tal estranhamento é compreensível, uma vez que Ripoll, Rangel e Giraldo (2016) esclarecem que, historicamente, os números negativos foram os últimos a receber o estatuto de número, mostrando que, até mesmo dentro de comunidades Matemática, eles se mostraram controversos.

Sim, dificuldades foram vivenciadas e é preciso comunicá-las: a limitação de tempo imposta pela necessidade do encurtamento de períodos letivos em um momento pós-pandemia de Covid-19, que cerceou um pouco os debates e reflexões necessários ao tratamento das abordagens propostas, no contexto da atividade avaliativa. Mas, finaliza-se com esperança e motivação, pois, em termos dos desdobramentos futuros, pretende-debruçar-se sobre outras questões dessa mesma avaliação para a produção de relatos e mais análises que colaborem com o desenvolvimento profissional docente, visando socializar percursos pedagógicos autorais desta turma tão diligente e talentosa e que se eterniza também nesse espaço de comunicação acadêmica.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4ed. SAGE Publications, 2013.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. Sydney-Austrália: Allen&Unwin, 1998.

DUVAL, R. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, S. D. A. (org.). **APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2003. Cap.1, p.11-33.

DUVAL, R. **Semiósis e pensamento humano – Registros semióticos e aprendizagens intelectuais** (fascículo 1) 1º Ed. São Paulo. Livraria da Física. 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 323 p, 1989.

MATHIAS, C. A **Partida de Tênis**. Niteroi: UFF, Jornal Dá Licença, Edição Ano XVIII, n. 54, p.14, set/13, 2013a. ISSN: 2236-9007.

MATHIAS, C. E. M. . Um Olhar Humanista sobre os Números Complexos. In: ROQUE, T.; GIRALDO, V. (Org.). **O Saber do Professor de Matemática - Ultrapassando a Dicotomia entre Didática e Conteúdo**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013b, v. 1, p. 107-146.

ORIANI, A. P. **Explorando o material dourado, de Maria Montessori**. Instituto Claro de Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/explorando-o-material-dourado-de-maria-montessori/>>. Acessado em: fev. 2023.

RIPOLL, C.; RANGEL, L.; GIRALDO, V. **Livro do Professor de Matemática na Educação Básica**, v. 2, Números Inteiros. Coleção Matemática para o Ensino. Rio de Janeiro: SBM, 2016.

SIMÕES, M. **Uma palavra mal escolhida, um aluno mal encaminhado**. 2017. Disponível em: < <https://imaginariopuro.wordpress.com/2017/11/13/uma-palavra-mal-escolhida-um-aluno-mal-encaminhado/> >. Acessado em: fev. 2023.

SCHUBRING, G. **Um Outro Caso de Obstáculos Epistemológicos: o princípio de permanência**. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 20, nº 28, 2007, pp. 1 a 20. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1527>. Acessado em: fev. 2023.

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DURANTE O PERÍODO GOVERNAMENTAL DE JOÃO GOULART (1961-1964)

Alzenir Souza da Silva
Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues
Francinaide de Lima Silva Nascimento

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar notas prévias de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Busca compreender como se deu a Educação Profissional (EP) e suas mudanças durante o Governo de João Belchior Marques Goulart (1961-1964), almejando ampliar as discussões em volta do complexo contexto histórico no período anterior ao golpe militar de 1964. A pesquisa, no que lhe concerne, insere-se no campo da História da Educação Profissional e justifica-se pela pouca incidência de estudos no período delimitado no campo da EP. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental bibliográfica através de autores como Delgado (2010), Grabois (2021), Ravaglia (2014) e Lira (2010). Portanto, a análise apresentou elementos que corroboram para o entendimento de que o governo desejava desenvolver uma educação vinculada com a ideologia nacional desenvolvimentista, ansiando aumentar a demanda por técnicos qualificados para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Educação Profissional. Governo João Goulart.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca compreender como se deu a Educação Profissional e suas mudanças durante o Governo de João Belchior Marques Goulart (1961-1964)⁵. A ideia que orienta as discussões empreendidas é de que a produção historiográfica sobre a EP neste período está à margem da reconstituição histórica. Segundo Delgado,

O período do nacional-desenvolvimentismo no Brasil tem sido contemplado por produção historiográfica bastante significativa, com destaque especial para a atuação dos presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, analisados, de forma recorrente, pela historiografia. A mesma ênfase não acontece em relação a João Goulart, que tem sido relegado a um segundo plano pela produção historiográfica e também pela memória coletiva nacional. Todavia, Jango foi um dos principais líderes trabalhistas brasileiros. Orientou, com indiscutível coerência, sua prática política por uma opção de consolidação renovada da herança varguista e pela adoção e apoio a iniciativas destinadas à ampliação da cidadania social e à defesa dos interesses econômicos nacionais (DELGADO, 2010, p. 125).

Nesse sentido, espera-se fomentar o diálogo em torno da trajetória política de João Goulart de modo a refletir sobre a Educação Profissional no Brasil entre 07 de setembro de

⁵ Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. De início, sob a vigência de um sistema de governo parlamentarista que limitava seus poderes. Posteriormente, ao recuperar sua capacidade governamental, sob um sistema de governo presidencialista.

1961 e 31 de março de 1964, almejando ampliar as discussões em volta do complexo contexto histórico no período anterior ao golpe militar de 1964.

Este estudo, por sua vez, tem o objetivo de apresentar notas prévias de uma pesquisa maior que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, cujas discussões comporão uma dissertação de mestrado intitulada “A gestão industrialista de Stênio Lopes e a Escola de Aprendizagem do SENAI, Campina Grande-PB (1957-1968)”, de modo a contribuir para o enriquecimento do debate em torno da Educação Profissional.

Levando em consideração que um artigo não possibilita a apreciação do conjunto da produção da historiografia, a seleção dos autores foi necessária com o intuito de ampliar o debate acadêmico. Nesse contexto, as discussões e as contribuições dos pesquisadores, baseados em sólidos estudos documentais, poderão expandir o conhecimento do recorte temporal da pesquisa.

2. HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

2.1 O governo João Goulart

João Belchior Marques Goulart foi deputado federal, ministro de estado, vice-presidente e presidente da República. Também conhecido na história por “Jango”, foi um líder lúcido, ponderado, coerente, manipulador, contraditório e hesitante. De acordo com Napolitano (2012), Jango esboçou um projeto e uma agenda de reformas profundas, mas que de alguma forma mergulhou no esquecimento, apesar dos esforços que alguns estudiosos têm empreendido no sentido de dar-lhe uma sentença justa no tribunal do tempo. Ainda segundo esse autor,

Goulart mudou completamente o papel do Estado na negociação entre patrões e trabalhadores (urbanos) e, mesmo inclinando-se para o lado destes últimos, nunca abriu mão da estratégia de mediação e negociação de conflitos. As bases sociais e políticas ali constituídas deram-lhe força para esboçar um projeto reformista que, na verdade, foi muito mais uma agenda do que um projeto (NAPOLITANO, 2012, p. 224).

Contrariando a elite mundial, ascende à presidência como símbolo da conciliação com os trabalhadores, tendo em vista que tinha um programa coerente com a realidade nacional e representava, naquele período, a melhor opção para esta classe (BRAGA, 2021).

Em 1959, enquanto vice-presidente, Goulart se movimentava no Congresso para a aprovação de diversas emendas constitucionais e legislativas que seriam os rascunhos das

Reformas de Base do seu governo como, por exemplo, a reforma agrária, a regularização do direito de greve e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶.

De acordo com Braga (2021) os sérios problemas econômicos que enfrentou, seja no parlamentarismo, seja no presidencialismo, se deram, sobretudo, pelas atitudes tomadas pelos grupos sociais em disputa naquele momento. Em sua tese, o autor indica que João Goulart estabeleceu uma política que buscava promover o equilíbrio das contas nacionais, recusando-se a penalizar a classe trabalhadora, gerando a decadência da política econômica, assim como do regime democrático. E essa isenção perante o aumento da mobilização dos trabalhadores a partir de 1962 culminou com o afastamento do setor empresarial estrangeiro. É importante ter em mente que

A industrialização era o corpo e a alma da concepção de desenvolvimento que as principais correntes políticas e econômicas brasileiras, puxadas pelo Estado, levaram adiante naqueles anos. [...] A apreciação da Indústria no período Goulart, embora valorizando suas iniciativas e proposições, situa o governo em continuidade com as realizações dos governos anteriores (GRABOIS, 2021, p. 196).

Nesse contexto, o período foi marcado pela industrialização emergente e João Goulart era visto como impulsionador do desenvolvimento. Segundo Grabois (2021), durante o segundo semestre de 1963, as crises social, econômica, política e de estado se abrandaram e, de um lado, os trabalhadores e as classes populares buscavam se mobilizar e se organizar e, de outro lado, houve uma reação e mobilização dos setores das classes dominantes que se viam ameaçados.

[...] durante os pouco mais de quinze meses do regime parlamentarista, o presidente tencionou-se entre a necessidade de se legitimar frente às forças a ele opostas e a premência de “governar” para corresponder às expectativas de seus aliados. Neste contexto se explica parte da incapacidade do governo em apresentar propostas sólidas para a superação da crise econômica (MORAES, 2012, p. 53-54).

Ou seja, em 1963, Jango ainda estava em busca de sua legitimidade política. Tendo em mente que a “efervescência democrática característica do período acaba por despertar vigorosa reação das organizações que percebiam a efetivação da democracia como ameaça aos seus interesses e privilégios” (BRAGA, 2021, p. 211).

Havia um “limite” para a democracia, portanto, não agradava às classes dominantes que esses limites fossem ampliados para uma participação de todos os setores. Dentre as classes não contentadas com a possível efetivação de uma democracia social no Brasil estavam a União Democrática Nacional, os setores das forças armadas, a igreja católica conservadora, os proprietários rurais, a maior parte do empresariado nacional e investidores internacionais. Estes

⁶ O final de 1950 e início de 1960 foi marcado por diversos movimentos intelectuais como a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende”, “Movimento de Educação de Base”, “Movimento de Cultura Popular de Recife”, entre outros.

uniram-se para desestabilizar o governo, culminando no golpe que destituiu o presidente em 1964, pelas forças armadas (DELGADO, 2010).

Em sua tese, Grabois (2021) afirma que houve um interesse latente do povo em busca de compreender, conhecer, construir uma reflexão e formar opiniões sobre a realidade da crise durante o Governo Jango, levando amplas parcelas da população a procurar explicações. Nesse período ocorreu uma efervescência artística e intelectual que se deu, sobretudo, por meio de uma gama produção editorial e pela busca, pelos indivíduos, da leitura.

2.2 A educação no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024/61)

O debate sobre a educação e a democratização do ensino é anterior à Lei n.º 4024/1961⁷ e movimentou diversos setores da sociedade brasileira em defesa da escola pública. Todavia, o esforço da classe dominante cooperou para o predomínio da educação privada, consolidado no financiamento público à educação particular, abrindo caminho para a privatização do ensino.

Contudo, as discussões educacionais que levaram à promulgação da Lei n.º 4024/1961 foram polêmicas e demoradas, pois foram discutidas por amplos setores sociais.

[...] no período situado entre a reforma proposta pelas leis orgânicas do ensino, na década de 1940, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 (lei n.º 4.024/61), o máximo que se conseguiu foi assegurar a equivalência entre os diferentes ramos do ensino secundário, a despeito dos esforços de alguns setores do MEC em empreender ações para unificar a sua estrutura (SANTOS, 2007, p. 360).

A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e a Associação de Educação Católica (AEC), entidades ligadas ao empresariado de instituições privadas, atuaram decisivamente no debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desempenhando um papel fundamental em seu perfil privatista.

Ou seja, a LDB/1961, no que lhe concerne, entrou em contradição com as necessidades do Estado democrático, pois deu legitimidade a políticas educacionais ao limitar a democratização do ensino. Essa lei também concretizou muitos sistemas de educação, sendo eles: o ensino primário sob a responsabilidade dos municípios, o ensino secundário sob a responsabilidade dos Estados, o ensino superior sob a responsabilidade da União e os estabelecimentos privados – como os mais lucrativos do mercado educacional.

⁷ Lei aprovada após treze conflituosos e longos anos, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart.

Ravaglia (2014) resume bem, em sua dissertação, a primeira LDB/1961 ao ressaltar que esta lei⁸ foi

[...] marcada pela Revolução Francesa [...] alterou sobremaneira a relação entre governantes e governados, [...] se inspira nos princípios da liberdade e solidariedade e, quanto à educação, estabelece como seus fins a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do patrimônio cultural e a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (RAVAGLIA, 2014, p. 56-57).

No que se refere ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1961) consolidou o modelo tradicional ao manter o regime de cátedra, a justaposição de escolas isoladas e a composição de universidades sem a preocupação com a pesquisa, tornando-se um empecilho para reestruturação das universidades brasileiras (LIRA, 2010). A posteriori,

A Lei estabeleceu uma reforma no ensino superior brasileiro que extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório (LIRA, 2010, p. 262).

Nesse contexto foi criada a Universidade de Brasília, concebida doravante pela matriz desenvolvimentista da educação ao abnegar o modelo de universidade segmentada, substituindo a cátedra pelo departamento como unidade de ensino e pesquisa, atendendo às aspirações do meio universitário.

[...] apresentou algumas inovações organizativas e pedagógicas. [...] foi pioneira na ênfase funcional no ensino superior, operando um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país e na sua independência científica e cultural, formando simultaneamente cientistas e técnicos (LIRA, 2010, p. 262).

O Brasil passava por uma expansão no mercado e houve uma agitação por parte dos estudantes para ampliar os números de vagas nas universidades. Nesse contexto, “a insatisfação específica do ensino era potenciada por um conjunto de transformações culturais” (LIRA, 2010, p. 123) e o movimento estudantil foi essencial para que se construíssem instituições democráticas ao desempenhar relevante destaque nas campanhas nacionalistas e nas lutas em favor das Reformas de Base.

⁸ Avaliada à época como retrocesso pelas forças nacionalistas.

Segundo Lira (2010), o movimento estudantil construiu sua história em defesa da democracia e da legalidade, inclusive, quando os ministros tentaram impedir a posse de João Goulart, saiu em defesa da legalidade constitucional.

Ainda no que se refere à Educação, a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 baseou-se pela Carta de Punta del Este e pela Recomendação nº 54 do Bureau Internacional de Educação (Unesco-Genebra), alegando a necessidade de aplicação de medidas integradoras para centralizar as decisões relacionadas ao ensino, resultando na aprovação do Plano de Educação e do Plano Nacional de Alfabetização, este extinto após o golpe de 1964.

2.3 A Educação Profissional no Brasil

No período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estava sendo avaliada, o Brasil, que era um país agrícola, passou por atualizações industriais, apresentando a necessidade de instrução para o trabalho nas indústrias. Entretanto, a Carta de Punta Del Este, levando em consideração a industrialização emergente, enfatizou a importância da educação para a formação de mão de obra profissional e técnica, apontando a urgência de ampliação da capacidade produtiva para o desenvolvimento do país.

[...] João Goulart, havendo trilhado toda a sua carreira política no PTB⁹ e sob a forte influência do varguismo, estava politicamente ligado a uma tradição trabalhista, reformista e de um nacionalismo que aspirava pela conquista de um nível de desenvolvimento que alcançasse a “emancipação econômica” do país (SILVA, 2019, p. 6).

Nesse contexto, João Goulart defendia reformas estruturais que incitassem o desenvolvimento da indústria nacional e a Educação, por sua vez, era parte essencial do processo, através da reforma universitária e da formação de pessoal técnico qualificado. De acordo com Moreira,

No setor educacional, o governo arrolava como princípios básicos a democratização da cultura e a habilitação profissional, pelos quais ambicionava transformar o sistema educacional brasileiro para as novas necessidades do desenvolvimento do país, assim como imprimir características científicas das mais avançadas. O setor educacional seria uma das mais profundas reformas de base (MOREIRA, 2011, p. 204).

Portanto, a intenção de João Goulart era manter o regime democrático em perfeito equilíbrio, conjuntamente com o desenvolvimento econômico. O governo pretendia, ainda, assegurar o direito à escola de nível médio com o objetivo de habilitar a juventude para o

⁹ Sigla referente ao Partido Trabalhista Brasileiro.

trabalho e para a integração na comunidade nacional, mirando modificar a escola em centro de educação para o trabalho.

O objetivo era possibilitar a instalação, em todos os municípios brasileiros, de escolas técnicas e profissionalizantes. Em suma, pretendia-se: a) ampliar a rede escolar de grau médio; e b) orientar o sistema no sentido da educação para o trabalho. O governo planejava construir novas unidades escolares e executar um programa de recuperação da rede nacional de Escolas Técnicas, e de torná-las aptas a ministrar: a) cursos especiais vespertinos e noturnos de habilitação profissional para o pessoal qualificado das indústrias; b) cursos tecnológicos de formação profissional altamente qualificado para jovens formados em nível colegial; e c) cursos especiais de formação profissional para jovens que frequentam ou frequentaram cursos ginasiais (MOREIRA, 2011, p. 205-206).

Nesse sentido, seriam construídas instituições escolares de grau médio nas quais seriam ministrados cursos de 2ª, 3ª e 4ª séries – da educação para o trabalho, e seria realizada, concomitantemente, a expansão das escolas profissionais com um programa de curso intensivo de habilitação profissional para trabalhadores de diversas atividades. Nesse cenário, João Goulart se envolveu pessoalmente para que todos os alunos estivessem matriculados, criou novas classes e concedeu bolsas de estudo.

Além disso, estabeleceu a execução das normas do Decreto nº 53.453, obrigando que todas as empresas industriais, comerciais e agrícolas que tivessem mais de cem pessoas empregadas fossem compelidas a custear o ensino primário para os operários e seus filhos. E, no que se refere ao ensino superior, o esforço seria para transformá-lo, vislumbrando a formação de técnicos de alto nível para o desenvolvimento técnico-científico-industrial.

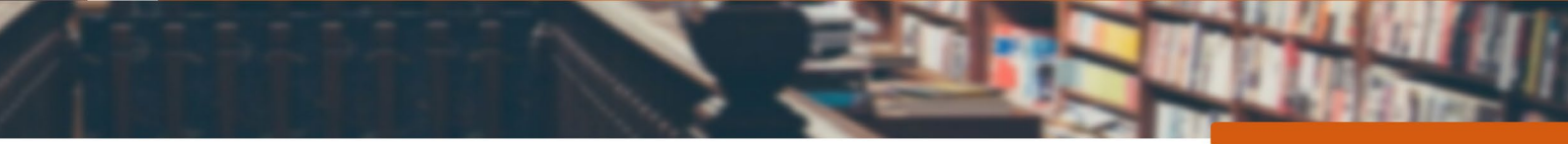
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do Governo João Goulart (1961-1964), há a tentativa de concretizar um projeto político que tem como foco as reformas de base que se tornaram a principal palavra de ordem e base de sustentação política. Em linhas gerais, almejava-se desenvolver uma educação vinculada com a ideologia nacional desenvolvimentista de formação científica e tecnológica, ansiando aumentar a demanda por técnicos qualificados.

Entretanto, o governo passou a estimular e amparar os institutos de pesquisas, focalizando a renovação industrial, tendo em vista que para João Goulart o progresso educacional se constituía como essencial para a independência política, social e econômica do país. Nesse sentido, Jango se norteava no fortalecimento das escolas públicas e gratuitas para reformar o ensino, com ênfase nos cursos profissionalizantes.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, V. K. **Objetivação capitalista e particularidade histórica: uma análise do governo João Goulart**. 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-07072021-165012/publico/2021_ValquiriaKellyZanzariniBraga_VCorr.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.
- DELGADO, L. A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo, 1946-1964: A Experiência Democrática no Brasil**, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/CHVC9tPDyBD3DwK86Ykb49L/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- DELGADO, L. A. N. O Governo João Goulart e o Golpe de 1964: da construção do esquecimento às interpretações acadêmicas. **Revista Grafia**, v. 9, p. 175-191, 2012. Disponível em: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/343/326>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- GRABOIS, M. A. **O IBGE e a Ação Governamental de João Goulart**. 270 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16948>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- LIRA, A. T. N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/24560>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- MORAES, R. **Os governos João Goulart e Castello Branco vistos pela FIESP: uma análise da relação entre o Estado e o empresariado industrial**. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25821>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- MOREIRA, C. S. **O projeto de nação do governo João Goulart: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964)**. 2011. 406f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35450>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- NAPOLITANO, M. João Goulart: um personagem em busca de uma história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 223-226, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/XYn9zcgzt7hwcjwRmz9DgCh/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- RAVAGLIA, C. **História da educação no Brasil: análise comparativa das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961, 5692/1971 e 9394/1996**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/historia-da-educacao-no-brasil-analise-comparativa-das-leis-de-diretrizes-e-bases>. Acesso em: 23 de jun. 2022.
- SANTOS, J. A. Da escola única a educação fragmentada: o Congresso Nacional na Reforma do Ensino Técnico. **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 5, n. 3, p. 357-374, 2007. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/tes/a/4wrWW4Nkj7wdwGFVPZnsNZH/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, A. V. João Goulart e as Reformas de Base. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 32, p. 5-20, 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K7OL8g7GjT4J:https://revista.ufr.br/textosedebates/article/viewFile/4182/pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CAPÍTULO 13

OS DITAMES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945)

Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues
Alzenir Souza da Silva
Olivia Moraes de Medeiros Neta

RESUMO

O presente artigo se insere no campo da História da Educação Profissional e tem o objetivo de apresentar notas prévias de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) e busca resolver a seguinte problemática: “Como se configurou o projeto político da Era Vargas e a estruturação da Educação básica e profissional no Brasil?”. A metodologia consiste a partir de uma análise documental, conforme Aróstegui (2006), de textos indexados e estudados na disciplina de História da Educação Profissional, associados a uma triagem de outros autores coletados na plataforma de buscas do Google. Neste estudo, serão abordados o contexto histórico e político da época, além das principais mudanças realizadas na estrutura educacional, pretendendo responder a problemática. Este trabalho aponta que o plano de governo do Presidente Getúlio Vargas, tanto no Governo Provisório (1930-1934), com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e a Reforma Francisco Campos, quanto no Estado Novo (1937-1945), com a Reforma Capanema, tinha o propósito de difundir modelos de gerenciamento do trabalho oriundos dos métodos internacionais do taylorismo para a estruturação desse campo no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Era Vargas. Estruturação da Educação Brasileira. Educação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

O arranjo político da Primeira República, que se estendeu de 1889 a 1930, período inicial do republicanismo no Brasil, apesar do discurso de modernidade, reuniu algumas práticas como a troca de favores, em que uma das características consistia no revezamento entre paulistas e mineiros na presidência da república. Isto é, essas províncias produtoras de café se alternavam na indicação de candidatos à presidência da república, utilizando, ainda, do voto de cabresto como principal mediação para um assenhoramento conhecido como “política do café com leite”.

Na eleição presidencial de 1930, Washington Luís, paulista e governante do país, ao contrário do que era esperado, quebrou esse acordo ao demonstrar apoio à candidatura de Júlio Prestes, o presidente da província de São Paulo, deixando de indicar o mineiro Antônio Carlos, o chefe da província de Minas Gerais, como candidato do governo para as eleições. Essa situação ocasionou no fim da política de revezamento, uma vez que os mineiros romperam com os paulistas e migraram para a oposição, decidindo apoiar Getúlio Dornelles Vargas, que na circunstância era presidente da província do Rio Grande do Sul.

Perante um contexto de inúmeras acusações de fraudes durante as campanhas políticas, tanto de um lado quanto do outro, em março de 1930, Júlio Prestes com 1,1 milhão de votos derrotou Vargas nas urnas com apenas 700 mil votos (MEDEIROS, 2020). As frequentes denúncias de fraude e “o assassinato de João Pessoa, presidente da província da Paraíba e candidato a vice na chapa derrotada nas eleições de março, por um opositor político local, aflorou os ânimos populares. O apoio ao golpe era crescente” (MEDEIROS, 2020, p. 836). O assassinato de João Pessoa foi associado à perseguição política do governo federal e reavivou os ânimos da oposição.

Além disso, a sociedade brasileira passava também por uma crise na exportação de café, seu principal meio econômico, como reflexo do período de maior crise econômica nos Estados Unidos da América, mais conhecida como a Grande Depressão, e que naquele contexto estava influenciando negativamente a sustentação da economia brasileira.

Por toda a década de 1920, a produção brasileira atingiu 167,3 milhões de sacas, tendo sido exportado o total de 137,7 milhões (82,3%) e retida uma sobra de 29,6 milhões. Os países concorrentes, cuja participação no mercado externo era inexpressiva no início do século, exportaram mais de 8 milhões de sacas na safra de 1927-1928 e mais de 13 milhões na última safra do decênio. A queda da Bolsa de Nova Iorque em outubro de 1929 teve como um de seus reflexos econômicos a queda dos preços do café, em plena campanha política para a sucessão do presidente Washington Luís (CPDOC, 2018, p. 4).

Como resposta a essa circunstância, o Brasil, que tinha no café o seu principal recurso de exportação, passou pelo processo de êxodo rural, em que milhares de famílias saíram dos grandes cafezais para as capitais das províncias à procura de trabalho, abrigo e comida.

Essas dificuldades da política cafeeira coincidiram com a depressão econômica mundial iniciada em outubro de 1929. A simultaneidade de três fatores – safra volumosa, indecisão governamental e depressão econômica – teve como consequência pressão baixista inusitada, fazendo com que o preço do café, que era de 22,54 centavos de dólar por libra-peso em setembro de 1929, caísse para 14 centavos no começo de 1930. Os preços internos também caíram aproximadamente 40%, provocando uma redução do salário da mão de obra agrícola (CPDOC, 2018, p. 5-6).

Com esta demanda social, se instaura uma grande crise na economia brasileira e a credibilidade na cultura do café como principal recurso de exportação foi perdendo forças, iniciando um processo de interesses, principalmente da burguesia brasileira, por ideias que vinham de fora do Brasil. É nesse cenário saturado de entraves que Vargas, presidente da província do Rio Grande do Sul, um estadista considerado popular e diplomático, encontra forças e apoio para ir adiante com o golpe de estado que usurpou Washington Luís da presidência da república.

O candidato opositor às eleições presidenciais era o presidente do Rio Grande do Sul Getúlio Vargas, que, como ex-ministro da Fazenda de Washington Luís, não podia

ser considerado neófito em matéria cafeeira. Embora os interesses ligados à cafeeira constituíssem a espinha dorsal da estrutura de poder que se opunha a Vargas, este soube utilizar com habilidade a crise cafeeira e conseguir o apoio político dos cafeicultores de São Paulo para a coalizão que chefiava (CPDOC, 2018, p. 6).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral resolver a seguinte problemática: “Como se configurou o projeto político da Era Vargas e a estruturação da Educação básica e profissional no Brasil?”, caracterizando o plano de governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e suas ações para a estruturação da educação básica e profissional no Brasil. O período que abrange a década de 1930 corresponde a um recorte histórico do período de crise econômica no interior e no exterior do Brasil, bem como na disputa pela presidência do país.

Além disso, nesse período, com a tomada da presidência da república por Vargas no governo provisório, se dá a introdução de indústrias estrangeiras em terras brasileiras, reforçando ainda mais a disseminação da mentalidade gerencial das profissões. Nesse sentido, percebe-se ser esse o momento decisivo para a instalação de organizações fabris de grande porte no Brasil e, conseqüentemente, para o surgimento da necessidade de um modelo educacional formativo voltado à racionalização das práticas gerenciais e, principalmente, na formação da classe trabalhadora.

Diante disso, este estudo está inserido no campo da história da educação profissional na compreensão de Ciavatta (2019), na perspectiva de análise documental de Aróstegui (2006), bem como nas contribuições de teóricos como Amorim (2013), Batista (2013; 2015) e Medeiros (2020), entre outros, que trazem reflexões decorrentes de pesquisas baseadas em sólidos estudos documentais realizados anteriormente sobre o projeto político da Era Vargas e a organização da Educação básica e profissional no Brasil, o que possibilita expandir o conhecimento e contribui para a tessitura deste trabalho.

Este trabalho tem, ainda, o objetivo de apresentar notas prévias de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, cujas discussões comporão uma dissertação de mestrado intitulada “Novo Trabalhador?! Concepções de formação profissional que norteavam o IDORT (1931-1942)”, de modo a contribuir para o enriquecimento do debate em torno da Educação Profissional.

Para tanto, é preciso levar em consideração que um artigo não possibilita a apreciação do conjunto da produção da historiografia, assim, a seleção dos autores foi necessária com o intuito de ampliar o debate acadêmico. Nessa compreensão, foram examinadas a escrita partilhada entre as fontes de contextualização do governo de Getúlio Vargas e as impressões

encontradas nos referenciais disponibilizados durante o curso de formação do mestrado a fim de revelar indícios sobre os planos e o caráter do governo de Vargas na educação brasileira a partir da década de 1930.

Nesse sentido, pretendeu-se desvendar a seguinte problemática: Como se configuraram o projeto político da Era Vargas e a estruturação da Educação básica e profissional no Brasil? A partir desse questionamento, esta pesquisa procura expor o cenário político brasileiro na ascensão da Era Vargas e seu plano de ação na organização do ensino brasileiro fundamentado nas práticas de formação industrialista.

Considerando os dados coletados, este texto se estrutura em duas partes: a primeira parte trata da trajetória de Getúlio Vargas até chegar à presidência do Brasil e a segunda parte aborda o percurso histórico e político no que tange ao plano educacional na Era Vargas a partir de duas grandes reformas no campo da educação básica e profissional.

Nesse sentido, como mencionado, ao serem combinados os apontamentos dos autores que retratam a Era Vargas e a estruturação da Educação básica e profissional no Brasil que serviram para corroborar com o aporte teórico, em conjunto com as oportunidades trazidas a partir de pesquisa de análise documental, foram alcançados a compreensão das intencionalidades político-educativo recorrentes nesse período e o conhecimento sobre a problemática levantada e os objetivos desta pesquisa.

2. GETÚLIO VARGAS NA PRESIDÊNCIA DO BRASIL

Começou a crescer um movimento que pretendia derrubar o governo de Washington Luís. A conjunção do movimento constitucionalista de 1930 trouxe uma movimentação por parte dos apoiadores de Vargas, uma vez que civis e militares se uniram em torno dessa causa e, em outubro de 1930, começaram a marchar do Rio Grande do Sul em direção ao Rio de Janeiro para dar um fechamento à organização da Primeira República.

Um comboio ferroviário partiu do Rio Grande do Sul em direção ao Rio de Janeiro com apoiadores de Vargas. Em cada cidade que o comboio passava, Vargas era aclamado pela população, que entoava gritos de apoio. No Rio de Janeiro, as tropas federais do presidente Washington Luís já haviam sido subjugadas e Getúlio tomou posse em um “governo provisório” a partir de novembro de 1930 (MEDEIROS, 2020, p. 836).

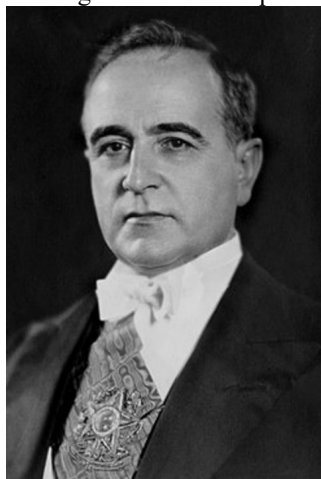
Nessa condição, logo após a deposição de Washington Luís, uma junta militar foi formada para iniciar o Governo Provisório. A Constituição de 1891 foi anulada, o Congresso, fechado e os presidentes de estado foram depostos. Vargas desembarcou no Rio de Janeiro poucos dias depois da vitória do movimento e assumiu a chefia do Governo Provisório (1930-

1934), governando por meio de decretos-leis. Aclamado popularmente, Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil a partir de um golpe de Estado e de baixo de uma política autoritária e centralizadora. Para isso, logo de início,

[...] depôs os presidentes das províncias (com exceção do presidente de Minas Gerais), dissolveu o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais, e aposentou compulsoriamente os ministros da Suprema Corte, sob o pretexto de convocar uma nova assembleia constituinte (MEDEIROS, 2020, p. 836).

Durante o Governo Provisório, Vargas investiu na industrialização do país ao criar políticas de incentivo à indústria de base. Além disso, já vislumbrando as mudanças sociais oriundas dessa política econômica, Vargas se aproximou do trabalhador urbano. Os sindicatos perderam força ao serem incorporados ao Estado brasileiro. O presidente criou as leis trabalhistas, que garantiram direitos aos trabalhadores como férias, descanso remunerado e outros benefícios. Também foi criado o Ministério do Trabalho para atender as demandas da classe trabalhadora.

Figura 1: Getúlio Vargas assumindo a presidência do Brasil.



Fonte: Site e-biografia (2020).

Getúlio Vargas ficou no governo até 1945, sendo o político brasileiro a ficar por mais tempo como presidente da república: 15 anos consecutivos. Vale salientar que, no poder, tratou de governar o país de forma centralizada, tendo como projeto de sociedade tornar o Brasil um país desenvolvido e de porte industrial, se espelhando nas principais características da modernidade nos países europeus.

A Era Vargas modernizou as estruturas políticas, sociais e econômicas brasileiras, a partir da inserção de demandas populares na construção de políticas públicas e de direitos trabalhistas, e com o desenvolvimentismo, que buscava transformar o Brasil, até então um país agrário-exportador, em um país urbano e industrial (MEDEIROS, 2020, p. 836).

O governo esteve fundamentado pelo propósito de reorganização da sociedade defendida pelos industriais nos países ditos de primeiro mundo. Para estes, a população das

camadas populares precisava ser submetida a um adestramento à subserviência das máquinas a fim de descartar a possibilidade de qualquer variante e, ainda, reprimindo qualquer fator humano que comprometesse a eficiência do trabalho.

Nesse sentido, pode-se facultar que o projeto de homem sustentado pela Era Vargas esteve entrelaçado ao momento de grande expansão das indústrias no Brasil com o propósito de investimento na formação da classe trabalhadora, para logo conceder o restabelecimento da nação. “O ideário nacionalista adotado pelo governo Vargas estava associado ao ideário desenvolvimentista, de ‘emancipação econômica’, onde o objetivo seria levar o Brasil ao grupo das potências mundiais como um país industrializado” (MEDEIROS, 2020, p. 848).

Assim, as teses, as ideias e os projetos que circundavam a política de Vargas, dentro de uma conjuntura de crise social e política externa e interna, se justificavam em uma transformação integral das condições da sociedade a partir do ideário desenvolvimentista e das ideias estrangeiras sobre a educação.

Vargas sabia que um dos principais problemas sociais no Brasil estava no elevado índice de analfabetismo, que se justificava pelo cenário anterior na organização da educação brasileira, acentuado pela pouca oferta da educação básica para a grande massa, que estava limitada dentro das fazendas produtoras de café. Por esse motivo, no mesmo ano de sua posse, em 1930, Vargas instituiu o Ministério de Educação e Saúde (MES) para a estruturação da educação de um modo geral.

3. REGULAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde que se apoderou da presidência do país, Getúlio Vargas já tinha nítido seu projeto de Educação, tanto que no mesmo ano fomentou o Ministério da Educação e Saúde (MES), representado pelo Ministro Francisco Campos de 1930 a 1933. A criação do Ministério tinha a intenção de criar trabalhadores para a indústria. Em 1931, durante o governo provisório de Vargas, Francisco Campos “publicou uma série de decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos, considerada a primeira reforma estrutural na educação brasileira” (MEDEIROS, 2020, p. 840). Nesse conjunto de deliberações,

Como característica da centralização com a qual o governo agora passava a encarar a estrutura educacional brasileira, os conteúdos e as orientações metodológicas para o trabalho pedagógico agora eram elaborados pelo Ministério da Educação (antes, essas eram atribuições dos professores de instituições superiores com aprovação dos professores do Colégio Pedro II e demais instituições de ensino secundário). Colégios locais agora não tinham mais a liberdade de elaborar programas próprios, uniformizando o ensino em território brasileiro, com maior controle do governo federal (MEDEIROS, 2020, p. 846).

A profissionalização dos trabalhadores era oferecida (de forma insuficiente) nos liceus e escolas de ofícios, distanciando-se dos propósitos das indústrias. Nesse sentido, o interesse tanto de empresários quanto do governo com a educação de jovens trabalhadores se tornou cada vez mais presente no início do século XX no Brasil. Isto é, havia uma preocupação com a formação de um trabalhador nacional para o controle social. Além do mais, parte da população brasileira vivia em zona rural e era analfabeta, sem ter acesso à zona urbana ou sequer à educação primária, deixando claro que a estrutura e o currículo secundários haviam sido elaborados para uma camada social privilegiada. “O projeto não era construir um novo método e técnicas de produção que beneficiariam a todos, mas sim capacitar os trabalhadores para produzirem mais, gerar mais lucro e, conseqüentemente, aumentar a produção por meio da mais-valia” (BATISTA, 2015, p. 36).

Nesse sentido, as principais mudanças empreendidas pela nova legislação ocorreram no ensino secundário. A Reforma Francisco Campos deu origem ao ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. Por isso, na Reforma Francisco Campos, os demais ramos do ensino médio profissional, fora o comercial, ficaram marginalizados, pois esta reforma enfatizou apenas a organização do sistema educacional das elites.

As principais mudanças empreendidas pela nova legislação ocorreram no ensino secundário, que compreendia os jovens entre 12 e 18 anos, e que foi ampliado para 7 anos de duração. Nessa configuração, os primeiros cinco anos englobavam um currículo comum. Já os dois últimos, eram direcionados para áreas de interesses: pré-jurídica, pré-médica e pré-politécnica. O ensino secundário era voltado para as classes média e alta, objetivando principalmente a inserção nos cursos superiores, criando uma elite intelectual, um corpo técnico-burocrático para formação de quadros dirigentes (MEDEIROS, 2020, p. 840-841).

Conforme Romanelli (2006, p. 142), “a reforma de Francisco Campos perdeu a oportunidade de investir no ensino industrial num contexto em que o país se desenvolvia para isso”. E ao contrário do esperado, foi no efervescer do movimento da Escola Nova (progressista), através da Constituição de 1937, que é oficializado o ensino profissional destinado aos pobres.

A maneira como o ensino secundário foi estruturado no Estado brasileiro carregava um cunho claramente dualista. O currículo era extremamente vasto, considerado enciclopédico, e exames rigorosos eram administrados durante todo o ano letivo, sendo avaliada a educação secundária no Brasil como “elitista”, pois uma parte considerável da sociedade brasileira não tinha formação para trabalhar na crescente indústria do país. Enquanto o ensino secundário era voltado para uma minoria, sendo esta praticamente a única modalidade de ensino que permitia

o ingresso em cursos superiores, o ensino técnico comercial era direcionado para as classes mais baixas.

Apesar de ser lembrada como uma reforma elitista, inegavelmente as mudanças promovidas por Francisco Campos modernizaram a educação brasileira, como a obrigatoriedade da presença em no mínimo três quartos das aulas. O aluno que não estivesse presente durante três quartos do ano letivo, não poderia prestar os exames finais. Antes, durante o Império e a Primeira República, o estudante poderia solicitar a realização dos exames finais sem ter participado das aulas. Essa medida permanece até os dias de hoje. Além do mais, a Reforma Francisco Campos promoveu a homogeneização da cultura escolar no ensino secundário brasileiro de forma inédita, estabelecendo procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os estabelecimentos educacionais do país, nas palavras de Dallabrida (2009), onde a estrutura educacional passou a ser regulamentada e controlada pelo governo federal, com o estabelecimento de currículos nacionais comuns (MEDEIROS, 2020, p. 841-842).

Para tanto, é preciso considerar que todo o processo descrito seria responsável pela formação da personalidade do futuro trabalhador. Somente com a instrução adequada o indivíduo estaria preparado para desempenhar um papel decisivo na industrialização para o progresso do país.

3.1 A Reforma Capanema (1942-1946): Aprovação da lei orgânica para o ensino industrial – organização da Educação Profissional

Com o advento do período do Estado Novo (1937-1945)¹⁰, acontece outra reformulação na educação, o ministro da Educação é substituído por Gustavo Capanema, autor da segunda mudança na educação da Era Vargas, conhecida como a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, em que o governo passa a se engajar na profissionalização em nível técnico. Nesse momento, o governo recorre à institucionalização de agências profissionalizantes, em paralelo ao sistema oficial, a fim de preparar a mão de obra para esses serviços.

O político Gustavo Capanema, que havia deixado recentemente o cargo de presidente da província de Minas Gerais, assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934. Sua gestão ficou marcada por uma série de decretos promulgados a partir de 1942 conhecidos como Leis Orgânicas da Educação, ou mesmo Reforma Capanema (MEDEIROS, 2020, p. 843).

Com o início da recuperação da economia brasileira a partir do crescimento da indústria, uma característica marcante na formação profissional foi a presença do Estado como principal agente do processo, seja no planejamento, seja no investimento industrial. “[...] apoiar um Estado intervencionista, particularmente em vista da incapacidade dos empresários de lidarem

¹⁰ O Estado Novo foi a fase ditatorial da Era Vargas. Teve início em novembro de 1937, quando o presidente outorgou uma nova Constituição e decretou o fechamento do Congresso, e foi finalizado quando Vargas recebeu um ultimato dos militares e foi obrigado a renunciar à presidência, em outubro de 1945.

com as esferas-chave de sua atividade, tais como o controle da classe operária e a integração do mercado”, conforme Boschi (1979 *apud* AMORIM, 2013, p. 126).

Apesar da grande relevância das novas leis no âmbito da formação profissional, determinadas pelo novo ministro da Educação Gustavo Capanema, o ambiente entre o ministro e os grupos de empresários industriais brasileiros vinculados ao Ministério do Trabalho sofria discordâncias e tensões por desejarem a vinculação do ensino profissional em conformidade com a gestão de cada ministério.

O processo de constituição do ensino industrial brasileiro, já em andamento a partir de 1934, seria marcado por pressões e disputas, especialmente a que colocava em lados opostos o Ministro da Educação Gustavo Capanema que defendia a vinculação do ensino profissional ao sistema regular de ensino, sob o controle do seu ministério e os empresários industriais articulados por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen, vinculados ao Ministério do Trabalho chefiado por Waldemar Falcão (ASSIS, COSTA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 5).

Todavia, durante o governo Vargas (1930-1945) vale ressaltar que as ideias relativas à educação sempre estiveram direcionadas para a formação básica da mão de obra operária, seja no Governo Provisório ou no Estado Novo, invariavelmente como prioridade na solidificação do seu plano de governo desenvolvimentista, centralizador e autoritário.

Entre as intenções educacionais de Getúlio, o ensino profissional tinha absoluta primazia, prioridade que sempre defendeu e pela qual lutou. A bandeira do ensino profissional recebe destaque na maioria de seus pronunciamentos. Parece ter sido, em matéria de educação, o único ideal realmente abraçado por Vargas (CUNHA, 1981, p. 118).

Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Em 1942, a partir do Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, é organizado o ensino industrial.

No mesmo ano é criado em convênio com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), por meio do Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, quatro anos depois, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-lei n.º 8.621 de 10 de janeiro de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Ainda em 1942, com o Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, é organizado o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

A Reforma Capanema organizou o ensino técnico profissional em três áreas da

economia, criando as seguintes Leis Orgânicas: ensino industrial (decreto-lei n. 4.073/42), ensino comercial (decreto-lei n. 6.141/43) e ensino agrícola (decreto-lei n. 9.613/46). Esses cursos continham dois ciclos: um fundamental, geralmente de quatro anos; e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram nesse nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade com o ensino secundário e restringia-se o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam tal acesso no ramo profissional correspondente (BATISTA, 2015, p. 37).

Essa estrutura educacional se dedica pela constituição de uma mão de obra mais qualificada, com uma aprendizagem básica em escolas controladas pelos empresários, no caso do SENAI, e pela constituição de uma parcela de técnicos de melhor formação, responsáveis por um importante trabalho de ligação entre os operários e os engenheiros no processo industrial.

No período do Estado Novo acontece outra reformulação na educação, a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino (1942), em que o governo passa a engajar-se na profissionalização em nível técnico. No âmbito da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a concepção adotada para as agora denominadas escolas técnicas é a de serem formadoras de uma elite de técnicos necessários para a indústria, com formação direcionada para sua disciplinarização, com vistas a paz social pretendida pelo Estado Novo, sem prescindir de princípios da racionalização científica (AMORIM, 2013, p. 129).

Como já expressado, no caso da educação profissional, os interesses da Era Vargas estão relacionados ao controle social, à intervenção estatal e à normatização dos trabalhadores nas indústrias emergentes da sociedade brasileira a partir de métodos científicos que se sustentavam no conhecimento técnico das ideias tayloristas, na sistematização do ensino profissional, com base na racionalização do trabalho, na disciplina e na ordem da classe pobre e operária.

Foi pensado e gestado no interior das mudanças ocorridas na sociedade brasileira, sob as bases das idéias tayloristas; nos princípios técnicos, métodos de organização científica do trabalho, com o objetivo de acelerar a industrialização, tendo que disciplinar e controlar a classe operária. [...] Em casos de resistência, o Estado atuaria reprimindo e regulamentando leis que, indiretamente, levariam a cooptação, como ocorreu com as leis trabalhistas outorgadas por Vargas (BATISTA, 2013, p. 100).

Embora a segunda transformação na base educacional do governo de Vargas tenha especificamente o destaque na organização da formação profissional para os trabalhadores da indústria, os princípios dualista e elitista entre as classes abastadas e operárias se mantiveram.

A última reforma educacional da Era Vargas continuou a insistir no caráter dualista da educação brasileira, onde o ensino secundário continuava a ser voltado para classes privilegiadas, para formar uma elite intelectual que “conduziria” o país, preparatório para o curso superior, e o ensino técnico que contava com as modalidades comercial, industrial e agrícola, que praticamente não permitia entrada nos cursos superiores. Mantiveram-se, portanto, as bases elitistas da estrutura educacional (MEDEIROS, 2020, p. 844).

O projeto educacional no Governo Vargas movimentou e estruturalizou a base da educação em âmbito nacional, trouxe uma organização relativa às condições da sociedade

brasileira e ao projeto de sociedade moderna e industrializada, bem como ao projeto de homem vislumbrado pelo presidente da república Getúlio Vargas.

No que tange às duas grandes reformas que nortearam a educação brasileira nesse período, pode-se considerar a articulação das novas diligências às ideias tecnicistas advindas do exterior e legitimadas por um crescente grupo de empresários burgueses brasileiros a fim de predispor a formação básica das camadas populares no exercício fabril, mas também, promover o controle social através dos métodos como o da Organização Científica do Trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações na estrutura econômica brasileira ao longo da década de 1930 foram muito significativas para as mudanças verificadas em relação ao ensino profissional. A realização desta pesquisa lança luz sobre um Brasil imerso no contexto de revoluções e estruturalização de uma sociedade, pautada nas ideias de modernismo e transformação social e econômica a partir da industrialização, analisando a relação entre os ditames do governo de Getúlio Vargas e a sociedade brasileira.

Os projetos educacionais da época situavam a educação dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, principalmente se for levada em conta a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes, que objetivava a formação de mão de obra qualificada para a crescente indústria, sendo esta, aliás, uma das características do sistema educacional da época: ensino secundário para as elites e ensino técnico para as classes menos favorecidas, fato que contribuiu para o desenvolvimento do sistema capitalista (MEDEIROS, 2020, p. 848).

Em razão disso, este estudo aponta que o plano de governo do Presidente Getúlio Vargas, tanto no Governo Provisório (1930-1934), com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e a Reforma Francisco Campos para a regularidade nos eixos da educação brasileira, quanto no Estado Novo (1937-1945), com mais uma reforma educacional, a Reforma Capanema com enfoque na definição dos ciclos no ensino industrial, tinha o propósito de difundir modelos de gerenciamento do trabalho oriundos dos métodos internacionais do taylorismo para a estruturação desse campo no Brasil, baseado em concepções pedagógicas produtivistas e na pedagogia tecnicista, centradas na racionalidade, eficiência e produtividade.

Reflete-se ainda sobre o ordenamento dessas reformas, que deram base e propuseram o início de um desenvolvimento posterior de inúmeras ações da classe burguesa, dos industriais, no direcionamento da determinação dos rumos da sociedade brasileira e na sua hegemonia no interior do Brasil. Essa realidade atenta para a impossibilidade de encerrar todas as análises sobre a temática e convida também novos pesquisadores a empreenderem incursões no mundo da educação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. **História da Educação** (on-line), v. 17, n. 41, p. 123-138, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321628477008>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: Teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

ASSIS, S. M.; COSTA, K. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Roberto Mange, the creation of the Railroad Center for Professional Education and Selection (CFESP) and training for work in the 1930s and 1940s. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e249101321383, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21383. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21383>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/904185>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BATISTA, E. L. O Instituto de Organização Racional do Trabalho-IDORT, como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 33-44, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641170>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BELTRÃO, A. F. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. In: **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/cafe-1>. Acesso em: 09 Jun. 2022.

BOSCHI, R. R. **Elites industriais e democracia**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CIAVATTA, M. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-a-historiografia-em-trabalho>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

FONTANA, J. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251207>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FRAZÃO, D. Getúlio Vargas: Ex-presidente brasileiro. **E biografia**, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/getulio_vargas/. Acesso em: 10 mar. de 2022.

MEDEIROS, G. S. L. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 50, p. 835-853, maio 2020. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2481/3883>. Acesso em: 01 jun. 2022.



ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO INSTAGRAM: ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

William Teodoro de Oliveira
Ana Carolina Paludetto Pereira
Fábio José de Souza

RESUMO

O mundo globalizado propiciou ao consumidor inúmeras possibilidades e oportunidades, porém para que exista a sustentação desse sistema é necessário que a população esteja consumindo ativamente. Entretanto, a falta de prudência no planejamento das compras, poderá comprometer significativamente a renda. O conhecimento sobre finanças pessoais é de suma importância, para que possibilite aos indivíduos uma melhora na qualidade de vida, tanto que o tema a respeito da educação financeira foi sugerido na Base Nacional Comum Curricular. Neste contexto, vale salientar a importância de dialogar com os jovens sobre educação financeira, além de propiciar conhecimentos práticos pertinentes para uma relação saudável com o uso do dinheiro. O presente estudo teve como objetivo conscientizar os alunos do ensino médio, da escola onde o aluno pesquisador está matriculado, sobre a importância da educação financeira. A pesquisa, inicialmente, seria realizada através da organização e execução de um conteúdo adaptado com alunos do terceiro ano do ensino médio, na referida escola, situada na cidade de Bauru-SP, porém, diante da pandemia da COVID-19, não foi possível desenvolvê-lo, sendo que houve a alteração para a criação de página no Instagram: @educacaofinanceiraparajovens, contendo diversos conteúdos relacionados com a educação financeira, a fim de promover conhecimento, e conscientização para os alunos do terceiro ano do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Dignidade da Pessoa Humana. Direitos Sociais. Educação Financeira. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

O mundo globalizado, trouxe diversos benefícios, no que tange a inovação tecnológica, melhoria de produtos e serviços, aumento da competitividade comercial, disponibilizando ao consumidor incontáveis possibilidades e oportunidades que antes não se imaginava. Entretanto, para que esse sistema se sustente ao longo dos anos, é necessário que a população esteja consumindo ativamente, para que, dessa forma, o ciclo permaneça girando e garantido, não só o funcionamento, mas a manutenção do sistema.

Dito isto, o incentivo ao consumo e a correlação de que, a compra de um produto pode levar a felicidade (BATTISTI, 2011 *apud* SILVA, 2018) e a facilidade de crédito contribui diretamente para que, crie-se a ilusão de que indivíduos podem adquirir e consumir o que desejam, entretanto, de acordo com o presidente da Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) Roque Pellizaro Junior, a falta de prudência no planejamento das compras é um fator de alto risco que propicia o comprometimento elevado da renda das famílias, levando-os à inadimplência, o que evidencia o percentual de 60,9% de famílias endividadas, em janeiro

de 2020 (CNC, 2020).

As mudanças nas relações de consumo têm contribuído para o destaque no que tange a importância do conhecimento sobre finanças pessoais, para que indivíduos percebam a importância de um planejamento e controle orçamentário como métodos de auxílio na tomada de decisões mais assertivas e conscientes, possibilitando uma melhora na qualidade de vida do indivíduo e de sua família a longo prazo (SILVA, 2018).

Tal importância fica evidenciada na inclusão da educação financeira como um dos temas sugerido na composição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com o propósito de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). O reflexo da medida é a tentativa de mudar o histórico nacional, onde gerações passaram sem ter informações sobre educação financeira ou até mesmo, sem discutir o assunto com a família (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, a iniciativa tem papel orientador, cabendo à rede e escolas, dentro de suas respectivas competências e autonomias, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas decidir dentre os temas sugeridos na BNCC, os quais creem impactar a vida humana em suas diversas escalas (local, regional e global) (BRASIL, 2018).

Com o estudo de caso, como na presente Iniciação Científica, visa auxiliar na melhor administração de recursos financeiros pessoais, podendo, assim, ter uma base de informações que controla os resultados obtidos, possibilitando levar para a sala de aula o significado afirmativo e a relação com o cenário vivenciando na atualidade.

Nesse sentido, as escolas estão optando por abordarem esse tema, de forma ampla e que os jovens poderão possuir este estudo, como a composição de aprendizados adquiridos durante as aulas desenvolvidas através da disciplina de matemática.

Com o estudo a ser introduzido, a escola terá que acompanhar a abordagem do assunto, com pesquisas atuais e, relacionando com a realidade, para a melhor compreensão do conteúdo, de modo que os jovens adotarão certas soluções, ao aplicar o conteúdo adquirido.

A presente pesquisa teve como objetivo gerar conteúdo via rede social, visando contribuir para a educação financeira de jovens.

Neste sentido, justificou-se o estudo pela relevância da educação financeira na vida das pessoas, diante dos diversos problemas enfrentados, por exemplo, o endividamento e a inadimplência. Cabe destacar que, as crianças e adolescentes tem o primeiro contato com o dinheiro, através do convívio familiar, o que torna ainda mais importante a inserção do conhecimento financeiro no ensino, para que esse público não reproduza hábitos e comportamentos de gerações anteriores, agora, em uma economia mais fragilizada.

2. MATERIAIS E METÓDOS

Gil (2008, p. 8) afirma que “[...] pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Assim, no presente estudo, foi realizado uma pesquisa de caráter exploratório, pois

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] (GIL, 2008, p. 27).

Sendo assim, em um primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio de livros, artigos, *sites*, com intuito de aprofundar sobre o tema da educação financeira e seus impactos na vida das pessoas. Após isso, realizou-se um levantamento dos cursos disponíveis na internet, gratuitamente, oferecidos por plataformas relevantes, os quais poderão contribuir na formação dos alunos do ensino médio, ampliando e aplicando o conhecimento sobre as finanças, diretamente em seus orçamentos pessoais e familiares. Após o levantamento, houve a tabulação dos cursos, com os links disponíveis para acesso.

Quadro 1: Tabela de cursos disponíveis sobre educação financeira.

Curso	Plataforma	Link de Acesso
Educação Financeira	Fundação Bradesco	https://www.ev.org.br/cursos/educacao-financeira
Educação Financeira	Banco do Brasil S. A	https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/voce/produtos-e-servicos/educacao-financeira#/
Educação financeira empresarial	SEBRAE	https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/cursosereventos/educacao-financeira-empresarial,e2d0b8a6a28bb610VgnVCM1000004c00210aRCRD
Educação financeira e futuro	CIEE	https://portal.ciee.org.br/podcasts/educacao-financeira-e-futuro/
Educação Financeira	Caixa Federal Econômica	https://www.caixa.gov.br/educacao-financeira/Paginas/default.aspx

Fonte: sites dos bancos (2021).

Após esta etapa, foi criada a página no Instagram: @educacaofinanceiraparajovens, o qual foi alimentada com conteúdos relacionados com a educação financeira e com os cursos

gratuitos, a fim de aproximar tais informações dos alunos do ensino médio, promovendo o engajamento sobre o assunto, com as publicações vinculadas com a Iniciação Científica desenvolvida no Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO.

Para análise dos resultados e conclusão da pesquisa, houve a discussão sobre o papel da escola no ensino da educação financeira, além de apresentar uma nova plataforma direcionada aos professores, com a parceria da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e o Ministério da Educação, para a capacitação dos professores a respeito da educação financeira.

Por fim, ainda haverá a apresentação no Fórum de Iniciação Científica do Centro Universitário Sagrado Coração, concluindo a participação do aluno pesquisador na Iniciação Científica PIBIC-EM.

3. RESULTADOS

Segundo Pierri (2020), em uma publicação no Jornal da USP, publicado em 23/11/2020, observa-se que é possível os jovens terem esse conhecimento de educação financeira desde cedo, para quando chegarem à idade adulta, possuirão esse entendimento, para o mercado de trabalho que é fundamental para ser um destaque dentro dele.

As trocas de experiências contam muito para futuras oportunidades que terão o prazer de aproveitar as economias e possíveis aplicações no decorrer dos anos e mudanças no mercado atual, atual, o que é muito válido.

Uma ferramenta que pode ser utilizada pela internet que é excelente para estudos e conhecimentos, é buscar cursos que os bancos oferecem gratuitamente, em diversas áreas, como: administração, contabilidade e finanças, desenvolvimento pessoal e pessoal e profissional, educação e tecnologia, como a “Fundação Bradesco”, que atua para o desenvolvimento pessoal mais eficaz.

O Banco do Brasil S. A., é outro investidor, é outro investidor de cursos que tem uma abordagem de estimular a importância da educação financeira, assim trazendo maneiras corretas de como negociar e evitar os endividamentos financeiros.

Uma outra sugestão que pode ser muito válida para o tema abordado de educação financeira, é o programa de estágio que o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), que oferece conteúdo para jovens estudantes do ensino médio e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Caixa Econômica Federal. Esse é um tipo de informação que é essencial quando se trata do assunto de educação financeira, para muitos que tem interesse nessa área

financeira, é uma oportunidade de conhecer e abranger novos conhecimentos e habilidades, através de diferentes maneiras.

O Sebrae é outra entidade que busca trazer diversos cursos online gratuitos, que capacita os jovens do ensino médio a conhecer mais sobre o assunto de finanças e analisa as atividades financeiras e de tomadas de decisão para um controle de negócio, com sucesso no mercado de trabalho.

Os cursos disponíveis procuram trazer a melhor explicação de seus conteúdos, para que não existam dúvidas, levando, assim, a um melhor entendimento de cada abordagem realizada.

Os cursos mencionados, estão relacionados na tabela abaixo do presente trabalho, com os links de acesso, os quais contribuirão para a formação dos interessados, especialmente, dos alunos do ensino médio que, poderão se aprofundarem nos conhecimentos e práticas sobre a educação financeira, como fator fundamental para a cidadania dos mesmos, ampliando os seus conhecimentos e valorizando os seus direitos.

Assim sendo, as redes sociais são meios de oferecer conteúdo sobre Educação Financeira, para alunos do ensino médio, assim auxiliando tanto nas despesas mensais, bem como em investimentos para a vida financeira.

Determinadas ideias podem ser colocadas em prática para possíveis aplicações financeiras, incluindo alguns tipos de jogos que servem de lições para ser criado novos hábitos para proporcionar impactos nas divisões coerentes do dinheiro e aprender lidar com as compras, que serve de base para uma tomada de decisão que pode haver uma evolução pessoal e uma qualidade de vida melhor.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No ambiente escolar, é relevante pesquisar como que a educação financeira pode de alguma maneira proporcionar informações e orientações importantes para os alunos, que ainda estão se preparando para poupar e, até mesmo participarem do mercado financeiro, com aplicações.

Junto a isso, a criação de hábitos que ampliem o conhecimento dos jovens de uma maneira que traga posicionamentos como por exemplo, a pesquisa por preços acessíveis, forma de pagamentos, descontos e até mesmo um preparo para economia e mantendo em dia a lista financeira do que gastou na semana e no final do mês ter gerado um dado sobre o que foi gasto naquele mês.

Juntamente às escolas com o ensino fundamental e médio, elas vêm trazendo situações sobre os respectivos gastos e como auxiliar de uma forma que as finanças sejam controladas e lideradas pelos adolescentes e jovens mesmo e até mesmo na estrutura familiar.

A importância de se falar o quão considerável é passar para quem está na área do estudo ainda, é uma oportunidade de mostrar atividades e projetos com os assuntos financeiros até chegar na prática.

É relevante buscar e pesquisar sobre a educação financeira, isso pode trazer pensamentos futuros e na prática é a melhor maneira de se entender o destaque que as finanças possuem em diferentes contextos.

Segundo a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), desenvolveu uma plataforma com o intuito de capacitar professores com cursos gratuitos, por meio de um programa de incentivo à Educação Financeira nas escolas a fim de tornar tais temas cada vez mais presentes nas escolas de todo o país. Os cursos online que já estão disponíveis são voltados para professores do 9º ano do ensino fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. O objetivo é capacitar 500 mil professores das escolas públicas (municipais, estaduais e militares) nos próximos 3 anos.

Em vista o principal motivo que leva os jovens buscarem a organização de suas finanças surge com a necessidade, por isso o incentivo deste tema nas salas de aula se torna de extrema necessidade muita das vezes os jovens acabam se formando no ensino médio sem ter nenhuma noção básica de como se organizar financeiramente, que ajudam em questões da matemática financeira, na qual atua dentro da educação financeira no Ensino Médio, que decorre das aplicações das aulas.

Foi promovido através do Instagram, conteúdos que contribuíram para esclarecer e conscientizar a respeito da importância da educação financeira. Assim, em alguns dias a página passou a ter 49 seguidores e foi muito interessante, porque as pessoas demonstraram interesse seguindo a página, além dos outros que consultaram e não são seguidores.

A página do Instagram continua sendo atualizada com os conteúdos que trazem uma abordagem muito importante, que influencia os seguidores que por sua vez se interessaram pelas postagens e que contribui de alguma maneira.

Figura 1: Página do Instagram.



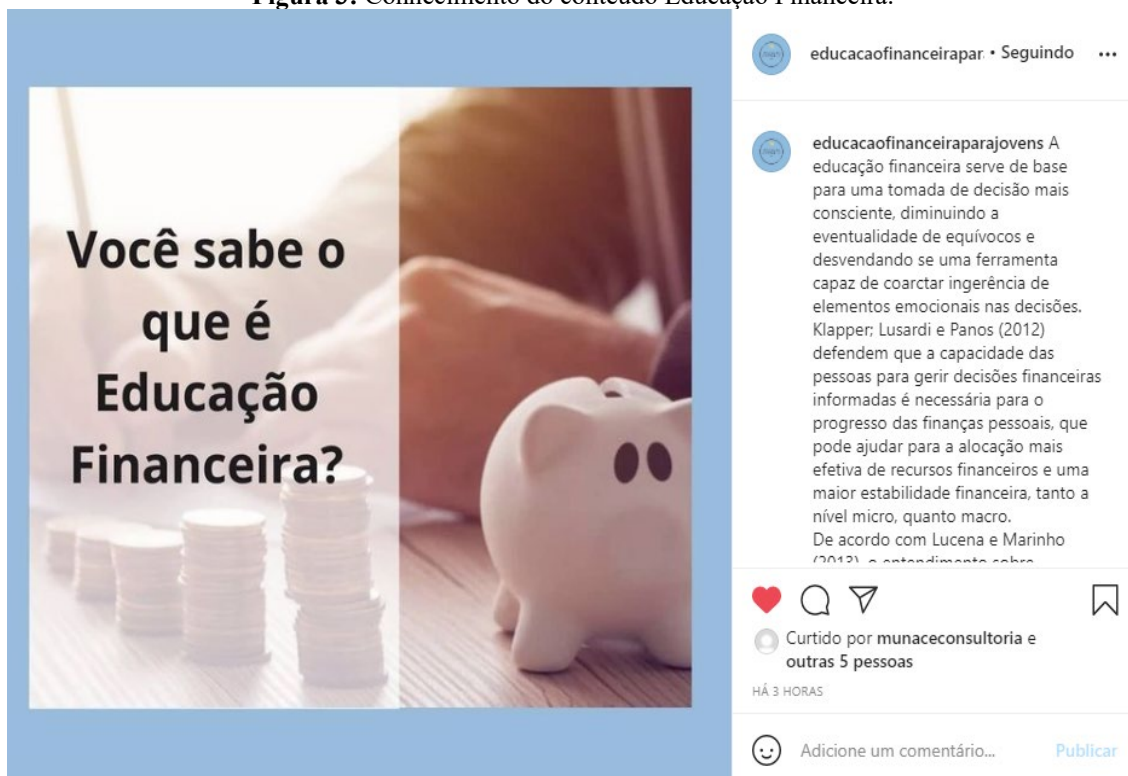
Fonte: Página do Instagram (2021).

Figura 2: Apresentação da página do Instagram.



Fonte: Página do Instagram (2021).

Figura 3: Conhecimento do conteúdo Educação Financeira.



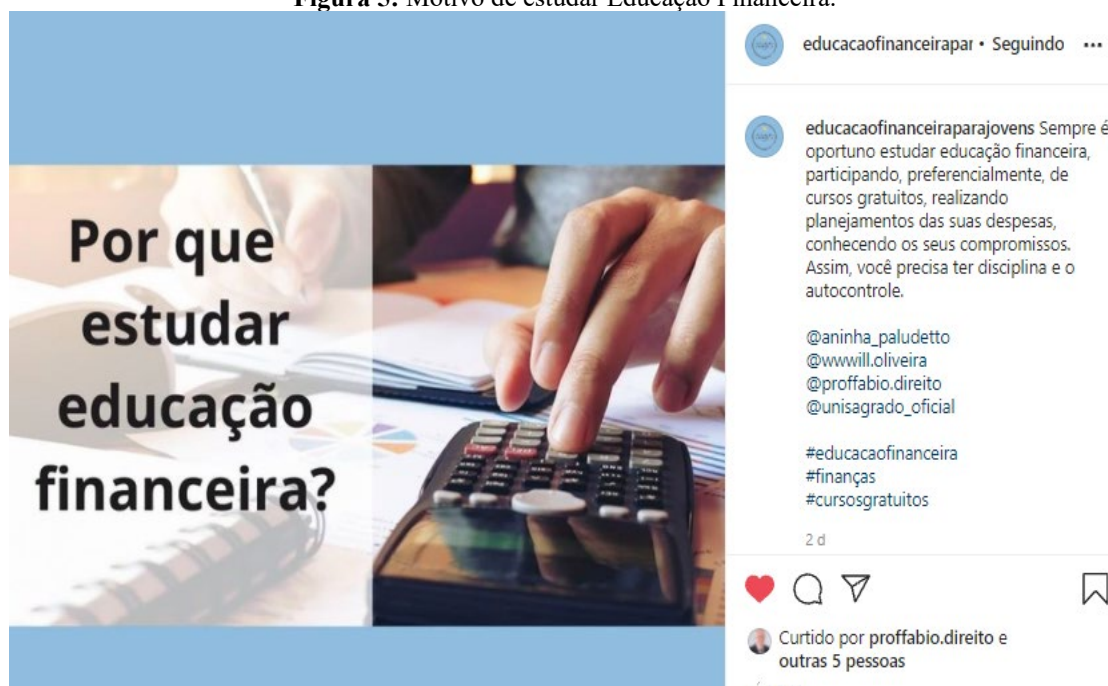
Fonte: Página do Instagram (2021).

Figura 4: Dicas de cursos sobre o conteúdo Educação Financeira.



Fonte: Página do Instagram (2021).

Figura 5: Motivo de estudar Educação Financeira.



Fonte: Página do Instagram (2021).

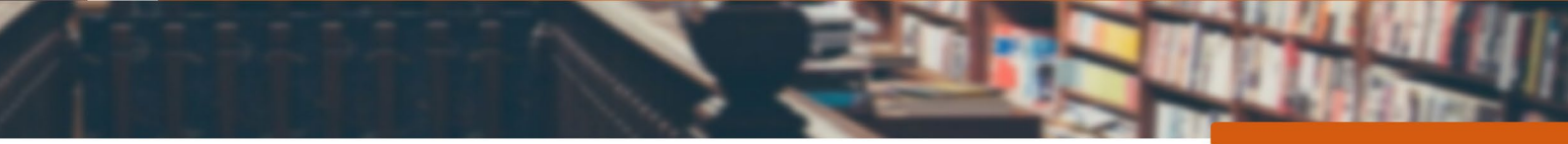
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, fica evidente que o assunto necessita ser ampliado, permitindo que os jovens sejam informados com segurança, sobre a relevância do que envolve a educação financeira, em todos os aspectos, desde atitudes mais simples, com o ato de comprar o que seja necessário, aprendendo a realizar uma programação das despesas que possuem durante o mês, ampliando este orçamento de acordo com a aprendizagem de cada pessoa, possibilitando a compreensão de que deverá ser pensado, antecipadamente, o que será recebido e as quantias que, realmente, serão utilizadas, com os gastos existentes, os quais foram previamente pensados e organizados.

Com tais práticas, os jovens poderão constatar que, ficará muito mais adequado controlar suas economias, realizando compras de produtos ou contratando serviços que sejam realmente necessários e, que, ainda, existirá um benefício muito significativo, o de economizar colocando tal quantia em uma poupança, que receberá rendimentos.

Evidentemente, o jovem com o ato de poupar, poderá constatar pessoalmente, os benefícios que decorrem da sua iniciativa, em cuidar de forma bem simples dos seus gastos e das vantagens que tal ato lhe proporciona.

Necessário anotar que, os jovens possuem dificuldades em realizar o controle do dinheiro que possuem, uma vez que necessitam de informações completas, em uma linguagem



de fácil compreensão, bem como em face de tantas oportunidades que surgem na mídia sobre produtos, serviços, entretenimento, que são amplamente oferecidos, despertando o consumo e, comprometendo a programação de gastos e, conseqüentemente, deixam de realizar a educação financeira.

O perfil do Instagram continua ativa e conta com 49 seguidores gerado pelo presente estudo, denominado @educacaofinanceiraparajovens, começou a contribuir com os jovens, de forma clara, com conteúdo acessíveis e, linguagem de fácil entendimento, com comunicação objetiva, valorizando a educação financeira, o que será significativo para os mesmos e conscientizando para melhores escolhas.

Conseqüentemente, após o conhecimento inicial, através dos posts que permitirão a obtenção de temas sobre a educação financeira, os jovens acabarão procurando materiais detalhados, que contemplarão outras abordagens, como por exemplo, investimentos, modalidades de aplicações disponíveis no mercado financeiro, abertura de contas em bancos digitais, o que será interessante, para que constatem, diretamente, que existem inúmeros benefícios ao adotar práticas relacionadas com a tomada de medidas que, preservem o valor existente, distanciando-se do consumo exacerbado, por impulso, comprometendo a poupança de uma quantia, mesmo que seja reduzida.

Assim, o engajamento dos jovens através do perfil @educacaofinanceiraparajovens existente no Instagram, que permanece ativa com postagens e os conteúdos que favorecem o crescimento do conhecimento pessoal, sobre a temática, inclusive, com trocas de experiências entre os mesmos, além da percepção de que passaram a saber de questões interessantes, até então desconhecidas, o que poderá ser fortalecido com a leitura de artigos e livros, sobre a educação financeira, tornando-se poupadores, reunindo segurança a respeito dos respectivos orçamentos, gastos, elaborando, inclusive, um planejamento de forma simples sobre aquisições de produtos e serviços quando necessários ou decidindo sobre a participação em um evento cultural ou festa.

Neste sentido, os jovens poderão adotar maiores cautelas na utilização dos valores que possuírem, pensando nas orientações relacionadas com a educação financeira, o que será muito significativo e de utilidade ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, F. G. *et al.* **Tecnologia e Felicidade: a obsolescência do consumismo**. Blumenau, SC, 2011. In: SILVA, C. L. Educação financeira e o comportamento do consumidor um estudo com jovens de Ituiutaba, MG. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. [2018?]. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23578/3/EducacaoFinanceiraComportamento.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação.** 2018. Assunto: Educação é a base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8512_1-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

CIEE abre seleção para estágio na caixa econômica federal. Educa mais Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ciee-abre-selecao-para-estagio-na-caixa-economica-federal>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CONFEDERAÇÃO nacional de dirigentes lojistas (Brasil). Endividamento. O que a família precisa saber. [s.l.]. CNDL, c2020. Disponível em: <http://site.cndl.org.br/endividamento-o-que-a-familia-precisa-saber/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CONFERÊNCIAS sobre educação financeira acontecerão em maio. Portal MEC. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35987-educacao-financeira>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CUNHA, M. P. **O mercado financeiro chega à sala de aula: educação financeira como política pública no brasil.** Scielo. 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/L9qwW5jc6b5qrFgXDbgyxt/?lang=pt. Acesso em: 24 mar. 2021.

CURSOS PARA SUA EMPRESA. 2021. Disponível em: https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/empresas/empreendedor/microempreendedor-individual/cursos#/. Acesso em: 07 março. 2021.

CVM e mec lançam plataforma para capacitar meio milhão de professores em educação financeira. 17/08/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/cvm-e-mec-lancam-plataforma-para-capacitar-meio-milhao-de-professores-em-educacao-financeira> Acesso em: 14 set. 2021.

EDUCAÇÃO financeira chega ao ensino infantil e fundamental em 2020. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/educacao-financeira-chega-ao-ensino-infantil-e-fundamental-em-2020>. Acesso em: 24 fev. 2021.

EDUCAÇÃO, financeira na escola. **O que é o programa educação financeira na escola?** 2021. Disponível em: <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/o-que-e-o-programa-educacao-financeira-nas-escolas-2/>. Acesso em: 14 set. 2021.

FUNDAÇÃO BRADESCO, um deles pode ser o caminho para você chegar ao seu objetivo. 2021. Disponível em: <https://www.ev.org.br/cursos/educacao-financeira>. Acesso em: 07 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

INSTITUTO brasileiro de geografia e estatística. Trabalho e rendimento. Rio de Janeiro, RJ. IBGEduca. 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18314-trabalho-e-rendimento.html>. Acesso em: 14 mar. 2020.

NICOCELI, A.; PAIVA I.; VELLEDA, I. **11 jogos para educação financeira: lições reais e diversão para crianças e adolescentes.** 2 de julho de 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/07/11-jogos-para-educacao-financeira-licoes-reais-e-diversao-para-criancas-e-adolescentes/#foto4>. Acesso em: 14 set. 2021

NO ead sebrae você encontra cursos online gratuitos, cursos por whatsapp, ebooks e jogos para se capacitar e desenvolver o seu negócio. Sebrae. 2021. Disponível em: www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/cursosonline Acesso em: 07 mar. 2021.

OLIVEIRA, S. D. **Bons ventos para o planejamento financeiro virão das salas de aula.** Estadão, São Paulo, SP. 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XUi5kjARoLcJ:https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/bons-ventos-para-o-planejamento-financeiro-virao-das-salas-de-aula/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PBCONSIGNADO, o investidor inteligente: 6 lições preciosas para aprender com o livro. 2022. Disponível em: www.paranabanco.com.br/blog/educacao-financeira/o-investidor-inteligente-6-licoes-preciosas-para-aprender-com-o-livro. Acesso em: 07 maio 2021.

PIERRI, V. **Educação financeira para crianças e jovens vira disciplina escola.** Jornal USP. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/educacao-financeira-para-criancas-e-jovens-vira-disciplina-escola/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PIZZANI, L. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf_28/. Acesso em: 19 jun. 2020.

PORTAL, **Cooperativismo financeiro. Educação financeira para crianças e adolescentes: especialista dá 4 dicas para falar sobre o assunto dentro de casa.** 2021. Disponível em: <https://cooperativismodecredito.coop.br/2021/08/educacao-financeira-para-criancas-e-adolescentes-especialista-da-4-dicas-para-falar-sobre-o-assunto-dentro-de-casa/> Acesso em: 14 set. 2021.

PRAVALER S/A, **Educação financeira – qual a importância de saber sobre finanças.** 2020. Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/educacao-financeira-qual-a-importancia-de-saber-sobre-financas/>. Acesso em: 25 fev. 2021

RODRIGUES, R. **No Brasil de Bolsonaro e da informalidade, 2020 pode ser pior que 2019.** Revista Carta Capital. São Paulo, SP. Fev. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/no-brasil-de-bolsonaro-e-da-informalidade-2020-pode-ser-pior-que-2019/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. de A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil.** Fevereiro. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XhqxBt4Cr9FLctVvzh8gLPb/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

SCAPIN, J; KAMPHORST, C. H. **Educação financeira e sua importância no ensino.** 2012. Disponível em: <http://anaisjem.upf.br/download/de-228-scapin.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO (Brasil). **Inadimplentes levam mais de um ano para limpar o nome, aponta pesquisa CNDL/SPC Brasil.** [s.l.]. SPC, Mar. 2019. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/pesquisas/pesquisa/6120>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, C. G. da. **Educação financeira nas Escolas Públicas.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 05, Ed. 11, Vol. 04, pp. 44-56. Novembro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/financeira-escolas-publicas>. Acesso em: 14 set. 2021

VALOR ECONÔMICO, **Pandemia amplia demanda por educação financeira. Panorama do seguro com fenacap.** 2021. Disponível em: <http://www.sindsefsp.org.br/site/noticia-texto.aspx?id=33921>. Acesso em: 14 set. 2021.

CAPÍTULO 15

TRANSTORNO DO DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E SUA RELAÇÃO COM A BAIXA AUTOESTIMA E RELACIONAMENTOS PROBLEMÁTICOS¹¹

Carla Beatriz Carvalho Ribeiro
Elizabeth Guedes de Souza Oliveira

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica. O texto mostra as características e comportamentos presentes no Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o estudo, além de analisar a baixa autoestima, e definir relacionamentos problemáticos, estabeleceu uma relação com o TDAH. Para isso, teve como objetivo analisar a relação da baixa autoestima e relacionamentos problemáticos com o TDAH, pois se acredita que o conhecimento dessas relações pode oferecer recursos para as resoluções de situações cotidianas que podem gerar prejuízos as pessoas, principalmente se não houver um diagnóstico precoce. Trata-se de um tema relevante, foi possível concluir que apesar de ser bastante citado em diversos trabalhos na atualidade, ainda é um grande desafio.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Baixa autoestima. Relacionamentos problemáticos. Adultos com TDAH.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre o Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um grande desafio. Sabe-se que quanto mais cedo o diagnóstico, mais recursos poderão ser acessados para amenizar dificuldades escolares e familiares, mas muitas vezes esse diagnóstico é negligenciado, por diversos fatores. Assim, na vida adulta pessoas com TDAH podem sofrer as consequências dessa negligência, refletindo diretamente em suas relações de trabalho, relações familiares e amorosas. Pois o processo de autoconhecimento, tão necessário para o fortalecimento da autoestima, não acontece ou acontece de maneira insatisfatória ao longo do processo de desenvolvimento e da vida dos indivíduos.

Acredita-se que a autoestima tenha reflexo em todos os setores da vida humana, principalmente diante das relações sociais impostas pelo convívio em uma sociedade dita “organizada”. A pergunta que motivou esse trabalho foi: como essas relações acontecem na vida de pessoas com o Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade?

¹¹ Este trabalho foi apresentado como requisito parcial à obtenção do título especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica da FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE-FAVENI-2022.

Neste sentido, oferecer dados através desse estudo que possibilitem o conhecimento das características e comportamentos da pessoa com TDAH, podem contribuir para que mais pessoas busquem por ajuda médica, apoio psicológico, além de apoio familiar. Visando fortalecer a autoestima e desenvolver um processo de autoconhecimento, oportunizando a essas pessoas, qualidade de vida e relacionamentos saudáveis. O objetivo geral do trabalho foi analisar a relação da baixa autoestima e relacionamentos problemáticos com o TDAH, através do levantamento bibliográfico. Para isso teve como objetivos específicos:

- Descrever o TDAH e suas características
- Analisar o que é baixa autoestima
- Exemplificar comportamentos que podem interferir na qualidade dos relacionamentos gerando problemas.

Acredita-se que seja um tema extremamente relevante tendo em vista os números do TDAH no Brasil e no mundo. De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde publicados pelo site Tribuna de Ituverava (2019) “cerca de 4% da população adulta mundial têm o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Só no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas”. São milhares de pessoas atingidas diretamente pelas características e dificuldades impostas pelo TDAH e seus familiares que muitas vezes não sabem lidar com a situação.

2. TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE-TDAH

Muito se tem discutido recentemente sobre o TDAH, que conforme o site da Associação Brasileira do Deficit de Atenção (ABDA) “é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Outro aspecto sobre o TDAH mais especificamente em adultos ainda segundo a ABDA é que:

Ocorrem problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, bem como com a memória (são muito esquecidos). São inquietos (parece que só relaxam dormindo), vivem mudando de uma coisa para outra e também são impulsivos (“colocam os carros na frente dos bois”). Eles têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento e quanto isto afeta os demais à sua volta. São freqüentemente considerados “egoístas”. Eles têm uma grande freqüência de outros problemas associados, tais como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão (ABDA, n.d).

Neste sentido, também é possível encontrar nos estudos de Lopes (2005, p. 5, *apud* BARKLEY, 1997) a afirmativa de que estudos diversos utilizando técnicas de neuroimagem mostram comprometimento do lobo frontal “Evidenciou-se em pacientes com TDAH uma simetria anormal do córtex pré-frontal. Normalmente o córtex pré-frontal direito é ligeiramente

maior que o esquerdo e nos pacientes em questão haveria uma redução do córtex pré-frontal direito”. Assim, não restam dúvidas que o TDAH é real, uma vez muitos são os que ainda duvidam de tal fato. É possível inferir que os lobos frontais são responsáveis pela capacidade de iniciar, manter, inibir e desviar a atenção, além de gerenciar as informações recebidas pelo cérebro, sendo, portanto, o TDAH um distúrbio genético e o resultado de uma deficiência do desenvolvimento do processo inibitório normal (LOPES *et al.*, 2005, p. 5, *apud* BARKLEY, 1997).

Neste caminhar, pensa-se que o TDAH ultrapassa a questão comportamental, sendo possível o seu diagnóstico também através de exames que comprovem tais alterações, nesta direção, Silva (2020) corrobora com essa afirmativa, pontuando que “exige um esforço coordenado entre os profissionais das áreas médica, saúde mental e pedagógica, em conjunto com os pais. Esta é a chamada “Intervenção Multidisciplinar”, mas a maioria dos médicos indica o tratamento com medicamentos” (SILVA, 2020, p. 8). Sobre o tratamento utilizando fármacos, Silva também assevera;

os medicamentos ajudam a normalizar os neurotransmissores enquanto estão sendo tomados; e se interrompidos volta tudo novamente. É certo que com o passar do tempo os portadores do TDAH desenvolvem a capacidade de prestar mais atenção, administrar as deficiências pessoais, controlar o comportamento, porém, é importante lembrar que os remédios não curam o TDAH (SILVA, 2020, p. 9, *apud* MATTOS, 2001).

Nesse contexto, é importante destacar algumas características encontradas na pessoa com TDAH, “apresenta baixa tolerância à frustração e baixa auto-estima; hipersensibilidade a críticas; irritabilidade; preocupações excessivas e perfeccionismo” (LOPES, 2005, p.6, *apud* TRAVELLA, 2004). Muitos casos acompanham a pessoa até a vida adulta sem o diagnóstico, uma vez que nesses casos o que predomina é a impulsividade, desorganização e deficit de atenção, quando nas crianças é maior a incidência de tradicional hiperatividade (SILVA, 2020). Pela falta do diagnóstico, portanto, pessoas adultas podem viver uma vida inteira sem ter o real conhecimento de si próprias, suas dificuldades e potencialidades, com dificuldades significativas para executar tarefas que para outras pessoas não seriam tão desafiadoras e problemáticas, o que pode contribuir para que essa pessoa com TDAH se sinta fragilizada, envergonhada e menos capaz.

Nesta direção, torna-se necessário elencar as manifestações mais comuns em adultos Silva (2020, p.7) em seus estudos cita dados retirados do Banco de Saúde (2010), são:

• Ter dificuldade de organizar e planejar suas atividades do dia a dia, como por exemplo, pode ser difícil determinar o que é mais importante dentre muitas coisas que tem para fazer, escolher o que vai fazer primeiro e o que pode deixar para depois.

• Ficar “estressados” quando se veem sobrecarregados, pois assumem vários compromissos diferentes, por não saber por onde começar.

• Deixar trabalhos pela metade, interrompem no meio o que estão fazendo e começam outra coisa, só voltando ao trabalho anterior bem mais tarde do que o pretendido ou então se esquecendo dele.

• Ter dificuldade para realizar sozinho suas tarefas, principalmente quando são muitas, e o tempo todo precisa ser lembrado pelos outros sobre o que tem para fazer.

• Persistir nas tarefas também pode ser difícil para o portador de TDAH, que frequentemente “deixa as coisas pela metade”.

• Ter dificuldade em assistir uma palestra, ler um livro, sem que sua cabeça “voe” para bem longe perdida num turbilhão de pensamentos.

3. TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM A BAIXA AUTOESTIMA

De acordo com Benedetti *et al.* (2003, p. 2, *apud* MOSQUERA, 1976) “a autoestima decorre da atitude positiva ou negativa que a pessoa tem de si mesmo”. Ela pode ser alta ou baixa. Além disso, estudos apontam para a relação do TDAH com a baixa autoestima, dentre outros transtornos “Muitos adultos com o transtorno associam uma baixa autoestima relacionada ao desempenho comprometido que afetam funcionamentos sociais e ocupacionais. Não raro sofrem de um transtorno depressivo secundário” (LOPES, 2005, p. 3).

No contexto escolar e/ou de trabalho o esforço para a realização de determinadas tarefas pode ser o mesmo ou maior que o de pessoas sem o TDAH e mesmo assim os resultados podem ser abaixo do esperado, ou resultados incompletos, devido à falta de conclusão por abandono. Outro aspecto citado é que “eles podem apresentar dificuldades com relações afetivas instáveis (separações, divórcios)” (LOPES, 2005, p. 3). O que pode comprometer a qualidade de vida, tanto pessoal quanto profissional, “sem tratamento, outros distúrbios podem associar-se ao quadro, a auto-estima fica cada vez mais comprometida e a pessoa vai se isolando do mundo” (SILVA, 2020, p. 3).

Sendo, portanto, o diagnóstico e o tratamento fundamentais para a melhora na qualidade de vida dos indivíduos com TDAH. Dessa forma, é válido afirmar que, “a falta de conhecimento

sobre os sintomas e suas consequências podem ser fontes de conflitos” (CASTRO *et al.*, 2018, p. 7). Então, estudos acerca do tema, são importantes, não apenas para identificar características, mas para apontar caminhos que podem contribuir para a melhora da qualidade de vida desses adultos, pois é possível levar uma vida saudável e estabelecer relações que tragam bem estar.

Contudo, é necessário buscar ajuda profissional e o tratamento específico para cada pessoa, que nem sempre necessita utilizar medicamentos, no entanto, para alguns casos os resultados melhoram a partir do seu uso. Segundo Castro *et al.* (2018, p. 7), nos dados coletados em uma pesquisa realizada no ano de 2018, visando revisar os impactos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta, esses estudos apontaram para algumas propostas terapêuticas e seus benefícios relacionados ao TDAH.

Um exemplo é a psicoterapia, que tem como objetivo, inicialmente, propiciar ao indivíduo conhecimento adequado e esclarecimento acerca do transtorno. Desta forma, o primeiro passo é auxiliar o indivíduo no reconhecimento dos sintomas e dos impactos causados por eles. Posteriormente, é importante que o processo psicoterapêutico instrumentalize o indivíduo, do ponto de vista estratégico. Dentre os aspectos que podem constituir alvos terapêuticos, se destacam: o autoconceito; as relações conjugais; as dificuldades no trabalho e nas atividades acadêmicas (CASTRO *et al.*, 2018, p. 9, *apud* GREVET *et al.*, 2003).

Um dado significativo, também destacado por Castro (2018, p. 8) é que pesquisas “encontraram evidências que as mulheres possuem prejuízos psicossociais mais graves, relatam mais sintomas depressivos, ansiosos e de estresse “(*apud* BROD *et al.*, 2012). Mulheres que hoje acumulam trabalho dentro e fora de suas casas e ainda são as maiores responsáveis pela criação dos filhos e trabalhos domésticos, sendo que o trabalho dos homens nesse contexto ainda é considerado infrequente (MEDEIROS; PINHEIRO, 2013). Acredita-se que seja necessário aprofundar os estudos nesta direção tendo em vista a posição histórica na qual a mulher ainda está inserida. Avaliando suas relações e percepções sobre si mesma, seus comportamentos e possíveis conflitos familiares.

4. TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM RELACIONAMENTOS PROBLEMÁTICOS

Tendo em vista que autoestima como citado anteriormente é a visão positiva ou negativa que o sujeito tem de si próprio, e levando em conta que em pessoas com TDAH, essa visão pode ser construída negativamente pois, “Indivíduos com TDAH relatam problemas nos relacionamentos com seus familiares, amigos e colegas do trabalho. Características pessoais, como a irritabilidade, falta de atenção, fala impulsiva e esquecimento, contribuem para mal-

entendidos nestas interações” (CASTRO *et al.*, 2018, p.7, *apud* BARKLEY *et al.*, 2011). Essas pessoas acabam ficando mais suscetíveis a relacionamentos problemáticos.

Castro *et al.* (2018) apontam que “em jovens adultos, também é comum o relato: de dificuldades para se manterem em uma mesma relação; comportamento sexual de risco; gravidez precoce; e frequência aumentada de doenças sexualmente transmissíveis” (2018, p. 8). Nesse contexto, não apenas relacionamentos amorosos são afetados por esse conjunto de dificuldades apontados. As interações familiares de pais e filhos que tenham o diagnóstico de TDAH são marcadas, frequentemente, por mais conflitos, sendo a vida da família caracterizada, geralmente, pela desarmonia e discórdia, impactando na qualidade de vida de todos os membros do núcleo familiar (BENCZIK, 2015, p. 2, *apud* WELLS, 2000).

Uma pesquisa feita por Sobral (2018), reuniu vários comportamentos associados ao TDAH, encontrados na literatura, que quando analisados permitem perceber uma relação direta com o meio social onde essa pessoa está inserida. Afetando suas relações familiares, profissionais e amorosas. Podendo causar desgastes e situações de conflito, uma vez que, “a impulsividade pode se expressar em términos prematuros de relacionamentos, problemas de humor, abuso de substâncias ou direção impulsiva de veículos” (SOBRAL, 2018, p. 15). Tendo em vista a importância de destacar os comportamentos, que estão relacionados a essas situações de conflito, destaca-se abaixo alguns dos mais comuns, segundo Sobral (2018, p. 8):

1- Geralmente reage ao mundo externo com atos impulsivos pois funciona como receptor de alta sensibilidade que reage automaticamente sem avaliar as características do objeto gerador, por exemplo, age e depois pensa;

2- Para alguns pode parecer: “Você pega o bonde parado, fica nele até certo ponto e depois cai. O bonde continua e você fica para trás” O relato de um paciente poderá ser caracterizado por lapso de dispersão;

3- Os lapsos de dispersão poderão gerar dificuldade de organização temporal, relacionamento interpessoal, levando a pessoa a gerar um esforço demasiado para a realização de tarefas cotidianas e resultando em menor durabilidade e desempenho;

4- Problemas de autoestima, minimização de situações de risco, como olhar antes de atravessar a rua;

5- Dificuldade de praticar esportes;

6- Esquecimentos excessivos de atividades corriqueiras como desligar o gás, entre outros;

7- Dificuldade de manter-se num emprego, grupo social ou relacionamento por longo período de tempo;

8- Impulsividade verbal e/ou comportamentos de tentativa de defesa de qualquer ação;

9- Poderá apresentar comportamentos agressivos, descontrole alimentar, uso de drogas, gastos demasiados, compulsões variadas como para jogos, tagarelice incontrolável, entre outros;

10- Poderão entrar em vários projetos ao mesmo tempo, afirmando a necessidade de viver intensamente; Hiperatividade física e mental:

11- Em adultos tem tendência a se manifestar menos assintomática, podendo ou não apresentar hiperatividade física, provavelmente apresentando-se como adequação formal, no entanto, observa-se uma necessidade de movimentação excessiva de partes do corpo, como balançar das pernas, rabiscar papel, roer unha, entre outros;

12- Por procurar manter a atenção por maior tempo e demandar de esforço para controlar os impulsos, apresentam maior cansaço mental;

13- Tendência a interromper conversas, fala de forma exacerbada e constante, muda de assunto e comete erros de fala, leitura ou escrita, dificuldade de dormir por excesso de pensamento podem ser consideradas características da hiperatividade mental e/ou desatenção;

14- Tem sempre a sensação de que não consegue realizar atividades de forma eficiente, muitas vezes poderá apresentar um julgamento equivocado;

15- Está sempre pensando em algo e tem muita dificuldade de parar de pensar Instabilidade da atenção:

16- Por apresentar uma tempestade incessante de pensamentos, tem dificuldade de canalizar seus esforços na realização de trabalhos com metas e prazos pré-estabelecidos;

17- Desvia facilmente a atenção, mesmo por pequenos estímulos;

18- Provavelmente devido ao deficit atencional tem dificuldade de monitoramento temporal, muitas vezes perde-se em atividades que gosta ou tem dificuldade de finalizar outras.

19- Presença de hiperfoco em assuntos de maior interesse, mas também apresenta dificuldade de permanecer em atividades obrigatórias em especial que precisa se manter parado ouvindo o outro;

Sendo, portanto, a atividade de gerir o cotidiano com todas as responsabilidades inerentes a vida adulta, uma tarefa um tanto quanto árdua. Em relação a isso, Sobral (2018, p. 16) descreve que “há dificuldades em priorizar as tarefas e suas decisões na maioria das vezes são tomadas de forma impulsiva, o que invariavelmente, acaba por trazer algum tipo de prejuízo”. Terapia e uso de medicamento podem contribuir de maneira eficaz para a melhora da qualidade de vida das pessoas com TDAH, o uso do medicamento ainda não está totalmente verificado quanto aos seus efeitos colaterais a longo prazo, muito embora haja relatos de pessoas que tiveram suas vidas modificadas a partir do tratamento principalmente com o Metilfenidato, conhecido popularmente como Ritalina. Contudo, considera-se a autoregulação como um método que funciona no apoio do controle inibitório de comportamentos considerados prejudiciais (SOBRAL, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que pessoas com TDAH, possuem mais possibilidade de relacionamentos problemáticos e problemas relacionados a baixa autoestima, afetando diretamente a sua qualidade de vida e conseqüentemente a qualidade de vida das pessoas ao seu redor, sendo extremamente importante o cuidado preventivo, terapia e acompanhamento. Relações essas afetadas por um conjunto de comportamentos inerentes as pessoas com TDAH. Acredita-se na importância do diagnóstico realizado ainda na infância, para amenizar os prejuízos em todos os aspectos da vida, tanto escolar, quanto profissional e familiar. Diante da impossibilidade do diagnóstico na infância, pessoas adultas também podem e devem buscar ajuda, apoio e avaliação. Caminhar em busca do processo de autoconhecimento, tão importante para o fortalecimento da autoestima.

É possível levar uma vida com relacionamentos saudáveis a partir do autoconhecimento e conhecimento sobre o transtorno. Para tanto, o diagnóstico pode ser necessário, pois, muitas vezes é a partir dele que a pessoa pode sentir mais segurança na busca por redes de apoio, terapias e conforme a necessidade, tratamento com fármacos. No entanto, sempre com acompanhamento e indicação médica.

REFERÊNCIAS

BENCZIK, E. B. P.; CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 93-103,

2015. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/10.pdf>> Acessado em: abril, 2022.

BENEDETTI, T. B.; PETROSKI, E. L.; GONÇALVES, L.T. Exercícios físicos, auto-imagem e auto-estima em idosos asilados. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 5, n. 2, p. 69-74, 2003. Disponível em < https://www.researchgate.net/profile/Edio-Petroski-2/publication/26452377_Exercise_activity_and_self-imageself-esteem_in_nursing_home_residents/links/0fcfd50e5f49c207f4000000/Exercise-activity-and-self-image-self-esteem-in-nursing-home-residents.pdf > Acessado em: abril de 2022.

CASTRO, C. X. L.; LIMA, R. F. Consequências do transtorno do deficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486201800010008> Acessado em: abril de 2022.

DA SILVA, M. S. Análise de um caso clínico de TDAH e suas consequências no contexto familiar, social e emocional. **Alamedas**, v. 8, n. 1, p. 73-86, 2020. Disponível em <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/download/24905/15709/91882>> Acessado em: maio, 2022

LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L.; BANDEIRA, D. R. Avaliação do transtorno de deficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000100008> Acessado em: abril, 2022.

MEDEIROS, M. P.; SIMÕES, L. Desigualdades de gênero em tempo de trabalho pago e não pago no Brasil, 2013. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 159-185, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/se/a/yjf6KzFkTcJJC5qrQF87PP/abstract/?lang=pt>> Acessado em: junho, 2022.

SÃO PAULO: Atlas, 2001. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH**. s.d. Disponível em <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>> Acessado em: abril, 2022.

SOBRAL, C. J. B. **O TDAH em Adultos**. 2018. Tese de Doutorado. PUC-Rio. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/36225/36225.PDF>> Acessado em: abril, 2022.

TRIBUNA DE ITUVERAVA. **TDAH já atinge cerca de 2 milhões de pessoas no Brasil. 2019**. Disponível em <<https://www.tribunadeituverava.com.br/tdah-ja-atinge-cerca-de-2-milhoes-de-pessoas-no-brasi>>| Acessado em: abril, 2022.

VICTOR, M. M. **Fatores associados aos desfechos clínicos com o uso de metilfenidato em adultos com transtorno de deficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**. 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106731>> Acessado em: abril, 2022.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O CONSUMO CONSCIENTE

Mônica de Fátima Coelho
Carlos Cesar Garcia Freitas
Flaviane Pelloso Molina Freitas

RESUMO

O desejo da realização pessoal na sociedade líquida torna tudo descartável, deixando a vida no planeta insustentável, sendo a educação a alternativa mais eficaz para dirimir os danos do consumo e orientar os cidadãos a fazê-lo de forma consciente e responsável. O presente artigo consiste em uma reflexão teórica e prática sobre a Educação Financeira para o consumo consciente diante da necessidade de levá-la aos espaços escolares. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva aplicada de abordagem qualitativa. Como resultados, além da reflexão teórica, são propostas quatro práticas educativas para o ensino da Educação Financeira voltadas a disseminar a importância do consumo consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Financeira. Sustentabilidade. Consumo Consciente e Responsável. Práticas Educativas.

1. INTRODUÇÃO

Viver sem consumir não é possível. Em praticamente todas as ações humanas está presente o consumo; no simples ato de respirar está se consumindo oxigênio, quanto mais em outras tantas ações, como passear, morar, trabalhar ou se divertir. Em cada uma delas, recursos são consumidos por meio direto na natureza ou em produtos ou serviços manipulados pela ação do homem e da mulher; recursos que são limitados e devem ser consumidos de modo consciente para que não venham a faltar para as futuras gerações.

Contudo, vive-se em um tempo de estímulo a satisfação de desejos e a busca da felicidade atrelada ao consumismo (BAUMAN, 2013), caracterizado pelo consumo inconsequente não apenas para o meio ambiente como também para o equilíbrio financeiro das famílias; tem se gastado muito e de modo desnecessário. O comprometimento excessivo da renda das famílias e o consumo desenfreado de produtos desvinculados de necessidades básicas tem gerado um problema social, não apenas para o meio ambiente como, também, para o desenvolvimento da própria sociedade.

Este trabalho é fruto de uma reflexão em torno do tema Educação Financeira e Consumo Consciente, motivada pela disciplina de Educação Financeira, ofertada no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná e busca

responder ao questionamento: Como trabalhar a Educação Financeira para o consumo consciente?

Assim, este estudo, tem a esperança de avançar no conhecimento acerca do consumo e suas consequências para a vida financeira e o futuro do planeta. Recorrendo a teóricos contemporâneos que apresentam uma visão ampla sobre os padrões de consumo assumidos pela humanidade e ancorados pela proposta da Estratégia Nacional de Educação Financeira é proposto ações educativas, que à primeira vista podem parecer tímidas e ingênuas, porém quando aplicadas possuem potencial para contribuir com o ser que carece de educação para superar atitudes danosas às finanças pessoais e ao equilíbrio do planeta.

Compreende-se que a ideia central em abordar o tema nas escolas é a de que a informação produza mudanças significativas na vida das crianças, jovens estudantes e de suas famílias, em seus padrões de consumo e equilíbrio financeiro.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Medidas econômicas adotadas pelos governos na virada do milênio, como, baixas taxas de juros, desconto em impostos como IPI, programas de financiamentos, créditos facilitados, aliados a facilidade de acesso aos meios de comercialização, promovidos pela WEB, aumento exponencial na oferta de produtos e serviços e o poder de convencimento do mercado, levou os consumidores brasileiros, sem uma educação financeira, a um nível elevado de endividamento. Entretanto, esse conjunto de incentivos e benefícios não se traduziu em geração de renda e riqueza permanente para a sociedade como um todo; realidade essa que pode ser verificada por meio da Figura 1, que sintetiza o relatório apresentado pela OCDE (2018), que busca comparar a realidade brasileira em relação aos países membros da OCDE.

Nota-se pela demonstração da figura 1, pontos fortes e fracos apresentados pelo Brasil quanto ao bem-estar em comparação com a média da OCDE (2018), entre os destaques positivos estão satisfação pessoal, meio ambiente, engajamento cívico, comunidade, equilíbrio trabalho-vida. Entre os aspectos negativos, como índices abaixo do esperado, renda e riqueza, segurança e educação. Saúde e habitação estão aquém da expectativa, porém, não são as maiores fragilidades.

Figura 1: Indicadores comparativos de bem-estar Brasil – OCDE.



1. Cada dimensão de bem-estar é medida por um a quatro indicadores do conjunto de indicadores de Vida Melhor da OCDE. É feita uma média simples para cada indicador normalizado. Os indicadores são normalizados entre 10 (melhor) e 0 de acordo com a seguinte fórmula: $(\text{valor do indicador} - \text{pior valor}) / (\text{melhor valor} - \text{pior valor}) \times 10$.

Fonte: OCDE (2018, p. 8).

Sobre a vida financeira dos brasileiros, pode ser constatado que:

[...] o comprometimento da renda com pagamento de juros e amortizações é o dobro da média registrada em uma lista de 17 países desenvolvidos – 12 europeus, além de Estados Unidos, Canadá, Austrália, Japão e Coreia do Sul. A partir de dados divulgados pelo Banco de Compensações Internacionais (BIS), estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra a composição do endividamento dos brasileiros e explica por que se compromete tanto a renda no país, apesar de o montante dessa dívida não ser tão alto. O endividamento das famílias é uma forma de movimentar a economia e fazer com que os brasileiros tenham acesso a um nível de vida melhor (IPEA, 2019, p. 1).

A estratégia de endividamento, como pode ser observada pelos dados apresentados, tem se mostrado ao longo do tempo uma decisão equivocada, pois foca apenas o fator econômico no curto prazo, não se sustentando no decorrer do tempo. Os prejuízos para a sociedade não se limitam apenas ao âmbito individual das famílias que tem comprometido seu poder de compra como despesas financeiras, mas refletem no âmbito geral, pelo ônus deixado pela inadimplência, que como uma “bola de neve” acaba levando muitos indivíduos e empresas a falência. O resultado final é a sobrecarga dos serviços públicos diante de demandas como seguro desemprego, auxílio saúde, educação entre outros.

A Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (CNC, 2020a) tem demonstrado o agravamento do endividamento entre as famílias, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Panorama do percentual de endividamento das famílias.

Síntese dos resultados (% em relação ao total de famílias)			
	Total de endividados	Dívidas ou contas em atraso	Não terão condições de pagar
Junho de 2019	64,0%	23,6%	9,5%
Mai de 2020	66,5%	25,1%	10,6%
Junho de 2020	67,1%	25,4%	11,6%

Fonte: (CNC, 2020a, p. 1)

Os dados da CNC (2020a) refletem um crescimento gradual do comprometimento financeiro das famílias e a tendência com a pandemia que se tem vivido no ano de 2021 é de esperar que os números piorem ainda mais, o que será refletido em futuras pesquisas.

Trabalhar e poder consumir produtos e serviços que possam atender necessidades e desejos é um direito de todos. Contudo, é preciso conhecer o valor do dinheiro e a dinâmica do mercado em que se vive, especialmente quando se trata de uma economia que tem assumido cada vez mais características capitalistas, como é o caso do Brasil. O estímulo ao consumo sem uma educação crítica, que permita compreender os interesses econômicos por traz de cada oferta de produto ou serviço é um caminho fácil para a inadimplência.

Nesse ponto pode-se levantar uma questão a ser pensada por quem se propõe a educar financeiramente: Por onde iniciar o processo de sensibilização para o consumo consciente em uma população com índices tão altos de endividamento?

Quanto antes se pensar em educação financeira, menos danosa será a postura do consumidor adulto. Ainda na infância é possível trabalhar os primeiros conceitos de poupança, cuidados com os recursos naturais, ideias de excesso no consumo, desejo, necessidade, solidariedade, de onde vem o dinheiro, o valor do trabalho e até truques de publicidade. Deixar de levar a criança ao supermercado, por exemplo, não auxilia no processo educativo. Desde pequena a criança pode ser exposta e com orientação dos responsáveis perceberem “truques ou armadilhas” que induzem às compras.

A publicidade pode educar e informar o consumidor sobre os produtos que anuncia, mas também pode influenciar o consumo de produtos que não queremos nem de que precisamos realmente. Além disso, ela pode ser desonesta e anunciar vantagens inexistentes de um produto (D'AQUINO, 2014, p. 110-111).

Para ensinar os pequenos, os responsáveis devem, por exemplo, acompanhar juntos canais de programação televisiva analisando com os menores as posturas demonstradas pelos anunciantes. Cassia D'Aquino (2014) tem grande contribuição aos pais em suas obras onde

ênfatisa ser ponto primordial da educação financeira demonstrar para as crianças que o ganho e o uso do dinheiro devem ser sempre norteados pela tica. No entanto, a tarefa de agir e educar eticamente por si não  simples e quando se tem uma população como a retratada pelo economista Eduardo Moreira o caminho se torna ainda mais longo.

[...] alimentados pela esperança de que as “coisas tem melhorado” nas últimas decadas, e renovando a confiança no sistema que os condenou a uma vida cheia de restriçoes e sofrimento, muitos seguem defendendo seus crueis algozes e fortalecendo um sistema que ganha cada vez mais força e deixa um rastro de destruição cada vez maior (MOREIRA, 2020, p 17).

Pode parecer um tanto pessimista tal colocação, todavia, tomar como conduta o estímulo ao consumo para aquecer o mercado quando as contas do cidadão fecham no vermelho, seguem como prática comum no Brasil. O trabalho e a vida humana se colocam a serviço do mercado. Diante da pandemia sofrida no de 2021 e 2021, isso ficou bem evidente a disputa entre CPF versus CNPJ. Onde as pessoas físicas “tem o dever” de manter vivos os CNPJ e que pessoas jurídicas se colocaram publicamente em luto pelo fechamento temporário de suas portas para vendas. Este  são um exemplo que leva a reflexão do que afirma Bauman (2013, p. 66) “Nos somos todos consumidores agora, consumidores em primeiro lugar e acima de tudo, consumidores por direito e por dever”.

O capitalismo tem por sua natureza ser sedutor, vendendo produtos e serviços muitas vezes desnecessários sob uma urea mercadológica de necessidade, que foge as questoes ticas, justificadas pelo lucro. Um conceito elementar que não  considerado no momento das compras, quando o consumidor se deixa seduzir por desejos e ofertas e desconsidera o preço ali posto em relação ao valor atribuído a seu trabalho. Fala e prática comuns entre os brasileiros “se não fizer dvida a gente nunca tem nada” ou ainda fazer o cálculo do preço pelo valor da parcela que cabe no orçamento, sem considerar as despesas financeiras.

Leonardo Boff (2006), ao propor Virtudes para um outro mundo possível, argumenta que o padrão de consumo não voltr a ser o de atender as necessidades, pensar assim seria uma utopia. “Esse consumismo são  possível porque as políticas econômicas que produzem os bens supérfluos são continuamente apoiadas, suscitadas e justificadas” ainda acrescenta que se criou uma “tica consumista” (BOFF, 2006, p. 53). Este conceito define o consumidor brasileiro, que compra para ajudar o mercado, que empresta pra fazer festa, que se torna inadimplente defendendo suas boas intençoes.  possível pensar em tica, cuidado, consciência para estes consumidores mal formados e carentes por satisfação pessoal?

A busca de prazeres individuais articulada pelas mercadorias em oferta, uma busca guiada, sempre redirecionada e reformulada por sucessivas campanhas publicitárias,

provê o único substituto aceitável (na verdade, mal- necessitado e acolhido) para a enaltecida solidariedade de colegas de trabalho e para o calor radiante do cuidar e ser cuidado pelos chegados e queridos em cada e na vizinhança mais próxima (BAUMAN, 2011, p. 67).

Em Bauman (2015, p. 49) ainda se vê que o quadro geral avança para cenários alarmantes, pois o “[...] número já esmagador e rapidamente crescente de pessoas se tornará ainda mais profundo e severamente desigual, com condições ainda mais precárias; e prevê, assim também mais degradação, tristeza, afronta e humilhação, uma luta ainda mais dura pela sobrevivência social”.

Esses prognósticos não devem servir ao desânimo e sim alertar para a necessidade de promover mudanças urgentes em busca de novas posturas. Assim quem pretende ser a diferença deve buscar a conscientização pessoal e expandi-la. Essa empreitada se inicia pela clareza de conceitos como, por exemplo, do próprio termo conscientização. Boff que se dedica ao cuidado com a Terra nos apresenta a seguinte definição: “Conscientização é a ação que cria a consciência das contradições para rejeitá-las, e é a ação que busca uma forma de superá-las de maneira a não reproduzi-las, mas de inaugurar o novo” (BOFF, 2012, p. 248).

Pensar o novo no mundo líquido vivido é quase uma redundância, pois as novidades surgem a uma velocidade nunca antes imaginada. Atitudes novas, porém, responsáveis, para um mundo de novidades e deficitário em valores basais. Eis aí um desafio:

O que separa a atual agonia de escolha do incômodo que atormentou o *Homo eligens*, o “homem de escolha, em todos os tempos, é a descoberta ou suspeita de que não existem regras predeterminadas nem objetivos universalmente aprovados que possam ser seguidos e, com isso, oferecer garantias para os escolhedores contra as consequências adversas de suas opções (BAUMAN, 2011, p. 190).

Tem-se necessidades hoje não imaginadas por sociedades primitivas, além de alimento e abrigo o homem contemporâneo consome arte, comunicação, relacionamentos, informação, espiritualidade, enfim tudo que lhe pareça satisfazer os desejos momentâneos O historiador Yuval Harari (2018) tem incomodado os seus leitores ao afirmar: “O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las” (HARARI, 2018, p. 319). Estes seres iludidos pela satisfação total de seus desejos são alvos frágeis do mercado ao serem convencidos de que desejos são necessidades que satisfarão sua maior carência que é ser amado e assim seguem numa busca constante pela compra da felicidade. As ideias de Rousseau continuam atuais:

O argumento de Rousseau se sustentava a partir de uma tese sobre a riqueza: a riqueza não envolve ter muitas coisas. Ela envolve ter o que se anseia. A riqueza não é algo absoluto. É relativo ao desejo. Cada vez que queremos alguma coisa que não podemos

pagar, nos tornamos mais pobres, quaisquer que sejam nossos recursos. E cada vez que nos satisfazemos com o que temos, podemos ser considerados ricos, embora poucos tenhamos na realidade (BOTTON, 2013, p. 60).

Outra realidade descrita por Alain de Botton (2013) estimula cada vez mais as compras irresponsáveis não pelo produto citado, mas pela atitude e desejo de status:

Um trabalhador diarista se envergonharia de aparecer em público sem uma camisa de linho, escreveu Smith, porque não ter tal camisa implicaria um grau de pobreza a que, supuseram os contemporâneos de Smith, ninguém pode cair sem um comportamento extremamente ruim [...] A ideia de um símbolo de status, um objeto material caro que confere respeito a seu proprietário, repousa na ideia disseminada e nada improvável de que a aquisição dos bens mais dispendiosos deve inevitavelmente exigir a maior de todas as qualidades de caráter (BOTTON, 2013, p. 182).

No clássico da literatura *O Retrato de Dorian Gray* há um relato da vida extravagante adotada pelo belo jovem: “Havia uma conta bem pesada, de um conjunto de toalete Luís XIV trabalhada em prata, que ainda não tivera coragem de enviar a seus tutores, pessoas extremamente antiquadas que não percebiam que vivíamos em uma época em que só as coisas desnecessárias são absolutamente necessárias” (WILDE, 2014, p. 103). Um comportamento destacado como de um rapaz imprudente e entregue aos prazeres mundanos em 1890 se tornou-se no século XXI um padrão aceitável.

Quando se propõe a oferecer uma educação financeira dentro do sistema educacional formal, todas estas preocupações devem ser traduzidas em habilidades a serem desenvolvidas através da informação. Mais uma vez um questionamento é pertinente: como preparar as crianças de hoje para as exigências futuras? Harari (2018) não apresenta uma solução para a educação, mas nos traz uma luz: “Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar ‘os quatro Cs’ – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade” (HARARI, 2018, p. 323).

Assumir esse desafio é uma tarefa de instituições e cidadãos preocupados com o futuro do planeta e sua sustentabilidade. Educar financeiramente é uma necessidade, colocada em pauta quanto se pensa em melhoria da qualidade de vida em nível global. O mundo planeja-se, para isso, por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e cobra dos países em desenvolvimento que se estruturam, tendo em vista a necessidade de diminuição das taxas de pobreza e estabilidade financeira.

O Brasil ocupa a posição 74º em ranking global, quando o tema é educação financeira (REVISTA EXAME, 2015), com uma população adulta endividada e grande número de inadimplentes. Pode-se afirmar que é um país que padece pela falta de uma alfabetização

financeira. Mesmo que morosamente, o país vem se estruturando e buscando envolver vários setores tendo em vista, reverter esta situação economicamente danosa.

O Ministério da Educação, como membro do Conselho Nacional de Educação Financeira – CONEF que foi “[...] criado para gerir e coordenar programas da Estratégia, propôs que a educação financeira seja disseminada em ações para escolas de nível fundamental e médio [...]” (MEC, 2014, p. 1), considerando que, está prevista como um dos temas transversais presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A proposta é trabalhar de forma transversal, portanto não se trata de Matemática Financeira. A perspectiva está voltada a conscientizar sobre a importância do planejamento, para que o cidadão possa desenvolver uma relação equilibrada com o dinheiro e tomar decisões acertadas sobre finanças e consumo. Finanças pessoais, orçamento, planejamento, previdência social, sistema financeiro, investimento são temas recorrentes que dialogam com as várias disciplinas curriculares (BRASIL, 2017).

Aliado a uma pedagogia interativa tem-se as propostas de órgãos como a do Akatu (2022), uma organização não governamental que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o consumo consciente e a transição para estilos sustentáveis de vida. Tem-se também recursos oferecidos por órgãos governamentais como, por exemplo, cartilhas de orientação aos consumidores, disponibilizadas pelo Banco do Brasil (2017).

A Educação Financeira se faz indispensável para formar cidadãos conscientes, e autônomos em suas decisões, é ponto comum, entre os estudiosos do tema. Porém quando a questão é sobre o como fazer essa educação acontecer nas escolas, ainda há um caminho a percorrer. Desta constatação surge a iniciativa de apresentar neste estudo algumas práticas educativas em educação Financeira possíveis, eficientes em seus objetivos e de fácil aplicação.

3. METODOLOGIA

Guiado pelo questionamento de como trabalhar a Educação Financeira para o consumo consciente foi desenvolvida uma pesquisa caracterizada como descritiva, pois para o atendimento de seu objetivo, foi utilizado a descrição e análise de dados e informações relacionados a Educação Financeira e sua relação com o consumo, enquadrando-se nas definições dadas por Richardson (1999) e Trivinõs (2010) a respeito da aplicação da pesquisa descritiva.

Ainda, foi empregada a estratégia análise bibliográfica, para a análise dos conteúdos publicados, de forma escrita ou eletrônica, permitindo uma reflexão e discussão sobre a

Educação para o consumo, comprovadamente necessária em um país de endividados, que pode ter essa situação em parte modificada a partir da Educação Financeira, principalmente se trabalhada com as novas gerações.

Desta forma, colaborando para que as crianças, adolescentes e jovens possam ser multiplicadores das ações em favor de uma vida com maior consciência em relação aos gastos. Sem deixar de lado a preocupação com o meio ambiente. Possibilitando, tanto por meio dos textos e discussões apresentadas, quanto das atividades propostas, evidenciar que cada pessoa é parte de um todo e que não existe jogar fora, pois o fora ainda seria dentro do planeta Terra.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO - PRÁTICAS EDUCATIVAS

Relevante para a população, a educação Financeira é um tema novo no ambiente escolar. Muitas iniciativas dos setores público e privado estão surgindo para a formação do consumidor consciente e responsável. Nesta perspectiva apresenta-se na sequência uma amostra de quatro práticas educativas, que trazem em sua temática e metodologia propostas críticas de desenvolvimento da educação financeira, voltadas para o consumo consciente, em sala de aula.

Tema 1: Consumo Consciente

Contribuir para uma sociedade mais sustentável é um desafio a ser assumido pela Educação Financeira, podendo ser atingido por meio de sensibilização para o tema de forma clara e divertida e por meio da reflexão sobre os problemas gerados pelo ritmo de consumo atual.

Ao estudar o conceito de consumo consciente e atitudes do consumidor consciente, o trabalho desenvolvido pelo instituto Akatu (2022) é enriquecedor e recomendado aos adolescentes e jovens do Ensino Médio, que terão no momento da prática em sala de aula, um portal aberto em direção as práticas voltadas para o consumo responsável.

O objetivo desta prática é introduzir o conceito de consumo consciente nos alunos.

Metodologia:

Exibição do vídeo Consciente Coletivo 08/10 - Bem estar.

Levantamentos de questões a partir do conteúdo do vídeo (debater com o coletivo a partir de roteiro, porém estimulando novas questões e anotando na lousa palavras-chaves das respostas obtidas para serem registradas no caderno do aluno)

a) Descreva o jovem humano: onde está; o que veste; o que leva consigo?

- b) Como vive o jacaré exposto no vídeo?
- c) Quais as dificuldades enfrentadas pelos humanos ao longo da História?
- d) De que maneiras os humanos conseguiram superar os primeiros desafios de sobrevivência no planeta?
- e) Que mudanças podem ser verificadas nos humanos, da monarquia até a atualidade?
- f) Explique o termo: consumidos pelo consumismo
- g) O que os produtos anunciados prometem?
- h) Quais são as coisas que realmente importam?

Apresentação à classe, da página inicial do Instituto Akatu (AKATU, 2022), sobre o Akatu/Nossa missão? Nossa visão/Nossos valores/Nossas atividades/Consumo Consciente é consumir com o melhor impacto.

Após a visualização da página, distribuir aos alunos o texto a seguir (Quadro 2):

- Distribuição do texto impresso (se possível reutilizar folhas de sulfite fazendo a cópia no verso de sobras, afinal nada educa melhor que o exemplo)
- Tarefas aos educandos: destacar no texto com cores diferentes o conceito de consumo consciente;

Quadro 2: Consumo consciente.

CONSUMO CONSCIENTE É CONSUMIR COM O MELHOR IMPACTO

Consumo consciente não significa deixar de consumir, mas consumir melhor e diferente, sem excessos, para que haja o suficiente, para todos, para sempre. Esta é uma maneira de definir sustentabilidade, com atenção especial para o modelo de consumo. Só haverá o suficiente para todos e para sempre se cada um consumir somente o suficiente para o seu bem estar e não mais do que o suficiente. Aliás, como disse Gandhi, “A Terra provê o suficiente para as necessidades de todos os homens, mas não para a voracidade de todos”.

Significa ter a visão de que o ato de consumir um produto ou serviço está num contexto maior de ciclo de produção, trazendo consequências positivas e negativas não apenas ao consumidor, mas também ao meio ambiente, à economia e à sociedade, que vão além dos impactos imediatos.

O consumidor consciente tem uma preocupação com os recursos gastos na produção do produto e como ele deve ser corretamente usado e descartado no futuro. Ele sabe que tem um grande poder em suas mãos ao escolher um produto e uma empresa produtora, e pode transformar a sua compra num ato de reconhecimento de boas práticas sustentáveis.

O consumo consciente começa com uma análise prévia da necessidade: preciso realmente comprar? Decidido que sim, o consumidor deve definir as características que precisa no produto, pensar sobre como irá comprar, escolher o fabricante de acordo com a sua responsabilidade socioambiental na produção, fazer um uso otimizado do produto para ter uma vida útil mais longa, e definir uma forma de descarte adequada. Só assim, tomando decisões conscientes em cada uma dessas fases, o consumidor poderá comparar e escolher a melhor opção.

Fonte: Akatu (n.d., p. 1).

Avaliação: Produção de texto-tema: O que é ser um consumidor consciente. Usar como referência as palavras-chaves anotadas na lousa e texto de apoio do instituto Akatu trabalhado durante a aula. Os alunos serão avaliados por suas interações e produção do texto final.

Tema 2: 10 Caminhos para a Produção e o Consumo Consciente

Entre os muitos benefícios de Educação Financeira Crítica, tem-se a capacidade de contribuir para uma sociedade mais sustentável por meio da percepção de caminhos para a produção e consumo consciente.

Indicar o caminho para o consumo consciente e possíveis aplicações na prática cotidiana se faz necessário e urgente. A educação escolar pode se valer desta sugestão que pode ser apelidada de “prática coringa” ao trabalhar com o tema no Ensino Médio, visto que pode ser desenvolvida por professores de diferentes formações e aplicadas à todas as séries do Ensino Médio.

Objetivo: levar os alunos a refletirem sobre suas práticas de consumo.

Metodologia

Realizar a divisão da classe, em grupos, pelo critério de afinidade, sendo destinado, por meio de sorteio dos temas, um item a cada equipe para posterior estudo: 10 Caminhos para a Produção e o Consumo Conscientes (Quadro 3).

Quadro 3: 10 Caminhos a produção e o consumo conscientes.

- 1. O durável mais que o descartável**
- 2. A produção local mais que a global**
- 3. O compartilhado mais do que o individual**
- 4. O aproveitamento integral e não o desperdício**
- 5. O saudável nos produtos e na forma de viver e não o prejudicial**
- 6. O virtual mais que o material**
- 7. A suficiência e não o excesso**
- 8. A experiência e a emoção mais do que o tangível**
- 9. A cooperação para a sustentabilidade mais do que a competição**
- 10. A publicidade não voltada a provocar o consumismo**

Fonte: Akatu (2014, p. 1).

Estudo, pelas equipes, do material apresentado na página do Akatu (2014), referente aos 10 temas acima listados.

Após o estudo cada grupo irá realizar uma apresentação a turma, seguindo a numeração crescente, com apresentação das equipes sobre os temas estudados e possibilidades de serem efetivados (apresentar três exemplos de aplicação possíveis em suas rotinas). O tempo para cada equipe ser apresentar será de cinco minutos.

Produção escrita para se executar como tarefa extraclasse: listar atitudes cotidianas do consumidor consciente, exemplificando uma atitude para cada um dos 10 caminhos.

Avaliação: Os alunos serão avaliados por suas interações, apresentação do seminário e produção escrita, considerando pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

Tema 3: Consumo Consciente e Responsável

A leitura e interpretação de textos do universo financeiro é uma habilidade necessária para se despertar para decisões financeira, social e ambientalmente responsáveis, em situações de compra, que auxilia o consumidor a adquirir itens possam levá-lo ao endividamento e a inadimplência. Ainda, permite perceber o poder do ato de consumo e suas possíveis consequências para às finanças pessoais.

Com esta prática educativa o docente de qualquer disciplina que compõe o Ensino Médio tem a facilidade de trabalhar dados de endividamento e inadimplência entre os brasileiros e as Seis perguntas do consumo consciente de modo a caminhar no sentido de efetivação da Educação Financeira.

Metodologia:

Leituras individuais, pelos alunos, da matéria publicada em dezembro de 2020 (CNC, 2020b), do Quadro 4.

Quadro 4: Matéria sobre o endividamento dos brasileiros.

Endividamento dos brasileiros retorna ao nível pré-pandemia em novembro

De acordo com a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o número de brasileiros com dívidas caiu pela terceira vez consecutiva em novembro e retornou ao nível registrado em fevereiro, antes da pandemia do novo coronavírus. A Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic) deste mês apresentou retração de 0,5 ponto percentual, com relação a outubro, e apontou que 66% dos consumidores estão endividados. No comparativo anual, contudo, o indicador registrou aumento de 0,9 ponto percentual.

O presidente da CNC, José Roberto Tadros, destaca que indicadores recentes têm mostrado que a recuperação da economia está mais robusta do que as estimativas indicavam, impactando, inclusive, em pressões inflacionárias pela oferta e demanda. “Deve-se considerar, porém, que a proporção de consumidores endividados no País é elevada, e grande parte do crédito dispensado durante a pandemia foi concedido com carência nos pagamentos”, alerta Tadros, reforçando a necessidade de seguir ampliando o acesso aos recursos com custos mais baixos e possibilitar o alongamento de prazos de pagamento das dívidas para mitigar o risco da inadimplência no sistema financeiro.

Entre as famílias que recebem até 10 salários mínimos, o percentual de endividamento caiu pela terceira vez seguida, chegando a 67,4% do total – após ter alcançado o recorde de 69,5%, em agosto. Entre as famílias com renda acima de 10 salários, esta mesma proporção se manteve estável, em 59,3%.

INADIMPLÊNCIA TAMBÉM CONTINUA CAINDO

O total de famílias com dívidas ou contas em atraso também apresentou a terceira redução consecutiva, caindo de 26,1%, em outubro, para 25,7%, em novembro. Em comparação com o mesmo mês do ano passado, a proporção cresceu 1 ponto percentual. A parcela das famílias que declararam não ter condições de pagar suas

contas ou dívidas em atraso e que, portanto, permaneceriam inadimplentes teve nova retração, passando de 11,9%, no mês passado, para 11,5%, em novembro. No mesmo período de 2019, o indicador havia alcançado 10,2%.

Izis Ferreira, economista da CNC responsável pela pesquisa, chama a atenção para o tempo médio de atraso na quitação das dívidas das famílias inadimplentes, que vem aumentando desde junho. “Em novembro esse período subiu para 62,5 dias, o maior desde março”. “A proporção de famílias endividadas com atrasos nas quitações acima de 90 dias vinha caindo desde antes do surto de covid-19, mas adotou trajetória de crescimento a partir de agosto, e este mês chegou a 42,9%”.

Com relação aos tipos de dívida, o cartão de crédito segue como a principal modalidade de endividamento para 77,8% das famílias – mesmo com retração em novembro. “A proporção é inferior à média do indicador em 2020, de 77,9%, o que não ocorria desde agosto”, destaca Izis. Na sequência, aparecem os carnês (16,1%) e o financiamento de veículos (10,7%), ambas modalidades associadas ao consumo de médio e longo prazos.

Fonte: CNC (2020b, p.1).

Explicação, pelo professor sobre o conteúdo da matéria lida.

Roda de conversa sobre o texto, tendo como diretrizes as seguintes questões:

a) A realidade do município que você vive confirma os dados de endividamento apresentadas (com base na vivência)?

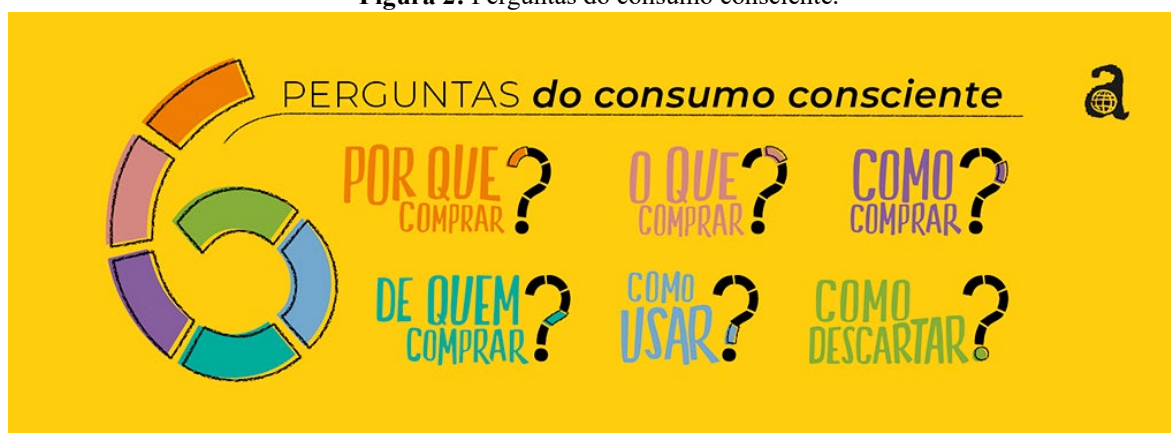
b) A que se deve a diminuição nas dívidas em período da pandemia Covid 19?

c) Mesmo com queda observa-se que os altos índices de dívidas e inadimplência continuam altos. Como superar essa situação?

d) A matéria aponta o cartão de crédito como a principal modalidade de endividamento das famílias. Na sequência, aparecem os carnês e o financiamento de veículos. Em sua família esses dados são compatíveis?

Apresentação, pelo professor, à classe de uma alternativa para diminuir dívidas desnecessárias através das 6 perguntas do consumo consciente, desenvolvidas pelo Instituto AKATU (Figura 2)

Figura 2: Perguntas do consumo consciente.



Fonte: Akatu (2014) adaptado por COEPBRASIL (n.d., p. 1).

Orientar a classe a pensar no último item que consumiu e responder as seis perguntas em relação a essa compra, produzindo um pequeno texto com as respostas obtidas para tais questões.

Ao final fazer a leitura de alguns dos textos produzidos, à classe por alunos voluntários e apreciação dos mesmos.

Avaliação: Os critérios de avaliação serão pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, expressos no texto escrito e por opiniões emitidas durante verbalizações.

Tema 4: Poder de consumo e suas consequências

A escolha do debate sobre o poder do ato de consumo e suas possíveis consequências para as finanças pessoais têm por objetivo despertar para decisões financeira social e ambientalmente responsáveis, em situações de compra oferecendo ao aluno informações e orientações que favoreçam a construção de um pensamento financeiro crítico e consistente, indo além da posição de meros ouvintes e atingindo a posição de defensores de ideias acerca da educação financeira.

Os conteúdos “Argumentos do Consumo Responsável e Equilíbrio financeiro”, por meio da metodologia aqui proposta se aplicam ao Ensino Médio, sendo de fácil adaptação por docentes de diferentes disciplinas, visto que não se tem no quadro do magistério a formação específica para tal atuação e na maioria das instituições não há uma disciplina curricular destinada exclusivamente à educação financeira.

Metodologia:

Mobilização para o estudo do tema através da divisão da classe, em três grandes grupos, para um futuro júri simulado, sendo que o primeiro grupo trabalhará a ideia de que, sem dívida não se adquire nada e o segundo grupo defenderá a compra racional e o terceiro será o júri com a tarefa de apresentar o veredito.

Exibir vídeos para auxiliar no desenvolvimento de argumentos, disponíveis no canal de Educação Financeira R\$ 100 Neuras do *Youtube*.

Elaboração das teses pelas equipes e eleição de um redator e um defensor para advogar o tema que lhes foi confiado (no momento do júri colegas podem atuar em personagens fictícios, como testemunhas, juízes, e até encenar breves cenas descritas pelo relator). Júri Simulado com o tempo de 10 minutos para cada equipe, numa soma de 30 minutos.

Apreciação dos resultados pelo professor, ressaltando benefícios da compra racional e consequente saúde financeira.

Avaliação: os alunos serão avaliados por seu envolvimento no júri simulado e argumentos construídos pelas equipes, considerando, pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado tem uma meta em sua conclusão: Educação Financeira como necessária, urgente e possível, por meio da qual a população brasileira atingirá maiores índices de formação e melhores números ao mensurar sua saúde financeira, contudo avançando no conceito de consumo consciente e responsável.

Esses objetivos não são exclusivos da educação formal e para atingi-los são necessárias parcerias e empenho coletivo, entretanto essa educação para as finanças passa necessariamente pela escola e sendo mais específico é na sala de aula, o campo próprio para as práticas educativas, que ela pode chegar a muitos brasileiros.

Neste intuito, espera-se que esse artigo possa contribuir com a disseminação da educação financeira, por meio da reflexão realizada sobre a necessidade de se educar financeiramente para um consumo consciente. Ainda, no intuito de colocar em prática a crença dos autores de que toda crítica deve resultar em uma ação para melhoria do que se evidencia como não adequado, servem as práticas sugeridas como modelos de atividades que possam servir de auxílio aos professores para a inserção do tema no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AKATU. **Consumo consciente é consumir com o melhor impacto**. Instituto Akatu. (s.d.) Disponível em <https://www.akatu.org.br/sobre-o-akatu/>. Acesso em 02 dez. 2022.

AKATU. **10 Caminhos a produção e o consumo conscientes**. 2014. Instituto Akatu. Disponível em <https://akatu.org.br/10-caminhos-para-producao-consumo-conscientes/>. Acesso em 02 dez. 2022.

AKATU. **Seis perguntas do consumo consciente**. Instituto Akatu. 2014. Disponível em: <https://www.akatu.org.br/noticia/seis-perguntas-do-consumo-consciente/>. Acesso em 23 ago. 2022.

BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia a todos nós.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2015.

BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível.** Vozes, 2006.

BOFF, L. **O cuidado necessário na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BOTTON, A. **Desejo de status.** Porto Alegre: L&PM, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Ministério da Educação. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwirsOGefHqAhUxAtQKHSohBFMQFjANegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2%26category_slug%3Ddezembro-2017-pdf%26Itemid%3D30192&usg=AOvVaw1ficDzVrODXHK1p5BPXnyG. Acesso em 09 nov. 2022.

CNC. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor.** Confederação Nacional do Comércio. 2020a. Disponível em: <http://www.cnc.org.br/editorias/economia/pesquisas/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-junho-0>. Acesso em 05 set. 2022.

CNC. **Endividamento dos brasileiros retorna ao nível pré-pandemia.** Confederação Nacional do Comércio. 2020b. Disponível em <http://cnc.org.br/editorias/economia/noticias/endividamento-dos-brasileiros-retorna-ao-nivel-pre-pandemia-em-novembro>. Acesso em 06 dez. 2022.

COEPBRASIL. **Seis perguntas do consumo consciente.** Rede Nacional do Mobilização Social. (S.d.) Disponível em: <http://coepbrasil.org.br/covid-as-seis-perguntas-do-consumo-consciente>. Acesso em 03 dez. 2022.

CONSCIENTE COLETIVO 08/10 - **Bem estar.** Youtube. 2010. Disponível em: <https://youtu.be/wrKbACVD9es?list=PLAC955AEA8D31BD41>. Acesso em 10 dez. 2022.

D'AQUINO, C. **Como falar de dinheiro com seu filho.** 1ed. São Paulo, Saraiva, 2014.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IPEA. **Comprometimento de renda do brasileiro é caracterizado por dívidas de prazo curto e juro alto.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34573. Acesso em 20 nov. 2022.

MEC. **Educação financeira é tema de projeto piloto entre estudantes.** Ministério da Educação. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211->

218175739/20289-educacao-financieira-e-tema-de-projeto-piloto-entre-estudantes. Acesso em 18 jan. 2022.

MOREIRA, E. **Economia do desejo**: a farsa da teoria neoliberal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj2xtfr_vPuAhWOILkGHfJsAsMQFjAAegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2F-economy%2Fsurveys%2FBrazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf&usq=AOvVaw2GLAFKIFMP_j1IneqTKli4. Acesso em: 18 fev. 2022.

REVISTA EXAME. Brasil é o 74º em ranking global de educação financeira. 2015. Disponível em: <https://exame.com/invest/minhas-financas/brasil-e-o-74o-em-ranking-global-de-educacao-financieira/>. Acesso em 01 out. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RS 100 Neura. Episódio 1: tô ligado. Youtube. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h0RGEed-MSs4&feature=youtu.be>. Acesso em 06 dez. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

WILDE, O. **O Retrato de Dorian Gray**. Primeira Versão de 1890. São Paulo: Editora Landmark, 2014.

CAPÍTULO 17

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: REVISÃO, CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Fernanda Dias Rangel
Alessandro Pereira dos Santos

RESUMO

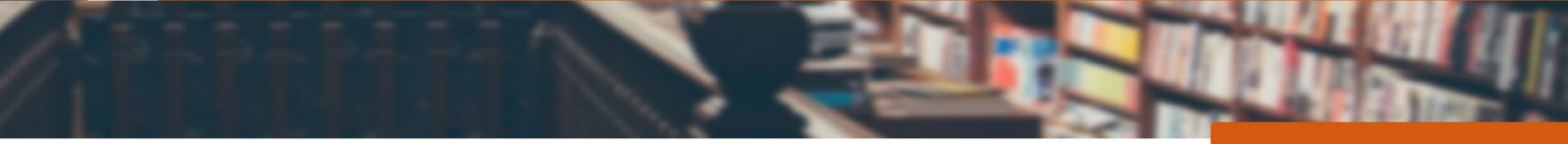
O presente trabalho visa abordar os desafios da prática docente no ambiente educacional quanto a sua saúde emocional. Enfatizando sobre suas relações entre a saúde emocional, exercício físico, abordagem pedagógica e sua consequência no âmbito escolar, havendo, portanto, uma necessidade de maiores esclarecimentos sobre esse assunto, que se fundamentam em três pontos principais: adversidades da profissão docente na atualidade; saúde emocional e regularidade do exercício físico para uma boa rotina profissional. Tais reflexões alertam para um alto índice de situações de estresse mental, ansiedade e depressão, afetando também a condição física e emocional docente. Um dos maiores desafios nesse contexto, é realizar um trabalho multidisciplinar dentro das escolas, a fim de prevenir ou amenizar esses impactos na prática do ensino, que cada vez mais enfrenta obstáculos e despreparo diante de situações de conflito no cotidiano. A junção entre o bem estar físico, mental e prática pedagógica surge como um instrumento motivador e mediador para solucionar tais conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: Exercício físico. Saúde emocional. Docência. Educação.

1. INTRODUÇÃO

As situações de estresse e exaustão estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, que com o passar dos anos se torna um desafio para os educadores, visto que, são muitos os momentos de desgaste mental e físico vivenciados no cotidiano escolar. Dentre os principais problemas destaca-se: a falta de preparo ou habilidade para lidar com situações diversas dentro ou fora da sala de aula. Sabe-se, que os estudantes estão vivenciando um período em que os problemas sociais e psicológicos afetam sua socialização e aceitação para lidar com regras básicas de convivência, visto que, a escola se torna um ambiente cada vez mais rico em diversidade e pluralidade, situações de embate ou conflitos dificultam os momentos em que a relação professor-aluno precisa estar mais fortalecida para garantir a aprendizagem.

Diante desta realidade, cabe enfatizar que o ato de ensinar está se tornando um desafio constante, trazendo resultados desanimadores para os docentes, que acabam por desenvolver patologias no que diz respeito ao aspecto psicológico e físico. Essa tendência ao fracasso, que está cada vez mais forte, afeta a autoestima e estimula o abandono ou desinteresse pela profissão docente. Hernandez (2003) apresenta diferentes manifestações sobre a origem das ideias que fundamentam essa nova abordagem psicológica. A relação entre professor e aluno está mudando, de forma acelerada e desafiadora, causando impactos na construção do ensino.

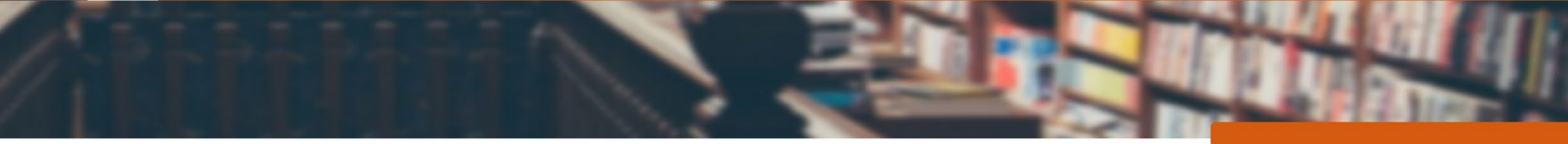


Com a inserção de novas metodologias de ensino, os momentos de diálogos se tornam fundamentais para que aula transcorra de forma descontraída e natural, o docente lida com a forma de pensar e agir dos estudantes em constante dinâmica e diferentes contextos. Os conteúdos programáticos que antes se pautavam em sua maioria nos livros, hoje, competem com a internet e tudo que com ela vem junto, resultando em impactos nas relações dos processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola. O exercício da docência passa por dificuldades, ocasionando uma tensão de conflitos e valores que aumentam o estresse psicológico e físico do professor.

A partir deste princípio, torna-se evidente a conjunção entre a Psicologia positiva e a prática pedagógica, como base, para o enfrentamento desses desafios. Seligman (2002) afirma que é chegado o momento para a Psicologia Positiva. O fortalecimento e construção de saberes em conjunto com as qualidades positivas, podem se concretizar em uma melhoria no campo profissional docente, aliviando as questões ligadas à saúde mental. Essa junção, tem o intuito de promover uma prática profissional mais pluralizada através do fortalecimento pessoal e intrapessoal docente. Aumentando significativamente sua capacidade para lidar com frustrações e momentos difíceis do cotidiano escolar.

Nesse sentido, busca-se aliviar ou prevenir patologias como estresse, depressão e ansiedade desses profissionais, incentivando uma busca por hábitos de vida mais saudáveis e menos sedentários com alimentação balanceada e prática de exercícios com mais regularidade. Essas precauções, quando tomadas no momento adequado diminuem as chances de ansiedade e irritabilidade no trabalho, aumentando a probabilidade de se ter um professor mais dedicado e consciente de sua importância na sociedade. Promovendo uma interação entre a saúde emocional e profissional.

Dessa forma, pode-se considerar que existe uma forte relação entre o olhar, o fazer e o aspecto humano, que dá sentido a pessoa que se é e a sua percepção de mundo. O despertar para estudos que abordam os aspectos positivos têm crescido nos últimos anos. A prática profissional bem sucedida, depende também, dos fatos e comportamentos que ocorrem ao longo da vida. O diálogo entre professores e o espaço pedagógico devem estar ativos e atentos para as transformações, tendo em vista, as demandas da atualidade. Cabe enfatizar, a importância de construir parcerias entre corpo docente e escola, para que a mediação e a reflexão façam parte desta realidade.



A aprendizagem pode ser considerada como uma construção que depende das condições de saúde emocional e física do indivíduo, além de, ter uma forte relação com o aspecto cognitivo. Ter a saúde emocional equilibrada, fortalece o nível de habilidade em lidar com diversas situações no ambiente de trabalho, contribui para aumentar a autoestima e a percepção sobre os fatores psicológicos relacionados. Assim, a capacidade de compreender as demandas advindas do trabalho docente, depende do objetivo e do sentido que a ela é dado, e no cotidiano educacional esse fator é indispensável.

2. AS ADVERSIDADES DA PROFISSÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

Sala de aula lotada, distorção idade-série, conflitos emocionais e problemas de socialização, pouca valorização, são alguns dos inúmeros problemas enfrentados pelos docentes atualmente. A rotina em classe tem se tornado uma luta desde o momento em que o professor entra portão a dentro da escola. Essas situações, em conjunto ou isoladas, aos poucos, causam transtornos causadores de estresse, o que ocasiona um cansaço mental acompanhado de um desequilíbrio emocional muito grande. O aumento da carga de trabalho e os baixos salários oferecidos estão desestruturando e diminuindo a qualidade do ensino oferecido principalmente nas escolas da rede pública.

Pode-se considerar que, a relação entre o saber e o ensinar na profissão docente agrega fatores como prática e utilização de instrumentos de aprendizagem que se forem bem estimulados e desenvolvidos, trazem benefícios à longo prazo para o estudante. E a partir dessa perspectiva, se faz necessária o aprofundamento de estudos sobre algumas patologias que afetam esse profissional. A interface entre a pedagogia e a psicologia positiva em nível educacional pode melhorar o desempenho laboral, na medida do possível, trazendo benefícios, como um ensino de mais qualidade e alinhado às demandas contemporâneas.

Para entender melhor essa dimensão, Tardif (2014, p.100) explica que:

O saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.) e um reconhecimento por parte dos outros, que veem o professor tornar-se, pouco a pouco, um de seus colegas, alguém em que podem confiar e que não precisa ser vigiado nem guiado (TARDIF, 2014, p. 100).

O fortalecimento das fragilidades e posteriormente seu esforço para encontrar um caminho de melhoria, traz a realidade de que o docente também deve reconhecer seus limites profissionais e emocionais para lidar com as demandas afetivas e psicológicas dentro da sala de aula. A proposta de uma reflexão acerca desse assunto, se faz necessária, afinal, que saberes o

professor precisa ter consigo para encarar esse cenário? Essa resposta depende da real consciência do papel que cada um exerce na profissão e na vida como um todo.

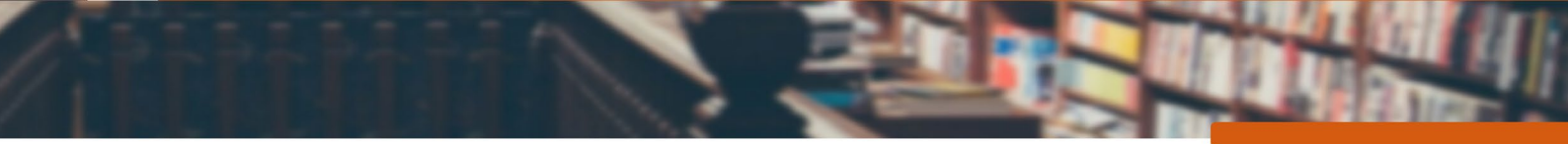
O sentimento de frustração seja por pouca valorização ou por falta de entusiasmo, também contribui para uma fadiga mental, a perda da autoestima profissional acaba desencadeando uma sequência de múltiplos sentimentos com relação a certeza de que realmente se está ou não inserido naquele ambiente. Nesse sentido, é preciso pensar no que realmente faz sentido no ato de ensinar, para que os estudantes tenham a real percepção do papel de cidadão que cada um exerce no âmbito social e humano em cada contexto.

A motivação é elemento fundamental para realização de metas profissionais, deixar de ser o ator principal que transmite conhecimento, é desafiador e ao mesmo tempo, convida o docente a pensar em formas de ensinar e aprender que sejam mais colaborativas e atrativas. É importante que a escola ofereça um espaço para constante troca de experiências entre os professores, com momentos de conversas sobre tudo que envolve aquele ambiente, dando também a oportunidade de ouvir sobre os obstáculos e problemas para realização de aulas, planejamento e assuntos de interesse coletivo.

Um trabalho integrado e multidisciplinar na escola, ajudaria na diminuição de problemas relacionados a saúde emocional do docente, redescobrir o prazer de ensinar é um desejo de uma grande maioria. Como menciona Antunes (2015, p. 45) “Não seria, por acaso, interessante um professor especialista em uma área transformar seus saberes em desafios e trocar com os colegas e, vez por outra, aprender-se o que a Física, a Literatura, a Geografia e a Matemática podem trazer para o interesse e percepção do cotidiano”. Nesse sentido, o ato de ensinar passa a valorizar ainda com mais ênfase as relações humanas, com desenvolvimento de competências e habilidades que enriqueçam o Projeto Pedagógico da escola, fortalecendo os momentos de reflexão e ação, ressaltando a importância do bem estar emocional do docente como imprescindível para realização da formação cidadã das próximas gerações.

3. A IMPORTÂNCIA DA SAÚDE EMOCIONAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Foi durante a pandemia do COVID – 19, e mesmo após esse período, que ficou claro o quanto foi desafiador permanecer distante de outras pessoas, todas as possibilidades de interação interpessoal naquele momento tão difícil eram inviáveis, devido à alta probabilidade de contágio pelo vírus. Durante esses dois anos, os casos de ansiedade, depressão e estresse aumentaram mostrando o quanto é necessário a interação e o convívio com outras pessoas. Mesmo após essa fase crítica vivenciada, essas patologias não diminuíram, dia após dia ficam



cada vez mais em evidência e aumentam a cada ano que passa. Nas instituições de ensino é que se pode perceber a importância da saúde emocional entre professores e alunos, pois é um grande desafio para ambos, porém para os profissionais se torna cada vez mais desafiador manter o equilíbrio emocional, muitos educadores estão sofrendo psiquicamente (MENESES; ARAÚJO; RODRIGUES, 2021).

Sobre a saúde emocional, ressalta-se que depende de um conjunto de fatores que podem propiciar essas condições de desequilíbrios emocionais sendo principalmente a alta crescente da violência dentro do ambiente escolar como agressões entre alunos e docentes. Em algumas escolas há uma infraestrutura inadequada onde dificultam o bom andamento das aulas e os professores ainda competem por atenção com o uso inapropriado de celulares dentro das salas de aulas, refletindo na perda pelo interesse no aprendizado e conseqüentemente a não participação efetiva durante esses momentos, o que dificulta cada vez mais o trabalho de ensinar. Todas essas situações ocasionam estresse, cansaço físico e mental. Um dos maiores fatores que levam esses profissionais a afastamento médico são as doenças ocasionadas por algum momento de estresse no trabalho. que se acrescentam a alguns outros fatores como a falta de exercício físico e uma boa alimentação que ocasionam o adoecimento (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020).

É necessário lembrar que, quando o docente apresenta alguma enfermidade o mesmo não consegue realizar o seu importante papel na formação de um cidadão crítico, pois dificulta o processo de troca que existe entre ensino e aprendizagem. Um procedimento que pode ser realizado para ajudar em um melhor bem estar é a diminuição da exorbitância de trabalho e uma maior flexibilidade dos docentes no momento da realização dos seus planejamentos de ensino. Os efeitos físicos são aparentes e iminentes como dores ou tensões musculares relacionadas as preocupações ou estresse do cotidiano escolar, essas dores são sentidas com mais frequência por aqueles que apresentam uma maior idade e por consequência mais tempo no magistério, mas não é uma regra, além de terem um menor percepção de bem estar físico e emocional, é notório perceber que até mesmo a voz que é um dos seus principais instrumentos de trabalho acabam sendo prejudicadas devido a relação com a saúde mental dos docentes (COSTA; SILVA, 2019).

O quadro depressivo dos profissionais de educação, vem se apresentando como uma grande preocupação do momento, considerando que a depressão se difere das mudanças comuns de humor e de emoção de curta duração, uma pessoa com quadro depressivo leve ou grave muita das vezes tem dificuldades em desenvolver as suas tarefas no convívio familiar e

acadêmico, sua vida social também é prejudicada, nesse contexto as pessoas infelizmente acabam paralisando suas atividades e em alguns casos mesmo tomando medicamentos e realizando acompanhamentos psicológicos periódicos ficam longos períodos fora do trabalho. O quanto antes forem identificadas essas mudanças comportamentais dentro e fora da sala de aula, mais rápido pode chegar a ajuda para esses profissionais do ensino, pois como mencionado anteriormente, o ambiente de trabalho contribui para o agravamento da depressão que muitas das vezes vem acompanhada de outras síndromes como a ansiedade por exemplo (SILVA *et al.*, 2022).

4. REGULARIDADE DO EXERCÍCIO FÍSICO PARA UMA BOA ROTINA PROFISSIONAL

A inatividade física é um fator muito determinante para obter várias doenças, muitas delas degenerativas devido à uma má alimentação e ao sedentarismo, acarretando muitos problemas fisiológicos e cognitivos. A consequência da falta de exercício físico para saúde emocional é igualitária pois também afeta a autoestima e autoimagem interferindo diretamente na socialização aumentando os riscos de doenças como ansiedade e depressão, sem contar que também pode acarretar a um aumento ou diminuição dos níveis hormonais. Os indivíduos que são mais ativos fisicamente têm menores riscos de desenvolverem esses males ao se comparar com os que não se exercitam, então os exercícios físicos realizados de forma contínua contribuem nos aspectos psicológicos e cognitivos, auxiliam no aumento dos níveis de neurotransmissores, diminuindo sua degradação e ajudam nas mudanças das estruturas cerebrais comparado a indivíduos que não se exercitam (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Praticar exercícios físicos com regularidade, é ter um grande aliado para prevenção e combate de doenças, inclusive as psiquiátricas, melhora a qualidade de vida e do sono, opera na de forma preventiva em intervenções terapêuticas e traz outros benefícios como diminuição do percentual de gordura, aumento na massa magra, aumento da capacidade cardíaca e pulmonar. Para os educadores, ter uma rotina de exercícios contribuiu de forma significativa para diminuição do estresse e outros problemas emocionais, as sessões de treinamento podem ser realizadas cerca de duas, três vezes na semana ou mais, respeitando a individualidade biológica de cada um e prescrita por um profissional capacitado. Contudo muitos professores não praticam devido a alguns fatores, como: dupla jornada de trabalho e falta de entusiasmo ou interesse para realização de exercícios, devido ao esgotamento físico e mental do cotidiano. Mas é necessário que haja uma conscientização dos mesmos para possam realizar uma melhor

gestão de tempo para realizar exercício, cientes que não é somente por questões estéticas e sim por saúde, sobre tudo a mental (ABREU; SIMÕES, 2017).

As intuições de ensino podem realizar como forma de conscientização e prevenção, mensalmente palestras com grupos de apoio e campanhas de incentivo com mais frequência para docentes e alunos, fortalecendo o sistema de parcerias entre várias instituições para abordar essa temática que vem se mostrando muito importante, salientando a relevância desse assunto. A colaboração de outros profissionais como psicólogos e educadores físicos para a realização de palestras, podendo utilizar a quadra poliesportiva ou alguma sala adequada para realizar essas atividades antes ou após o horário de expediente como por exemplo: ginástica laboral, circuito funcional e Ioga. A realização de avaliação psicológicas quando necessária, é relevante para acompanhamento e detecção de sintomas de transtornos ou síndromes. Infelizmente o ambiente educacional está se tornando um local que gera um sentimento insatisfação para o profissional docente que acaba se sobrepondo ao ambiente de trabalho e gera consequências negativas para os alunos, que na maioria das vezes pode ser identificado com mais facilidade em diversas situações (PRADO; PINTO, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar questões como saúde emocional e física, ressalta-se a necessidade da criação de políticas públicas e investimentos na educação. Debater sobre as relações interpessoais dentro do ambiente escolar, constrói significados e cria dimensões sobre o quanto é importante dar suporte para o profissional docente. É relevante trocar experiências e fortalecer ideias mesmo com diferentes pontos de vista sobre como lidar com situações de conflito, utilizando estratégias e respeitando o contexto de cada instituição de ensino.

O uso da tecnologia bem como o fácil acesso as redes sociais abrem uma grande discussão sobre o que realmente importa no ato de ensinar e aprender, criando possibilidades variadas na produção da linguagem e como a mesma pode ser readaptada na sala de aula. Exercer a docência requer estar alinhado a essas mudanças, usar a criatividade e fortalecer as múltiplas relações existentes a fim de prevenir frustrações e consequentemente possíveis patologias ao longo do exercício do magistério. Portanto, não é uma tarefa fácil, o diálogo entre os atores envolvidos é fundamental.

Ensinar nos dias atuais, vai além da transmissão de conteúdos, é avaliar o indivíduo de modo que transcenda seu lado social, cultural e cognitivo, ou seja, é ter um olhar mais dinâmico, evitando o risco de conflitos de gerações. A prática regular de exercícios quando alinhada a

uma boa rotina de trabalho sem exageros ajuda o docente a lidar com diferentes situações principalmente na educação básica, onde reinventar e repensar faz da prática pedagógica uma constante e desafiadora cadeia de sentimentos e emoções na prática profissional docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. O.; DIAS, I, S. Exercício físico, saúde mental e qualidade de vida na ESECS/IPL. **Psicologia, saúde e doenças**, v. 18, n. 2, p. 512-526, 2017. Google Acadêmico. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/362/36252193019.pdf>>. Acesso em: 13.02.2023.

ANTUNES, C. **Trabalhando valores e conteúdos no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.45.

CIPRIANO, J. A.; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. In: **Anais do Sétimo Congresso Nacional de Educação, Universidade Federal de Goiás**. 2020. Google Acadêmico. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A18_ID6098_31082020204042.pdf> Acesso em: 11.02.2023.

DA SILVA, P. A.; PINTO, L. R. A trajetória da elaboração de um produto educacional como estratégia de prevenção do suicídio e promoção de saúde mental no ambiente escolar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 21, p. 340-367, 2021. Google Acadêmico. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/392/278>> Acesso em: 11.02.2023.

FERREIRA, C.; RODNEY, Q.; PEDRO, S. N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Google Acadêmico. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/prLXmmdXG3hdQWTSBgm6JZD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 13.02.2023.

HERNANDEZ, J. **Psicologia positiva e psicologia Humanista**: Aproximações teóricas e conceituais. *Unc I*, 24-30. 2003.

MENESES, J. M. *et al.* A saúde mental dos professores no cenário de pandemia, em Sobral-CE. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Google Acadêmico. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5993>>. Acesso em: 11.02.2023.

OLIVEIRA, E. N. *et al.* Benefícios da atividade física para saúde mental. **Saúde Coletiva**, v. 8, n. 50, p. 126-130, 2011. Google Acadêmico. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/842/84217984006.pdf>> Acesso em: 11.02.2023

SELIGMAN, M. **Positive psychology, positive prevention, and positive therapy**. 2002. In C.R. SNYDER, & S. J. LOPEZ (Eds.), p 3-9. New York: Oxford University Press. Disponível em: <https://www.scielo.br/paideia> ≥ Acesso em: 10.02.2023.

SILVA, A. S. F. *et al.* Ansiedade e depressão em professores da rede básica de ensino da educação brasileira. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, p. 170-186, 2022. Google Acadêmico. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/28836/19816>>. Acesso em: 13.02.2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed.—Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.100.

CAPÍTULO 18

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE VÍDEOS-AULAS E ATIVIDADES INVESTIGATIVAS PARA CONTRIBUIR COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TRIZIDELA DO VALE-MA

Gabriel Ferreira Santos
Bruna Raissa Moura Moraes
Domingos Rodrigues de Araújo Neto
Tawane Teixeira as Silva
Quésia Guedes da Silva Castilho

RESUMO

Nós, educadores, tem diante de nós um grande desafio. Não se trata apenas de “aprender” a usar as tecnologias digitais, mas se adaptar a esse novo formato sem prejuízos nos resultados de aprendizagem. Outra situação relevante, que vêm sendo abordada nos últimos anos, são as aplicações de atividades investigativas na educação. O ensino de ciências por investigação é uma abordagem didática que tem sido recomendada mundialmente. Neste contexto, este projeto propõe a elaboração e aplicação de vídeos aulas contemplando o ensino por investigação de Ciências para alunos da escola Unidade de Ensino Monsenhor Gerson Nunes Freire, buscando atender duas turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Trizidela do Vale-MA. Todo o planejamento pedagógico, os materiais elaborados como, planos de aulas, vídeos aulas e atividades investigativas com a intenção de melhor atender à necessidade dos alunos seguiram uma metodologia proposta no projeto. Os resultados obtidos com a aplicação do mesmo, mostrou-se muito satisfatório, uma vez que foi perceptível o empenho dos alunos em aprender e conseguir desenvolver com eficácia e entusiasmo as atividades, desenvolvendo diversas habilidades e mostrando os benefícios que a aplicação das atividades investigativas podem trazer para cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências. Ensino fundamental. Investigação.

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios do ensino de Química, nas escolas de nível fundamental e médio, é construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o mundo cotidiano dos alunos. Frequentemente, a ausência deste vínculo é responsável por apatia e distanciamento entre alunos e professores (VALADARES, 2001). Ao se restringir o ensino a uma abordagem estritamente formal, acaba-se por não contemplar as várias possibilidades para tornar a Química mais “palpável” e perde-se a oportunidade de associá-la com avanços tecnológicos que afetam diretamente a sociedade (CHASSOT, 1993).

Muitos alunos sentem dificuldade para entender questões da disciplina, principalmente as que envolvem cálculos matemáticos, pois muitas vezes isso exige que eles tenham conhecimento prévio dos conceitos químicos (SILVA, 2013). Um dos principais motivos para essas dificuldades é a limitação dos recursos, na maioria das vezes giz e lousa, que os professores utilizam para ensinar (BAPTISTA, 2013).

Condizente com esta situação, Santana (2008) aponta para vários estudos e pesquisas que mostram que o Ensino de Química, em geral, centraliza-se na simples memorização e repetição de nomes, fórmulas e cálculos, o que torna a matéria maçante e monótona, fazendo com que os estudantes questionem o motivo pelo qual ela lhes é ensinada.

O ensino de ciências por investigação é uma abordagem didática que tem sido recomendada mundialmente. Esse ensino pode ser implementado pelos professores por meio de atividades nas quais os alunos investigam um problema proposto e tentam buscar hipóteses, soluções e considerações para respondê-lo (SANTANA, 2018).

Pensando nestas questões e entendendo a importância da aplicação e exercício da metodologia de atividades investigativas nas escolas, venho com este trabalho propor elaboração e aplicação de aulas e vídeos aulas contemplando o ensino por investigação de Química para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Trizidela do Vale-MA.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na cidade de Trizidela do Vale, estado do Maranhão. Localizada na região do médio Mearim

A aplicação deste trabalho foi realizada na escola Unidade de Ensino Monsenhor Gerson Nunes Freire, localiza-se na Rua Boa Vista, Trizidela do Vale-MA, zona urbana, escola da rede pública de ensino, buscando atender uma turma do 9º ano do ensino fundamental, no turno vespertino.

A apresentação do projeto para a direção e professores de ciências da escola foi realizada através de reuniões, de forma presencial e remota com a orientadora, direção da escola, para exposição da metodologia e avaliação das ações propostas.

Para o desenvolvimentos das ações foram necessárias: conversas na escola, atividades de pesquisa, planejamentos teóricos, reuniões e elaboração dos materiais pedagógicos e aplicação das aulas na escolas, onde serão descritas nos sub itens a seguir.

2.1 Atividades de Pesquisa, planejamentos teóricos e reuniões

As atividades de pesquisa e reuniões foram realizadas a todo momento através de plataformas de digitais para a organização das ideias propostas no projeto. Os extensionista realizaram um levantamento bibliográfico que resultou na escolha dos temas das 8 aulas que foram aplicados em sala de aula. Elaborou-se também nessa etapa, planos de aulas teóricos para

o detalhamento dos assuntos, levantamento dos materiais necessários para a elaboração das vídeos aulas, planos de aulas e atividades investigativas para a aplicação do projeto.

2.2 Elaboração dos Materiais pedagógicos

Após os planejamentos teóricos das ações pensadas no tópico anterior, deu-se início a confecção e elaboração de todo o material necessário para atingir os objetivos propostos deste projeto. Preparou-se, 8 vídeos aulas dos temas escolhidos; 8 planos de aulas e um caderno de atividades investigativas, contendo 8 atividades referente a cada tema abordado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Planejamentos e reuniões

Os planejamentos das ações de pesquisa e extensão deste trabalho ocorreram através de reuniões, via plataforma Google Meet. Todo o material e planejamento teórico foi-se realizado através dessas reuniões

3.2 Sequência Didática Elaborada

Inicialmente, para o planejamento das aulas realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os temas escolhidos para as intervenções em sala de aula.

3.4 Planos de Aulas

Foram elaborados planos de aulas para todos os assuntos. Os planos de aulas foram elaborados todos pensados em atender a necessidade do aluno.

3.5 Vídeos Aulas

As vídeos aulas, foram elaboradas com base nos planos propostos, cada vídeo tem em média 08 minutos e serviram como base para o desenvolvimento das atividades investigativas.

3.6 Atividades investigativas

As atividades foram planejadas visam proporcionar uma dinâmica ampla voltada para jogos lúdicos e experimentos realizados com materiais alternativos escolhidos com base na realidade e relacionando com o dia a dia dos alunos. Na Tabela 1, estão expostas as propostas de atividades que estão em planejamento para futura aplicação na escola.

Tabela 1: Propostas de atividades planejadas para aplicação na escola.

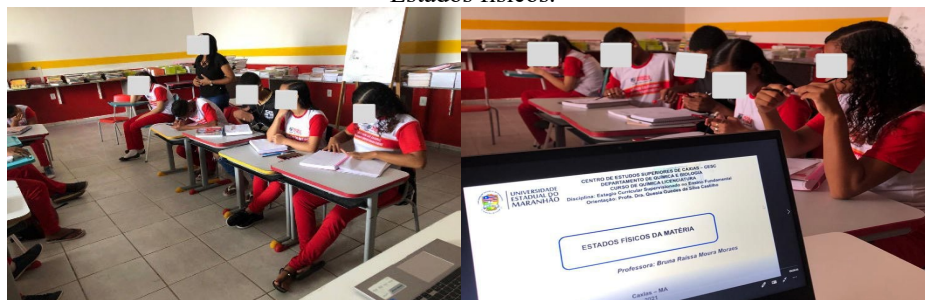
AULAS	TEMA DA AULA	ATIVIDADES ELABORADAS
1ª Aula	Estados físicos	Experimento com materiais alternativos
2ª Aula	Substâncias e misturas	Jogo das plaquinhas
3ª Aula	Reações químicas	Jogo de balanceamento das equações
4ª Aula	Símbolos e formulas	Nomear os símbolos mostrados e/ou simbolizar a fórmula apresentada.
5ª Aula	Tabela periódica	Jogo da memória
6ª Aula	Elementos químicos e números atômicos	Quiz dos elementos
7ª Aula	Ligações químicas	Jogo de perguntas em cartas
8ª Aula	Aparelhos de laboratórios	Jogo das pistas

Fonte: Autoria própria (2022).

3.7 Aplicação das aulas na escola

As aulas iniciaram-se no dia 10/04/2022, na escola Unidade de Ensino Monsenhor Gerson, no 9º ano do ensino fundamental, tendo como aula o assunto referente aos “Estados físicos”, onde foi apresentado aos alunos o plano de aula de forma oral, deixando claro o objetivo a ser alcançado na aula, em seguida foi exposto a vídeo aula referente ao assunto, após esse momento foi possível esclarecer algumas dúvidas e relacionar com o cotidiano do aluno alguns fenômenos vistos na vídeo aula de forma dialogada entre professor e alunos. Em seguida foi dado início à atividade investigativa, como proposto no caderno de atividades, os alunos completaram uma cruzadinha e um caça palavras sobre o tema abordado, onde foi nítido a sua facilidade em responder as questões, completar e encontrar as palavras no momento da atividade, pois com essa atividade os alunos conseguiram ter uma maior desenvoltura e entendimento em relação ao tema, sempre relacionando com seu cotidiano e tirando dúvidas com a ajuda e mediação do professor. Na Figura 1 é possível visualizar algumas imagens do momento da aplicação da vídeo aula e da atividade investigativa.

Figura 1: Imagem referente ao momento de aplicação do 1º vídeo aula e da atividade investigativa, com tema: Estados físicos.

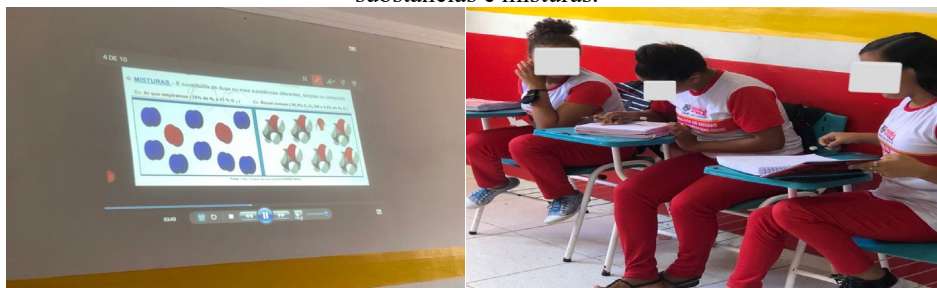


Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme a sequência didática apresentada, a segunda aula ministrada foi a intitulada de “Substâncias e misturas”, onde ocorreu a apresentação do plano de aula, em seguida a vídeo

aula. Nesse momento os alunos foram solicitando que o vídeo fosse pausado para que eles anotassem algumas coisas, demonstrando total interesse na resolução da atividade a seguir, após as anotações feitas, as dúvidas solucionadas, e o material ter sido relacionado com o cotidiano do aluno, foi dado início a atividade investigativa, que dessa vez aconteceu em grupos e foi aplicado um jogo de cartas. A Figura 2 a seguir, é referente ao momento da apresentação do vídeo aula e da aplicação da atividade investigativa.

Figura 2: Imagem referente ao momento de aplicação do 2º vídeo aula e da atividade investigativa, com tema: substâncias e misturas.



Fonte: Autoria própria (2022).

Na aula 3, que teve como tema a “Tabela periódica”, o plano de aula foi apresentado de forma oral para os alunos, em seguida foi exposto o vídeo aula com o intuito de esclarecer, tirar dúvidas e relacionar com o cotidiano do aluno. Após esse momento, os alunos solicitaram a repetição do vídeo, com a intenção de fazer anotações importantes para eles e para o decorrer da aula. A atividade aplicada após o término do vídeo, foi um jogo da memória, onde a turma foi dividida em grupos para que pudessem dar início à dinâmica, a equipe que obteve mais pontos ao final do jogo, foi a equipe campeã. O passo a passo da atividade encontra-se em apêndice. A Figura 3 é referente ao momento de aplicação do vídeo aula e da atividade investigativa proposta.

Figura 3: Imagem referente ao momento de aplicação da atividade investigativa, com tema “A tabela periódica”.



Fonte: Autoria própria (2022).

Seguindo as ordens de intervenção proposta, a quarta aula teve como tema reações químicas, onde o processo inicial se repetiu em relação as demais aulas, houve a apresentação do plano de aula de forma oral, em seguida foi exibido o vídeo aula para que eles pudessem

tirar dúvidas, esclarecer algumas questões e conseguir relacionar com seu cotidiano o assunto proposto. Após todo esse processo, foi dado início a uma atividade investigativa, que consistiu em dois experimentos, o primeiro conhecido como mudança de cor espontânea e um segundo experimento denominado como lâmpada de larva. Na figura 4, observa-se a imagens do momento da realização dos experimentos pelo professor e pelos alunos.

Figura 4: Imagem referente ao momento de realização do experimento pelo professor e pelos alunos, com tema: Reações químicas.



Fonte: Autoria própria (2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Este trabalho com o objetivo de contribuir para uma educação em ciência mais investigativa, propiciando aos estudantes um letramento científico, pautada em atividades de experimentação e que desenvolveu neles outras habilidades.
- Entendeu-se que as aulas, que geralmente acontecem de forma expositiva, podem não ser efetivas para a apropriação do conhecimento científico pelos alunos em geral. Faz-se necessário na prática docente buscar metodologias que tornem o ensino-aprendizado mais significativo.
- Para ressignificar as aulas, utilizou-se estratégias com características investigativas para o ensino de ciências.
- De forma geral, e dentro do que foi proposto, entendeu-se que os alunos conseguiram desenvolver as atividades de forma almejada e coerente conforme a proposta inicial de trabalho.
- Observou-se que, ao experimentarem uma relação dos assuntos encolhidos com o seu cotidiano, contribuiu-se para a reflexão desses estudantes sobre a química no seu dia a dia.
- Observou-se que os alunos conseguiram desenvolver as atividades e ao final de cada uma delas iniciaram um processo de apropriação de conteúdos conceituais, da linguagem científica, e do modo de fazer ciências.

REFERÊNCIAS

- BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M. **O laboratório didático no ensino de química: uma experiência no ensino público brasileiro, instituto de química.** Universidade Federal de Goiás, n. 48/2 p. 2, jan. 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/14983/5/Artigo%20-%20Anna%20Maria%20Canavarro%20Benite%20-%202009.pdf>. Acessado em: mar; 2022.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Cad. Brás. Ens. Fís.**, v. 19, n.3: p. 291-313, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607/6099>. Acessado em: jan, 2022.
- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. Em: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula** (pp. 1-20). São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- CASTRO, E. A.; PAIVA, F. M.; SILVA, A. M. Aprendizagem em química: desafios na educação básica. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, pág. 73-88, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/15>. Acessado em: jan, 2022.
- DE CASTRO, B. J; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 6, n. 2, p. 25-37, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-66662011000200002. Acessado em: fev, 2022.
- SCIENCE, A. A. A. **References for scientific literacy.** New York: Oxford University Press, 1994.

CAPÍTULO 19

O GRANDE ÓBICE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID – 19: A INTERATIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E O ENSINO REMOTO

Bruna Grazielle Correa Machado
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Leandro de Andrade Gonçalves
Marciano de Carvalho Batista

RESUMO

Em meio a uma pandemia mundial e obrigatoriedade do distanciamento social, a educação teve que se adaptar a todo esse contexto, problematizando novos saberes docentes e o ensino remoto. Refletindo sobre tal temática, o referido estudo tem como objetivo discutir, a partir de análises de autores, situações sobre o grande óbice na educação profissional tecnológica em tempos de pandemia da COVID-19 dando ênfase à interatividade na relação professor-aluno e o ensino remoto. Para auxiliar na construção do artigo, utilizou-se o embasamento de alguns teóricos renomados como: Cipriano e Almeida (2020) Libâneo (1994) Mattar (2020) Moran (2020) Pierre Lévy (2008) Perrenoud (2000) Rubens Alves (2014). Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, descritivo e bibliográfico, tendo em vista que foram pesquisados sites de internet e artigos científicos que permitiram ampliar os conhecimentos sobre o tema em análise, a qual busca apresentar a nova realidade do ensino remoto durante a pandemia; discute a interatividade professor-aluno; e analisa as adaptações e as dificuldades do professor no novo contexto educacional. Espera-se que os profissionais da educação e governantes aprendam com esta nova realidade e quando a pandemia da COVID-19 acabar, o sistema educacional não deve se esquecer das experiências adquiridas durante o ensino remoto de emergência. É provável que surjam circunstâncias semelhantes, talvez outras pandemias ou situações emergenciais no futuro e espera-se que se for necessário novamente o fechamento de escolas, a adoção do ensino remoto seja menos traumática e mais proveitosa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Educação. Professor-aluno. Interatividade.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia mundial da COVID-19, vírus que surgiu na cidade de Wuhan na China, rapidamente se espalhou por diversos países de forma tão alarmante que levou a OMS (Organização Mundial de Saúde) a declarar que seria elevado o estado de contaminação à pandemia. Provocando o fechamento abrupto das escolas ocasionando a interrupção das atividades presenciais e inúmeras mudanças em todos os setores da sociedade.

No âmbito educacional brasileiro, as mudanças foram e estão sendo profundas com o fechamento das escolas, fazendo com que o ensino presencial migrasse para o remoto, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Propiciando novas maneiras de se ensinar e aprender nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem favorecendo a construção do conhecimento e a socialização.

Neste sentido, objetiva-se discutir, a partir de revisões bibliográficas, a nova realidade do ensino remoto, refletir sobre a interatividade da relação professor/aluno, ressaltar as

adaptações e dificuldades do professor conforme o novo contexto na Educação Profissional Tecnológica em tempos de pandemia da COVID – 19.

O estudo se mostra relevante no sentido de demonstrar que o ensino remoto de emergência demanda circunstâncias distintas das condições usuais, uma vez que escolas, alunos e professores não estavam preparados em termos de infraestrutura técnica, desenvolvimento profissional e conjunto de habilidades, por esta razão e demanda compreensão para que as dificuldades sejam mitigadas.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. A pesquisa de cunho qualitativo se justifica com base no que defende Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A escolha pela pesquisa descritiva se justifica porque ela reflete um estudo que busca observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de determinada população ou fenômeno proporcionando maior familiaridade com o problema, objetivando torná-lo mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de materiais já publicados em artigos científicos e sites de internet. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), trata-se de “um procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. É o alicerce que sustenta toda pesquisa científica e, portanto, para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto.

3. REVISÃO TEÓRICA

3.1 Nova realidade do ensino remoto frente a pandemia

Esse complexo cenário da COVID-19 desafiou os professores de todos os níveis educativos ao ensino remoto mediado pelas tecnologias, com a mobilização de diversas estratégias e recursos didáticos para os quais muitos não estavam qualificados, causando assim grandes expectativas nas famílias e mais ainda nos professores que de uma hora para hora tiveram que mudar sua forma de ensino e se adequar ao ensino de remoto.

Com a pandemia da COVID-19, o MEC através da PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 autorizou que as instituições de ensino presenciais oferecessem seus cursos de forma a distância. No mês de abril de 2020, cerca de um mês após a suspensão das aulas presenciais, o Parecer nº 5/2020 tomou posicionamento referente às atividades pedagógicas não presenciais/ remotas destacando que essas seriam computadas ao final do cumprimento da carga horária e que poderiam ser desenvolvidas por meio de tecnologias digitais (videoaulas, plataformas digitais, redes sociais, blogs, e-mails, rádios, televisão ou por meio de materiais impressos, entre outros).

Essa nova maneira de ensino veio a deixar de forma mais clara o despreparo da maioria dos profissionais da educação referente ao uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), mas a pretensão não é colocar que esse "despreparo" seja culpa do professor, mas sim, um conjunto de fatores que fazem com que os profissionais da educação não estivessem confiantes em fazerem uso de diversas tecnologias em sala de aula, embora a muito tempo algumas políticas públicas já advogam a respeito dos usos de meios tecnológicos como subsídios às aulas e ressaltam sobre a sua importância no processo tanto do ensino bem como da aprendizagem do aluno, inserindo-o em um contexto de letramento digital, segundo Xavier (2011, p. 3) “[...] é compreendido como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador off e on-line e telefone celular)”.

Para que as atividades não presenciais fossem desenvolvidas, o Ministério da Educação (MEC) fez a seguinte orientação:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020, p. 9).

As aulas remotas vieram para evidenciar e deixar mais claro ainda a importância que tem a formação docente no que se refere aos usos dos meios tecnológicos em sala de aula, visto que, uma das justificativas dos professores que embora resistentes tiveram que se adaptar, era que não estavam suficientemente preparados para as aulas remotas com o uso das tecnologias digitais, como destacam Braga (2018) e Thadei (2018).

Ainda se faz importante destacar que o isolamento social e as aulas remotas oportunizaram para que ficasse mais evidente as grandes diferenças sociais, demonstrando de forma bem clara que a maioria das famílias não têm condições necessárias que propiciem de forma qualificada o ensino remoto, como a falta de aparelhos tecnológicos suficientes a todos

da casa que estudam, internet de qualidade, espaço suficiente na casa, visto que as famílias são grandes e residem em espaços pequenos, os pais de classes sociais populares foram aqueles mais afetados na pandemia, porque exercem profissões que foram classificadas como essenciais, não podendo deixar de ir trabalhar, ficando sem ter onde deixar suas crianças. Essa discussão requer, segundo Marques (2020) reformulações em políticas públicas e sociais, diminuindo a desigualdade social e propiciando equidade na educação brasileira.

Conforme Moran (2020, p. 1):

As crises trazem consequências muito diferentes em todos os campos, porque as pessoas reagem a elas de formas bastante diferentes. Alguns aprendem rapidamente, experimentam, enxergam novas oportunidades (modificam sua mentalidade mais profundamente); outros desenvolvem algumas competências digitais, práticas diferentes e fazem só alguns ajustes no seu modelo mental e de vida (realizam mudanças parciais). Um terceiro grupo de pessoas permanecem na defensiva, só enxergando perdas e problemas (e só mudam tardiamente e a contragosto) (MORAN, 2020, p. 1).

Conforme Martins (2020, p. 251), esse novo cenário trazido pela pandemia da Covid-19 proporcionou momentos de novas e velhas reflexões no campo da educação, como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Por isso, é também importante ressaltar que alguns benefícios foram advindos com a utilização das tecnologias que permitiram aos alunos mesmo à distância buscarem os saberes necessários e interagir com o professor e outros alunos da turma através da interatividade.

3.2 A interatividade professor / aluno

Uma das bases educacionais de qualquer forma de ensino é a interação professor-aluno. É uma premissa básica e nem é preciso ser um especialista na área educacional para concluir que sem a relação, de preferência otimizada, de docentes e discentes, a educação simplesmente não ocorre.

A importância de uma boa interatividade entre esses dois polos do sistema educacional sempre esteve em debate. Pesquisadores e profissionais conceituados da educação como Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) já afirmava que tanto o ambiente escolar quanto às formas de incentivo à aprendizagem aplicadas pode proporcionar resultados diferentes de acordo com a interação que os alunos têm com os seus professores. Rubem Alves (1933-2014) também concordava com Skinner ao defender a teoria em que os professores deveriam ser orientadores e não autoridades, e a relação entre os dois deveriam estar em “pé de igualdade”. Não só eles, mas outros educadores e estudiosos sempre estão à procura de melhores relações

entre essas duas figuras centrais, para que a convivência entre os mesmos gere sempre bons resultados.

Porém, o próprio termo Interatividade é difícil de conceituar e muitas vezes são confundidas com interação e seu significado está atrelado a esse termo. Para que a interatividade seja bem-sucedida é necessário compreendê-la. De acordo com o Dicionário *On-line* de Português, Interatividade significa um sistema ou mecanismo que proporciona a interação. Buscando à etimologia, pode-se observar que interatividade é uma palavra derivada do termo interação.

De acordo com Pierre Lévy (2008, p.79):

Acredita que a noção de interatividade e interativo tem se revelado como um problema, pois esse termo tem sido largamente empregado sem que seu conceito esteja claramente definido e compreendido. Este autor menciona que o termo interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LÉVY, 2008, p. 79).

Um modo mais fácil de compreender interação e interatividade é a natureza de suas relações. Quase que auto explicável, a interação, é uma relação mútua, porém sem a necessidade da comunicação, um exemplo de interação é uma troca de olhares entre duas pessoas. Já a interatividade tem um caráter mais complexo e constrói uma rede de conhecimentos diversos, a consolidando em uma estrutura mais ramificada e com participação de mais pessoas e/ou recursos diversos. Essa interatividade já ocorre, na educação por exemplo, nas relações de discentes-docentes, discentes-discentes, discentes-ferramentas tecnológicas, discentes-material e Docentes-texto-monitor. Silva (1998, p. 23) confirma a diferenciação entre interação e interativa ao dizer:

A interatividade está na “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade – fusão emissão-recepção, para participação e intervenção. Portanto, não é apenas um ato de troca, nem se limita à interação digital. Interatividade é a abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação” (SILVA, 1998, p. 23).

O ensino através das plataformas digitais pode ser considerado recente, mas a inclusão da tecnologia como uma das bases de ensino não. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já destaca nas suas dez competências a inclusão digital e já alertava a importância do professor se capacitar para as referidas tecnologias. De acordo com Mattar (2020) a cultura digital está relacionada com a formação de um aluno mais pesquisador, autônomo e crítico por intermédio das tecnologias digitais. Segundo Perrenoud (2000, p. 128):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e

de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, p. 128).

Hardagh (2009, p. 51) complementa o pensamento de Perrenoud, ao dizer

A proposta de Escola Expandida caminha para um espaço democrático, interativo e colaborativo de construção do conhecimento, no sentido de desenvolver um ser social globalizado, que não pode ter sua formação cidadã e profissional somente dentro dos muros da escola, já que a rede mundial de conexão cultural e de comunicação exige indivíduos para uma sociedade mais complexa e sem fronteiras (HARDAGH, 2009, p. 51).

Com a constante evolução dos recursos tecnológicos e a necessidade de se comunicar muitas vezes a distância, a interação digital não se faz diferente na educação, mas a reinventa em muitas circunstâncias. Para a comunicação e interatividade com os seus alunos na modalidade de ensino remoto, os professores têm utilizado ferramentas como Fóruns de Discussão, Chats, videoconferências e programas específicos de conversa, como Google meet e Classroom, Microsoft Teams, Zoom, e entre outras. Oliveira, Silva e Silva (2020) acrescentam que outras interfaces de ensino têm emergido, aliando a educação às plataformas de redes sociais digitais, como Instagram, WhatsApp e Facebook, através de criação de páginas de turmas, onde exposição de conteúdos e interação mais íntima entre professores e alunos possibilita a construção de redes de conhecimento em espaços virtuais colaborativos e de entretenimento, na qual a maioria dos discentes estão acostumados a utilizar.

O fato de não ocorrerem as aulas presenciais não quer dizer que eles não estejam construindo conhecimentos, já que o processo de ensino aprendizagem acontece independentemente do espaço formal. Embora todas as dificuldades e situações adversas existem, os ambientes virtuais de aprendizagem aparecem como uma nova alternativa e um novo ambiente educacional e podem apresentar resultados positivos. Alves (2011) cita que a educação fornecida a distância deve ser abrangente, com uma boa interação e com a qualidade de ensino no mínimo igual ao presencial.

Pois mesmo à distância é possível ter um vínculo afetivo entre docente e discente, o que é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. O docente, então, será a conexão que propicia o desenvolvimento integral do educando, por isso é necessário sempre está analisando e avaliando sua prática pedagógica.

Para que tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem é necessário dar oportunidades com objetivo de unir docentes e discentes, porque mesmo longe fisicamente, os laços afetivos devem ser desenvolvidos e conservados. Baldes (2017) classifica como fundamental essa relação de afetividade, pois é o que aproxima professores e alunos e é capaz

de compreender possíveis dificuldades como acesso à plataforma eleita e a execução das atividades. Sendo assim, Libâneo (1994, p. 29) no qual corrobora com Baldes ao fazer menção que “O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sobre a direção do professor com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções”. E para que isso ocorra, ter boas relações entre ambas as partes é muito importante.

E qual o papel do professor na interação com os alunos em um ambiente virtual? A ação docente deve ser de dinamizar, mediar, orientar e facilitar o conhecimento, atraindo os discentes para que os mesmos estejam cada vez mais pertos ou juntos virtualmente, ou seja, estar sempre interagindo com eles e incentivando que ocorra uma aprendizagem de qualidade. Para isso, uma relação de afetividade e até um certo grau de intimidade com os alunos se torna fundamental, pois facilita o processo de ensino. Se exige do professor uma prática pedagógica maior do que utilizado nas salas de aula, pois de longe, a assistência física não é possível, porém, as dificuldades podem ser maiores do que aqueles vivenciados em sala de aula presencial, e é preciso solucionar junto com o discente para que esse aluno tenha uma educação de qualidade e construtiva. O docente, nesse caso, não pode atuar como um simples usuário de plataforma virtual e/ou rede social. É preciso ser ativo e participativo em todo processo. Aos alunos, também cabe a empatia de que o professor muitas vezes está diante de algo considerado novo, o que Fey (2011), chama de “imigrante digital” e que até atingir um nível de equilíbrio considerado ideal, os estudantes muitas vezes terão que inverter os papéis para ensinar ao professor as ferramentas de manuseio das plataformas digitais. A interatividade entre professor e aluno no ensino remoto se resume a uma relação mútua de conhecimento, tanto das disciplinas quanto das tecnologias.

3.3 Adaptação e dificuldades do professor no novo contexto educacional

O contexto educacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está sempre relacionado ao desenvolvimento sócio-histórico. É impossível dissociar a Educação da trajetória da sociedade. Para que o ensino seja relevante aos discentes, é preciso que esteja alinhado às questões de cada época.

Atualmente as tecnologias de informação e comunicação estão presentes na vida cotidiana de grande parte da população mundial. O uso da internet e dos dispositivos eletrônicos já fazem parte da vida das pessoas de diferentes regiões e condições sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano 2000 já mencionam a importância da escola estar com suas metodologias alinhadas às inovações tecnológicas: “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 2000, p. 11).

O professor precisa estar preparado e ter disponíveis recursos que permitam que ele consiga cumprir o papel de mediação pedagógica. Para conseguir trabalhar com as novas tecnologias é necessário que haja formação continuada, cursos de atualização e estímulos ao uso das mesmas. É papel das instituições oferecer essas formações e fica para o professor o papel de conhecer as novidades, compreender a importância delas e se propor a incorporar novas metodologias.

É sabido que não é simples. Muitas instituições de ensino não oferecem nem estimulam os professores a procurarem formações específicas. Há falta de equipamentos variados em parte das escolas e também pode haver resistência por parte do professor.

Para Cordeiro (2020):

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO, 2020, p. 10).

Incorporar novas práticas não é algo simples. O professor precisa de incentivo, de disposição, tempo, recursos financeiros, desenvolver habilidades, entre outras questões. Os alunos precisam ser treinados ao uso das novas tecnologias de modo a ter o melhor proveito possível. E as escolas precisam se equipar e disponibilizar ferramentas tecnológicas que promovam a eficácia do processo de ensino aprendizagem.

Sempre se buscou estratégias para promover uma educação de qualidade e com significado na vida das pessoas. Agora, em tempos de ensino remoto, os desafios aumentaram. Segundo Pontes e Rostas (2020), as repercussões à saúde mental provenientes da pandemia são inevitáveis e para tanto se discute meios para os quais amenizariam esses resultados.

Neste momento de exceção há fatores estressantes que podem gerar sofrimentos, inseguranças, ansiedades, medos que podem desencadear doenças como a depressão, a ansiedade, a Síndrome de Burnout, dentre outras, incapacitantes. Organizar e reorganizar, quantas vezes forem necessárias, a rotina, renovar as práticas de ensino e aprendizagem, respeitar e reconhecer as falhas que advêm do processo, é uma forma de se cuidar e evitar sobrecargas físicas e emocionais, que geram o adoecimento mental (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 298).

De acordo com Cipriano e Almeida (2020), o surto da COVID-19 mexeu com a rotina de todo o planeta e na educação não foi diferente. Essa nova realidade que permanece e até se agrava está levando a constatações de como as condições individuais, psicológicas e emocionais afetam todos os envolvidos no processo educativo.

Devido à doença se agravar e disseminar aceleradamente surpreendeu a todos profissionais e alunos, que tiveram suas aulas suspensas e os professores foram obrigados a pensar em uma maneira de o ensino não parar. Não havendo preparo algum, as tecnologias começaram a ser utilizadas de maneira improvisada, professores se viram com a necessidade de comprar equipamentos, adquirir planos de internet e aprender utilizar novos aplicativos.

Cipriano e Almeida destacam que:

Quando comparamos a precariedade do serviço de internet compatível com a necessidade educacional, a privação das relações presenciais nos ambientes escolares e o isolamento social, podemos ver que professores e alunos estão sendo prejudicados neste processo. O educador pela alta carga de trabalho e com uma estrutura com qualidade não adequada e o estudante por não exercer de forma cidadã o seu direito de assistir as aulas por meio do ensino remoto, são prejudicados por conta da baixa qualidade da conexão, gerando para ambos o estresse emocional, sentimento de impotência e de autorresponsabilização (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020, p. 5).

As adaptações e dificuldades são muitas, ainda se buscam alternativas para melhores estratégias de ensino remoto e também se discute o ensino híbrido na Educação Profissional e Tecnológica. Ainda não se sabe quando irá se normalizar as aulas presenciais e é um grande desafio entender como proceder nessa fase tão complicada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do COVID-19 causou uma transformação emergencial do ensino tradicional para o ensino remoto emergencial. As circunstâncias são imprevisíveis e incomuns para professores, alunos e pais, ao contrário de uma experiência de aprendizado *on-line* bem planejada, como ocorre com o ensino a distância.

Uma experiência de aprendizado *on-line* bem planejada é um processo complexo em que um design e desenvolvimento instrucionais cuidadosos são necessários para criar um ambiente de aprendizado eficaz. O processo de ensino que se tornou uma realidade isolamento social pode ser considerado uma nova realidade para alunos, pais, educadores e escolas. Por este motivo, é compreensível e previsível que haja falhas e deficiências no processo.

Um dos principais problemas que os alunos têm vivenciado é o problema de comunicação causado por não serem capazes de compartilhar o mesmo ambiente físico e virtual com seus colegas e professores. Muitos não têm sequer acesso à internet. Já os docentes, tiveram

que se adaptar muito rapidamente às novas TICs sem passar por nenhuma capacitação. Então, as potencialidades do ensino remoto não estão sendo inteiramente aproveitadas.

O aprendizado *on-line* carrega o estigma de ser de qualidade inferior do que o aprendizado presencial, porém, na verdade, em algumas situações pode-se tirar desta modalidade de ensino o mesmo proveito ou até mesmo proveito superior do que se tira com o ensino presencial. O que ocorreu é que a transição para o ensino remoto sob essas circunstâncias tão inesperadas não permitiu que fosse realizado um planejamento de forma que fosse possível obter o máximo proveito das vantagens e possibilidades do formato EAD.

Do exposto conclui-se que o momento inspira preocupação e carrega desafios. No entanto, as dificuldades enfrentadas hoje irão implicar em ganhos no futuro, ou seja, os professores terão maior facilidade e criatividade para utilizar a tecnologia a favor do processo de ensino aprendizagem, quebrando velhos paradigmas das práticas pedagógicas com uso de metodologias inovadoras, proporcionando um sujeito mais crítico, reflexivo e autônomo em seu contexto social e escolar. Espera-se que o sistema educacional não deve se esquecer das experiências adquiridas durante o ensino remoto de emergência. É provável que surjam circunstâncias semelhantes, talvez outras pandemias ou situações emergenciais no futuro e espera-se que se for necessário novamente o fechamento de escolas, a adoção do ensino remoto seja menos traumática e mais proveitosa.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Volume 10, Rio de Janeiro, agosto de 2011. páginas 83-92. Disponível em <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>>, acesso em: 19 de mai.2021.

ALVES, R. **A Arte do Ensinar.** São Paulo: Nossa Cultura, 2008b.

BALDES, M. A. L. **Os desafios da relação docente-discente em tempos de globalização e pandemia.** Revista de ensino de Ciências e Humanidades. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, 2021. Disponível em < <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8524>>, acesso em 02 jun. 2021.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em 22 de maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP No: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-04-2020-19-39-cne-divulga-parecer-com-orientacoes-sobre-a-reorganizacao-do-calendario-escolar-e-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-em-razao-da-pandemia-da-covid-19>. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 05 jun. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIPRIANO, J. A.; ALMEIDA, L. C. C. S. **Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno**. In: CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020. Educação como (re) Existência, mudanças, conscientização e conhecimentos. Editora Realize, Maceió-AL, 202. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID6098_31082020204042.pdf. Acesso em 22/01/2023.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%20C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%20C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em 22/01/2023.

ESTEBAN, S., M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRARI, M. B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ed 216, outubro de 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>, acesso em 02 jun. 2021.

FEY, A. F. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. **Revista Tecnologias da Educação**, ano 3, nº1, julho de 2011. Disponível em <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art1-ano3-vol-4-julho2011.pdf>>, acesso em 02 jun. 2021.

GIL, A. C. **1946 - Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002c.

HARDAGH, C. **Redes Sociais: Uma Proposta de Escola Expandida**. 2009. 159 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP. São Paulo, 2009.

LEVY, P. P. **Cibercultura**. Tr Carlos Irineu da Costa. - São Paulo: Editora. 34, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MARQUES, R. **A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19**. Boletim da conjuntura, v. 3, n. 7, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19557>. Acesso em 20/01/2023.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em 23 de mai. 2021.

MORAN, J. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de. O. **Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula**. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>., acesso em 05 jun. 2021.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Capítulo 8, utilizar novas tecnologias.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. **Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo**. Revista Thema, Pelotas, v. 18, n. ESPECIAL, p. 278-300, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/article/view/1923>. Acesso em 31 mai. 2021.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 21/01/2023.

SILVA, M. **“Que é interatividade”**. In: Boletim Técnico do Senac, v. 24, n. 02, mai./ago., 1998. Disponível em: <http://www.senac.br/boletim/boltec242d.htm>. Acesso em 15/01/2023.

THADEI, J. **Medicação e mediação na atualidade: um diálogo com formadores de professores**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópico (UNISINOS), v. 9, p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 23/01/2023.

CAPÍTULO 20

IMPLICAÇÕES DA BAIXA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Jurema de Andrade Bressan
Bianca Silveira da Rosa
Thayse do Carmo Junckes

RESUMO

Objetivo: identificar as implicações da baixa participação das famílias no contexto escolar pela ótica dos profissionais da educação, com o intuito de, a partir disso, refletir sobre os impasses dessa relação e propor contribuições para a unidade educativa, visando ampliar a participação efetiva das famílias. Método: pesquisa bibliográfica e documental e posteriormente realizar entrevistas analisando os dados obtidos com os documentos norteadores da Educação Infantil. Resultados: indicaram que são diversas as implicações em virtude da baixa participação das famílias, refletindo diretamente no cotidiano escolar e por vezes no comportamento das crianças. Conclusão: Foi possível observar que esse distanciamento por parte das famílias muitas vezes está relacionado a uma falta de conhecimento da função social da Educação Infantil e por não conhecerem o trabalho pedagógico realizado na unidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Família. Escola. Relação família e escola.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu do interesse pela temática e em virtude de experiências vivenciadas pelas pesquisadoras no âmbito da Educação Infantil, nas quais se observou na prática a importância da efetiva participação das famílias para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e as implicações nesse contexto em virtude da baixa participação por parte de algumas famílias, como não participação em reuniões e em propostas coletivas que envolviam a comunidade escolar. Escola e família são instituições distintas, mas que possuem funções complementares e indissociáveis no que diz respeito à educação das crianças. Para que essa complementaridade ocorra de maneira efetiva, faz-se necessário o diálogo e formas de possibilitar a participação das famílias nesse contexto.

Cotidianamente no ambiente escolar verifica-se como essa problemática é atual e emergente, pois, sua discussão é de grande importância para a Educação, principalmente em virtude da situação mundial atual de pandemia, tendo em vista que em grande parte do país as aulas estão ocorrendo de maneira remota, e a participação e o incentivo das famílias nesse momento é importante e necessário, especialmente na etapa da Educação Infantil, considerando que as famílias precisam acessar as ferramentas digitais e desenvolver as ações propostas juntamente com as crianças.

A Educação é um direito da criança e dever da família e do Estado, conforme estabelecido no art. 2º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ressalta-se que família e Estado são responsáveis tanto pela garantia de acesso, quanto de permanência das crianças, sendo obrigação e responsabilidade das famílias a realização da matrícula.

Muitos autores como: Ferreira e Maturano (2002), Garcia e Veiga (2006), Polonia e Dessen (2005) e Dessen e Aranha (1994), abordam a problemática entre família e escola e ressaltam a importância de uma participação efetiva por parte das famílias. Para uma educação de qualidade é preciso que haja diálogo, parceria e participação entre família e escola, ambas tendo como objetivo a Educação e o desenvolvimento integral das crianças e por isso, a preocupação em pensar essa temática e propor ações e estratégias possíveis, podem ser observadas a seguir:

[...] é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico (ROMANELLI, 1997, *apud* PRATTA; SANTOS, 2007, p. 250).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui como eixos da ação pedagógica as interações, as brincadeiras e o trabalho pedagógico que é desenvolvido seguindo a concepção indissociável do cuidar e educar, deste modo, esta é complementar a educação das famílias. Considera-se que do mesmo modo em que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil, assim precisa ser a relação entre família e escola, uma parceria indissociável, tendo abertura tanto da família como da escola, e para isso é preciso também que a família se sinta incluída, respeitada e ouvida.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (2010), ressalta-se a importância da participação, do diálogo, e da escuta das famílias, assim como do respeito e valorização dos seus saberes, cultura e formas de organização, e também a valorização da comunidade local.

Acredita-se que por vezes, a falta de entendimento e conhecimento das famílias sobre a função social da Educação Infantil como direito das crianças e como primeira etapa da

Educação Básica, implica diretamente em um distanciamento por parte das famílias no que diz respeito ao caráter pedagógico dessas instituições, vendo-as apenas como locais para deixar as crianças para que as famílias possam trabalhar e se organizarem em suas rotinas. Sendo assim,

A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar. Afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? Seria uma confusão de papéis? Onde estaria escondido o ponto central desse dilema que se arrastam anos e anos? (GARCIA; VEIGA, 2006, p. 12).

Deste modo, entende-se necessário buscar/propor estratégias, ações de envolvimento e conscientizar as famílias sobre a importância de participarem da vida escolar das crianças desde a Educação Infantil, tendo em vista a importância dessa etapa para o desenvolvimento das crianças. Para isso, é necessário primeiramente analisar “qual a percepção dos profissionais da educação, sobre as implicações da baixa participação das famílias no contexto escolar das crianças na Educação Infantil?”

Nesse sentido, o objetivo foi identificar as implicações da baixa participação das famílias no contexto escolar da Educação Infantil pela ótica de outros profissionais da educação, com o intuito de destacar as implicações mais relatadas, refletir sobre os dados obtidos e a partir da análise, contribuir para a unidade educativa, para a comunidade escolar e para a área da educação, visando ampliar a participação efetiva das famílias.

Com base no problema de pesquisa, elenca-se como objetivos específicos: Contextualizar de maneira breve a história e função social da Educação Infantil no Brasil; Identificar os motivos da baixa participação das famílias no contexto escolar das crianças na Educação Infantil; e por fim propor estratégias de ampliação e envolvimento entre escola e família visando contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Barbosa (2007), a Educação Infantil no Brasil inicialmente esteve vinculada aos processos de industrialização e à urbanização no início do século XX, tendo em vista uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, e então a necessidade de instituições para abrigar (enquanto as mães trabalhavam) as crianças pequenas, surgindo assim uma visão assistencialista de Educação. Ao longo do século, foram surgindo novos estudos sobre a educação e assim outras concepções em torno da educação das crianças pequenas.

Com a CRFB/88, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças e dever do Estado, passando a ser organizada em creche e pré-escola. Uma grande conquista para a garantia e reconhecimento dos direitos das crianças foi também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Mais tarde, a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos, sendo de 0-3 anos creche e de 4-5 anos pré-escola, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Com esta nova organização e concepção de Educação Infantil, o que anteriormente era tido como assistencialismo, passou a ter um caráter pedagógico mais definido. Desse modo, a Educação Infantil passou a ser concebido como direito das crianças, conforme o art. 29º da Lei n. 9394/96, que define,

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. (BRASIL, 1996).

No âmbito nacional têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais têm como objetivo estabelecer as normas a serem tratadas na organização dos processos da proposta pedagógica para a Educação Infantil. Esse importante documento apresenta algumas concepções, como de currículo (que tem como objetivo articular as experiências das crianças com conhecimentos socialmente produzidos), de criança (como um sujeito de direitos, estando no centro do processo educativo) e de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Essas Diretrizes são fundamentais no âmbito da atuação profissional, pois ela passa a introduzir a concepção de currículo que vai trabalhar com a cultura, a experiência e os saberes, através dos três princípios que orientam a Educação Infantil, princípios éticos (autonomia e responsabilidade), políticos (direitos e deveres da cidadania e exercício da criticidade) e estéticos (sensibilidade e criatividade), e tendo como eixos norteadores a brincadeira, a interação e as linguagens, que devem ser levadas em conta tanto na elaboração de planejamentos e documentação, como também na ação docente com as crianças. Importante destacar a concepção de criança destacada no documento, a qual é concebida como,

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A Educação Infantil é um espaço de vivência das crianças, sendo uma complementaridade à educação familiar, que deve inserir a criança no universo da cultura,

sendo um espaço de direitos que deve permitir a vivência da cidadania e da infância. Para que esse direito da criança seja garantido, a CRFB/88, art. 227º, define que,

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. [...] (BRASIL, 1988).

Com base nesses documentos, destaca-se a importância da participação das famílias no contexto escolar das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que esse importante direito que é a educação, só será efetivado com a participação e colaboração da família, que precisa matricular a criança, participar do processo formativo e cobrar pela efetivação de uma educação de qualidade, visando à formação humana das crianças desde pequenas.

2.1 Família e escola: uma via de mão dupla

Compreender o impasse que por vezes ocorre na relação entre escola/profissionais e famílias, tendo em vista que ambas são responsáveis pela educação e cuidado das crianças pequenas. A CRFB/88 em seu art. 205º, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a relação entre ambas as partes, é fundamental para a inserção e desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade.

O primeiro contato das crianças na Educação Infantil, logo no período de inserção, deve ser planejado com respeito e empatia, pensando que esse é um processo novo e até mesmo difícil para as crianças e seus familiares, pois muitas vezes é a primeira separação/transição entre as crianças e suas famílias, de um espaço familiar, com sua singularidade, para um espaço institucional e coletivo, e por isso a necessidade e importância de uma relação de troca, respeito e escuta.

O termo inserção significa o ato de inserir, que quer dizer introduzir; incluir (-se) num conjunto; integrar, intercalar; fazer parte de (um contexto). [...] Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a separação gradual da criança com a família, mediada por um adulto profissional, também acontece um processo de construção e ampliação de uma nova rede de relações; novos relacionamentos e construção de vínculos. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 5).

Esse período é muito importante para todos, mas principalmente para as crianças, e para que esse momento ocorra da maneira mais natural e tranquila possível, faz-se necessário a participação efetiva das famílias, e essa participação não se refere apenas ao estar naquele espaço com a criança, mas para, além disso, é conversar, passar segurança e tranquilidade para que a criança sintam-se segura em experienciar essa nova realidade, esse novo contexto, e também em dialogar com os profissionais sobre a criança, sua rotina, gostos e hábitos.

Assim destaca-se a inserção, por ser uma etapa muito importante no ingresso à Educação Infantil, e apesar de ser chamada de período, não há um período definido para a efetivação da inserção, por isso a importância da participação e confiança da família, com o intuito de preservar o bem-estar e a segurança das crianças nesses primeiros contatos com a Educação Infantil. No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, é destacado que,

a perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2009. p. 13).

A participação da família no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança como também para uma convivência positiva e participativa com a escola, tendo em vista o objetivo de garantir uma educação de qualidade para as crianças. Libâneo (2000, p. 22), afirma que a Educação é um “Conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Deste modo, a família precisa compreender que ela faz parte do processo educativo e formativo da criança, e sua participação é importante também para valorização dos saberes e da cultura local. Verifica-se que cada criança, vai para escola com uma bagagem cultural, e é na escola, começando pela Educação Infantil que ela passa a ampliar essa bagagem/repertório, vivenciando outras culturas juntamente com as demais crianças, por meio de diferentes vivências e interações.

Para as DCNEI, Brasil (2010), a criança é compreendida como sujeito de direitos, que se desenvolve nas interações e experiências que vai estabelecendo com o mundo. Desse modo, o espaço coletivo da Educação Infantil oportuniza diversas vivências complementares ao ambiente familiar, com diversas possibilidades de aprendizagem. Ressalta-se que ambos os contextos, familiar e escolar, são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cada um com sua importância.

É importante destacar que essa participação das famílias no processo educativo das crianças deve ser incentivada também pela escola, tendo em vista a importância do diálogo e

da criação de vínculos. A escola não pode se abster dessa responsabilidade, deixando apenas que a família busque abertura, pelo contrário, a escola é também responsável por buscar envolver a família, seja em reuniões ou propondo ações de interação. Garcia e Veiga (2006) destacam que,

Ao desconhecer as pessoas, suas formas de vida, seus motivos e suas concepções, a escola não percebe as diferenças que existem entre o eu e o outro perdendo a chance de dialogar com quem a frequenta. A escola não fala diretamente ao outro, mas para o outro, portanto, não reconhece nele uma qualidade de sujeito (GARCIA; VEIGA, 2006, p. 12).

Destaca-se que é imprescindível a valorização da família, dos seus saberes e da cultura local por parte da escola e dos professores, de modo a articular com os saberes da escola. Essa interação potencializa o desenvolvimento da criança e favorece que essa sinta-se acolhida e respeitada.

3. METODOS

Buscando compreender de maneira efetiva as implicações em decorrência da baixa ou da não participação das famílias no contexto escolar da Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental juntamente com a realização de entrevistas, método do qual foi analisado os dados obtidos com os documentos norteadores da Educação Infantil. A pesquisa caracterizou-se predominantemente de caráter qualitativa e descritiva em virtude do objetivo de análise. Em relação às fontes, foi classificada como uma investigação bibliográfica e documental, contando ainda com a realização de entrevistas em uma unidade de Educação Infantil. Dentre os documentos utilizados está a Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, CRFB/88 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, focando no que se refere aos deveres e a participação das famílias (BRASIL, 1996; 1988; 2010).

A pesquisa bibliográfica e documental é semelhante, uma vez que,

[...] na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há de um lado, os documentos de “primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. [...] De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46).

A pesquisa descritiva, segundo Vergara (2000, p. 47), expõe as características de determinada população ou fenômeno, no momento em que “estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. A autora esclarece que a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Importante destacar que por se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1989) à

medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretende medir ou enumerar categorias. Sendo assim, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o Parecer nº 4.627.370, de 04 de abril de 2021.

Para a identificação das implicações, aplicou-se entrevistas com roteiros próprios, organizados de maneira semiestruturada, com o intuito de deixar opção para o respondente relatar outras questões/situações. As entrevistas semiestruturadas sugerem ao entrevistado o uso livre da fala, sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Nessa dinâmica,

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991, p. 154).

A partir da aplicação do roteiro foi possível conduzir a entrevista, conforme as respostas obtidas. Primeiramente as entrevistas foram guiadas por meio do roteiro, posteriormente, os entrevistados ficaram livres para responder conforme suas perspectivas.

Referente aos procedimentos empíricos, o uso de entrevistas se faz valer, pois ajudaram a colher as informações necessárias para analisar as implicações da baixa participação das famílias na vida escolar das crianças no contexto da Educação Infantil. Ressalta-se que os entrevistados não foram identificados, apenas representados por letras por questões de ética.

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de Educação Infantil que atende crianças de 04 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em um Município do sul de Santa Catarina. As entrevistas foram realizadas com professoras da unidade educativa que se enquadravam nos critérios estabelecidos, tendo em vista que o profissional precisaria ter no mínimo um ano de atuação na Educação Infantil e possuir graduação.

Em virtude da pandemia do Coronavírus, não foi possível realizar todas as entrevistas presencialmente, deste modo, algumas foram realizadas online utilizando a ferramenta Zoom, gravadas e posteriormente transcritas. Evidencia-se a importância dessa etapa da pesquisa, pois possibilita uma melhor compreensão real e efetiva os impactos e as implicações gerados em virtude da baixa participação das famílias no contexto da Educação Infantil.

O roteiro de pesquisa foi elaborado com o intuito de compreender pela perspectiva dos profissionais da educação os impactos e implicações em virtude da baixa participação das

famílias no contexto escolar das crianças da Educação Infantil, e a partir da análise das narrativas pretende-se pensar propostas de ação/intervenção.

Em relação aos procedimentos utilizados para a análise e discussão dos resultados, foi realizado uma análise de narrativas. A pesquisa documental e bibliográfica nos proporcionara embasamento para abordar a história da Educação Infantil e também para evidenciar a importância e as implicações da participação das famílias no contexto escolar e os resultados obtidos nas entrevistas contribuíram com a análise.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a metodologia proposta, busca-se identificar semelhanças entre as narrativas de cada entrevistado, com o objetivo de identificar as aproximações nas ações planejadas por cada profissional no que diz respeito a relação entre família e escola, com o intuito de compreender quais propostas eram desenvolvidas pensando nessa aproximação e diálogo. Posteriormente elenca-se quais foram as implicações mais relatadas pelos entrevistados em virtude de uma baixa participação das famílias, e organizou-se uma tabela de acordo com as implicações mais relatadas.

As entrevistadas foram sete professoras, todas com graduação, algumas pós-graduadas, e todas com mais de um ano de experiência na Educação Infantil, conforme nosso requisito inicial. As professoras participantes atuam entre os grupos de trabalho (GT) II e V.

Aplicou-se as mesmas perguntas para todas as entrevistadas, assim como cada professora ficou à vontade para relatar a partir do seu ponto de vista, como ocorre a parceria entre escola e família de acordo com o seu grupo e dentro da sua perspectiva. As professoras relataram que desde o ano de 2020, em virtude da pandemia, essa relação entre família e escola ficou um pouco diferente, tendo em vista que por um tempo houve apenas atendimento remoto e as ações coletivas que envolviam as famílias dentro da unidade educativa foram suspensas. Nesse período, as atividades pedagógicas e o contato com as famílias se deram de forma não presencial, através de grupos criados no *Whatsapp*, com entrega de atividades impressas na unidade escolar e também com as propostas postadas no portal virtual do município. Posteriormente quando ocorreu o retorno presencial, as famílias puderam optar se as crianças iriam permanecer no atendimento remoto ou iriam retornar para o presencial, e mesmo as crianças que retornaram para o presencial, alguns grupos precisaram fazer revezamento semanal ou de horário, com o intuito de atender as indicações do Plano de Contingência (PLANCON), buscando mitigar a contaminação da COVID-19 e preservar a saúde de todos. As professoras relataram que nesse momento, as crianças que estão em atendimento remoto,

são atendidas por outra profissional, a qual planeja e encaminha as propostas virtualmente, desse modo, as professoras que estão com os grupos em sala, acabam não tendo contato com essas crianças e famílias, e não tendo acesso as devolutivas referente as propostas encaminhadas. Essa afirmação é destacada nos relatos a seguir:

No momento da pandemia a gente não tem muito contato de conversar com os pais pessoalmente né, esse contato é mais via WhatsApp ou ali no portão quando a gente tem alguma coisa para conversar com eles. Eles não estão mais entrando com as crianças aqui na porta. Mas assim, em relação aos outros anos anteriores, a gente sempre tem esse contato com os pais, de tá vindo na porta e a gente tá conversando, relatando sobre o desenvolvimento da criança e eles também participam em casa às vezes eles levam alguma atividade para fazer em casa também tem essa participação geralmente no GT V tem essa participação, eu sempre senti assim nas minhas turmas de GT V essa participação. São mínimos os que não fazem ou não querem fazer, geralmente tem no nosso grupo, mas realmente esse ano é mínimo, a maioria participa. Tem famílias que participam e tem aquelas que nunca participam, temos criança que ainda não fez nenhuma proposta, mas eu acredito que é a minoria (PROFESSORA A, e G, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

O contato com as famílias das crianças que estão no presencial também mudou, tendo em vista que por questões de segurança e para que houvesse menos pessoas circulando no local, apenas as crianças entram na unidade, não ocorrendo mais o contato na porta com as famílias como ocorria anteriormente. Quando precisam conversar a respeito das crianças, as famílias ou professoras marcam um horário de atendimento individual ou, às vezes, conseguem conversar utilizando o aplicativo do *WhatsApp*.

Referente às propostas coletivas da unidade pensadas para envolver e aproximar as famílias, as professoras relataram elas estão contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, mas que sempre as professoras organizam algumas ações de acordo com o trabalho desenvolvido com seu grupo de atuação e que também procuram algo para envolver e acolher as famílias, desde um café ofertado na reunião, como outras ações que as vezes ocorrem.

Nas ações contempladas no PPP, as entrevistadas destacaram as reuniões; a festa da família (com proposta para todos participarem, com gincana e as vezes uma apresentação coletiva de toda a unidade); mostra de trabalho; teatro (organizado por turma); festa junina e a entrega de avaliação por grupo. Destacaram também que esse ano a festa da família será realizada, com o intuito de manter uma aproximação e interação com as famílias, porém será realizada de maneira virtual.

Como implicações, as professoras relataram que é visível no dia a dia das crianças, quais famílias são mais participativas, que incentivam mais as crianças em casa, tanto pelo envolvimento das crianças nas propostas em sala, em suas ações com as demais crianças, quanto

nas questões mais pessoais e de autonomia, como, por exemplo, na higiene e nos cuidados com os pertences. Ressaltaram também que cada criança é um ser único, porém é perceptível quando a família é mais presente e participativa, tanto nas ações com a unidade educativa quanto nas ações em casa com as crianças.

[...] Eu acho que a criança quando os pais não participam, elas sentem e falam - a minha mãe não quer vir! E como a gente sente isso, a gente faz essa semana do teatro e como para eles é importante essa semana [...] e como eles ficam tristes que a mãe não veio e a mãe dos outros vieram sabe, porque aí no final termina o teatro as mães vêm aqui já pegam eles e já levam, sabe. E então eles vêm e falam, -Ah professora, minha mãe não veio! E ele fez uma apresentação de teatro para família assistir, e a família dele não veio (PROFESSORA A, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

Entre as implicações observadas em sala em virtude da pouca/baixa participação das famílias, as mais relatadas pelas professoras foram.

Quadro 1: Implicações mais relatadas.

Implicações mais relatadas
Menor participação e envolvimento das crianças nas propostas e ações desenvolvidas
Questões referentes à autonomia das crianças
Interesse das crianças por histórias (percebem quando a família incentiva ou não)
Tristeza e frustração por parte das crianças quando a sua família não comparece em momentos coletivos pensados para as famílias
Para as professoras das crianças menores, o envolvimento das famílias também reflete na inserção das crianças.

Fonte: Autoria própria a partir das informações obtidas nas entrevistas (2021).

Sobre a participação dos pais, a professora A reforça que,

faz a diferença, a gente percebe quando a família ajuda e incentiva, daqueles que os pais não tão nem aí para criança, sabe? Principalmente quando tem avaliação também né, a nossa é semestral então é aquele momento que a gente conversa mais com pai ali, mais individual né, sobre a dificuldade, sobre o aprendizado, o pai ele tá com dificuldade na matemática, de reconhecer os números. Então tá professora, eu vou ver se eu consigo fazer alguma coisa em casa para ajudar então a gente sempre tem assim aqui essa conversa e essa troca sabe (PROFESSORA A, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

Ao serem questionadas se a participação e o envolvimento da família podem colaborar para o aprendizado das crianças, a professora logo responde,

ela não pode, ela colabora né. Na verdade, principalmente nessa fase agora que eles também daqui um pouco vão para o primeiro ano, então tem que ter uma base para eles também né, eles tem que sentir que a família está perto, está presente nesse momento. Na questão da independência também né, porque a gente percebe crianças do GT V que nem amarrar o sapato não amarra, nem consegue colocar um casaco né, quer dizer que a família faz tudo por ela, também não colabora nessa fase de autonomia e independência da criança e a gente percebe a diferença daqueles que - a professora deixa que eu amarro [...] tem os dois lados, eu acho que é a preocupação de cuidar ou de não ter o trabalho de ensinar também, a gente vê isso também. [...] é muito importante trabalharem para esse processo de independência e autonomia da

criança. É muito importante (PROFESSORA A, e G, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

Em relação a participação das famílias e se as mesmas mantêm um contato frequente com a unidade para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, a Professora C (2021, informação verbal concedida em 19/07/2022): destaca que “Como tem a questão do cuidar, acredita-se que estão mais preocupados com o cuidar, mas as vezes eles trazem a parte de que estão cantando música, agora é isso né porque ela tá cantando, ela tá falando [...]”. E a Professora D (2021, informação verbal concedida em 19/07/2022): destacou que algumas famílias dão devolutiva, “[...] agradecendo bastante e parabenizando pelo trabalho, que capricho coisas assim, nesse sentido, mas não necessariamente que eles tão pensando como que é o nosso trabalho pedagógico”.

A Professora F relata que a participação das famílias muitas vezes ocorre através da agenda, a qual os pais acompanham os recados e informes da escola, mas muitas vezes nem respondem. Destaca ainda que,

na questão do desenvolvimento e aprendizagem eu não vejo muito essa participação, tá. A visão da família precisa melhorar nessa questão, porque acham que a escola é só o cuidar né, [...] aí quando começou a pandemia e as atividades foram pra casa e eles começaram a ver que todas essas atividades têm uma intenção pedagógica por trás, algumas famílias entenderam o trabalho do professor pois até então não tinham essa visão (PROFESSORA F, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20/2009,

a participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009. p. 14).

Entre as justificativas das famílias por não comparecerem em reuniões ou ações coletivas promovidas pela unidade, a maioria das professoras relataram que as famílias, quando justificam, informam que não participaram em virtude do horário ou por estarem trabalhando ou em virtude de outros compromissos. A unidade busca como alternativa revezar os horários, algumas vezes os encontros são marcados em horário de atendimento das crianças, organizados por grupos, não sendo para todos no mesmo dia, algumas reuniões são feitas no período da noite e alguns eventos como, por exemplo, a festa junina, já foi realizada no sábado também, e algumas vezes ofertam também um café ou um lanche, visando envolver mais as famílias.

Com as entrevistas, percebeu-se nas falas de algumas professoras, que conforme maior as crianças, como as do GT V, maior é a participação das famílias, tendo em vista que se

aproximam de ir para o Ensino Fundamental, e muitas vezes as famílias associam esse grupo e essa faixa etária, à antiga pré-escola, pensando em questões mais ligadas a alfabetização das crianças. A professora D relata que por estar trabalhando com os grupos menores, sente essa diferença na participação e no envolvimento das famílias, quando comparado com o grupo dos maiores, como o GT V, por exemplo.

Esse é meu quarto ano de experiência, na agenda e na porta sempre boa comunicação, ano passado a turma do GT I dos 15 alunos, três famílias davam retorno, uns não sabiam usar internet, outros não davam tanta importância, porque tem muito olhar de assistencialismo na Educação Infantil, elas (famílias) não entendem que as propostas envolvem muito o desenvolvimento, a coordenação... não são todos, mas a maioria pensa dessa forma então não tive muito retorno ano passado e agora estou no GT II no presencial (PROFESSORA D, 2021, entrevista concedida em 29/07/2021).

Assim como muitos outros municípios, nesse também se tinha fortemente uma visão assistencialista no que diz respeito à educação das crianças pequenas, dando ênfase as relações de cuidado, higiene e alimentação. Essa visão começou a ser mudada com as políticas públicas e formações direcionadas aos profissionais da área, contribuindo com uma nova concepção de criança e infâncias.

Como função sociopolítica e pedagógica, as DCNEI destacam que,

[...] o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. [...] Cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. [...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2019. p. 5).

Acredita-se que muitas vezes ocorrem equívocos por parte de algumas famílias no que diz respeito à função social da Educação Infantil, muitas vezes vista apenas como lugar de cuidado. Importante que essa visão assistencialista seja ultrapassada, que as famílias e comunidade escolar em geral compreendam a importância e a função dessa etapa da Educação Básica, e que também a reconheçam como direito das crianças, tendo em vista a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Importante destacar que a partir da

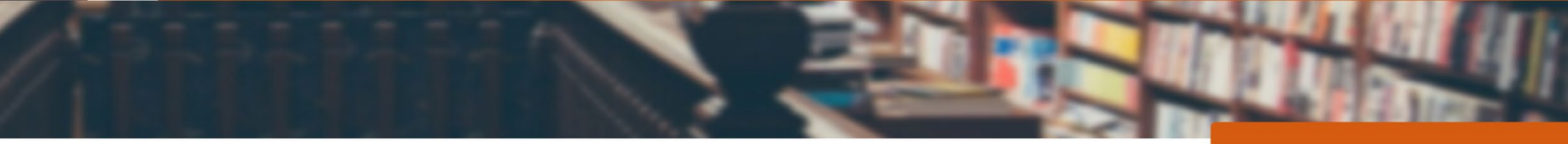
CRFB/88 a Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado, então é importante reconhecer o seu caráter pedagógico pensado para as crianças. Salienta-se que apesar dos avanços ocorridos na educação desde a Constituição e com as políticas educacionais nacionais, ainda há muito caminho a ser percorrido, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do caráter pedagógico da Educação Infantil e da formação dos profissionais. Como pode-se observar:

[...] A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BRASIL, 2009, p. 12).

Com a pesquisa foram surgindo algumas indagações que são consideradas pertinentes refletir, como, por exemplo, se as famílias estão preparadas para o egresso escolar dos seus filhos, se compreendem o trabalho da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem e que toda participação envolvendo as trocas e os estímulos corroboram para o desenvolvimento e autonomia das crianças no espaço educativo. Destaca-se que a participação efetiva dos pais tem um papel ímpar no desenvolvimento da criança, pois é com o acompanhamento diário, com participação e incentivo que os pais irão fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos.

Com a pesquisa bibliográfica e com as entrevistas foi possível perceber que ainda há, mesmo que de maneira implícita, vestígios do assistencialismo na Educação Infantil. É preciso desconstruir essa visão, de que a educação das crianças pequenas é apenas o cuidar, desconsiderando muitas vezes o caráter pedagógico. Para superar essa visão, faz-se necessário envolver as famílias nas discussões sobre o processo educativo da Educação Infantil, e assim buscar estabelecer uma maior aproximação e a participação efetiva entre as famílias e a unidade educativa. Verifica-se, que são muitas as implicações relatadas e como essas refletem nas ações e no trabalho pedagógico desenvolvido. É preciso alinhar uma parceria efetiva com as famílias, de modo a contribuir o desenvolvimento integral das crianças,

Acredita-se na possibilidade de reduzir e/ou minimizar a baixa participação das famílias no contexto escolar das crianças na Educação Infantil. Para tanto, sugere-se algumas propostas com intuito de amenizar e/ou dar resolutividade aos problemas identificados e os impactos e



implicações em virtude da baixa participação das famílias no contexto escolar das crianças na Educação Infantil, tais como:

- Nas formações continuadas dos profissionais, com o intuito de ouvir e buscar compreender as realidades vivenciadas pelos professores, pensar estratégias de aproximações efetivas com as famílias, proporcionando momentos de encontros e aproximações com as famílias e comunidade escolar em diferentes horários.

- Proporcionar um encontro com as famílias no início do ano para falar do trabalho realizado e da função social da Educação Infantil e dar voz para as famílias, de modo a ouvi-las e compreender as realidades e desafios.

- Pensar em estratégias/ferramentas visando facilitar o contato com as famílias, como relataram algumas das professoras entrevistadas. Utilizar, por exemplo, plataformas online de fácil acesso para as famílias, como o WhatsApp, com o intuito de socializar alguns registros das crianças, informes e geral, com o objetivo de interagir e envolvê-las nas ações desenvolvidas.

- Proporcionar reunião/encontro, para dialogar sobre a importância da participação das famílias no contexto escolar das crianças na Educação Infantil e destacar algumas das implicações decorrentes da não participação, com o intuito de conscientização por parte das famílias.

- Organizar confraternizações com o intuito de aproximar crianças, famílias e corpo docente, propor dinâmicas, envolver as famílias nas ações de brincadeiras, construções de brinquedos, sarau literário, dando voz também as famílias.

- Promover ações com as famílias e comunidade escolar, como gincana, feira cultural, arrecadando roupas e alimentos, promovendo uma aproximação e envolvimento da unidade com a comunidade local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se sobre a importância do fortalecimento da relação entre família, escola e realidade, contudo, aos poucos identificou-se algumas implicações no desenvolvimento das crianças nas unidades de Educação Infantil.

Em relação aos procedimentos utilizados para a análise e discussão dos resultados, aplicou-se uma análise de narrativas. A pesquisa documental e bibliográfica proporcionou embasamento para abordar, de maneira breve, a história da Educação Infantil e também para evidenciar a importância e as implicações da participação das famílias no contexto escolar.

Após a transcrição de cada entrevista, com o intuito de preservar todas as informações relatadas, foi feita uma análise individual de cada narrativa, de acordo com os objetivos da pesquisa. Os resultados obtidos nas entrevistas contribuíram com a análise de dados, para a qual possibilitou confrontar as narrativas (entrevistas) juntamente com as legislações e com o material bibliográfico selecionado, ou seja, realizar uma análise documental e bibliográfica, fazendo um contraponto com os dados obtidos nas narrativas.

Considera-se que com a análise de narrativas foi possível identificar de uma maneira mais clara e real a importância e as implicações em decorrência de uma não participação efetiva das famílias no contexto escolar, e assim também fomentar com reflexões, com o intuito de pensar estratégias e ações efetivas a fim de contribuir com essa problemática.

Nesse sentido, o objetivo proposto foi alcançado, pois com as entrevistas foi possível identificar as implicações decorrentes da baixa participação e envolvimento das famílias no contexto da Educação infantil e dessa forma aprimorar o conhecimento sobre a relação entre família e escola, ouvindo outras profissionais, o que essas apontam como positivo para fortalecer essa relação e ver que há outras realidades para além das quais vivenciadas em alguns momentos. As professoras, de maneira geral, foram bem otimistas ao falarem sobre essa parceria, e mesmo em tempos de pandemia, ressaltam que sempre há aquelas famílias que buscam participar, se envolver, e que se interessam mesmo que de maneira virtual, e essas precisam ser consideradas também

De acordo com as falas das professoras, percebe-se a importância de esclarecer para as famílias a função social da Educação Infantil, para que compreendam o trabalho e sua importância e que se sintam parte desse trabalho, desse processo educativo, cujo objetivo é o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Se as famílias e, de modo geral, a comunidade escolar compreende a importância da Educação Infantil, é possível criar uma aproximação maior entre a unidade educativa, as famílias e a comunidade, promovendo ações que perpassem as necessidades educativas da unidade, mas que englobem também as necessidades da comunidade, promovendo ações de modo que todos sintam-se parte do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt>>. Acessado em: Nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acessado em: Ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acessado em: Ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acessado em: Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009. (Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acessado em: Dez. 2022.

DESSEN, M. A.; ARANHA, M. F. Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 73-90, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300008>. Acessado em: Set. 2022.

FERREIRA, M. C. T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicol: Reflex. Crít.**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/CnSXwhwTkSGmnsLsTp4v6zC/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Set. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o processo de inserção das crianças na educação infantil**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2018_13.42.47.06cfbcb8ebfbca79da2ebcbbf57bac63.pdf>. Acessado em: Set. 2022.

GARCIA, E. G.; VEIGA, E. C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso. 2006.

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: <<https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acessado em: Set. 2022.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicol. Esc. Educ.**, v.9, n.2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?lang=pt>>. Acessado em: Dez. 2022.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: Nov. 2022.

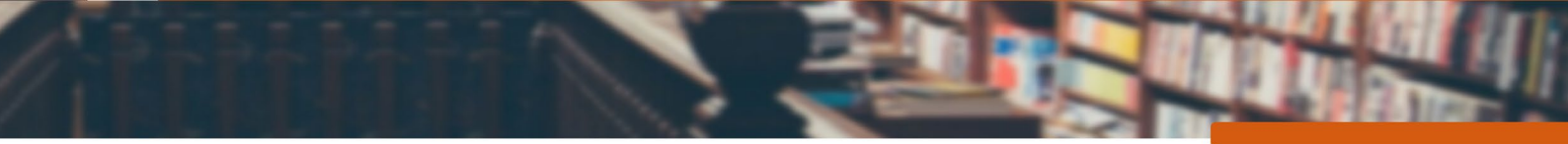
RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ENTREVISTA CONCEDIDA

PROFESSORA A. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

PROFESSORA B. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.



PROFESSORA C. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

PROFESSORA D. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

PROFESSORA E. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

PROFESSORA F. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

PROFESSORA G. Implicação da baixa participação das famílias no contexto escolar de crianças de 0 a 5 anos. [Entrevista concedida a] Jurema de Andrade Bressan, Bianca Silveira da Rosa e Thayse do Carmo Junckes. Palhoça, 29 jul. 2021.

CAPÍTULO 21

PROTAGONISMO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laíse Soares Lima
Larissa Marina Silva Diniz

RESUMO

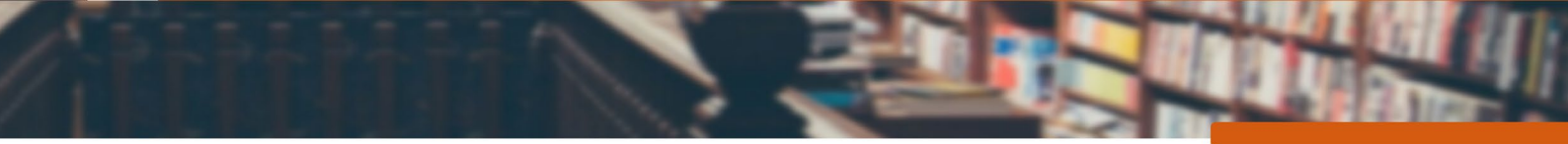
Esse artigo tem como objetivo central refletir acerca da presença do protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil, especificamente buscando identificar os desafios para efetivação do direito de agente ativo que a criança possui, compreender o conceito de participação e protagonismo infantil e relatar as práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado, as quais favoreceram para que o protagonismo infantil fosse evidenciado. O estudo apresenta um recorte histórico do processo percorrido para que a criança pudesse ser vista como cidadã de direitos na sociedade, reconhecendo o papel da educação e dos professores na organização de práticas pedagógicas que efetivem a participação e o protagonismo infantil. Realiza-se um diálogo para fundamentação da pesquisa, principalmente, com autores como: Ariés (1981), Lima (2018), Schneider (2015) e Silva (2015). A metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo é de natureza qualitativa, caracterizada como um relato de experiência que teve como premissa a utilização da pesquisa bibliográfica em colaboração com a pesquisa-ação, que buscou intervir diretamente no espaço do estágio. Como instrumentos de coleta de dados a observação e o diário de campo permitiram reunir as informações a serem analisadas neste estudo. Dessa forma, foi possível perceber que os ambientes e atividades nos quais as crianças conseguem a efetivação do protagonismo, permitem que elas se sintam como parte do que está sendo proposto, com aprendizagens significativas. Por meio da pesquisa realizada, tornou-se evidente a necessidade de ampliar a realização de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da criança ativa, potente e capaz, como também na escuta sensível e na comunicação horizontal.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Estágio. Infância. Protagonismo Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O protagonismo infantil promove na criança florescimento de ideias e ações, tendo em vista de que quando exerce sua posição de agente ativo, a criança faz interpretações da realidade, vivencia o mundo de acordo com seu contexto e idade, se arrisca e aprende a fazer escolhas. No espaço escolar, a criança aprende a conviver com o outro, a contribuir diretamente na sua própria formação e na formação dos seus pares, produzindo cultura, que perpassa o ambiente educacional.

Embora se tenha atualmente instituições de ensino que ofertam a educação básica, baseada no princípio da criança cidadã, com leis e diretrizes que asseguram esse lugar de direito para as crianças, o caminho para que o protagonismo infantil seja efetivado, especialmente no espaço escolar, ainda faz parte de uma luta diária na desconstrução de conceitos e concepções que estão enraizadas na história.



A partir de tal concepção, este artigo refletirá sobre essa temática partindo da experiência de estágio supervisionado na educação infantil, que tem como objetivo oportunizar que os estudantes do curso de pedagogia conheçam a realidade educacional das crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas municipais, por meio de uma perspectiva crítica que envolva a observação, pesquisa e intervenção no contexto escolar; oportunizando a formação docente, com uma identidade coerente com os objetivos da primeira etapa da educação básica.

A experiência de estágio supervisionado aqui referida foi desenvolvida em três etapas: observação, coparticipação e regência, pensadas como etapas complementares, com a finalidade de desenvolver conhecimentos, habilidades, e atitudes relativas à profissão docente; o que, como consequência, e através do contato direto com o espaço formal de educação, oportunizou vivências de ensino e pesquisa, reflexões e proposições críticas para a prática pedagógica com crianças.

Para tanto, no período de observação, se analisou a relação das crianças com a professora regente, a interação das crianças com seus pares e com o conhecimento, exercendo uma escuta sensível e observação atenta, bem como, efetuando diálogos que permitiram ter uma compreensão sobre as necessidades e os anseios presentes da turma, na educação infantil.

Por este viés, neste estudo se tem como objetivo central refletir acerca da presença do protagonismo das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil, tendo em vista identificar os desafios para efetivação desse direito de agente ativo que a criança possui, compreender o conceito de participação e protagonismo infantil e relatar as práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado no qual favoreceram para que o protagonismo fosse evidenciado.

Destaca-se, ainda, que este artigo se trata de um relato de experiência, desenvolvido através do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola campo de estágio na educação infantil, com crianças na faixa etária de quatro anos de idade e sua professora regente. Para a fundamentação teórica deste trabalho, os principais autores que dialogam com essa temática foram Ariès (1981), Lima (2018), Schneider (2015) e Silva (2015), além dos aportes legais como o Estatuto da Criança e Adolescente Lei de nº 8.069 (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que trazem discussões sobre a potencialidade da criança socialmente competente e a importância de educadores abrirem espaços para colher as vozes, concepções e práticas infantis.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

O enfoque para esta pesquisa é da abordagem qualitativa, cuja pretensão se baseia no “[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11), ou seja, a pesquisa está voltada ao interesse no processo por trás dos resultados, considerando os conhecimentos subjetivos e as relações sociais, que pouco tem a ver com os métodos e técnicas.

Tendo em vista a análise dos dados coletados, a pesquisa se caracteriza inicialmente como bibliográfica, pois busca através de trabalhos científicos respaldar-se acerca do tema, se caracterizando como “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG, 1978 *apud* LAKATOS, MARCONI, 2001, p.155), sendo assim, o estudo bibliográfico apresenta “meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” MANZO, 1071 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

O tipo de pesquisa realizado é a pesquisa-ação que tem o intuito de ação sobre o fator educacional aqui apresentado, visando desenvolver um trabalho que contribua para a mudança de uma perspectiva acerca o objeto estudado que “[...] objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2010, p.152). Assim, o “Projeto Caxangá: brincando, se aprende a respeitar” foi o condutor para a realização da intervenção envolvendo a semana da consciência negra, que visava discutir e apresentar as questões centradas na cultura africana e afro-brasileira, momento que possibilitou a observação sobre a participação e o protagonismo da criança nas experiências desenvolvidas em sala.

A experiência aqui relatada foi realizada em uma instituição de ensino regular da rede pública com o auxílio dos professores supervisores, coordenação pedagógica, direção e crianças. A turma com a qual foi realizado o estágio supervisionado da Educação Infantil contava com um grupo de 10 (dez) meninas e 13 (treze) meninos, se tratando de um grupo pré-escolar com crianças de 4 (quatro) anos de idade. A professora formada em pedagogia tem experiência há alguns anos na educação infantil, sua proposta educacional era elaborada com atividades impressas, apresentação de músicas e vídeos, circuito de brincadeira livres, como também leituras de livros paradidáticos.

A primeira semana do estágio supervisionado, foi planejada para conhecimento do ambiente e do público estudado, também ocorreu conversas informais com a vice-diretora e com as coordenadoras pedagógicas para entender o processo de ensino, como é organizado e o desenvolvimento das atividades educativas. Sobre essa metodologia, Marconi e Lakatos (2001, p. 190-195) salientam que, é necessário lidar com os instrumentos da coleta de dados, que, a partir de uma

[...] observação direta intensiva **se promove por** duas técnicas: observação e entrevista [...] A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. [...] A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que de uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante de uma conversação de natureza profissional [acréscimo nosso] (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 190-195).

Além disso, foi utilizado como instrumento de coleta o diário de campo, tendo como suporte para descrever as situações ocorridas durante o período do estágio, com isso, na visão de Lewgoy *et al.* (2000) *apud* Lewgoy, Scavoni (2002, p.7-8), o diário de campo é “um documento pessoal e profissional no qual o aluno fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando-o com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social”.

Ainda do ponto de vista da metodologia, este trabalho trata-se de um relato experiência que teve como foco principal o estágio supervisionado na educação infantil retratando as experiências vividas durante esse processo. Portanto, “relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 65). Partindo desse pressuposto, por meio deste estudo, são descritas as situações vivenciadas pelas crianças, a partir do projeto de intervenção desenvolvido com a turma.

3. PROTAGONISMO INFANTIL E A BUSCA DA SUA EFETIVAÇÃO

No decorrer da história, a concepção de criança foi sendo alterada de acordo com as transformações sociais. Na Modernidade, as crianças não tinham direito de vivenciar o modelo de infância que se conhece hoje, pois “conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância” (SILVA, 2009, p. 136). Sendo vistas, segundo Ariès (1986), como adultos em miniatura, as crianças desfrutavam e dividiam os mesmos ambientes que os adultos, participando de jogos grosseiros e sensuais, assim como, também as roupas eram produzidas com base em modelos voltados para o público adulto, sendo adaptados somente aos seus tamanhos. Isto porque não existia a consciência da

natureza infantil, para Ariès não havia um sentimento de infância, o que silenciava a infância, tornando as crianças sujeitos indistintos dos adultos.

A história da infância parte, desse modo, de um período em que não existia uma preocupação com a criança como uma figura social, o que implica dizer que

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças' corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1986, p. 156).

A criança também não experienciava a conexão emocional com a família, e era percebida “[...] como um mero objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos” (ARIÈS, 1981 *apud* LUSTIG *et al.*, 2014, p. 6). Para além disso, o sentimento de infância começa a existir em um período onde existia um olhar voltado para a aparição por parte das famílias, e uma visão moral, sobre a criança, por parte da igreja. O primeiro sentimento de infância surge no âmbito da família, onde as crianças pequenas eram vistas como uma fonte de distração para os adultos. E ao contrário desse primeiro, o segundo parte do meio eclesiástico, ou de homens das leis, que eram tidos como moralistas, que viam as crianças como criaturas de Deus, que eram frágeis e que precisavam se um tempo para os disciplinar (ARIÈS, 1986). Nesse processo, até chegar ao reconhecimento da criança como um ser social, a criança também foi vista como um ser inacabado, um vir a ser. John Lock, expressa esse sentimento, quando retrata a sua teoria sobre a “tabula rasa”, onde afirma que a criança ao nascer é como uma folha em branco, ou seja, que ao nascer não há nenhum tipo de conhecimento. No processo de construção dessa perspectiva, a criança é vista como reprodutora do conhecimento, e que quando está se iniciando a vida, ela é como uma tabula rasa, onde o desafio é fazer com que ela esteja pronta para a escola e para aprender na idade adequada no ensino obrigatório.

[...] A partir do século XVII se inventam espaços específicos destinados à sua educação. Espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente o seu cotidiano. No entanto, as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (DORNELLES, 2005, p. 72).

A base da educação da criança era realizada no âmbito familiar, onde o papel de educar era destinado as mães e se definia pelo gênero e classe social. Desse modo, pode-se afirmar que as crianças de classes mais favorecidas conseguiam se sobressair em relação às crianças de classes menos favorecidas. Enquanto uma criança de classe média e alta se preocupava com

leituras, eventos importantes, teatro, música, uma criança de classe baixa se preocupava com as dificuldades da vida, com o sustento do seu lar, em cuidar dos seus irmãos.

As diferenças culturais, econômicas, sociais, de raça e gênero permitem que as crianças vivenciem infâncias diferentes, e isso implica afirmar que cada criança é singular, no sentido de que cada criança é única na sua forma de experienciar a vida e vivenciar o contexto no qual está inserida. Assim também é correto afirmar que a infância é plural, no sentido de que existem diversas infâncias e que ela não é vivenciada de maneira universal. Entender a criança como um sujeito singular e que tem especificidades abre um leque de possibilidades para compreender que a infância precisa ser vivenciada de maneira plural. Essa consciência capacita a entender também que a infância é uma condição do ser criança, e não representação da vida adulta, onde a criança está sendo preparada para o “vir a ser”. Kulmman Junior (2001, p. 31) *apud* Andrade (2010, p. 55) afirma que a infância constitui um

[...] conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KULMMAN JUNIOR, 2001, p. 31, *apud* ANDRADE, 2010, p. 55).

Decorrente do processo histórico, a criança não foi reconhecida pela sociedade como um sujeito de direitos ativo e social durante muito tempo. A partir do século XX, esse cenário começa a mudar e a criança agora passa a ter lugares na publicidade, na educação, nas pesquisas, etc. Com a educação formal, a partir deste século, “a educação infantil passou a construir uma nova identidade, buscando superar o caráter meramente assistencial ou preparatório para as etapas posteriores da escolarização” (GUIZZO; FELIPE, 2012, p. 630). Com a Constituição Federal de 1988, essa perspectiva começa a ser alterada legalmente no Brasil, e a criança passa a ser incluída na sociedade brasileira, tornando-se cidadã em formação, com direitos e deveres a serem garantidos. O Estado passou a ter obrigação de ofertar a educação básica que atende todas as etapas de ensino, garantindo o direito dos cidadãos brasileiros ao acesso à segurança, o trabalho, a saúde, e principalmente, à escola pública.

Para reiterar esses direitos, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 (Lei de nº 8.069). Essa Lei se dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, protegendo esses sujeitos contra qualquer tipo de crueldade, negligência, discriminação, opressão, exploração e violência. Busca garantir também a segurança da infância e da juventude, definindo a importância de ser e estar na sociedade, valorizando e fortalecendo os seus direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido, acerca da educação, a família passa a ter o dever

de cuidar, proteger, educar e manter as crianças na escola, enquanto, o Estado e os profissionais/educadores devem proporcionar uma educação de qualidade que compreenda as especificidades de cada etapa, possibilitando as crianças e os adolescentes a se posicionarem criticamente frente aos desafios da sociedade.

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (9.394/96) regulamenta o sistema educacional público e privado, solidificando a educação democrática. O art. 29, traz que “a educação infantil [é a] primeira etapa da educação básica, [que] 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” [acréscimo nosso].

Visando esse desenvolvimento integral da criança, é necessário que os profissionais que atuam na educação infantil estejam atentos às transformações que vem ocorrendo no mundo, levando a perceber que a concepção de criança de um século atrás não é a mesma da atualidade. Para isso, é importante que as práticas educativas visualizem a criança como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, o adulto já não é mais o detentor do conhecimento e a criança deixa seu lugar de passividade, submissão e invisibilidade para ocupar um lugar de cidadã na sociedade e nos espaços escolares, tendo em vista que a criança é entendida e percebida como um ser ativo, potente, capaz, comunicativo, que faz representações de mundo, e que compartilha com seus pares experiências, trazendo novas perspectivas acerca da vida e de como ela deve ser vivenciada.

Entretanto, essa perspectiva só passa a ser garantida na escola com a validação das leis anteriores referenciadas, que tem o objetivo de promover uma educação precisamente pensada na criança e nos processos educacionais vividos por ela. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), norteiam os educadores a pensarem em práticas pedagógicas que possibilitem a construção de

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Para isso, o educador precisa estar disposto a introduzir em suas práticas pedagógicas situações que permitam as crianças exercerem o papel de protagonista na construção do conhecimento. Nesse sentido,

o papel do educador é de criar um contexto educacional de conforto, motivação, segurança, pesquisa, respeito, etc., que por meio da interação com as crianças designe oportunidades para expressão e escuta mútua entre adulto-criança e criança-criança, com colaboração, negociação e interação (LIMA, 2018, p. 27).

Apesar desse processo e das leis que garantem o lugar de protagonistas às crianças, especialmente na contemporaneidade, onde são vistas como sujeitos que têm potencialidades e que são capazes de construir conhecimento, a “criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (MOSS, 2009, p. 419 *apud* GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 274), alguns professores da educação infantil, ainda trabalham na sala de aula atividades que confundem a participação com protagonismo. Visto que

[...] participação – é entendida pelo caráter político democrático em que todos podem participar; protagonismo – refere-se ao ator principal de um acontecimento. A pensar sobre isso, as relações de poder entre adultos e crianças pode haver várias configurações, ‘essas relações não são simétricas e acaba por existir algum grupo que predomina ou detém o poder’ (PIRES; BRANCO, 2007, *apud* LIMA, 2018, p. 25).

A discussão sobre o protagonismo da criança tem como base a escola Reggio Emilia, na Itália, onde se desenvolveu um projeto político para a educação infantil, tendo como proposta a Pedagogia da Escuta pensada por Loris Malaguzzi, que “evidencia a escuta das crianças e de suas linguagens, colocando-a como protagonista de seu próprio processo de conhecimento, concebendo-a como cidadã ativa e participante do processo educacional” (LIMA, 2018, p.27). Nessa perspectiva, a Pedagogia da Escuta contribui para um processo educativo de qualidade, beneficiando não só as crianças como também pais, professores e a instituição escolar, que, ao permitir que a criança tenha as suas potencialidades estimuladas e reconhecidas, atribui-lhe o lugar de “protagonista à medida que participa da construção do conhecimento, possibilitando que compreenda e atribua significado ao processo” (RINALDI, 2012 *apud* LIMA, 2018, p. 27). Sendo, se essa proposta, segundo Rinaldi (2002 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 47-48):

um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia [...] a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2002 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 47-48).

Portanto, para que se descubra a leveza no processo de um ensino e aprendizagem que garantam a reciprocidade necessária para a participação e autonomia dos envolvidos como as crianças, pais e professores, a escola precisa reconhecer o protagonismo infantil para que “talvez, [...] a escola deixe de ser tão séria, tão dura, tão cheia de normas e, mais do que reconhecer, passe a favorecer o Protagonismo” (SCHNEIDER, 2015, 45-46). Desse modo, a pedagogia representa o papel importante no ato de educar, possibilitando aos educadores o olhar sobre o protagonismo da criança nos espaços escolares.

Nesse sentido, é necessário compreender que protagonismo infantil é muito mais do que ser o agente ativo da sua história. É entender a criança como alguém potente, que tem capacidade de se relacionar com o mundo desde o primeiro momento de sua vida. É entender que a criança é capaz de criar maneiras de se comunicar e se relacionar com tudo a sua volta, e que essa criança tem autonomia dentro do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Dentro dos diversos significados, a palavra protagonismo está atrelada ao papel de destaque em determinado momento e/ou acontecimento. Ser protagonista é ser o personagem principal de uma história. Partindo desse pressuposto, a criança é o personagem principal e essencial na construção do conhecimento, pois, quando ela se relaciona com seus pares em suas brincadeiras, ou quando ela come, anda, fala, brinca, desenha, joga, ela não apenas expressa uma potencialidade, mas elas interpretam, questionam, investigam, criando concepções e novas contribuições para as culturas que já existente, partindo do seu ponto de vivencia.

Desse modo, quando ao falar de protagonismo infantil se reconhece que a criança desempenha o papel fundamental para a sua história e que, como educadores, é necessário oportunizar espaços para que esse papel seja desempenhado, sendo necessário estar disponíveis ambientes adequados para que elas sejam capazes de exercer a autonomia e independência.

4. CRIANÇAS ATIVAS EM SALA DE AULA

O contexto gerador desta pesquisa participante, o “Projeto Caxangá: brincando se aprende a respeitar”, que norteou a construção desse trabalho, foi elaborado na perspectiva da valorização das diferenças étnico-culturais, tendo como eixo a autoafirmação da identidade da criança negra, enaltecendo a cultura, música, literatura e culinária afro-brasileira, articulando as ações pedagógicas com a data 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra” que passou a fazer parte do currículo escolar com a Lei 10.639/03. Contudo, busca-se analisar não só o protagonismo da criança negra, mas de todas as crianças que compõem a sala de aula, na

qual foram selecionadas atividades que trabalhassem o respeito, a empatia, a colaboração uns com os outros, a autonomia e a participação.

A fim de compreender os sujeitos que compõem a educação infantil, o estágio foi, então, dividido em três momentos: observação, coparticipação e a regência. No período de observação e coparticipação, foi realizado o uso da Pedagogia da Escuta, que tinha como objetivo entender como se dá a relação do ensino e aprendizagem com o protagonismo e participação da criança nesse processo.

Na observação e coparticipação, o contato com as crianças foi gradual, à medida que elas se sentiam à vontade de estar e socializar conosco. Nesses momentos, foi perceptível que para conseguir estar com elas como mediadoras, e não como professoras que exercem papel de autoritarismo, era necessário permitir a aproximação das crianças. Esse contato foi ocorrendo de forma natural. Ao passo que a confiança era conquistada, tornou-se notório que elas exerciam uma autonomia baseada no condicionamento. Nesse sentido, Santos; Rubio (2014, s/p) afirma que a “autonomia sem liberdade não existe. Liberdade com limites não é liberdade. Educação sem autonomia não é educação, porque a educação implica na possibilidade de reflexão, e não dá para refletir sem autonomia, porque a reflexão é livre e sem limites”.

Essa autonomia da criança era, entretanto, contraditória, pois haviam momentos que podiam ser autônomas e em outros não, ou seja, em atividades rotineiras que faziam parte do cotidiano elas tinham liberdades para realizar sem a intervenção de um adulto, entretanto para as atividades de ensino de conteúdos essa ação era limitada. Tiremos como exemplo: Os alunos, quando iam beber água ou iam ao banheiro, poderiam ir sozinhos, contanto que pedissem permissão a professora, e, nesse momento, essa ação dava uma sensação de que elas tinham autonomia. Porém, quando era pra realizar uma atividade dirigida, a criança tinha que fazer conforme o que o professor ordenasse. Em nenhum dos casos a criança realmente era autônoma, não era dado a ela o poder de escolha, pois sua ação dependia da permissão da professora. Logo, “nesse processo, não há mais tempo para a exploração, para a brincadeira, o aprender com prazer. O aluno não segue mais seus interesses e, ao contrário, só faz o que o professor lhe solicita” (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

No decorrer do período de observação e coparticipação, foi possível notar que as crianças tinham receio de tirar dúvidas com a professora regente, e muitos deixavam de fazer a atividade porque não entendiam o que estava sendo proposto e tinham medo de perguntar. Um dos casos que chamou bastante atenção foi de um aluno que não estava fazendo a atividade de

colorir porque não tinha lápis colorido; porém, a professora oferecia esses lápis em uma caixa que ficava em cima da sua mesa. O aluno passou quase que a aula inteira sem fazer, e quando uma das estagiárias foi questioná-lo, ele informou que não queria ir até a mesa da professora por medo de receber alguma advertência.

Esse medo muitas vezes é gerado pelo autoritarismo exercido pelo professor dentro da sala de aula, espaço onde o docente é visto como total dono do saber e o aluno é um recipiente que vai receber esse conhecimento transferido. Essa situação acaba impedindo de haver trocas significativas no processo educativo. Freire (1987) denomina esse tipo de relação entre docente-discente de “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação de que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Os professores, quando exercem esse papel autoritário, acabam limitando a relação com os alunos e colocando muros que, muitas vezes, estes não conseguirão ultrapassar, dificultando o processo do ensino-aprendizagem e afetando a percepção que a criança tem sobre suas potencialidades, pois

a qualidade do relacionamento professor-aluno influencia no desenvolvimento do conhecimento de si, elaborado pela criança. Em outras palavras, a forma como os adultos expressam seus afetos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não são fatores que contribuem para a formação de uma imagem positiva ou negativa sobre a percepção que a criança tem de si própria (FERRAZ; RISTUM, 2012 p. 108).

Tendo em vista situações como essas, surgiram questionamentos de como trabalhar no período da regência os aspectos observados em sala de aula e as temáticas do projeto de forma simultânea. Para contemplar esta perspectiva, foram escolhidas algumas atividades realizadas do período de regência e que trazem o protagonismo como também a participação das crianças, uma vez que,

é possível educar para a autonomia, respeitando-se as normas de convivência social e respeitando o próximo e seus limites, sem se viver em um anarquismo e nem sermos robotizados. Afinal, em busca da autonomia, estamos buscando o desenvolvimento da pessoa em si e da própria sociedade (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

A primeira atividade escolhida foi desenvolvida no momento do acolhimento. Foi disponibilizado para cada criança um pedaço de lixa e giz de cera, que foi separado em três caixas em cima da mesa. Era dado a elas a opção de fazer na mesa ou no chão, elas, no entanto, preferiram sentar no chão para desenhar, e em contrapartida dividiam os lápis disponibilizados.

Não houve interferências nesse momento, a fim de que os mesmos pudessem desenhar aquilo que queriam expressar, tendo em vista contribuir para aproximação com o desenho livre e a criatividade, o que favorece a autonomia, dando espaço para a criança ser protagonista das suas ações, pois “quando se tem o direito de participar num maior ou menor grau, a criança está predisposta a protagonizar a ação, mas para que isso ocorra a criança precisa adquirir habilidades necessárias e espaços para serem ouvidas em um mundo adultocêntrico” (LIMA, 2018, p. 26), sendo a criatividade e autonomia, uns dos pontos mais fortes a serem ressignificados ao longo do processo. “Por isso mesmo, Piaget dizia que um dos principais objetivos da educação é a formação de homens ‘criativos, inventivos e descobridores’, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia” (SANTOS; RUBIO, 2014, n.p).

Logo em seguida, foi apresentado para as crianças uma contação de história: “Todos somos África”. Nesse mapa, havia imagens dos povos, animais e cultura africana, o que facilitou o diálogo na roda de conversa, na qual foi abordada a origem e cultura africana, e como ela contribuiu para a construção da sociedade brasileira. Ainda com a roda de conversa, algumas perguntas foram realizadas como, por exemplo: algum de vocês já conhecia a história da África? Nessas imagens, o que vocês veem que é igual aos seus dia a dia? As respostas das crianças foram que não conhecia a África, mas se identificaram com o que havia nas imagens. Percebeu-se que esse momento de escuta abre a possibilidade de conhecer o mundo infantil e suas concepções acerca do mundo à sua volta, sendo que a roda de conversa, a partir das falas, se torna um momento inteiramente voltado para os olhares das crianças, que segundo Silva (2015, p. 71)

Quando se fala da disposição dos sujeitos na roda, considera-se também a ação de circular a palavra. Nesse caso, ela [...] não é apenas do profissional da educação, mas de todos os pares que compartilham seus saberes. A palavra gira. Ela roda entre os sujeitos no diálogo coletivo. O diálogo se constitui na relação entre os sujeitos. [...] Nessa disposição é possível aos sujeitos se perceberem como pertencentes a um grupo e, assim, podem compartilhar ideias, falar e serem ouvidos, ouvir e acolher as ideias dos outros. Compreendida nessa perspectiva, a roda de conversa é um espaço importante na rotina para se exercer o direito de participação (SILVA, 2015, p.71).

O intuito dessa atividade não era destacar o protagonismo da criança, mas fazer com que ela participasse do processo de aprendizagem de forma ativa, a fim propiciar a aproximação do que seria a África e a influência dela para o Brasil, colaborando para a construção do conhecimento que a criança iria adquirir durante as duas semanas do projeto, possibilitando a elas uma maior compreensão sobre a sociedade e a cultura que estão inseridas. Assim, para que as crianças se sentissem parte desse processo, foi importante uma postura de escuta, porque

apesar de ser um tema que está dentro das atividades proposta no currículo, muitas vezes esse contato com o novo é negligenciado, sendo trabalhado de maneira engessada e descontextualizada, não abrindo espaços para discussões, diálogos, e ampliação de visão de mundo.

Partindo desse pressuposto,

é evidente que as datas comemorativas estão enraizadas no currículo das instituições de educação infantil. Porém, a contextualização com que são abordadas faz a diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na aprendizagem reflexiva. Buscando expandir o campo de discussão, apresentar questionamentos, levantar hipóteses, dialogar situações, ampliar a visão de mundo são necessários para que as datas comemorativas não sejam superficiais e descontextualizadas (OSTETTO, 2000 *apud* LIMA, 2018, p. 49).

Dando continuidade nesse processo de construção de conhecimento, foi proposto uma dinâmica onde ficou perceptível a participação e também o protagonismo das crianças. A atividade inicial foi a dinâmica do espelho e, para sua realização, um espelho foi colocado dentro de uma caixa, sendo chamando uma criança por vez para visualizar.

Ao passo que elas viam seu reflexo no espelho, era questionado sobre o que elas conseguiam visualizar. A intenção era fazer com que elas percebessem a si mesmas no seu reflexo, observassem suas características físicas e singularidades. Apesar da dinâmica ter sido elaborada por nós estagiarias, a ação das crianças fora tanto de protagonismo como de participação, uma vez que elas se disponibilizaram a participar da atividade, e foram protagonistas na construção dos conceitos, a partir do que lhe estava sendo apresentado. Desse modo, torna-se possível, segundo Edwards e Forman (*apud* DAL SOTO, 2013, p. 24615)

[...] produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS; FORMAN *apud* DAL SOTO, 2013, p. 24615).

Após a dinâmica, cada criança desenhou o seu autorretrato em uma folha de ofício, e no final, os desenhos foram socializados com os colegas, pois, de acordo com Kinney e Wharton (2009 *apud* SCHNEIDER, 2015, p.50),

devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista (KINNEY; WHARTON, 2009 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 50).

Sendo assim, a contribuição da atividade realizada estava centrada no reconhecimento do lugar da criança, em seu processo de aprendizagem, como também na percepção de conceitos sobre diferenças e características, com o intuito de trabalhar o sentido do eu e o outro, além de incentivar a valorização da sua identidade e fortalecer autoestima daquelas crianças.

Outra atividade que possibilitou a ação das crianças enquanto sujeitos autônomos e protagonistas na construção da aprendizagem foi a cantiga de roda “Escravos de Jó” que faz uma analogia ao trabalho escravista de escravizados negros que recolhiam crustáceos nas praias e mangues, na qual dela se originou o nome do “Projeto Caxangá”.

Apresentou-se a música, foi contado a história que deu origem a ela e mostrado duas coreografias, já que foi solicitado pela escola que no último dia da regência as crianças realizassem uma apresentação coreografadas da cantiga para as outras turmas. Em seguida, montou-se um espaço para conversar e ouvir o que as crianças sugeririam a partir do que foi proposto, para que elas pudessem escolher a coreografia que queriam dançar no dia da apresentação e como gostariam que a apresentação acontecesse, a fim de, dialogar e entendê-los, pois, foi perceptível que eles tinham capacidade de escolhas, tinham vontades e anseios, e para que eles se sentissem também como protagonistas nesse processo. Por isso, se fazia necessário escutá-los e interagir com eles de forma horizontal. Genz Gaulke (2013 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 57) afirma que,

a dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento não está organizada de forma vertical ou hierárquica, mas em relações horizontais, nas quais a Professora não comanda as ações das crianças, mas convida, orienta, e as auxilia a escolher o que, com quem e como trabalhar. Nesse sentido, percebe-se que há um incentivo ao exercício da autonomia, a escolher e experimentar suas próprias ações e a aprender se na relação com a professora e com as outras crianças. Esse incentivo acontece a partir de perguntas e convites destinados às crianças, convites a compartilhar o Protagonismo da e na relação das crianças entre elas e entre o professor e as crianças (GENZ GAULKE, 2013 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 57).

Essa comunicação vivenciada de maneira horizontal permite entender os anseios e desejos das crianças. E isso se tornava cada vez mais evidente à medida que era trabalhado com as crianças o diálogo e a escuta, o que permitiu presenciar momentos especiais em que as crianças tomaram a iniciativa e propuseram as estagiárias o que gostariam de fazer, como, em diversas vezes, eles solicitavam para que fossem colocadas músicas na caixa de som, escolhiam a música e a sala inteira cantava a música em um lindo coral. Eles se expressavam através de abraços, de danças, do canto, sorriam e demonstravam estar totalmente entregues àquele momento. Eles protagonizaram totalmente aquela situação e se sentiram felizes e satisfeitos com isso. Outro momento que isso ficou evidente, foi quando um grupo de capoeira foi à escola

fazer uma apresentação para algumas turmas. E as crianças dessa turma pediram para participar da apresentação junto com o grupo de capoeira. Puderam, então, interagir, dançar e atuar livremente com os capoeiristas, o que os deixou tão contentes que, ao retornar à sala, falavam muito sobre esse momento, não só neste dia, mas nos outros também, o que demonstra como foi significativo e se fixou na memória deles.

Portanto, a realização e conclusão desse projeto permitiram que as crianças usufríssem do seu lugar de sujeito ativo, protagonista do processo de aprendizagem e autonomia, que são entendidas e respeitadas como sujeitos sociais, produtores de culturas, que ao interagir com o outro, aprendem e se desenvolvem a partir das experiências vividas.

Essa compreensão se faz necessária, pois é preciso apreender o indivíduo como ser social, em relação com outros indivíduos e com a natureza. Os indivíduos dependem da relação com outros para se constituir. Nesse contexto, considera-se que as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos e com crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem (SILVA, 2015, p. 14).

Nesse sentido, se fez necessário olhar para aquelas crianças, entender o potencial existente em cada uma, buscando, durante o período presente com elas, escutar seus desejos e anseios, dialogar sobre o que era proposto a elas, experimentar situações onde elas pudessem ser criança. Através disso, o respeito e a confiança foram conquistados permitindo conhecer mais de perto o mundo infantil, e presenciar um arsenal de imaginação, criatividade, ludicidade, hipóteses, conhecimento, desejos e interpretações. Tudo isso só foi possível porque se acreditou-se que elas seriam capazes de superar e aprender, todos os dias, com as situações que a elas foram propostas e com elas construídas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível para todos profissionais da educação infantil, o quanto essa área de atuação é desafiadora. Ela desafia a pensar uma prática pedagógica que se preocupa com o desenvolvimento integral das crianças e confronta percepções individuais sobre o lugar que historicamente foi atribuído a esses sujeitos, para que não sejam desenvolvidas situações de aprendizagem engessadas e que atribui à criança o lugar de passividade.

Desse modo, o trabalho educacional precisa compreender a necessidade de propor possíveis situações de aprendizagem que permitam que a criança seja dona das descobertas, da sua autonomia, das suas escolhas, das suas hipóteses, do seu conhecimento, tornando-se sujeitos protagonistas do processo educativo. Entendendo que o protagonismo não é antagonismo de participação, e que é possível trabalhar sobre mecanismos que proporcionem a criança o lugar

de protagonista e participante. Assim, foram pensadas e desenvolvidas atividades que favorecessem tanto o protagonismo quanto a participação da criança, visando não anular a importância desses dois processos para a construção do conhecimento. Ora a criança é protagonista e vivencia essa construção de forma autônoma, ora ela é participante, e, com a mediação da professora, é conduzida para a construção desse conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho do profissional da educação infantil é que vai apontar para as formas como a criança vivenciará esse processo. Como tornou-se notório na experiência do estágio, muitas vezes a autonomia da criança é uma autonomia condicionada, onde a criança é coagida a fazer o que o adulto espera que ela faça, à medida que foi condicionada a isso. A postura de muitos educadores da educação infantil, quando a criança exerce sua autonomia, evidencia uma visão de que a criança é bagunceira, sem limites, que criança precisa ficar sentada e prestando atenção a todo tempo no conteúdo para ser considerada um “bom aluno” em sala de aula. Sendo que a criança, nessa fase do desenvolvimento é um sujeito que experimenta, que testa possibilidades, que brinca, interage, fantasia; e a proposta da educação infantil precisa potencializar e promover o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, o protagonismo e a participação, quando são trabalhados em sala de aula desde a educação infantil, podem possibilitar ao sujeito a construção de sua identidade, bem como ajudar na construção da cidadania, contribuindo para a formação de uma criança autônoma e integralmente desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ANDRADE, L. B. P. de. Tecendo os fios da infância. In: **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf> Acesso em: 10/04/2022

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2010. 36 p.

DAL SOTO, D. V. O Protagonismo das Crianças nas Práticas Escolares da Educação Infantil. In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade E Educação, IV seminário internacional de sobre profissionalização docente, formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. 2013, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 24610- 24622. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69554509-O-protagonismo-das-criancas-nas-praticas-escolares-da-educacao-infantil.html> Acesso em: 15/12/2022.

DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRAZ, R. C. S. N.; RISTUM, M. A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. **Períodicos eletrônicos em psicologia**, n. 34, p. 104-126, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007 Acesso em: 14/10/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12/12/2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Legislação e políticas públicas para a educação infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 629-643, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/39830/25379> Acesso em: 05/12/2022.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**. v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05/12/2022.

LEWGOY, A. M. B.; SCAVONI, M. L. A. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. **Revista Texto & Contextos**, Porto Alegre, v.1, n.1, 2002, 9 p. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/925> . Acesso em: 08/02/2020.

LIMA, L. C. de. **A criança como protagonista na Educação infantil:** um olhar sobre as práticas pedagógicas em Delmiro Gouveia-AL. 2018, 74 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, A. L. *et al.* Criança e Infância: Contexto Histórico Social. In: **IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa**. Goiás: UFG, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf> Acesso em: 28/02/2020.

MARCONI M. A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2001.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em: 12/12/2022.

SANTOS, M. R. dos.; RUBIO, J. de A. S. Autonomia e a Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014, 20 p. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf Acesso em: 08/11/2022.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. Tese (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu. Lajeado, 2015, 146 p. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/46f0b908-0174-4a11-ad15-3fc8f050ffa2> Acesso em: 02/03/2022.

SILVA, A. A. R. da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Tese (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Goiânia, 2015, 236 p. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1136/1/Adriana%20Aparecida%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 10/12/2022

SILVA, A. L. da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2. n. 2, 2009, 15 p. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234> Acesso em: 10/05/2022

CAPÍTULO 22

VIBRAÇÕES RÍTMICAS E COMPLEXIDADES DOS SABERES

André Lúcio Coelho
Claudia Lúcia Coelho
Leonardo Mendes Bezerra

RESUMO

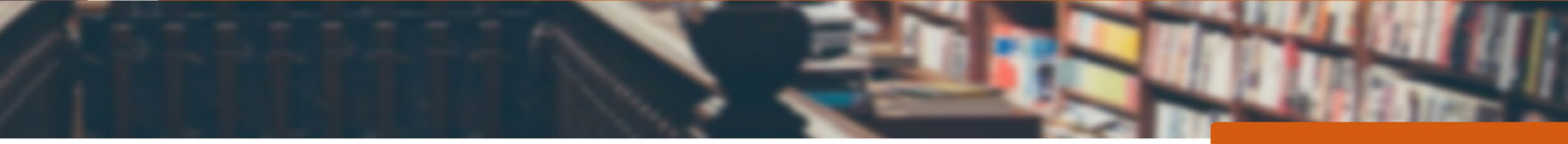
Este trabalho pretende seguir as percepções aproximadas pela organização dos ritmos efêmeros da literatura na cultura digital, o objetivo do estudo é elencar os saberes necessários para uma reflexão das ressonâncias do pensamento complexo. Quais possíveis interpretações para fundamentar estruturas da literatura na manifestação obra, autor, leitor? Como articula os suportes e estratégias da leitura em seu processo de diálogo e assimilação na formação leitora? A metodologia é baseada em pesquisa bibliográfica, através de suportes metafóricos, utiliza-se o romance “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco, como dispositivo conectivo com a pergunta supracitada, elaborando entendimentos para reflexão. Busca apresentar implicações do processo de mediação da leitura literária no contexto de construção da identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Educação. Pensamento Complexo.

1. INTRODUÇÃO

A tela azul do *smartphone*, luz de *led* vibrando a ressonância de mundos no virtual, o que impacta a presença que preenche com aquilo que gostaria de sentir ou que sinto em sua grandiosidade, o livro revela memórias desde a primeira experiência literária, que através de plataformas transformam em prateleiras virtuais da grande biblioteca. A formação cidadã do indivíduo que a muito tem sido a principal questão da educação no contexto de observar sua natureza essencial desemboca nos universos ou multiversos de compreensão, ao associar entendimentos na obra: “O nome da Rosa”, de Eco, alimenta outros possíveis conhecimentos, questões que aqui se busca notificar, avaliar e conectar em hipóteses para leitura, mesmo sabendo da impossibilidade de chegar a um determinado ponto específico dentro do labirinto de livros apresentados. Nessa consciência procuram-se as conexões existentes da obra, autor, leitor e leitura nesse grande mar de possibilidades e assim trazer referências para o campo da educação em sua forma expandida de caminhos.

Os códigos abstratos implicados pela presença leitora ao decifrar obras literárias, o ato de ler configura pela sua relevância o mérito aqui levantado, do ato produzido em axiologias, à vida real através de âmbitos holográficos do que parece ser vida. Como experiências das descobertas nos primeiros anos, ocultada diante dos modelos exigidos para estar presente no mundo social, essa noção de tempo não permite uma análise daquilo que é chamado de descobertas intuitivas da infância, ou seja, a curiosidade. O livro proibido. Aquele que ainda



não foi decifrado e se mostra inteligível para interpretação. Qual a importância de tanto conhecimento se o mesmo não está acessível (decodificação) e está em toda parte pronto para ser compartilhado (oferta)? Presente e ausente, aqui o saber não se torna poder, ele depende das manipulações que organiza a vida prática. Um mundo de ideias que pode alcançar suspeitas nas cinzas da biblioteca.

Motivados pelo pensamento de Morin (2006) em sua leitura da complexidade, aquilo que é tecido junto, teoria que concebe o ser humano como sistema complexo organizado de ordem biológica e produtor de cultura, constituído em uma rede de conexões, que em sua análise vislumbra a incerteza caracterizada pelo panorama discursivo e teórico utilizado por um princípio dialógico que consiga juntar o que parece separado e desconectado, ou seja, aproximar os conhecimentos. Um princípio ou rota recursiva não linear (BEZERRA, 2022) que produz causa-efeito simultâneo que os sistemas auto-organizativos reagem em transformação. Um olhar hologramático para observar o todo e as partes em sua totalidade, possibilitando compreender a convergência beneficiada. O estudo dos sistemas, a cibernética e a teoria da informação da epistemologia de Morin, implica as bifurcações e variantes do conhecimento teórico da complexidade, tecendo possibilidades como paradigma da atualidade para enfrentar o emaranhamento em um campo de incerteza diante de uma organização para previsibilidade e modificações das estruturas que solicita novas formas de pensamento.

Assim, pretende-se articular as narrativas em construção, interpretação da leitura e do leitor em acordo com o acesso da literatura na era digital, contextualizar narrativas que colaboram na compreensão complexa e os meios de mediação relacionados aos processos de leitura. O artigo se organiza em três fractais para análise que conectam em metáforas, um primeiro momento para situar os princípios do pensamento complexo articulando a conjuntura vivenciada, um segundo momento onde a obra literária serve de atrator semântico organizando passagens entre livros e no terceiro momento contextualizar as estratégia de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil.

Assumindo a cultura planetária em que o saber local serve de atrator da identidade terrena, a autopoésis, um organismo de troca em auto e mútuo de aprendizagem, percebendo os saberes pertinentes e as possíveis respostas em um sistema de vínculos específicos no emaranhado de ligações. O romance “O nome da rosa” e sua magnitude como obra literária servindo do seu alçapão de conexões nesse labirinto de livros. Deslocando caminhos para esse pequeno mergulho em mares tão profundo no texto literário e sua capacidade semântica.

2. PERCEPÇÕES DE OPERADORES DA COMPLEXIDADE

O pressuposto dos operadores da complexidade contribui para reformar os pensamentos de ponto fixo, circulantes ou frenéticos em conhecimentos pertinentes não lineares com múltiplas trajetórias, a ordem no caos, considerando a implicação para a compreensão na era digital nos vários níveis de entendimento da condição humana conectando possíveis saberes.

A longa tradição dos ensaios – própria de nossa cultura, desde Erasmo, Maquiavel, Montaigne, La Bruyère, La Roche foucauld, Diderot e até Camus e Bataille – constitui uma farta contribuição reflexiva sobre a condição humana. Mas também o romance e o cinema oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envoltimentos, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade [...] (MORIN, 2003, p. 43-44).

Os seres humanos trazem dentro de si o mundo físico, químico, vivo, e ao mesmo tempo separam-se pelo seus pensamentos, pelas suas consciências e pelas suas culturais. Assim, “ser culto não é ter lido este ou aquele livro, é saber se orientar no conjunto dos livros, portanto saber que eles formam conjunto e estar em condições de situar cada elemento em relação aos demais” (BAYARD, 2007, p. 31). Pretende-se, assim, interagir em múltiplos níveis situados na busca para a gnose e na conectividade, a partir da obra literária, constituindo um pressuposto de uma observação sistêmica reordenando as partes para observar aquele que observa e o que é observado na linguagem literária. Os elementos discursivos em perspectiva não linear como uma dimensão que permita uma retroalimentação de elementos de transição observados. A respeito disso, a complexidade trama o tecido da vida e das ações em espaços fenomênicos.

[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar [...] (MORIN, 2006, p.13).

A presença na recepção da obra literária permeia toda a experiência da leitura, estando anterior ao processo, essa bagagem cultural ou vivência adquirida permite conectar com saberes pertinentes ao leitor, o trato de descoberta torna o incentivo para amplificar o desejo do ler, a constituição dessa relação perpassa pela afetividade crítica e pela própria organização afetiva individualizada. “Para muitas teorias da literatura, a voz do autor-modelo deveria ser ouvida unicamente através da organização dos fatos (história e enredo); tais teorias reduzem a um mínimo a presença de um discurso [...] como se o leitor não percebesse seus indícios” (ECO, 1994, p. 41). Esse discurso percebido como hipóteses pelo leitor em forma de presença holística

dos fatos, o pressuposto contribui para uma situação auto-organizativa e colaborativa com o enredo, provocando diálogos circulares com autor, leitor e obra na fruição.

- Existe, assim, uma ligação de circularidades entre esses imperativos interdependentes:
1. Reproblematização dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução;
 2. Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar;
 3. Transdisciplinaridade (MORIN, 2007, p. 22).

São as conexões artísticas que o autor constrói a recepção de seu leitor, introduzindo pistas de correlação inexatas que podem transformar a percepção espaço-tempo em outras maneiras de entender a obra, a identificação transporta aquele, para um universo feérico, interagindo com situações concretas da história, essa possibilidade constitui como co-criador do passado ocupando o aqui e agora.

Esse exercício atribui àquela experiência concreta até então não vivenciada, gerando novos espaços emocionais e constituindo saberes e estímulo de recrutar o aprendido para vida prática. “Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala. [...]” (ECO, 1994, p.79). Essas relações de temporalidade e de afetividade que bifurca constituindo um acordo de intimidade, de entendimento da obra, interferindo no processo de assimilação da ideia desenvolvida, essas são as ligações e cognição de estar no mundo e aprender mediado pelo mundo (FREIRE, 2019). “A linguagem das gemas é multiforme, cada uma exprime mais verdade, segundo o contexto em que aparecem. E quem decide qual é o nível de interpretação e qual o justo contexto?” (ECO, 2018, p. 365). Perceber os aspectos da própria pesquisa como leitor, a comunicação estabelecida nos vários suportes digitais proporciona um aprofundamento dos paradoxos da manifestação leitora e contribui para estabelecer elementos que colaboram para constituir um método investigativo através de hipertextos estabelecendo links possíveis para a pesquisa.

Mas os textos nem sempre são tão maldosos e, em geral, tendem a conceder ao leitor o prazer de fazer uma previsão que se revelará correta. No entanto, não devemos cometer o erro de pensar que os sinais de suspense são característicos unicamente dos folhetins baratos ou dos filmes comerciais. O processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens (ECO, 1995, p. 41).

A comunicação como marco diferencial humano, o encadeamento histórico social situado no texto reporta ao conjunto de sentimentos que está permeando a leitura, os acontecimentos e as narrativas mobilizando sinapses de lembranças acessadas no momento da leitura, sendo possível o seu registro em simplificações fractais. A simples ação fractal compreende a integralidade do texto e cada fragmento é movimentado no estudo como fio de

Ariadna, que remete outra vez a obra literária apreciada. Essa atitude e relações de transformação social que se dinamiza no ato de comunicar introduzindo humanidade na leitura, o exercício cotidiano para significar o conhecimento nessa perspectiva leitora na superação e no reconhecimento da própria leitura, a construção de tempo-espço para organização do pensamento em sua representatividade, os anseios de desconfiguração para vibrar os entendimentos complexos.

É assim então... Fabriquei um esquema falso para interpretar as manobras do culpado, e o culpado adequou-se a ele. E foi precisamente este esquema falso que me pôs na tua pista. Nos nossos dias, todos estão obcecados pelo livro de João, mas tu parecias-me aquele que mais meditava nele, e não tanto por causa das tuas especulações sobre o Anticristo mas porque vinhas do país que produziu os Apocalipses mais esplêndidos. Um dia alguém me disse que os códices mais belos deste livro, na biblioteca, tinham sido trazidos por ti. (ECO, 2018, p. 381-382).

Para desvendar os sinais do labirinto, o erro passa ser aliado a recorrência dos padrões observados, onde sua trajetória apresenta mudanças estruturais. Essa nuance que uma vez articulada pode significar em outro ponto de vista atraindo sentidos diversos. “Eu fabriquei um esquema falso para interpretar a estratégia do culpado e o culpado conformou-se a ele. E foi precisamente esse esquema falso que me colocou no seu rastro” (BAYARD, 2007, p. 64). A identificação desses atratores pode organizar formas sistêmicas de leitura, acessíveis aos diversos tipos de leitores e da condição de mensurar as forças que as narrativas designam no processo do equilíbrio dinâmico na fruição.

3. CONEXÕES DIALÓGICAS: LABIRINTO DE MEDIAÇÕES

Ao trazer o primeiro romance de Eco (1985), “O Nome da Rosa” pretende-se ter o acesso ao conhecimento que move nos labirintos literários, a fé cega e obediente que monopolizava através de dogmas e verdades absolutas, limitando o acesso ao conhecimento e ao questionamento. As simbologias e eventos extraordinários relacionados ao romance, como um, decifrar os manuscritos em códigos, espelhando a postura do frei Guilherme de Baskerville o detetive que remete a razão, firme que a ciência humana é uma extensão que pleiteia a independência para pesquisa, a estrutura da biblioteca como um labirinto é a analogia que se almeja articular nesse estudo identificando saberes ocultos no processo da constituição dos sentidos, a investigação narrada no livro constitui assim base do romance.

‘O que vos aterroriza mais na pureza?’, pergunta Adso. E Guilherme responde: ‘A pressa’. Eu gostava muito, e ainda gosto, destas duas linhas. Mas depois um leitor observou que, na página seguinte, Bernardo Gui, ameaçando o despenseiro de tortura, diz: ‘A justiça não é movida pela pressa, como acreditavam os pseudo apóstolos, e a de Deus tem séculos à sua disposição’. [...] Se relerem a fala de Bernardo sem a de Guilherme, ela nada mais é que uma maneira de falar, é aquilo que esperaríamos ouvir da parte de um juiz, uma frase feita como ‘A justiça é igual para todos’. Infelizmente,

contraposta à pressa citada por Guilherme, a pressa citada por Bernardo faz justamente nascer um efeito de sentido, e o leitor tem razão em perguntar se ambos estão dizendo a mesma coisa, ou se o ódio à pressa, manifestado por Guilherme, não seria sutilmente diverso do ódio à pressa manifestado por Bernardo. O texto está aí, e produz seus próprios efeitos. Quisesse eu ou não, estamos agora diante de uma pergunta, uma provocação ambígua, e eu próprio me vejo embaraçado para interpretar a oposição, embora compreenda que aí se aninha um sentido (talvez muitos) (ECO, 1985 p. 6).

No simbolismo literário proposto transfigura em um escopo para o entendimento das relações autor, leitor e o acesso à leitura, com base na filosofia medieval de Guilherme de Occam. Assim, as entidades não devem ser multiplicadas além da necessidade – referência utilizada por Eco para dinamização da construção do personagem – “[...] Daí novas leituras, e a descoberta de que Um franciscano do século XIV, mesmo inglês, não podia ignorar a disputa sobre a pobreza, especialmente se era amigo ou seguidor ou conhecedor de Occam” (ECO, 1985, p. 12). O potencial investigativo do mestre é apresentado pelo personagem Adso em seu prólogo identificando assim a liberdade epistemológica para a pesquisa.

E eu digo-te que Deus quer que existam, e decerto estão já na sua mente, embora o meu amigo de Occam negue que as ideias existam desse modo, e não porque possamos decidir da natureza divina, mas precisamente porque não podemos pôr-lhe limite algum. Não foi esta a única proposição contraditória que lhe ouvi enunciar: mas mesmo agora, que sou velho e mais sábio do que então, não consegui compreender como podia ele ter tanta confiança no seu amigo de Occam e jurar ao mesmo tempo pelas palavras de Bacon, como era costume fazer (ECO, 2018, p. 12).

As estratégias de Eco para alcançar o leitor vai além do discurso filosófico, teológico, alcançando sua relação histórica literária que representada pela intriga do “romance policial” configura como processo de decodificação do estado puro da dúvida e o sentido da busca do conhecimento e a utilização de métodos de compreensão do saber, a cada sentido identificado e compartilhado que migram suas variáveis do popular e cultural, as relações desconexas dos fatos caracterizados de uma linha investigativa do crime na abadia em sua dinâmica cotidiana dos rituais da passagem do tempo no monastério. A sensação da ótica narrativa de Adso, um idoso que revisita sua experiência como aprendiz, o autor vai empurrando os leitores sem dar as respostas, jogando questionamentos para as interpretações, do sentimento juvenil repleto da curiosidade intrínseca da aprendizagem, o pensamento livre que não permite ser disciplinado.

A ideia investigativa serve aqui como um estímulo para compreensão primordial da filosofia que é busca da verdade. “Moral: existem ideias obsessivas, nunca pessoais, os livros se falam entre si, e uma verdadeira investigação policial deve provar que os culpados somos nós” (ECO, 1985, p. 32). O que configura são as possibilidades do pensamento pós-moderno de conectar múltiplas compreensões cosmológicas, o veneno literário capaz de matar o desavisado leitor, estabelecendo as implicações do processo na atualidade, possibilitando

entender as origens que dificultam uma análise profunda da obra para compreender as intenções do autor.

O Pós-escrito do livro “O nome da Rosa” é uma convite para entender o processo do autor e não apenas da construção, mas conhecer sua postura como artista, “[...] induzir alguns leitores sem sorte, à cata de histórias de ação, a lançar-se sobre um livro que os teria enganado [...]” (ECO, 1985, p.9) ao relatar sutilezas do processo dilui o romantismo constituído na profissão de escritor ironicamente, ele distrai o leitor como distrai seus personagens cheios da certeza, a ficção é própria colisão dos aspectos de mudanças e transformações.

No final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza: o primeiro pilar era a ordem, regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto. Laplace imaginava que um demônio, dotado de sentido e de um espírito superiores, podia conhecer qualquer acontecimento do passado e do futuro; o segundo pilar era a separabilidade. Considere-se, por exemplo, um objeto e um corpo. Para conhecê-lo, basta isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial; o terceiro pilar era o valor de prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição (MORIN, 2007, p. 61).

A realidade composta no desdobramento do entendimento no mundo, pressupõe reordenação dos singulares em conexão com todo e o todo com as partes, é esse princípio hologramático que nos interessa na pesquisa disputando entre as interligações pertinentes nas mudanças em suas dinâmicas, diante dessa experiência fractal os valores atribuídos as sutilezas na identificação do todo. A obra supracitada de Eco investiga questões profundas na relação do acesso ao conhecimento e a questão da escolha do julgamento daquilo que deve ser estudado ou ensinado para os poucos letrados da época, o diálogo estabelecido com o autor confirma essa autonomia do leitor construindo lacunas a ser preenchidas com novas referências, tecendo juntos e ressignificando o texto.

O ponto de partida pode ser arquitetônico, através da descrição do prédio da abadia, pode ser psicológico, em uma análise dos personagens, literário através das teorias disponíveis, contudo esse início, esse fragmento, é composto por toda a estrutura semântica desenvolvida a priori. O tempo da informação colabora com entendimento presente e considerando a experiência literária que nesse universo ficcional de seu trabalho elabora pistas, *links* em conjuntos de entendimento em vários níveis de complexidades.

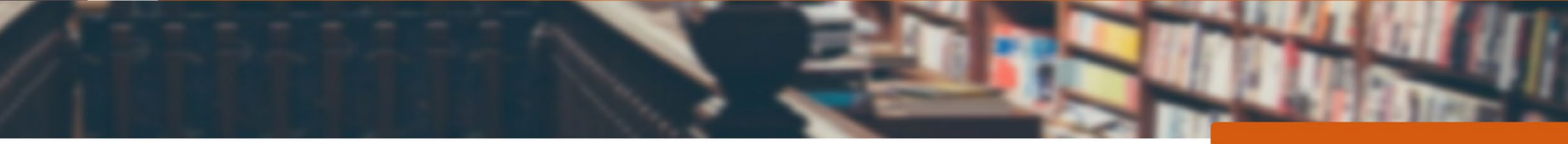
Os conhecimentos multiplicam-se exponencialmente de tal forma que ultrapassam a capacidade de nos apropriarmos deles; lançam, sobretudo, um desafio para a complexidade: como confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma adequada, ao mesmo tempo religando-os e integrando as incertezas. Para mim, isso revela mais uma vez a insuficiência do modo de conhecimento que nos foi inculcado, que nos faz separar o que é inseparável e reduzir a um único elemento aquilo que é ao

mesmo tempo uno e diverso. De fato, a importante revelação dos impactos que sofreremos é que tudo aquilo que parecia separado está conectado, porque uma catástrofe sanitária envolve integralmente a totalidade de tudo o que é humano. É trágico que o pensamento disjuntor e redutor reine soberano em nossa civilização e detenha o comando tanto na política e na economia. Essa desastrosa insuficiência nos conduziu a erros de diagnóstico, de prevenção, assim como a decisões aberrantes. (MORIN, 2021, p. 6).

A percepção da realidade da incerteza preconizada vincula a perspectiva do artista, que sabe o que “[...] está fazendo e o quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança” (ECO, 1985, p. 7). Desvendando, assim, análises para atualidade, uma percepção da obra literária com aproximação da relação tempo e espaço. Ao buscar as interpretações de ordem cosmológica torna possível relacionar com outras obras. Constituindo, assim, um cronotopo investigativo de fatos relevantes às mudanças e transformações para os problemas gnosiológico, observando a conspiração do mosteiro que aglutina percepção da realidade aberta ao receptor, apontando para o acontecimento impregnado da relação de sistemas de valores.

Mas há outro elemento pós-moderno importantíssimo em *O Nome da Rosa*. É a progressiva desordem reinante no mosteiro (lugar fechado, metáfora dos sistemas isolados, que só podem receber energia de fora), até culminar na sua destruição. Isto espelha a situação atual: decadência de valores, ausência de sentido para a vida e a História, ameaça de destruição atômica. Mas reflete também uma ideia que está no coração da pós-modernidade: a entropia. Entropia significa a perda crescente de energia pelo Universo (um sistema isolado, pois além dele só há o nada e ele não tem, assim, como receber energia de fora), até sua desagregação no caos, na máxima desordem. Essa ideia migrou da física e foi pousar na sociologia. Nas sociedades atuais, tudo parece rolar para a confusão, sem valores sólidos, sem ordem que segure a barra (SANTOS, 2004. p. 61-62).

Os impactos enunciados servem de instrumentais da leitura que pode ser observada no cotidiano da era digital. Ao mergulhar no universo de Eco busca-se balizar a complexidade da obra com os meios complexos de acesso e interpretação literária na era digital. A concorrência semântica aplicada pelo observador torna possível várias interpretações fractais, esta possibilidade constitui em outros sentidos, de sistemas complexo de compreensão das partes conectados e identificados com o todo. Essa dilatação é a própria experiência do agora incorporada de sistemas de operação e de cognição, a escala definida pela similaridade existente no conjunto da obra, gênero, nacionalidade, época, lugar e assim por diante. O detalhamento complexo do fractal selecionado desdobra em outros esquemas complexo possibilitando observar estímulos atratores nessa trajetória não linear, a totalidade da obra em entropia permite novas interpretações que retroalimentando na relação leitora. Ao ressignificar a história promove uma busca e um intervalo dos acontecimentos cotidianos para reflexão do agora, casualidades, paranoias e a realidade da conspiração teológica.



No espaço que emana da inteligência coletiva encontro, assim, o outro humano, já não como um corpo de carne, uma posição social, um proprietário de objetos, mas como um anjo, uma inteligência em ação – em ação para ele, mas em potência para mim. Se ele nunca aceitar revelar a sua face de luz, quando eu descobrir o corpo angélico do outro contemplarei a sua vida no conhecimento ou no seu conhecimento da vida, na projeção do seu mundo subjetivo no céu imanente do intelecto coletivo. Ora eu não sei o que ele sabe, os nossos futuros diferem, ele tem neste espaço uma figura de desejo singular, incomparável: o seu corpo angélico revela-mo como enigma e alteridade (LÉVY, 2000, p. 134-135).

Essa abordagem concebe reinterpretar o contexto da obra de Eco, buscando uma dimensão organizativa de pensamentos. “Os textos e as imagens vão existindo à medida que o leitor ou o espectador os usam ou reinterpretam. Todo texto prevê seu leitor e não pode abrir mão dele [...] não esperando que tenha tanto prazer com a história contada como com o modo pelo qual é contada” (CANCLINI 2008, p. 51). O intertexto atualiza o desavisado leitor como um convite a revelar o enigma atemporal, às pistas de reflexão, o suporte tecnológico que utilizado pelo leitor para um olhar dinâmico que compreende várias faces do tempo e estabelece possibilidades no espaço para constituir o entendimento em sua temporalidade.

Mas não podia ter a certeza de quanto tinha reconstruído enquanto não soube que o livro era em papel de pano. Então recordei-me de Silos e tive a certeza. Naturalmente, à medida que tomava forma a ideia deste livro e do seu poder venenoso malograva-se a ideia do esquema apocalíptico, e no entanto não conseguia compreender como o livro e a sequência das trombetas levassem ambos a ti, e compreendi melhor a história do livro precisamente na medida em que, orientado pela sequência apocalíptica, era obrigado a pensar em ti e nas tuas discussões sobre o riso (ECO, 2018, p. 382).

A literatura diante da ampliação de meios de acesso caracteriza como uma grande mudança no processo de mediação, um novo perfil de leitor apresenta na dinâmica tecnológica imputando uma necessidade de analisar as implicações dessa relação. As tecnologias intelectuais encontra-se no exterior dos sujeitos cognitivos, como por exemplo, este computador “[...] Mas elas também estão entre os sujeitos como códigos compartilhados, textos que circulam programas que copiamos imagens que imprimimos e transmitimos por via hertziana” (LÉVY, 1993, p. 173). Esse novo leitor afirma sua independência da obra, dinamizando os signos decodificados, no ambiente com uma vasta possibilidade de referências, a interpretação dialógica estabelecida, é o que implica uma compressão do tempo-espaço possibilitado pelo passeio virtual.

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular (CANCLINI, 2008, p. 33).

A configuração exige um pensamento de sua complexidade, às conexões podem infinitamente transgredir a pesquisa em busca novas interpretações. “As redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e saber-se amado à distância, ou talvez, imaginá-lo” (CANCLINI, 2008, p. 54). Ao qualificar a experiência literária é necessário mensurar as variantes hierarquicamente colaborativas na construção de sentidos, disponibilizando em termos de conexão seus valores fracos ou fortes. “[...] Baskerville está em condição de reconstituir da mesma maneira a partir de outros livros de Aristóteles. O modo de progressão de um livro não é inteiramente específico a ele” (BAYARD, 2007, p. 61). O esquema de fruição identificado com esse novo leitor, intensifica com as tecnologias digitais de informação e comunicação em processo de criação se desloca construindo outras narrativas colaborativas e antagônicas.

O caráter multimodal da comunicação sem fio modifica as formas, antes separadas, de consumo e interação, ao combiná-las num mesmo aparelho: o celular permite marcar compromissos presenciais, substituí-los, mandar emails ou mensagens instantâneas, lê-los ou ouvi-los, conectar-se com informação e diversão em textos e imagens, arquivar ou eliminar a história dos encontros pessoais (CANCLINI, 2008, p. 52).

O movimento de ondas de informação do texto e a investigação leitora constituído em redes virtuais se manifesta no processo cognitivo, exige um conjunto de propostas pedagógicas que dinamize o acesso leitor com as leituras que contribua na organização semântica da obra e que possibilite ressignificar aspectos sutis do texto. “Essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica” (CANCLINI, 2008, p. 33). Sendo assim, em termos de complexidade a curadoria do texto requer produção de outros textos, pós-escrito ou *link* referentes como operadores do conhecimento, alicerçando a pesquisa leitora e subsidiando conexões improváveis com texto em que a autonomia crítica precisa ser apreendida.

As telas de nosso século também trazem textos e não podemos pensar sua hegemonia como o triunfo das imagens sobre a leitura. É certo, porém, que mudou a maneira de ler. Os editores ficam mais reticentes frente aos livros eruditos de tamanho grande; as ciências sociais e os ensaios cedem suas estantes, nas livrarias, a best Sellers de ficção ou de auto-ajuda, a discos e vídeos. Nas universidades massificadas, os professores com trinta anos de experiência comprovam que cada vez se lê menos livros e mais xerox de capítulos isolados, textos curtos obtidos na internet, que comprimem a informação (CANCLINI, 2008, p. 58).

Esse labirinto deve seguir pistas em seu tratamento intensificando na *web* diversificando e complexando o sentido da pergunta, essas etapas para apresentação do processo discursivo organizada em conjunto leitor, mediador e o texto escolhido. Essa dependência das condições iniciais articula na decodificação das redes, que está atrás das linhas escritas, à previsibilidade leitora está intimamente ligada com a formação dos leitores digitais. “[...] A abordagem

objetiva, ou formal, da literatura se interessa pela obra; a abordagem expressiva, pelo artista; a abordagem mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores [...]” (COMPAGNON, 1999, p. 139). Esse paradigma se estabelece na transição das tecnologias da informação e comunicação e a formação leitora. Assim, as disciplinas não bastam interagir, necessita aventurar pelas variáveis dispostas no livro eleito, uma flexibilidade para a leitura na construção de meta-enredo que interferem configurando projetos de aprendizagem. “Para estudar literatura, é indispensável tomar partido, decidir-se por um caminho, [...] por que os métodos não se somam [...]. A dobra crítica, o conhecimento das hipóteses problemática que regem nossos procedimentos são, portanto, vitais” (COMPAGNON, 1999, p. 261). A formação do leitor permite acesso a informações capaz de suportar pela memória as emoções experimentadas da cognição como interpretação das informações e a reinterpretação para recursos discursivos.

Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos -, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, pra frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência (COMPAGNON, 1999, p. 148-149).

O texto configurado de diversos suportes congestionava expressões que sintetiza por linguagens diversas através dos fragmentos. A leitura uma vez realizada procura reformular fractais de saberes. A estrutura e elaboração da pesquisa subvertendo as escolhas em perturbações que devem ser estimuladas em um sistema não linear aninhando conjuntos de problemas genéricos, nessa multiplicidade considerando um click em rede congestionam outro tanto de questões.

A cada um dos muros de cada hexágono correspondem cinco estantes; cada estante encerra trinta e dois livros de formato uniforme; cada livro é de quatrocentas e dez páginas; cada página, de quarenta linhas; cada linha, de umas oitenta letras de cor preta. Também há letras no dorso de cada livro; essas letras não indicam ou prefiguram o que dirão as páginas. Sei que essa inconexão, certa vez, pareceu misteriosa. Antes de resumir a solução (cuja descoberta, apesar de suas trágicas projeções, é talvez o fato capital da história); quero rememorar alguns axiomas (BORGES, 1999, p. 38).

Distraíndo, assim, os críticos e leitores, para tanto o relato de Eco em discurso para uma conferência na Universidade Columbia, que inicia apresentando sua experiência como estudante.

Em 1942, com a idade de dez anos, ganhei o prêmio nos LudiJuveniles (um concurso com livre participação obrigatória para jovens fascistas italianos — o que vale dizer, para todos os jovens italianos). Tinha trabalhado com virtuosismo retórico sobre o

tema: “Devemos morrer pela glória de Mussolini e pelo destino imortal da Itália?” Minha resposta foi afirmativa. Eu era um garoto esperto. Depois, em 1943, descobri o significado da palavra “liberdade”. Contarei esta história no fim do meu discurso. Naquele momento, “liberdade” ainda não significava “liberação” (ECO, 2002, p. 1).

Esse discurso proferido em abril de 1995 para uma celebração da liberação da Europa, o autor ao reinterpretar elementos históricos abrindo para uma análise de suas intencionalidades, em sua fala evidencia a recorrência histórica de sua experiência como escritor, o espectro do fascismo que anda à espreita aparece no discurso anos depois, contudo reinterpretar através da reflexão literária depende das relações, receptor e o autor de entendimento das insurgências sociais, ou seja, reconhecimento das alternativas.

No sistema fractal as observações do texto requerido se distribuir na dimensão conjuntural dos elementos contido na pesquisa, ultrapassa brechas dos labirintos e atribui uma nova dinâmica metafórica, onde certas passagens possam ser marcadas pelo leitor em leitura. Nessa trajetória caótica que conecta-se na biblioteca por meio dos livros como um fio condutor cheio de apertos e amarrações que se manifestam em redes de passagens entre livros. Assim, “basta-me, por ora, repetir o preceito clássico: A Biblioteca é uma esfera cujo centro cabal é qualquer hexágono, cuja circunferência é inacessível” (BORGES, 1999, p. 38). A cegueira de Jorge serve de estímulo e compreensão da amplitude do labirinto, o riso irônico de Burgos antecipa o pagamento de uma dívida do livro não lido que escapa sob o disfarce do veneno e a biblioteca se dilui em chamas.

4. LIBERDADE DEMOCRÁTICA ESCOPO PARA LIBERDADE LEITORA

A leitura de mundo e o ato de ler (FREIRE, 1989), formar uma população de leitores é contribuir com formação e compreensão da dignidade humana, o direito à informação para o exercício da cidadania e seu benefício histórico incontestável. O “[...] ser humano é ser dotado de consciência reflexiva: Na medida em que sabemos como sabemos, criamos a nós mesmos” (CAPRA, 2001, p. 213). O cenário que se apresenta no Brasil destoa com todo paradigma até aqui observado, um obscurantismo de pensamentos ultra tradicionalista tem operado uma verdadeira campanha de guerra contra o pensamento científico, a cultura e o livro, que atinge todas as linguagens artísticas. Mas uma vez a biblioteca está inacessível.

Por outro lado, nem todas as perturbações vindas do meio ambiente causam mudanças estruturais. Os organismos vivos respondem a apenas uma pequena fração dos estímulos que se imprimem sobre eles. Todos nós sabemos que podemos ver ou ouvir fenômenos somente no âmbito de uma certa faixa de frequências; em geral, no nosso ambiente, não percebemos coisas nem eventos que não nos dizem respeito, e também sabemos que aquilo que percebemos é, em grande medida, condicionado pelo nosso arcabouço conceitual e pelo nosso contexto cultural (CAPRA, 2001, p. 198).

Busca-se encontrar um aporte em que as questões ligadas a políticas públicas de leitura em seu contexto histórico de exclusão, fortalecer avanços que se constrói a partir do marco legal desta conquista e de lutas da sociedade na Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país que ainda necessita efetivar e estender.

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada à profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Ainda não conseguiu efetivação como lei tendo visto que já se passaram os dez anos estipulado por ela, em marcos político existe uma grande resistência das instituições privadas de ensino que fazem lobby causando através de sua influência uma morosidade política a nível legislativo e executivo. Sua efetivação tem uma grande importância no sentido de mobilizar discussões a respeito de toda cadeia produtiva de valorização e mediação da leitura, do livro da própria biblioteca, e que está integrado ao Plano Nacional de Educação e também a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) como estratégia de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil por meio da Lei nº 13.696/2018 em 13 de julho de 2018.

A literatura perpassa por toda Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento oficial que oferece diretriz para o ensino, o que deve ser observada de forma crítica abrindo assim outro fractal de pesquisa, em que seria dimensionado todo o processo de discussão e a influência governamental durante a construção, seus antecedentes, em diferentes aspectos e nos vários seguimentos reconhecendo sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que no processo da formação do leitor, a observação da evidência científica, a elaboração do planejamento e das metodologias devem considerar os aspectos socioculturais e as experiências singulares, construindo estratégias que servem como base para traçar políticas de leitura. O prazer de ler diversos gêneros de textos, usufruindo da

diversificação da linguagem subsidiando assim na leitura de mundo, a BNCC caracteriza entre habilidades de leitura necessárias.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BNCC, 2017, p. 159).

A comunicação sempre esteve como marco diferencial humano na era digital e implica na análise da informação desde a produção e circulação de conteúdos publicitários, influenciadores de rede e as manipulações em redes sociais, essa poluição comunicacional interfere no jeito de estar no mundo, à mediação de texto visa revitalizar o ato de comunicar introduzindo humanidade, enaltecer aquilo que encontra escondido, fazer vibrar o entendimento da informação.

(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros (BNCC, 2017, p. 521).

As interações em rede como é apresentado em sua simultaneidade com um olhar no processo de ensinar comunicação ética nas redes virtuais, o que demanda de uma formação emergente do educador de ensinar a compreender auto responsabilidade em curtir, comentar e compartilhar, portanto uma compreensão dos fenômenos da cultura digital. Na sociedade o processo de experiência da comunicação socializada é o ponto fundamental na bifurcação dos processos de mudança, incorporando a necessidade de uma literacia e curadoria digital. A cultura digital que também está prevista na BNCC integra as diretrizes para sua abordagem.

[...] curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação),

envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 500).

A interferência não científica e a desconfiguração que se avança será um ônus caro a sociedade, a incompetência do enfrentamento da pandemia já se configura parte dessa perda de vidas, de ideias e do senso ético produzido ao longo de tantas batalhas pelos direitos humanos. A nova configuração do Ministério da Educação (MEC) do atual governo em que troca de cadeiras constantes visa à implantação de ideologias tradicionalistas causando inoperância nos diálogos vigentes, os movimentos antidemocráticos explícitos, trazendo enormes confusões nos processos de avaliação como: Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2021, a intervenção direta nas universidades públicas dando posse a reitores biônicos sem compromisso acadêmico e violando a autonomia universitária garantida pelo artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

A confiança desvaneceu-se. E a confiança é o que aglutina a sociedade, o mercado e as instituições. Sem confiança nada funciona. Sem confiança o contrato social se dissolve, e as pessoas desaparecem, ao se transformarem em indivíduos defensivos lutando pela sobrevivência (CASTELLS, 2013, p. 9).

Em sua análise da era da informação e das sociedades conectada em rede propõe um olhar de esperança diante a dicotomia estabelecida na comunicação de rede e seu dinamismo na transformação social.

Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes e operada pelo ato da comunicação. Comunicação e o processo de compartilhar significado pela troca de informações (CASTELLS, 2013, p. 14).

O acesso do leitor vem sendo impactado pelas políticas de leitura e dificultado ainda mais diante do cenário pandêmico. Para mudança preconizada aqui se faz necessário um leitor consciente, crítico que consiga observar o conjunto e a participação popular democrática regida por interesses equânimes na solução dos problemas apresentados. "Atualmente o mundo que vemos fora de nós e o mundo que vemos dentro de nós estão convergindo. Essa convergência dos dois mundos é, talvez, um dos eventos culturais importantes da nossa era" (CAPRA, 2001, p. 144). As consequências da Covid-19 na vida das pessoas ainda não podem ser mensuradas por continuarem descortinando o caos vigente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base de estudo no pensamento complexo apresentado por Morin possibilita uma abrangência da observação literária entre os aspectos dos atratores constituída na informação,

ao especular sobre a manifestação integrada em possíveis interpretações, articulando outro tanto de estratégias para leitura, em uma abordagem pragmática que busca compreender um processo que retroalimenta e não se esgota nos modelos de assimilação.

Essa aprendizagem demanda de um variado esquema de suporte em rede que implica textos, imagens, filmes, *podcast*, entrevistas entre outros. Para tanto é urgente a unidade dos atores sociais envolvidos na política na implantação de bibliotecas modernas e atrativas com livros que interessem ao leitor e atividades periódicas que privilegiem a leitura e possam ser um aporte de valorização simbólica do livro, um escopo para fruição da literatura e da leitura, com equipamentos antenados com os processos de computação e as tecnologias digitais de informação e comunicação, e também a valorização da profissão de bibliotecários desenvolvendo concursos públicos prevendo melhores salários o que seria uma política de reparação dos profissionais da área.

O leitor, nessa perspectiva, tem a liberdade de reunir fractais a partir de um texto escolhido organizando sua leitura e simultaneamente construindo sua própria obra autoral através das conexões dos fragmentos, esse leitor enriquecido na presença da leitura que encontra os paralelos no texto, nesse labirinto de livros que sugestiona uma perca do tempo-espaço aceitável no acordo estabelecido pela fruição, objetivado por outras leituras atualizando com signos externos encontrados cada vez mais acessíveis na internet.

Esse dispositivo conectivo possibilita uma transdisciplinaridade pelas múltiplas ligações dentro de cada fractal. A formação leitora na era digital implica em possibilitar decodificações do labirinto virtual e deve ser trabalhado desde os primeiros anos escolar. A dobra crítica estimulada por Compagnon pode ser organizada em termos de sua complexidade literária de forma sistêmica na confluência de métodos para análise. O fio de Ariadne aqui representado por sua virtualidade indica caminhos, atalhos e teletransportes ao leitor em precisões infinitas.

REFERÊNCIAS

BAYARD, P. **Como Falar dos Livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BEZERRA, L. M. **Arqueologia antropofágica em rotas não lineares: narrativas educacionais relevadas no sertão maranhense.** 327 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, 2022. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2022/leonardo-mendes-bezerra.pdf>. Acesso em: Jun. 2022.

BORGES, J. L. **Obras completas**. Globo. São Paulo, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: Jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: Jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita Lei nº 13.696/2018 em 13 de julho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: Jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Humanitas, 1999.

ECO, U. **O nome da rosa**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

ECO, U. **O Fascismo Eterno**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/43281/umberto+eco+14+liceos+para+identificar+o+neofascismo+e+o+fascismo+eterno.shtml>. Acesso em: Jun. 2021.

ECO, U. **Pós-escrito ao nome da rosa**. Milan: Editora Nova Fronteira S.A., 1985.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

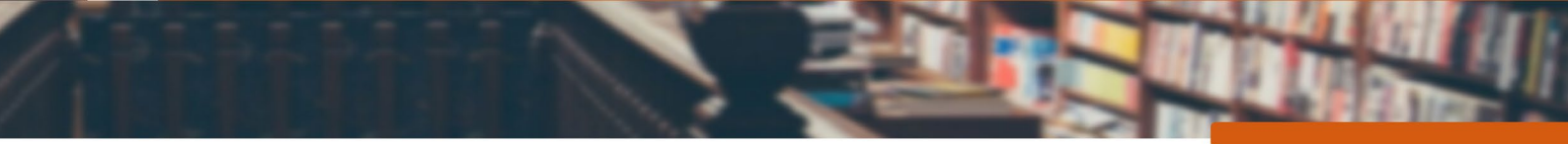
FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRITJOF, C. **A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix. 2001.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MORIN, E. Um festival de incertezas. **Espiral**, Rio de Janeiro, v.4, p.5-12, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/214910406-Um-festival-de-incertezas-1.html>. Acesso em: Jun. 2021.



MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAPÍTULO 23

MEMES NA EDUCAÇÃO: DO ENSINO SUPERIOR A EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiza Carla Carvalho Siqueira
Cibelle Amorim Martins

RESUMO

Diante das demandas da educação no século XXI, a inovação nas tecnologias educacionais e seu aproveitamento na prática docente nos diferentes níveis de ensino, urge que a formação inicial de oportunize algumas estratégias sobre o uso pedagógico de artefatos tecnológicos que estão cada vez mais presentes na sociedade. Este ensaio apresenta um relato sobre trabalhos com *memes*, que é o nome dado as mídias que utilizam imagem, frase, vídeo ou música para "viralizar" uma informação, pelo seu potencial em se aproximar da cultura de referência dos estudantes. O desafio foi proposto em dois momentos e públicos distintos: em 2017, com estudantes de graduação desafiados a produzir *memes* didáticos sobre os cinco assuntos mais cobrados na prova de Ciências Naturais (Biologia) do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e em 2021, com estudantes do Ensino Fundamental em aula remota, devido ao isolamento imposto pela pandemia de Covid-19. A fundamentação apresenta autores como Baranauskas *et al.* (1999); Oliveira, Costa e Moreira (2001); Morán (2015) entre outros. O trabalho realizado resultou em motivação e engajamento desde o planejamento, execução as ações e apresentação de produtos, o que favoreceu a aproximação da prática pedagógica com da realidade dos estudantes contemporâneos e uma aprendizagem efetiva e significativa.

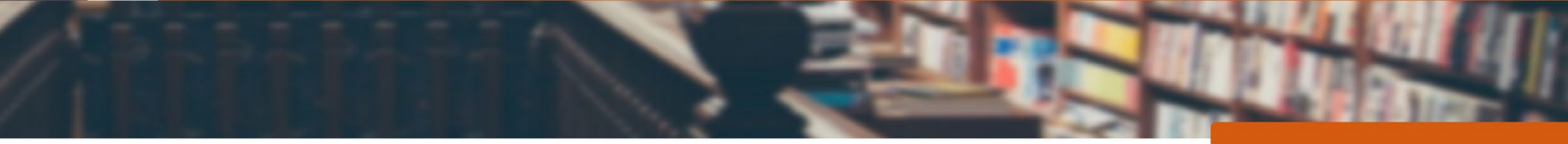
PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Ensino. Avaliação. Tecnologias Educacionais. Formação Inicial e Biologia.

1. INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos, a cultura digital e as redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea. A escola, porém, não tem conseguido acompanhar tais transformações, por vezes resistindo à integração de novas tecnologias e linguagens nos processos de ensino e aprendizagem.

Gomes *et al.* (2015) destacam que no caso dos professores o interesse em inovar utilizando as tecnologias está relacionada a influência de fatores diversos de suas experiências, por exemplo: questões espaciais/ambientais que afetam a viabilidade de sua ação pedagógica, a sua concepção sobre os impactos causados pelas mudanças que à natureza da sua prática pedagógica, o empenho e tempo extra que terá que despende, suporte e apoio técnico no uso de ferramentas inexistente ou incipiente; e como são integrados aos processos de incorporação das tecnologias no espaço escolar.

“Meme” foi um termo criado e difundido no livro O Gene Egoísta, lançado em 1976, por Richard Dawkins, significando um composto de informações que podem se replicar entre



os cérebros, com capacidade de se difundir rapidamente em determinados locais. Contudo, o autor utiliza esse conceito para elucidar a sua teoria sobre os genes.

Virtualmente, corresponde a qualquer conteúdo (imagem, frase, informação, vídeo, ideia, música, poesia, etc.) como poder de popularização, a chamada “viralização” na internet. Logo, o meme é um recurso de comunicação com capacidade de se propagar entre as pessoas, geralmente utilizando aspectos de humor como atratividade.

O estudo dos *memes* é chamado de memética, eles são muito utilizados na área de publicidades, mas como estratégias didático-pedagógicas e no trabalho com conteúdo na educação formal, ainda são muito discretas, apesar de os mesmos aparecerem em avaliações nacionais importantes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pensar o ensino a partir dos anseios da geração digital, que vive tecnologia, que acessa, consome, produz e interage de formas diversas com a realidade é um desafio aos profissionais da educação. Este trabalho teve como objetivos experimentar o processo de produção de *memes*, para contextualização dos conteúdos de Biologia.

Inicialmente, a atividade foi uma proposta de avaliação realizada no primeiro semestre de 2017, com os estudantes de graduação, na Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC, em Salgueiro-PE. Em 2021, durante aulas remotas desenvolvidas no regime de ensino emergencial implantado no país no período de isolamento social imposto pela ocorrência da pandemia de Covid-19, com estudantes do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Joaquim Barbosa de Maria, na zona rural de Salgueiro-PE.

Estas vivências contribuíram com a formação inicial de futuros professores, por oportunizar a produção didática, utilizando ferramentas digitais e contextualizando conteúdos formais à linguagem das redes sociais que tanto atraem, divertem e engajam os estudantes contemporâneos, fato evidenciado pelo envolvimento do público dois momentos.

O texto está organizado nas seguintes seções: Educação e Contemporaneidade, onde se trata sobre a educação, avanços e uso das tecnologias, fundamentando a proposta; Relato do Trabalho descreve o procedimento metodológico desenvolvido; Resultados e Discussões apresenta os produtos e impactos das propostas; e as Considerações Finais fazem o fechamento com impressões gerais e expectativas.

2. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Os avanços tecnológicos têm impactado a sociedade, mas escola brasileira ainda apresenta certa resistência à integração destes aparatos em seus espaços e processos educativos. Ramos (2015) afirma que a incapacidade de motivar, atrair e dialogar com estudantes da geração digital se deve ao fato de a escola e os professores pertencerem a gerações diferentes.

Morán (2015) diz que a educação formal está com dificuldades em evoluir ao ponto de se tornar importante, produzindo aprendizagens significativas, favorecendo a construção de conhecimentos e a criação de projetos de vida, além da convivência com os outros. Defende a revisão e reorganização de currículos, metodologias, tempos e espaços pedagógicos.

Baranauskas *et al.* (1999) lembram que ao se pensar aprendizagem com as tecnologias educacionais é fundamental determinar o que se pretende com elas, pois a falta de clareza nos objetivos pode resultar em um trabalho com uso da tecnologia como um fim em si mesmo. Oliveira, Costa e Moreira (2001) defendem que a ideia do favorecimento do trabalho educacional, depende da concepção pedagógica que o professor adota.

O que é o “meme”? Esse termo foi criado e difundido no livro *O Gene Egoísta*, lançado em 1976, por Richard Dawkins, significando um composto de informações que podem se replicar entre os cérebros, com capacidade de se difundir rapidamente em determinados locais. Contudo, o autor utiliza esse conceito para elucidar a sua teoria genética.

Na Internet, o termo meme refere-se ao fenômeno de conteúdo ou conceitos que se espalham velozmente entre seus usuários (BAUCKHAGE, 2011), caracterizado uma disseminação rápida dessas ideias, na *web*. O mesmo autor explica que em termos de conteúdo, eles geralmente consistem em notícias, *websites*, *slogans*, imagens ou vídeos inusitados e clipes. Em relação aos meios de propagação, o meme pode ser compartilhado através de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e outras fontes de informação (ADAMI, 2018).

Para evitar a visão meramente instrumental (técnico/operacional) do uso das tecnologias e dar a dimensão devida do seu potencial de uso, urge refletir sobre a forma como os sujeitos contemporâneos se relacionam com as informações, seja consumindo, produzindo ou compartilhando conteúdos; e reconhecer que as tecnologias têm impactado no desenvolvimento do conhecimento por meio de novos processos, arranjos espaços-temporais, configurações e dinâmicas sociais.

A formação inicial e continuada de professores deve se voltar para as demandas contemporâneas relacionadas ao fazer uma educação comprometida com os avanços no ensino

e aprendizagem, em sintonizadas com as mudanças na sociedade, seja inovando, reconfigurando ou ampliando suas práticas pedagógicas. A pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios à educação, mas foi talvez o grande catalizador para a integração das tecnologias digitais à ação docente, uma vez que buscava espaço há mais de três décadas.

3. RELATO DO TRABALHO

No primeiro momento, a proposta, de natureza qualitativa, foi avaliação da disciplina de Práticas de Ensino, realizada no primeiro semestre de 2017, com os estudantes do 7º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC, em Salgueiro-PE.

Etapa 1: A introdução em sala de aula começou com uma conversa em que a professora questionou a turma sobre o que é um “meme” e o que o torna tão atrativo? Diante da reflexão e considerando esse gênero de linguagem das redes sociais, a proposta foi firmada, ficando definido o uso de imagens e textos para a produção dos *memes* didáticos.

Figura 1: Pontos considerados na avaliação das produções.



Fonte: Autoria própria (2017).

Etapa 2: Os temas definidos para as disputas foram os conteúdos mais cobrados na prova de Ciências da Natureza, Biologia, do ENEM: Ecologia, Citologia, Fisiologia, Microbiologia e Genética. Os instrumentos utilizados ficaram abertos às escolhas dos licenciandos e as produções se deram fora do período das aulas.

Etapa 3: Para a exposição, foi pensada uma espécie de *Guerra Memeal* (nome dado a um movimento de combate entre brasileiros e portugueses, através de *memes*, ocorrido em 2016, no Twitter (PINHEIRO, 2018). As produções foram impressas e expostas no vão do prédio. As imagens foram analisadas e as melhores votadas por outros estudantes de semestres diferentes e pelos professores da instituição.

Na educação básica, a atividade foi desenvolvida no formato virtual, dentro do componente curricular de Ciências da Natureza e abordava temas de política públicas e saúde coletiva, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joaquim Barbosa de Maria, no distrito de Pau Ferro, em Salgueiro-PE.

A aula remota era síncrona, dando-se através de videoconferência pelo *Google Meet*. Iniciou com apresentação de um vídeo explicativo sobre as vacinas e imunização. Depois foi aberto um momento de discussão sobre dúvidas e as polêmicas atuais sobre vacinação. Posteriormente foi apresentado um meme previamente preparado para fazer a contextualização do tema, o tipo de mídia e a proposta de criação de *memes* de autoria dos estudantes.

Todos os estudantes foram apresentados a ferramenta escolhida de geração das mídias, o sítio *GERAR MEMES*, por conta da sua usabilidade simplificada. Ao estudante cabia escolher uma imagem e inserir o texto que desejassem. Também foram orientados os processos de salvamento e compartilhamento dos produtos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2017, os participantes usaram ferramentas diversas para produzir os *memes*, por exemplo, sites geradores de *memes*, *MS Word*, *MS Power Point*, *Paint*, etc., algumas imagens comuns e outros se arriscaram a usar fotos próprias. As produções versaram sobre temas elencados e cumpriram com os parâmetros definidos.

Compreendida a essência e objetivos dos *memes*, os produtos criados foram impressos e expostos no vão do prédio, onde estudantes de diversos cursos puderam observar as produções, mas como os *memes* versavam sobre conteúdo da Biologia, apenas os licenciandos e professores das Ciências Biológicas puderam votar nos melhores.

Coelho (2017, p. 616) ressalta que a ponderação sobre os *memes* como ferramentas de aprendizagem se apoia em ideias que ampliam a discussão dessa manifestação “para o campo da crítica cultural”.

Figura 2: Alguns dos memes produzidos pelos graduandos na versão digital.



Fonte: Banco de dados da autora (2017).

Figura 3: Produções impressas sobre Ecologia (A) e Microbiologia (B).



Fonte: Banco de dados da autora (2017).

Figura 4: Produções impressas sobre Citologia (A), Fisiologia (B) e Genética (C).



Fonte: Banco de dados da autora (2017).

Para avaliar a atividade vivenciada na faculdade, foi criado e enviado um formulário digital (*Google Forms*) “*Memes na Educação*” para estudantes produtores, estudantes e professores expectadores da instituição, com devolutiva voluntariamente. Durante o período de uma semana, oito pessoas responderam: 50% deles eram estudantes produtores, matriculados na disciplina; 25% deles eram estudantes expectadores; e os outros 25% eram professores da instituição; a maioria deles (75%) já conhecia os *memes* e 25% não sabiam do que se tratava; 75% afirmaram não ter pensado nos *memes* como ferramenta didático-pedagógica; e todos

acharam muito interessante a proposta da “Guerra Memeal” como parte da avaliação na disciplina de Práticas de Ensino VI.

Quando questionados sobre as competências/habilidades necessárias para produzir um meme didático os estudantes e professores que participaram da vivência citaram: criatividade (100%); conhecimento domínio do conteúdo (75%); noções de informática e edição de imagem (37,5%); senso de humor (37,5%); inovação (25%); sarcasmo (12,5%); vivências em redes sociais (12,5%); conhecer memes (12,5%); e o acesso à internet (12,5%).

Soares e Abreu (2015) dizem que se deve considerar o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação como um recurso valioso, pois se utilizadas de maneira crítica, como ferramenta transformadora da realidade, favorece aos estudantes a familiarização com recursos tecnológicos e aquisição de novas habilidades.

Figura 5: Alguns dos memes produzidos pelos estudantes do Ensino Fundamental.



Fonte: Banco de dados da autora (2021).

As ideias trazidas pelos autores supracitados corroboram com os resultados alcançados na proposta aplicada com o público do Ensino Fundamental, na escola do campo, culminando em uma atividade divertida, envolvente e que reverberou nas aulas de outros professores, que ouviram e perceberam o potencial de utilizar mídias digitais com os adolescentes.

Em termos gerais, avaliou-se o impacto positivo no processo de formação inicial, não apenas por desenvolver uma alternativa de prática de ensino contextualizada a um gênero do

letramento digital, atrativo e difundido pelos estudantes nas suas atividades na *web*, mas também por percebê-la como um meio para se construir o conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida permitiu aos participantes experimentar e criar um trabalho dentro das novas tecnologias, ampliando a perspectiva de prática pedagógica no contexto da sociedade da informação. Percebeu-se que prática com *memes* pode atrair o interesse do estudante a um gênero textual (verbal e não verbal) muito difundido nas redes sociais e acentuar sua criticidade.

Os licenciandos ficaram muito motivados e se empenharam para cumprir a proposta de avaliação, enquanto que a apresentação dos produtos foi uma vivência integradora, prazerosa e descontraída onde outros professores e estudantes puderam apreciar e interagir. Quatro anos depois, na experiência com a educação básica viu-se impacto similar, porém os produtos criados foram disseminados pelos estudantes em suas redes sociais e difundidos pelas comunidades por meio virtual.

Iniciativas como estas ainda são muito discretas e é preciso reconhecer que os sujeitos de direito da educação vivem na era digital e interagem com seus artefatos tecnológicos, mas pouco se pensa, se discute e se executa na sala de aula. Os *memes* podem ser uma estratégia de trabalho para a facilitação da aprendizagem de conteúdos formais, em um gênero bem humorado, atraente e bastante familiar aos estudantes da sociedade atual, porém é preciso tecer conhecimento sobre esse fenômeno, planejar sua utilização de forma clara e com objetivos pedagógicos bem definidos.

REFERÊNCIAS

ADAMI, A. **Memés.** InfoEscola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>> Acessado em: Out, 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C. *et al.* Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. *In: VALENTE, J. A. (Org.) O computador na sociedade do conhecimento.* Brasília: MEC, 1999.

BAUCKHAGE, C. Insights into Internet Memes. *In: AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 50., 2011, Barcelona. Proceedings... Barcelona (Espanha), 2011, p. 42-49. Disponível em: <<https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM11/paper/view/2757/3304>> Acessado em: Out. 2018.

COELHO, C. Que histórias os memes podem nos contar? Pedagogias culturais e currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 615-628, set./dez. 2017. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/3895/2623> Acessado em: Out, 2018.

DAWKINS, R. **O gene egoísta** [pdf]. 1976. Disponível em: <http://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2014/05/Richard_Dawkins_O_Gene_Egoista.pdf> Acessado em: Out, 2018.

GERAR MEMES. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>> Acessado em: Out, 2021.

GOMES, A. S. *et al.* **Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas**. Recife: Pipa Comunicação, 2015. 192p. (Série professor criativo: construindo cenários de aprendizagem).

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2001 - (Coleção Prática Pedagógica).

PINHEIRO, J. **Preparados para a Terceira guerra memeeal no twitter entre Brasil e Portugal**. CANALTECH, 2018. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/memes/preparados-para-a-terceira-guerra-memeal-no-twitter-entre-brasil-e-portugal-116060/>> Acessado em: Out, 2018.

RAMOS, M. N. **Escola do século XIX não consegue atrair jovens**. Reportagem de 05 de março 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32954/escola-do-seculo-xix-nao-consegue-atrair-jovens/>> Acessado em: Out, 2018.

SOARES, A. S. L.; ABREU, K. F. Tecnologias Digitais na Formação Profissional. In: OLIVEIRA, F. K. *et al.* **Experiências com as TICs**. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2015.

CAPÍTULO 24

LETRAMENTO DIGITAL EM TURMAS DE ESCOLAS DO CAMPO

Marciano de Carvalho Batista
Keila Ferreira Baraúna

RESUMO

O advento da era digital ocasionou em conjunto de transformações sociais que impactaram na relação entre os sujeitos e os seus processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na educação escolar passou a ser defendido como algo necessário para a formação integral do estudante/sujeito conectado a uma rede de informação e comunicação, que exige dele o domínio de habilidades inerentes ao manuseio de equipamentos eletrônicos e recursos multimídias. Nessa perspectiva, busca-se tratar nessa escrita a respeito do uso das TDIC's nas escolas do campo na promoção do Letramento Digital e dos multiletramentos. Além do mais, esse trabalho tem como atenuar e desmistificar a educação do campo como sendo subalternizada e inferiorizada com relação às escolas localizadas no espaço urbano. Para tal, realizou-se uma pesquisa em aportes teóricos de autores que tratam a respeito das questões de TDIC's nas escolas, Letramento Digital e multiletramentos. Assim, pode-se verificar que as escolas do campo, assim como outras do espaço urbano, são sensíveis e possuem reais condições de promover aulas desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais, mas respeitando ao mesmo tempo as necessidades e condições de acesso aos bens tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital. Uso das TDIC's. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 floresceu um novo tempo de avanços tecnológicos que desencadeou um processo de mudança em muitos campos, inclusive, no campo educacional. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC's, bastante popularizadas nos últimos tempos, trouxeram para o campo pedagógico várias inquietações. Entre elas, como incluir as práticas sociais dos alunos nas práticas de ensino dos conteúdos curriculares através dos dispositivos digitais.

O letramento, que precede a nomeada “revolução digital”, é utilizado o ensino da língua materna, tanto para crianças quanto para adultos, sendo definido segundo Soares (2004, p. 14) como “o uso social da leitura e escrita”. Soares (2006, p. 20), ressalta que o letramento é “[...] condição de interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções envolvendo tais práticas”, com essa definição pode-se inferir que o sujeito, na atual sociedade, está inserido em diversas práticas de letramento, sendo o letramento digital uma dessas práticas.

Dessa forma, concorda-se com o que defende Rojo (2009), a qual observa que já faz muito tempo que o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, o sujeito interage constantemente com o mundo da leitura e da escrita nos ambientes virtuais, bem como tem contato e produz diversos gêneros digitais. Esse letramento

digital “exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais” (XAVIER, 2011, p. 6).

É nesse campo específico de letramento que se situa essa proposta deste estudo. Trazendo como foco o contexto do espaço rural. A respeito da escolha desse espaço, problematiza-se a imagem histórica e distorcidamente construída acerca do homem do campo; o qual é comumente caricaturado como atrasado, como aquele que não sabe lidar com as novas tecnologias. Assim sendo, este estudo está norteado nos conhecimentos sobre a Educação do Campo propostos por Souza (2006), Caldart (2004), Arroyo (2009), Molina (2010), entre outros.

É importante frisar que, as obras analisadas fazem referência a estudos em escolas do campo e públicas. Pretende-se conversar com outros autores a respeito de como as TDIC's são utilizadas nas escolas localizadas nos espaços rurais como instrumento de promover o letramento digital e a apropriação e construção de outros conhecimentos e habilidades essenciais ao desenvolvimento e interação social por parte dos estudantes que estão inseridos em uma sociedade que reina a tecnologia.

Assim sendo, constata-se a relevância deste estudo, visto que se dá em um contexto de escola pública, na qual os recursos tecnológicos são, por vezes, mais escassos; observando ainda a ênfase para a escola pública do campo, a qual, muitas vezes, é colocada à margem da educação escolar, sendo comumente rotulada como escola de baixa qualidade, onde os estudantes têm uma aprendizagem inferior aos estudantes das escolas urbanas. Tal precarização da estrutura escolar do campo, bem como as condições de trabalho e formação docente são pautas na luta por melhorias na qualidade desta educação, empreendida por Movimentos Sociais e, em especial, o MST (Movimento Social Sem Terra), pioneiro na luta pela Educação dos povos do campo. Conforme diz Arroyo (2006, p. 106) para o MST "o direito à Educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia etc."

Levando ainda em consideração o direito das crianças e jovens de serem educadas no lugar onde vivem, através de uma educação que considere seu contexto sociocultural, tendo em vista o desenvolvimento social e econômico, sem desconsiderar suas especificidades territoriais; rompendo, assim, com a ideia de campo como lugar do atraso, “quintal da cidade” ou lugar condenado à extinção, como muitos pensam.

2. METODOLOGIA

Foi escolhido para a configuração deste trabalho a pesquisa com enfoque qualitativo, descritivo e bibliográfico). A escolha da pesquisa de enfoque qualitativo se justifica no que apresenta Esteban (2010, p. 27) que “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

A pesquisa descritiva, conforme Triviños (1987, p. 110), considera que “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Para a escolha da pesquisa bibliográfica, observa-se os pressupostos de Boccato (2006, p. 266), que percebe que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

A escolha pela pesquisa descritiva se justifica porque ela reflete um estudo que busca observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de determinada população ou fenômeno proporcionando maior familiaridade com o problema, objetivando torná-lo mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de materiais já publicados em artigos científicos e sites de internet. Segundo Cervo *et al.* (2007, p. 61), trata-se de “um procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. É o alicerce que sustenta toda pesquisa científica e, portanto, para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto.

Especificamente, optou-se para a coleta dos dados nos embasar na pesquisa bibliográfica narrativa. Esse procedimento se caracteriza por ser mais aberto no processo de coleta de dados. Assim, têm-se a proposta em base nos estudos de Cordeiro *et al.* (2007) e Ribeiro (2014), para eles, esse tipo de pesquisa apresenta procedimentos menos rigorosos no levantamento dos dados no ato da seleção da bibliografia, sendo mais subjetiva a interferências que podem ser realizadas.

Ainda conforme Ribeiro (2014), por meio da revisão narrativa, tem-se como preocupação central e primária o fornecimento de “sínteses narrativas. A revisão narrativa está

relacionada com os estudos que descrevem o Estado da Arte de um tema ou assunto específico, sob a ótica teórica ou de um determinado contexto.

Embora na revisão narrativa não haja necessariamente a busca metodologia das referências, nem as fontes de informações, nem tampouco os critérios estabelecidos para selecionar os escritos, estabelece-se para a seleção alguns critérios com objetivo de melhor nortear a escolha das leituras.

A escolha das leituras se deu de forma mais ampla, incorporando livros, capítulos de livros e artigos. Não foi definido um recorte temporal. As leituras foram selecionadas a partir de bibliografias indexadas na CAPES. Utilizou-se como base de dados o Scielo e Google Acadêmico.

A pesquisa nas bases de dados se deu a partir das palavras: Pandemia, COVID-19, aulas remotas e TDIC's na sala de aula. Em seguida, analisou-se inicialmente o resumo, palavras-chaves e introdução das leituras selecionadas. Não se definiu uma quantidade exata de leituras a serem examinadas, a escolha foi feita de forma mais subjetiva, considerando quais seriam pertinentes para atender a demanda e necessidade. Dessa forma, as bibliografias selecionadas atenderam a necessidade da pesquisa, e embasaram a discussão empreitada, respondendo ao objetivo.

Dessa forma, a pesquisa toma como base os pressupostos de Ribeiro (2014), ao salientar que as revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. São, basicamente, análises da literatura publicada em livros, artigos de revista impressos ou digitais, baseados na interpretação e análise crítica do autor [...]. (RIBEIRO, 2014, p. 676-677).

Por fim, para analisar os dados coletados nos escritos bibliográficos, tomou-se como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2004, 2011). Segundo a autora, “a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24).

3. REVISÃO TEÓRICA

3.1 Educação do campo no contexto dos multiletramentos

O conceito de Educação do Campo remete a uma modalidade de ensino que tem como foco a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no espaço rural. Anteriormente designada de Educação Rural, a Educação do Campo passou a ganhar espaço no âmbito das

discussões sobre políticas públicas a partir do processo de redemocratização do Brasil, ganhando visibilidade e força a partir da década de 90.

Caldart (2007) observa que, entre outros motivos, a Educação do Campo

[...] nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2007, p. 2).

A luta por uma educação que estivesse vinculada à necessidade e a um projeto da população do campo se fortaleceu mediante a ação dos movimentos sociais do campo, que levou à realização de debates, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que resultou na promulgação de leis que se tornariam marcos legais da Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a qual afirma em seu Artigo 2º (Parágrafo Único), que a identidade da escola do campo

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 1, 2002).

A partir da análise desse trecho da resolução supracitada, percebe-se que esta favorece a implementação de práticas pedagógicas que atentem para o aspecto da contextualização, ao mesmo tempo em que deve estar em consonância com o constante movimento de transformação que ocorre no âmbito da ciência e das tecnologias.

De forma dialógica, conforme observa Colares *et al.* (2018), a Educação do Campo deve servir ao sujeito (aluno) de

[...] instrumento de preparação para a vida numa perspectiva de mundo atualizado, pois o acesso ao mundo tecnológico vai proporcionar ao indivíduo conhecimentos enriquecedores, práticas modernas em sala para aderir a diversidade do mundo tecnológico, além de contribuir para o seu desenvolvimento social, econômico, intelectual e político. (OLIVEIRA, 2018 *et al.*, p. 5).

De tal maneira, no que diz respeito ao ensino de língua materna, deve-se levar em consideração o trabalho com repertórios textuais que demandam habilidades voltadas não só para o letramento de forma tradicional, ou seja, que passem a considerar os multiletramentos, os quais se tornaram emergentes com o advento das TDIC's.

3.2 Letramentos e multiletramentos

De acordo com Scribner e Cole *apud* Terra (2012):

[...] letramento designa um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento (SCRIBNER; COLE *apud* TERRA, 2012).

Dessa maneira, para ser considerada letrada a pessoa precisa, não somente, dominar a capacidade individual de ler e escrever, mas sim saber se valer das variadas possibilidades do sistema de escrita em diferentes situações de comunicação, considerando seus usos nas diversas atividades humanas.

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC's, impactou diretamente sobre a forma que o sujeito lida com a escrita na era da tecnologia, fazendo surgir um outro conceito de letramento: o letramento digital, o qual, segundo observa Xavier (2011, p. 3) “[...] é compreendido como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador *off* e *on-line* e telefone celular).”

Em 1996 um grupo de pesquisadores sobre letramentos se reuniu na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), e foram além nessa compreensão de letramento digital. Na ocasião, discutiram sobre a forma que as TDIC's impactaram na constituição dos portadores de informações contemporâneos (textos, hipertextos, entre outros), chegando à conclusão de que pelo fato destes possuírem características multimodais e multissemióticas – serem compostos por muitas linguagens, modos e semioteses - o leitor precisaria dominar múltiplas competências leitoras. A partir desse ponto criou-se o conceito de multiletramentos para designar todas as práticas do sujeito que lança mão de diferentes elementos linguísticos na compreensão e na emissão de mensagens que circulam em diferentes ambientes virtuais.

Segundo Rojo (2013)

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioteses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 6).

É notório o fato de que a globalização trouxe desdobramentos para as relações humanas e as suas formas de comunicação. Nesse contexto, a linguagem se ampliou de um modo no qual o sujeito não deve, apenas, saber fazer uso de sua língua/idioma em diferentes contextos sociais, mas precisa, sobretudo, compreender e saber produzir textos multimodais e multissemióticos para atender à demanda dos multiletramentos, pois, conforme pontua Canclini *apud*. Rojo (2012):

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (CANCLINI *apud* ROJO, 2013, p. 13).

3.4 A escola enquanto espaço para o desenvolvimento dos multiletramentos

O surgimento de novas práticas e competências leitoras chama a atenção para a função da escola enquanto um espaço formal de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Frente a essa nova realidade, cabe a essa instituição criar as condições necessárias para a inserção dos estudantes (sujeitos, acima de tudo) na cultura dos multiletramentos.

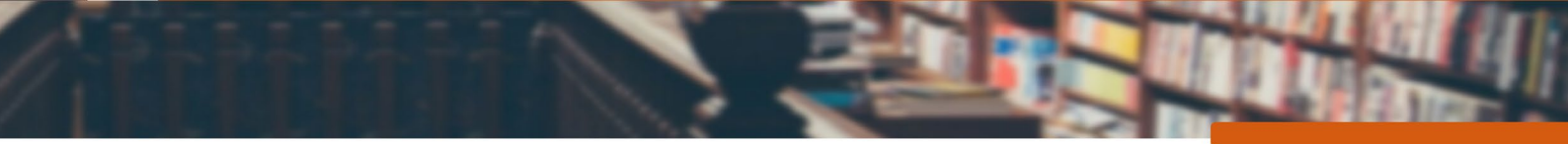
No manifesto de 1996, o grupo de pesquisadores de Nova Londres já sinalizava para a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, afirmando que a escola deveria

[...] tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente devido às novas TIC’s, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (CANCLINI *apud* ROJO, 2012, p. 12).

Lima *apud* Santiago e Rohling (2016,) observa, nesse sentido, que:

[...] a pedagogia dos multiletramentos precisa de uma compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas no ciberespaço, porque estes combinam linguagem e críticas sociais com sentimento de conexão com outras pessoas (LIMA *apud* SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 6).

Nessa perspectiva, a escola precisa incorporar em suas práticas pedagógicas novas possibilidades de letramento crítico e democrático, com foco nos letramentos multissemióticos exigidos pelos textos digitais da contemporaneidade, num esforço em capacitar os estudantes para lidar com os mais variados tipos de discurso, fazendo-os perceber os valores, as intenções, as estratégias, os efeitos de sentido, as ideologias e as significações presentes nos textos multimodais e multissemióticos.



Dessa maneira, além de aproximar os sujeitos da aprendizagem dos elementos culturais de sua época, a educação escolar pode direcionar um olhar sobre esse sujeito, fomentando a sua necessidade social de transitar por diferentes ambientes virtuais através do uso das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Um aspecto que faz toda a diferença nessa relação – que possivelmente já é um fator determinante para o uso das TDIC's no contexto escolar – é o fato de parte dos estudantes já se utilizarem dessas tecnologias e se comunicarem fazendo uso das linguagens multimodais e multissemióticas.

Cotidianamente e de modo informal, uma considerável parte dos estudantes se utilizam das mídias sociais para compartilharem e, em alguns casos, produzirem diversos materiais publicados a partir dos chamados *posts*. Nessas formas de comunicação, lançam mão de variados aplicativos como câmeras de celulares, editores de imagens e de textos, gravadores de áudios e de uma gama de recursos que possibilitam o uso e a combinação de elementos visuais, sonoros e escritos sem um único suporte. Como resultado de todo esse processo, eles apresentam um material que pode lhes servir para finalidades diversas, sejam elas: expressar ideias, defender discursos ou, simplesmente, auto afirmar sua imagem perante o meio social em que se encontra inserido com algo que faz sentido naquele espaço/tempo em que circula.

Esse mesmo processo pode ser incorporado às práticas pedagógicas no ensino de língua materna através de atividades que, primeiramente, aproximem os estudantes, por meio de textos contemporâneos, com forma sistematizada e reflexiva, ou seja, de modo analítico, no qual os discentes tenham oportunidades de identificarem as características dos gêneros, bem como de compreenderem suas finalidades e funcionalidades; e, em seguida, que os motivem a se tornarem produtores desses gêneros, evidentemente, utilizando-se das TDIC's durante todo esse processo.

Considerando todos esses pontos, Roxane Rojo (2020), observa que a educação escolar precisa repensar a sua prática e traçar estratégias a partir das quais as novas linguagens, tecnologias e culturas, que os estudantes já dominam no espaço virtual, possam, de fato, permear os currículos escolares; numa dinâmica onde os recursos multimodais e multissemióticos possam se unir em suportes compostos de elementos de diferentes épocas (clássica/contemporânea) e de diferentes culturas (popular/de massa/erudita).

Assim sendo, os sujeitos da aprendizagem terão as condições necessárias para se tornarem: usuários funcionais dessas tecnologias e letramentos, uma vez que terão competência

técnica e conhecimento prático para isso; criadores de sentidos, pois terão oportunidades para compreender como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam; analistas críticos, porque serão capazes de entender que tudo o que é estudado é fruto de seleção prévia; e, sobretudo, transformadores, pelo fato de saberem usar o que foi aprendido de novos modos.

3.5 Os multiletramentos na escola do campo

Segundo o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, em seu Artigo 1º, entende-se por escola do campo “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” Entretanto, vale salientar que, na maioria dos casos, essas escolas se encontram afastadas da área urbana e, geralmente, concentram uma população bem pequena.

Em se tratando do público que cursa o Ensino Fundamental II nessas escolas do campo, muitos são provenientes de classes multisseriadas, ou seja, classes que agregaram alunos de várias séries\anos juntos, independente dos níveis de aprendizagens, algo que é visto de forma positiva, pelo fato de garantir aos sujeitos o direito de ter uma escola perto de sua casa. Entretanto, conforme observa um artigo publicado pelo *site* Todos pela educação, em 2018

As classes multisseriadas trazem uma nova dificuldade para a atividade docente: como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea contemplando todos os alunos, independente do nível de conhecimento de cada um. Nesse contexto, as maiorias dos professores têm dificuldades de realizar atendimento individual aos estudantes e planejar as aulas de quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para uma mesma turma. (Todos pela educação, 2018).

No que se refere ao professor, esse, na maioria das vezes, precisa percorrer muitos quilômetros e enfrentar obstáculos de diferentes ordens, como estradas em péssimas condições de tráfego, além de fatores climáticos, por vezes desfavoráveis, por exemplo, as fortes chuvas. É importante frisar que esses aspectos são elencados como fatores que podem interferir na qualidade da aula que é ofertada por esse profissional, que, desgastado por tais fatores, pode propor atividades que não exijam tanto do estudante, desfavorecendo o fazer pedagógico em relação à aprendizagem dos discentes.

Sobre os aspectos físicos e estruturais dessas escolas, observa-se que em muitos casos, não se oferece as condições mínimas para um bom funcionamento das atividades escolares; segundo os dados do INEP coletados em 2016, 9,9% das escolas rurais não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água.

Essa precarização da estrutura escolar do campo, bem como as condições de trabalho e formação docente são pautas da luta por uma educação do campo de qualidade, empreendida pelos Movimentos Sociais, em especial pelo MST (Movimento Social Sem Terra), o qual é pioneiro na luta pela Educação dos povos do campo.

Movimentos como esse reivindicam, entre diversos pontos, o direito à educação das crianças e dos jovens do campo, defendendo que estes sejam educados no espaço onde moram, pois

[...] A educação voltada para os saberes da terra contribui para tornar evidente tanto o movimento do jovem rural quanto as suas condições e existência na Agricultura Familiar. Assim, poderá ajudar na sua afirmação como sujeito social, do saber, da política e como agente econômico, capaz de desenvolver ideias, lutar por terra, por justiça e democracia como negros, brancos, mulatos, mestiços, mulheres, homens e jovens. Nesse sentido, podemos supor que essa forma de educação será importante para a continuidade do campo e dos camponeses que lá habitam (COLARES; COSTA; SOUZA, 2018, p. 05).

Dessa maneira, os movimentos camponeses buscam, por meio de suas lutas, romper com a ideia que concebe o campo como um lugar do atraso, “quintal da cidade ou lugar fadado à extinção”.

Feitas essas ponderações, parte-se para a reflexão acerca das práticas dos multiletramentos nas escolas do campo e, nesse sentido, cabe destacar, em primeiro lugar, o papel do professor nesse processo de promoção de uma pedagogia voltada para a perspectiva dos multiletramentos. Sendo ele o responsável por propiciar momentos nos quais os estudantes tenham contato com as TDCI's, conhecendo o potencial destas, bem como os benefícios que podem proporcionar àqueles que lançam mão de suas funcionalidades; cabe ainda ao docente fomentar experiências que proponham novas formas de lidar com a linguagem, mostrando que seu uso

[...] está centrado em um processo amplo e dinâmico, forjado dentro de contextos culturais. Nessa pedagogia, os estudantes devem ver a si mesmos como sujeitos ativos no processo de mudança social e suas singularidades e multiplicidades são traduzidos em saberes socioculturais (COLARES; COSTA; SOUZA, 2018, p. 09).

A Educação do Campo aliada ao uso das TDIC's tende a fortalecer o ensino-aprendizagem dos sujeitos com atividades nas quais se utilize de recursos multimodais e multissemióticos para enaltecer as vivências do homem do campo no passado e no presente, seja através de vídeos, imagens, entrevistas, *podcasts*, entre outros suportes lingüísticos que sejam capazes de registrar momentos do cotidiano dos estudantes e de suas famílias, de destacar elementos culturais da comunidade e de resgatar histórias que fazem parte da sua tradição oral.

Uma proposta de trabalho que considera o uso de equipamentos tecnológicos, como o celular, para registrar as vivências das populações camponesas, e de ambientes virtuais – tais como *blogs* e redes sociais – para a divulgação destas, além de valorizar a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ainda permite que eles produzam textos por meio de linguagens que estão em voga na era da cibercultura. Sobre essa concepção de ensino, Rojo (2012, p. 17) observa que “[...] as culturas são híbridas, dinâmicas e abertas à perpétua transformação em movimento.”

Ademais, é importante destacar que o trabalho com as TDIC's, no contexto da Educação do Campo deve perpassar as práticas anteriormente citadas, no sentido de possibilitar ao estudante um domínio abrangente dessas tecnologias e ferramentas de comunicação e estudo. Práticas que favoreçam o acesso à internet, para a realização de pesquisas sobre assuntos relacionados às aulas; a execução de downloads seja de jogos ou de outros aplicativos com finalidades pedagógicas; e a interação em ambientes virtuais, que levam os estudantes a compartilharem informações e conhecimentos, viabiliza uma formação alinhada aos princípios dos multiletramentos.

Nesse sentido, Colares *et al.* (2018) chamam a atenção para o fato de que

[...] a escola precisa desenvolver a habilidade de negociação com a diversidade, inserindo em seu contexto aprendizagens significativas com o apoio das novas ferramentas digitais, bem como oportunizar as diversas possibilidades de letramento na educação do campo. Já no contexto da Cibercultura, a sociedade da diversidade ganha espaço na construção de novas narrativas, na qual o uso de tecnologias digitais permite determinar ou, no mínimo, influenciar o fim da história. Não são apenas expectadores, são atores, usuários, autores e coautores de conteúdo. Assim, teremos na Educação do campo, vídeos, minicontos multimodais, *blogs*, *fanfics*, fotografias, curtas, áudios, foto-denúncia, vídeo reclamação, dentre outros gêneros possíveis no contexto do campo (COLARES *et al.*, 2018, p. 10-11).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto tinha como intuito se debruçar na discussão em torno das práticas de letramentos em escolas do campo intermediadas pelas TDIC's.

Dessa maneira, percebeu-se ser bastante favorável o uso das TDIC's na escola do campo porque apresenta um leque imenso de aprendizagens a esses sujeitos. Considerando-se o fato de que o acesso à tecnologia por parte do homem do campo tem se tornado uma realidade, bem como a questão da estruturação física dessas escolas convergirem para o uso das TDIC's no seu ensino.

Este estudo se tornou relevante porque ficou claro que as práticas de letramentos digitais são possíveis no contexto de uma educação do campo, desmistificando a ideia já trazida nos referenciais teóricos de um olhar de coitados para o sujeito que estuda em escolas rurais.

Espera-se que com esse estudo, outros possam ser desenvolvidos referentes ao uso das TDIC's em escolas do campo, ainda há poucas literaturas referentes aos multiletramentos e letramentos digitais na esfera da educação do sujeito do campo. Dessa forma, além de poder se dar continuidade aos estudos já existente e em andamento, é preciso que seja ainda mais investigado como ocorrem as práticas dos diversos letramentos em sala de aulas das escolas inseridas nos espaços rurais.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. *CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43, pp.46-57, 1997. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>. Acesso em: 20/12/2022.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2004/2011.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010. Seç. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso: 13/12/2022.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. Pearson Prentice Hall, 2007.

COLARES, G. S.; COSTA, M.; SOUZA, E. Multiletramentos na Educação do Campo. **Revista Projeção e Docência**. V.9, nº2, 2018. p.130.: Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/projecao3/article/view/1125>. Acesso: 15/12/2022.

CONSELHO, N. de E. C. de E. B. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Sec. 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12/12/2022.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**, 2020.

ESTEBAN, S. M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas** - Educação, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em 12/12/2022.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>. Acesso em 12/12/2022.

ROHLING, N.; SANTIAGO, L. P. Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de leitura e escrita da Educação Básica. **Cadernos PDE**, v. 1. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_utfpr_lucineiapavaosantiago.pdf>. Acesso em 13/12/2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

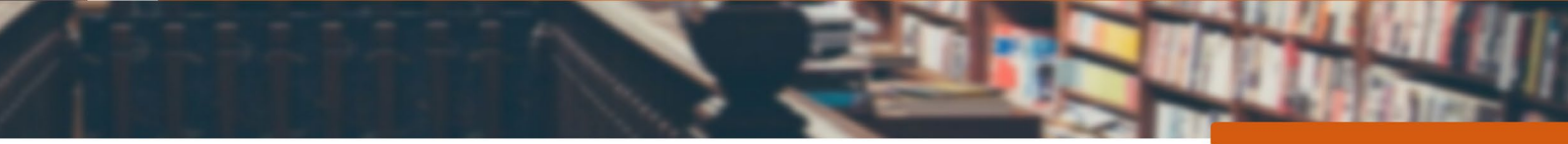
ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, v.29 n°1: São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502013000100002#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20o%20letramento,las%20%C3%A0s%20capacidades%20valorizadas%20e. Acesso em 12/12/2022.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico (UNISINOS)**, v. 9, p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 20/12/2022.

CAPÍTULO 25

O USO DOS ARQUIVOS E DAS FONTES DOCUMENTAIS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Smile de Souza Golobovante
Alberto Damasceno
Marcus Vinicius da Rosa Ribeiro
Viviane Bezerra Dourado
Suellem Martins Pantoja
Monika de Azevedo Reschke
Iza Andrielle Batista Duarte Madeira
Ana Paula Cunha de Sousa

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar uma proposta metodológica de uso das fontes documentais dos arquivos escolares no ensino de História no âmbito da educação básica, assim como apontamentos teóricos-metodológicos necessários ao professor desta matéria em sua exequibilidade. Para a execução da proposta metodológica, foi tomado o caso específico do Colégio Estadual Paes de Carvalho, planejando-se uma atividade didática sobre o Brasil da República Velha à Era Vargas, a partir de fontes documentais disponíveis no próprio arquivo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Educação Patrimonial. Arquivos Escolares.

1. INTRODUÇÃO

O documento é para Le Goff um monumento que resulta do esforço das sociedades históricas de impor ao futuro determinada imagem de si (LE GOFF, 2002). Então, por isso, o historiador, fugindo da ingenuidade, precisa ‘desmontar’ e buscar compreender as condições e as intenções de sua produção. Essa tarefa do historiador pode ser utilizada como uma metodologia de ensino de História. Não obstante, é verdade que o uso de documentos no ensino de História não é de hoje, pode-se encontrar fragmentos de documentos ou iconografias nos livros didáticos há décadas. O documento, no livro didático, cumpria o papel de ilustração do acontecimento histórico, utilizado como comprovação da verdade, sem problematização, hoje, seu uso não é proposto de forma tão simplista.

Para além do uso de documentos no livro didático, os arquivos escolares guardam fontes documentais dos mais variados teores: boletins, históricos, livros de ata, de presença de alunos, funcionários, professores, entre outros. Estando esses arquivos escolares depositados na escola, poderiam ser problematizados com os alunos no âmbito da sala de aula e utilizados em uma atividade didática no ensino de História? E a História das Instituições escolares poderiam ser relacionadas aos já extensos conteúdos programáticos de História na educação básica? Os

diretores, secretários e demais funcionários escolares, sendo eles verdadeiros guardiões desse tesouro documental, estariam dispostos a autorizar seu uso em sala de aula?

Diante dessas problemáticas, o presente artigo visa apresentar a uma proposta didática de uso do acervo documental dos arquivos das instituições escolares no ensino de História na educação básica. A proposta didática que será apresentada, utilizando-se das fontes documentais disponíveis no próprio arquivo escolar, engloba o Brasil no período da chamada “República Velha”. Vale atentar sobre a denominação utilizada aqui para o recorte histórico que será utilizado “Republica Velha”, o termo encaixa-se no que a Circe Bittencourt chamou “Noções históricas singulares” que foram consolidados pelos historiadores e são delimitados no tempo e no espaço e resultam por designar conteúdos programáticos e até capítulos de livros didáticos, tais termos e conceitos são importantes para tornar o objeto histórico inteligível, por isso demandam de uma descrição mais precisa deles (BITTENCOURT, 2009).

Será tomada nessa proposta didática o caso específico do Colégio Estadual Paes de Carvalho, no entanto, a intenção é que a proposta possa ser adaptada nas mais diferentes realidades escolares, em diferentes contextos e recortes históricos, dependendo do acervo do arquivo escolar. Os passos metodológicos dessa atividade e sua problematização, em consonância com o currículo escolar, serão abordados ao final desse texto.

No entanto, é indispensável para desenvolvimento da proposta didática que será apresentada, prévios e apontamentos teórico-metodológicos ao professor de História para a sua execução. O docente, consciente da importância, necessita perceber as possibilidades didáticas da História das instituições escolares e o seu uso estabelecendo relações com o currículo de História na educação básica, proporcionando assim uma nova problemática no ensino de História. Outro aspecto imprescindível é perceber as possibilidades de interface entre a educação patrimonial e o ensino de História, e, por conseguinte, o uso dos arquivos escolares no ensino de História.

2. IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Considerado o caso específico do Colégio Estadual Paes de Carvalho que foi fundado em 1841, no início do governo de Dom Pedro II, por iniciativa do presidente da província do Pará, Bernardo de Souza Franco. A instituição abriga um dos mais antigos arquivos escolares do Brasil que podem se converter em ferramenta metodológica no ensino de História. A

utilização dessas fontes documentais dos arquivos escolares com os alunos, durante as aulas de História, é uma questão central na proposta metodológica.

As fontes documentais dos arquivos escolares foram elaboradas em contextos e para fins específicos, indagá-las no sentido da busca de sua intencionalidade, coletivamente no interior da sala de aula, possibilita o aluno a adentrar no campo da História das instituições escolares, e, por conseguinte, seja ampliada a possibilidade de compreensão da História da educação, na medida em que a História das instituições escolares se relacionam com os mais diferentes processos históricos, convertendo-se, assim, em uma possibilidade metodológica de ensino de História na educação básica, que incorpora a realidade vivenciada do aluno.

A reconstrução da História do Colégio Estadual Paes de Carvalho, quando efetuada no interior da sala de aula, a partir do exame das fontes documentais do arquivo escolar, cria as bases para a compreensão do processo de produção historiográfica, ganhando significado maior na medida em que traz a expressão de sujeitos e grupos sociais, que vivenciaram a realidade escolar ou a influenciaram ao longo do tempo, sendo relevantes para compreensão da História da Educação da sociedade paraense, temporalmente e espacialmente, dialogando com o que defendia Rüsen sobre condições, finalidades e objetivos do Ensino de História (RÜSEN, 2012). No sentido de ser indispensável que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações, apreensão de várias Histórias lidas a partir de distintos sujeitos, Histórias silenciadas e também condições, finalidades e objetivos do ensino de História no que se refere aos métodos e atividades de ensino da História na aula. Assim, a História da educação e a História das instituições escolares podem ser tomadas como novas problematizações da História, que podem possibilitar aos alunos uma aproximação aos processos históricos ocorridos ao longo do tempo.

Apanhado os conceitos forjados em Rüsen acerca do ensino de História, a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, na medida em que o contato com o patrimônio, com o arquivo e a fonte documental busca a mobilização, não de todo um passado, ou de uma narração universal, oficial e nacional-patriótica (RÜSEN, 2012).

A História das instituições escolares, e o uso desses arquivos escolares na aula de História, significa uma experiência específica do passado, relacionada à vivência do aluno que, a partir do seu presente e suas experiências, possa romper e desvelar a linearidade das narrativas históricas patrimoniais oficiais dentro do espaço escolar.

O estudo, a pesquisa e o uso metodológico dos arquivos das instituições escolares enfrentam o mesmo problema existente em toda investigação documental: as precárias condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos bem como seu armazenamento e sua manutenção, especialmente pelas escolas públicas, dificultam a pesquisa documental, problema crônico no Colégio Estadual Paes de Carvalho, onde o arquivo escolar encontra-se em péssimas condições de conservação e organização dos documentos.

As precárias condições do arquivo escolar não inviabiliza a pesquisa, o estudo e dinamização na sala de aula com os alunos, apesar de retardar o processo de investigação, estudo e o uso metodológico, pois se faz necessário uma organização prévia, simultânea e voluntária do arquivo escolar no sentido de que ao mesmo tempo que as fontes documentais são estudadas ou usadas metodologicamente é necessário contribuir com a organização e se possível catalogação das fontes, no sentido de viabilizar seu uso posterior em outra atividade, pesquisa.

As condições do espaço físico do arquivo escolar do Paes de Carvalho são precárias, apesar do esforço dos funcionários na organização do acervo mais recente, a partir da década de 90 até hoje. As fontes documentais, algumas de mais de 170 anos, estão em uma sala pequena, armazenados em prateleiras sem estrutura mínima de conservação. A organização do acervo mais antigo, os documentos do século XIX e da primeira metade do século XX, foi feita em maior parte pelos pesquisadores que já utilizaram o acervo documental para suas pesquisas.

No arquivo do Colégio Estadual Paes de Carvalho são muitas as possibilidades de estudo, pesquisa e uso metodológico no ensino de História, devido à riqueza do acervo documental, que começa em 1841. No espaço encontram-se registros de alunos e professores que tiveram notoriedade na sociedade paraense e no Brasil, seja na ciência, literatura, política, como: Eidorfe Moreira, Silvio Nascimento, Dalcídio Jurandir, Gaspar Vianna, Annunciada Chaves, além de 15 (quinze) ex-governadores do Pará, incluindo o atual governador Simão Jatene.

O acervo documental da escola, do período entre 1841 e 1960, é riquíssimo de atas, boletins, livros de ponto de funcionários e professores, correspondência oficial, diplomas, no entanto, os documentos além da desorganização, apesar dos documentos do século XX estarem organizados em décadas, estão em situação muito precário e difícil de manusear pelo estado de deterioração, nem sendo adequado tal prática sem as devidas preocupações técnicas.

O recorte histórico do Colégio Estadual Paes de Carvalho, que foi selecionado para ser trabalhado na proposta metodológica, é o compreendido entre a Proclamação da República 1889 e 1930. Nesse período histórico, o então Lyceo Paraense, posteriormente renomeado Colégio Estadual Paes de Carvalho, foi equiparado ao Gymnasio Nacional, posteriormente denominado Colégio Dom Pedro II, pelo Decreto Federal N. 1.121 de 01 de novembro de 1892 que, segundo Moraes (2011), ofereceu à instituição paraense equiparação curricular e o plano de ensino apropriado para cumprir o papel de templo de ciência e democracia no Pará (MORAES, 2011). Os desdobramentos da equiparação estão amplamente documentados nos planos de ensino, correspondência oficial, atas de reunião, regimento interno, podendo ser utilizados nas aulas de História. Ainda nesse período histórico, a escola foi denominada Ginásio Paes de Carvalho pelo Decreto Estadual N. 959 de 9 de fevereiro de 1901, do governador à época Augusto Montenegro.

A denominação da escola em homenagem ao Dr. José Pais de Carvalho, médico, Senador Constituinte em 1890, Governador do Pará entre 1897 e 1899 e um dos fundadores do Clube Republicano do Pará, criado em 1886 com o intuito de propagar os ideais republicanos na então província, tornou-se seu presidente em 1889. Paes de Carvalho era símbolo de uma elite que ascendeu ao poder com a Proclamação da República brasileira, por isso era compreensível no sentido de legitimação política, denominar um dos mais importantes centros de formação intelectual da Amazônia, com o nome de seus maiores expoentes políticos e intelectuais.

É necessário considerar que apesar do foco da proposta didática ser a República Velha, a História das instituições escolares não atende necessariamente a periodização utilizada nos livros didáticos e nos conteúdos programáticos propostos pela SEDUC. Por isso, a proposta didática chega ao contexto da Era Vargas que iniciou com a ascensão ao poder de Getúlio Vargas 1930, após liderar o movimento de 1930 que derrubou o governo Washington Luis, colocando fim à hegemonia política de paulistas e mineiros. Os quinze anos de governo Vargas caracterizam-se pelo nacionalismo e populismo. Nesse período foram realizadas duas reformas educacionais de ampla capilaridade no sistema educacional brasileiro e que tiveram destaque na História do Paes de Carvalho, foram a Reforma de Francisco Campos e a Reforma Capanema. Essas reformas foram desdobramentos do Estado Vargasista e da superação do Brasil agrário-exportador para o Brasil nacional-desenvolvimentista.

No entanto, a Reforma Educacional de Francisco Campos de 1931, estruturou e centralizou na administração federal, entretanto, não rompeu com a política educacional que

vinha sendo praticada no Brasil (SAVIANI, 2007). O rompimento com a política educacional da República Velha só ocorreu com a Reforma Capanema de 1942 e que no Colégio Estadual Paes de Carvalho só efetiva-se em 1946 quando o Regimento é publicado no Diário Oficial do Estado do Pará. Por isso, apesar do foco da atividade ser a República Velha, não se poderará desconsiderar a Era Vargas.

Ao encadear a História do Colégio Estadual Paes de Carvalho com os processos históricos do Brasil, no período republicano previsto nos conteúdos programáticos, percebe-se a viabilidade da História das instituições escolares como uma possibilidade de problematização no ensino de História, o que leva-se a perceber que as fontes documentais utilizadas e manuseadas para pesquisa historiográfica podem ser utilizadas metodologicamente no ensino de História na educação básica. Essa possibilidade metodológica de uso do acervo documental do Paes de Carvalho na perspectiva da História das instituições escolares, faz possível notar a urgência de refletir sobre as dimensões e os desafios do ensino de História no âmbito da educação básica.

3. DIMENSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A História, como saber, é um meio que pode contribuir para que o indivíduo compreenda o processo educativo do qual participa, já que o conhecimento histórico ajuda no entendimento do homem enquanto ser que constrói seu tempo e sua sociedade. O ensino de História deve também contribuir no amadurecimento de consciências que contribuam na construção de uma sociedade democrática e pautada nos direitos humanos.

Na educação básica, espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. No ensino médio, o ensino de História objetiva compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros, ou seja, contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos.

Para Freire (1996), ensinar, além de requerer uma postura ética do educador que analisa o contexto inserido e responde aos desafios no ensinar, é responsável pelo dinamismo capaz de superar as desigualdades em busca de uma sociedade mais justa e democrática, despertando aptidões, aperfeiçoando habilidades e mantendo a vontade por novas experiências (FREIRE, 1996). Por isso, no âmbito do ensino de História, a educação patrimonial se converte em um

importante instrumento de fortalecimento da cidadania por meio da mobilização da consciência histórica, que aqui se fará pelo viés da História das instituições escolares e do uso dos documentos do arquivo escola do Colégio Estadual Paes de Carvalho.

A convicção defendida a partir daqui é que o processo de ensino-aprendizagem em História é uma interface entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral do cidadão. O instrutivo é o processo de contribuir na formação de indivíduos habilitados que diante de situações problemas do cotidiano, no caso, específico, a problematização da História do Colégio Paes de Carvalho, sejam capazes de enfrentar e de buscar soluções para resolvê-las. Já o viés educativo se objetiva com os valores e sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo assim o desenvolvimento de convicções, saberes e fazeres que conduzindo a uma posição transformadora, promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade (FERNANDEZ, 1998), que no caso do Colégio Paes de Carvalho se traduzem em práticas educativas e tradições. Compreende-se, então, que o ensino de História deve pretender a cidadania crítica e atuante, como defende Circe Bittencourt:

[...] A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre estes acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...]. Temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas e em diversas dimensões (BITTENCOURT, 2008, p. 20).

Quando se compreende o Ensino de História e especificamente a Aula (de História) como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar, amplia-se o entendimento da aula de História colocando-a no debate da que Rusen denominou Didática da História (RÜSEN, 2012).

Em sentido amplo, o Ensino de História não pode prescindir da interdisciplinaridade e ainda de uma aproximação com outras áreas para que assim permita ouvir as vozes diversas e populares, com o objetivo de permitir melhor compreensão das civilizações e das mentalidades (FERNANDES, 2005). Estabelece-se dessa forma a indispensabilidade da educação patrimonial como prática pedagógica que vise à conexão entre as vozes construtoras do patrimônio cultural e dos itinerários históricos realizados pelos homens.

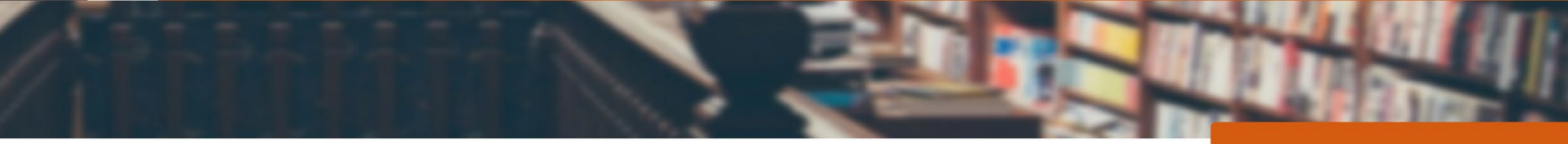
4. INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A educação patrimonial na educação básica deve se estabelecer como um processo educativo, permanente e extensivo, centrado no patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, no caso aqui apresentado o uso dos documentos do arquivo escolar do colégio Paes de Carvalho, tomado como fonte primária, sendo as experiências e o contato direto com as evidências e manifestações, em todos os seus aspectos, sentidos e significados, um caminho a ser percorrido na busca de conduzir os alunos a um processo ativo de conhecimento, de apropriação e de valorização de sua herança cultural no âmbito da História das instituições escolares; instruindo-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural, reconhecimento, valorização e preservação (FROCHESATTO, 2012).

Nessa perspectiva a educação patrimonial, traduzida no uso dos documentos do arquivo escolar, como prática educativa encontra-se com o pensamento freireano, no sentido que Freire defende a formação do indivíduo como um ser pensante e atuante na sociedade em que vive e em uma educação que aspira às mudanças e transformações de valores, de maneira a colaborar com o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade em geral. Vivenciando isso com os alunos, criam-se assim condições para o desenvolvimento do ambiente social inserido (FREIRE, 1996).

Nessa lógica, a educação patrimonial, além de uma ferramenta indispensável para o ensino de História, precisa ser valorizada e aprofundada, pois seu aprofundamento teórico resultará no revigoramento e dinamicidade dessa prática educativa no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário investir numa educação democrática voltada à reflexão, comunicação, motivação e experiência. Através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, torna-se possível que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridos (FREIRE, 1996, p. 27). Assim, a concepção freireana de educação deságua na educação patrimonial, sendo este o espaço da educação democrática defendida por Freire, pois, como define a publicação “Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos”, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente



entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014).

Considerando que a educação patrimonial necessita da experiência e do contato direto do aluno com o patrimônio, no caso o arquivo escolar, no sentido da aquisição de valores e comportamentos que permitam seu reconhecimento, valorização e preservação, faz-se necessário à escola redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar e a sociedade esperam dela enquanto função social e socializante. Para isso, é fundamental refletir sobre o papel do professor na sociedade dentro de toda regulamentação do sistema de educação, segundo o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Abre-se uma grande problemática: No que, necessariamente, requer um educador e, especificamente, de História? A partir de Freire (1996) que seja um profundo conhecedor do próprio homem e da sociedade em seu itinerário histórico, que com capacidade crítica, condutor e sistematizador do processo de aprendizagem: é aquele que estabelece uma relação dialógica com o educando, exercitando-o na arte do raciocínio crítico, na observação apurada dos fatos e na organização e correção do pensamento. Tem consciência de que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento, levando o aluno a pensar de modo reflexivo e criticamente a respeito do conteúdo aprendido.

Não se pode compreender que ensinar História é transferir conhecimento e informações históricas, ou que ensinar a partir da Educação Patrimonial é levar alunos a museus e centros históricos, pois ensinar, no viés da Educação Patrimonial significa para Fochesatto criar as possibilidades para a produção e construção de consciências diversas que desaguem em valorização e preservação dos saberes e das memórias históricas, de mentalidades (FOCHESATTO, 2012).

A educação patrimonial deve oferecer contribuições para ampliar a prática docente no ensino de História, com suas diferentes matrizes de referências identitárias, destacando os vínculos entre o que Le Goff conceituou como História e memória para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a conjunção entre pesquisa e ensino ao nível da educação básica. Neste caso, esta será vista como incentivadora de ações para conservação, preservação e valorização dos bens culturais, uma vez que a causa da degradação e a desvalorização do patrimônio cultural é compreendida, entre outros motivos, a falta de práticas educativas.

O patrimônio histórico e cultural constituído por bens materiais e imateriais são impregnados de um valor simbólico, para a comunidade representa a memória que foi valorizada e materializada ao longo do tempo. Por isso, o patrimônio permite que a sociedade civil, os educadores e os órgãos públicos, na contemporaneidade, possam desenvolver ações adequadas que fortaleçam a identificação, a valorização e a preservação da memória dos lugares e os lugares de memória, dentro desta nova perspectiva histórica, uma verdadeira educação patrimonial. Para tanto, deve-se trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 2002). É preciso, pois, uma habilidade dos professores de História para lidarem com esses conceitos em suas práticas pedagógicas, dado que, não existirá um Ensino de História pleno e eficiente sem a prática da Educação Patrimonial. Por isso, o processo ensino-aprendizagem em História deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento que deve considerar com seriedade as relações étnicas, de classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência, considerando a argumentação de Marc Bloch, a História deve ocupar-se em estudar também o tempo presente, já que, para o autor, a História é a “Ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Concebe-se, assim, que o conhecimento histórico é uma construção social do presente, deste modo, torna-se necessário examinar a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecer, inclusive no material didático, podem refletir. Já que estudar o passado, é uma necessidade dos tempos atuais, que privilegia muito o efêmero das novidades do presente em detrimento do passado. Então, a educação patrimonial é um viés indispensável do ensino de História, segundo Hobsbawm, conhecer a História de um povo, de uma nação, significa a construção e afirmação de uma identidade histórica e cultural (HOBSBAWM, 1995, p. 13). Por isso, a interface entre o ensino de História e uma educação patrimonial centrada no pluralismo cultural que não vise somente evocar fatos históricos “notáveis” que consagram valores de classes privilegiadas, mas que concorra na rememoração e preservação daquilo que tem significado para diversas experiências culturais que formam a identidade cultural do Brasil.

5. O USO DOS ARQUIVOS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

É importante considerar que os arquivos escolares são espaços restritos aos funcionários da secretaria das escolas, sendo esses arquivos fontes inesgotáveis de informações e memórias sejam elas individuais ou coletivas (FERREIRA, 2019). Nos citados arquivos, são encontrados documentos dos mais variados tipos: históricos escolares, planejamentos, planos de aula, fotos,

projetos políticos pedagógicos, boletins, livros de ponto de funcionários e professores, livros de ocorrência, inventários, atas de reuniões, prontas para a problematização e uso nas aulas de História.

A compreensão que se estabelece é que o uso de fontes documentais dos arquivos nas aulas de História, configura-se num exercício de educação patrimonial no sentido de colocar o aluno diante do processo de construção do conhecimento histórico e dos pressupostos indispensáveis para esse protocolo de pesquisa, compreendendo que não há uma verdade absoluta a respeito do fato histórico, mas versões possíveis, construídas a partir de documentos com fins parciais e específicos que podem ser problematizados e que, a partir da História das instituições escolares, no caso do Colégio Estadual Paes de Carvalho, é possível perceber como afirma Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, “que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138), ou seja, perceber que a História do Colégio Estadual Paes de Carvalho está conectada à conjunturas históricas locais, nacionais e internacionais presentes nos conteúdos programáticos. Portanto, o uso dos arquivos escolares e suas fontes documentais no âmbito da História das instituições escolares na educação básica é exequível no ensino de História e da educação patrimonial na perspectiva da didática da História.

6. UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática de uso dos arquivos e fontes documentais do Colégio Estadual Paes de Carvalho parte de uma preocupação preliminar que é a superação dos dilemas do ensino de História na educação básica, em especial quanto à sua função e importância na sociedade e na escola contemporâneas. A História pode permitir ao sujeito problematizar a realidade cotidiana, percebê-la como algo que não é natural, mas que foi construída historicamente, e que, portanto, como agentes históricos, as escolhas que fazem constituem uma construção histórica que pode ser identificada e problematizada na História das instituições escolares. No entanto, alguns pressupostos são indispensáveis ao professor de História e, por conseguinte devem ser socializados com os sujeitos da proposta didática, no caso os alunos.

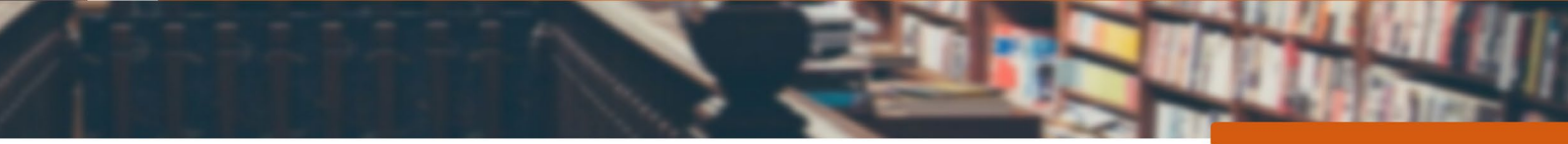
A princípio, sobre os documentos, é preciso considerar que eles não são inócuos, são antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente (LE GOFF, 2002). Portanto, são registros parciais, que atendem a interesses sejam eles próprios da

burocracia, como ofícios, boletins, atas, regimentos, decretos, ou da intencionalidade do autor que omite ou acentua fatos, pessoas e juízo de valor a partir de interesses específicos, não havendo, por isso uma verdade absoluta e inquestionável a respeito dos fatos e processos históricos, mas versões possíveis com base da interpretação e interação do pesquisador com a fonte documental, ou seja, do presente com o passado.

Outro aspecto a ser considerado é que as fontes possíveis para a compreensão da História não se limitam aos registros escritos e oficiais contidos nos arquivos escolares, mas abrangem também objetos, prédios, registros orais, produções escritas não formais, registros iconográficos e que podem não estar no espaço escolar, diluídos entre os sujeitos que fizeram parte da escola em diversos contextos. Como já foi dito, mas é importante retomar, o Ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional exigida pelo sistema educacional, e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização alicerçado em que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos, por isso os arquivos, fontes documentais escolares são uma possibilidade viável dessa superação de abordagem. À vista disso, a História das instituições escolares e os diferentes contextos para sua compreensão podem ser um ponto de partida muito profícuo para a problematização e o ensino de História.

A proposta didática foi intitulada *O Colégio Estadual Paes de Carvalho nos primeiros anos da República* pensada no âmbito da educação básica para alunos do 3º ano do ensino médio, em consonância a matriz de referência ENEM, esta elaborada pelo Instituto de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, da área de ciências humanas e suas tecnologias, na competência da área 1 que diz compreender os elementos culturais que constituem as identidades, nas seguintes habilidades: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura; analisar a produção da memória pelas sociedades humanas; e associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

Na proposta, foi inserido de modo central o conteúdo programático da República Velha. No entanto, a História das instituições escolares não atende necessariamente a periodização utilizada na matriz de referência do ENEM e nos conteúdos programáticos da SEDUC, por isso, ultrapassa-se a República Velha e trata-se a Era Vargas, de modo secundário e no sentido das permanências da política educacional da citada República Velha. Como República Velha, tomou-se o período que vai de 1889 à 1930, este período da História do Brasil inicia com um domínio político dos militares, entre 1889 e 1894, conhecido como república da espada, a partir de então é marcado pelo domínio político das elites agrárias, onde o Brasil se firmou como um



país agrário, exportador de café. A Era Vargas adotou-se como início a ascensão ao poder de Getúlio Vargas 1930, após liderar o movimento de 1930 que derrubou o governo Washington Luis, colocando fim à hegemonia política de paulistas e mineiros e os quinze anos de governo Vargas caracterizam-se pelo nacionalismo e populismo.

Na República Velha, ocorreram intervenções federais e estaduais no Colégio Estadual Paes de Carvalho, que sendo problematizadas se convertem em recursos metodológicos no ensino de História. A citada intervenção federal é o Decreto N. 1121 de 01 de novembro de 1892 em que o então Liceu Paraense foi equiparado ao Ginásio Nacional, hoje Colégio Dom Pedro II. A intervenção estadual acerca da denominação como “Paes de Carvalho” 1901 pelo Decreto N. 959 do então Governador Augusto Montenegro. Um fonte documental importante é o álbum com recortes de jornais acerca do centenário da escola em 1941. As notícias da época dão conta de demonstrar o quanto a sociedade e as autoridades civis, militares e religiosas reconheciam a importância da instituição na formação da juventude, comprovando, assim, como as intervenções ocorridas na República Velha permanecem até a Era Vargas. Essas fontes documentais, carregadas de sentidos tais como mudança, permanência, resistência, ruptura e continuidade, contidas nos arquivos do Paes de Carvalho, convertem esse espaço no que Pierre Nora chamou de lugar da memória, “constantemente abertos a novas leituras acerca do passado e do presente” (VIDAL, 2005, p. 19). E é nessa abertura de possibilidades de novas leituras que essa proposta metodológica se torna exequível e viável no sentido de tornar a aprendizagem em História mais significativa para os sujeitos.

A atividade objetiva compreender o período da instauração da República em 1889 até a República Velha, considerando o que já foi dito acerca das permanências na Era Vargas, a partir das fontes documentais contidas no arquivo do Colégio Estadual Paes de Carvalho. Analisando que na História das instituições escolares é ampliada as possibilidades de compreensão da própria História da educação, a medida em que a História dessas instituições se relacionam com o todo, no sentido que os processos históricos do período estão evidentemente implicados na escola. Para isso, é fundamental romper com a lógica estabelecida pelo sistema educacional que impõe à escola, sobretudo no ensino médio, a condição de reprodutora de saberes previamente estabelecidos que visam ao acesso ao ensino superior. Essa proposta metodológica apresenta a possibilidade de fazer da escola um lugar de pesquisa, novas problematizações e consequentemente produção de saber por alunos e professores.

Utilizar-se na proposta didática: Imagens do prédio em diferentes épocas da escola; Imagens das placas alusivas aos fatos importantes da escola; O decreto com a denominação ao

Drº Pais de Carvalho; Os decretos de equiparação do Colégio Estadual Paes de Carvalho ao Colégio Dom Pedro II; O álbum de recortes de jornais da festa de cem anos da escola em 1941; Fragmentos do texto da Reforma de Francisco Campos; Fragmentos da Reforma Capanema; Fragmentos do texto do Regimento Escolar de 1946. As referidas fontes deverão ser expostas aos alunos por meio de equipamento de data show, sendo essas digitalizadas previamente.

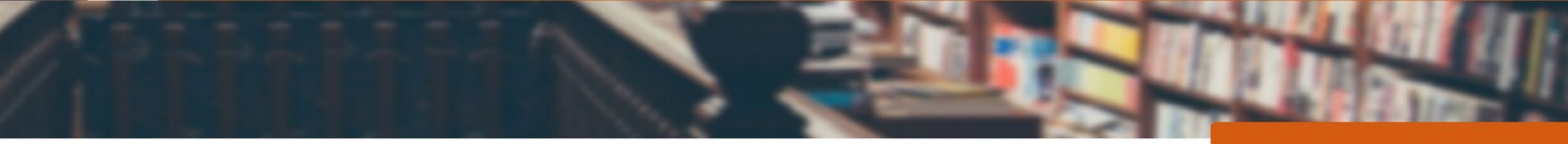
A utilização das fontes documentais do arquivo da escola e todo o procedimento de pesquisa historiográfica, da crítica às fontes e elucubração das versões e interpretações dessas fontes, realizadas com os alunos na sala de aula, promovem uma verdadeira educação patrimonial no sentido de proporcionar aos alunos a experiência com o contato direto com o patrimônio para a aquisição de valores de reconhecimento, preservação e conservação, além de proporcionar aos alunos a percepção da prática de pesquisa do historiador compreendendo assim, o modo como o conhecimento histórico é formulado.

É imprescindível, durante a atividade, estabelecer a relação entre a História do Colégio Estadual Paes de Carvalho com os conteúdos programáticos e os contextos selecionados previamente. Estabelecer essa relação é fundamental para que os alunos percebam como a História da instituição escolar estava interligada aos acontecimentos nacionais, e como esses acontecimentos influenciavam na realidade da escola, no que se refere à gestão, e à currículo, denominação da instituição.

Para a execução da proposta didática será necessária a utilização de cartolina, pincel atômico, notebook, data show. Com as cartolinas e o pincel atômico serão confeccionados cartazes indicativos dos espaços de visitação da escola, como biblioteca, arquivo, secretária e escadaria. Também serão elaborados cartazes que serão colocados no interior do arquivo da escola, que indicarão a organização dos documentos por década.

Também será necessário o uso de equipamento de scanner, para digitalizar os documentos que serão utilizados nas atividades, para serem apresentados em slides. Essa preocupação se justifica pelo fato de que muitos documentos estão em situação precária e o manuseio desses documentos sem o devido cuidado pode danificá-los irremediavelmente.

Considerando que na educação básica a disciplina História tem duas horas-aula durante a semana, a atividade duraria 8 (oito) horas aula que somariam cerca de um mês. A proposta didática seria realizada em 4 (quatro) partes, sendo elas a aula expositiva, a visitação monitorada, a socialização da experiência e a elaboração do livro de registro da atividade.



A aula compreende uma exposição sobre a importância da História das instituições escolares, o contexto do conteúdo programático e a apresentação dos conceitos que serão utilizados, como memória, valor, arquivo, fontes históricas, documentos, monumentos, tradição. Nesse primeiro momento, o aluno deve ser orientado a fazer registros fotográficos da visita ao espaço escolar e ao arquivo. A proposta é que o aluno se aproprie de elementos que são utilizados pelo historiador para o início de uma pesquisa documental.

A visita monitorada nas dependências do Colégio deve ser realizada no conjunto do espaço escolar: entorno, corredores, pátios, biblioteca e culminar no arquivo da escola. Os alunos devem fotografar toda a visita. No arquivo da escola, deve ser apresentado alguns documentos previamente selecionados que demonstrem diferentes épocas que a escola vivenciou ao longo dos seus 177 anos. A ideia é proporcionar aos alunos a percepção do passado, as formas de documentação e sua importância ao presente.

A socialização da experiência e debate sobre as fontes históricas abrange experiências e imagens que foram produzidas por eles ao longo da visita monitorada. A partir da socialização, o professor apresenta as fontes documentais previamente selecionadas e relacionando-as com o contexto histórico estabelecido. É fundamental apresentar a vida e a obra do Drº Paes de Carvalho que denomina a escola, relacionando a denominação com a problemática da instauração da república no Brasil e no Pará. A partir daí, segue a apresentação das fontes documentais: Decreto Federal N. 1121 de 1892 – Equiparação ao Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro; Decreto Estadual 959 de 1901 – Denominando a instituição escolar em Paes de Carvalho; Álbum do centenário da Escola; Reformas Francisco Campos e Capanema; Regimento de 1946. Com a apresentação das fontes documentais, será possível relacioná-las ao contexto da República Velha, no sentido de perceber a permanência e mudança de concepção escolar no período, resultado de como os modelos econômicos se apropriam da educação como aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1985).

Finalmente, propõe-se a elaboração do livro de registro da atividade que se constitui no produto didático da atividade e será construído a partir das fotografias feitas pelos alunos na visita monitorada que serão impressas. Os relatos e as citações dos alunos sobre a atividade didática deverão ser cuidadosamente selecionados, transcritos e anexados no livro de registro. O livro de registro deverá ser protocolado e arquivado na escola. Concluindo, assim, a atividade didática com a construção de um produto didático.

A avaliação da atividade se faz presente em todos os momentos da aplicação da proposta didática. Como prática formalmente organizada e sistematizada, deve se realizar a partir dos objetivos estabelecidos na proposta, que, por sua vez, refletem valores e conceitos indispensáveis, tais como fontes documentais, patrimônio e História. Também não deve acontecer em momentos isolados do trabalho pedagógico, mas permear todo o processo de aplicação da atividade.

A avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento historiográfico e deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica. Na condição de avaliador, o professor irá interpretar e atribuir sentidos e significados à avaliação em três aspectos, sendo eles: diagnóstica, formativa e cooperativa. A primeira deve acontecer no início de cada parte, pois assim fica mais fácil detectar os erros e reordenar as atividades que estão sendo realizadas, caso haja necessidade. A formativa terá o propósito de informar ao professor e aluno sobre os resultados da aprendizagem durante as atividades escolares, no qual possibilita a reformulação do mesmo e assegura o alcance dos objetivos, ou seja, como os alunos estão se modificando em direção aos alvos estabelecidos enquanto a cooperativa será efetuada na última duas últimas partes da aplicação da atividade. Nela, o professor estimula o aluno a coletar evidências concretas de trabalhos e proporcionar condições para que análise, juntamente com o grupo, o processo obtido é aperfeiçoá-lo para uma convivência democrática no grupo e na sociedade.

A discussão em grupo é uma forma cooperativa de desenvolver habilidades mentais através de uma reflexão sistematizada, afirma Sant'Ana (2009). Essa avaliação oferece vantagens individuais e em grupo para os alunos, pois existe o reconhecimento da colaboração de cada um para com o grupo, e também a valorização do exercício de cada atividade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática formulada com o intuito de usar, no ensino de História, os documentos dos arquivos escolares traz em si um debate teórico-metodológicos que envolve as dimensões do ensino de História na educação básica, bem como o debate sobre os fins da educação patrimonial e, de modo central, o uso dos arquivos escolares nas aulas de História.

Dois aspectos são importantes e merecem destaque acerca da proposta didática. O primeiro é que ela proporciona ao aluno experienciar a pesquisa histórica, a realidade dos arquivos e dos documentos e o processo de produção historiográfica. Colocando, assim, o

aluno, numa posição ativa no processo de produção do saber, convertendo a escola e a sala de aula em um lugar de produção de novos saberes.

O outro aspecto é acerca do desafio de novas abordagens no ensino de História, no âmbito da educação patrimonial, pois, a educação patrimonial, longe de ser reprodução de saberes e discursos oficiais, é a oportunidade de reconhecimento e de apropriação de bens e memórias. Essa compreensão, quando colocada em consonância com a História das instituições escolares, formula um novo e grande campo de problematização do ensino de História que, para sua elucubração necessita de uma nova postura de educador que ao contrário de detentor do saber, é aquele que proporciona encontros e descobertas. Nesse sentido, a educação patrimonial, como prática educativa encontra-se com o pensamento freireano, no sentido que Freire defende a formação do indivíduo como um ser pensante e atuante na sociedade em que vive e uma educação que aspira às mudanças e transformações de valores, de maneira a colaborar com o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade em geral. Vivenciando isso com os alunos, criam-se assim condições para o desenvolvimento do ambiente social inserido (FREIRE, 1996).

Portanto, o uso didático dos arquivos e documentos escolares, são práticas de educação patrimonial que além de uma ferramenta indispensável para o ensino de História, precisa ser valorizado e aprofundado, pois seu aprofundamento teórico resultará no revigoramento e dinamicidade dessa prática educativa no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário investir numa educação democrática voltada à reflexão, comunicação, motivação e experiência. Através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, torna-se possível que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual com a qual estão inseridos (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1985.

ACERVO de arquivos pessoais do Centro de pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:< <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CARVALHO,%20Pais%20de.pdf>> Acessado em:<11/08/18.

ACERVO de arquivos pessoais do Centro de pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CARVALHO,%20Pais%20de.pdf>> Acessado em: 11/08/18.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, p. 192 – 195, 2009

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf>. Acessado em: 25/06/18.

ARAÚJO, I. H. T. F. **A disciplina escolar matemática no Gymnasio Paes de Carvalho durante a primeira república**. 2017. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências de Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9335/1/Tese_DisciplinaEscolarMatematica.pdf>. Acessado em: 25/06/18

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf>. Acessado em: 25/06/18

BURKE, P. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P.(Org.). **A escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da História: Ensaio de teoria e método**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CHAQUIAM, M. *et al.* Recortes Históricos do Liceu Paraense ao Colégio Estadual Paes de Carvalho. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/PT/T6_PT525.pdf>. Acessado em: 11/08/18.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, Ano LVI, Nº15338, Belém: 1 de Setembro de 1946.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Histórico, conceitos e processos – IPHAN – Publicação Original. 2014. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acessado em: 23/02/2023

FERNANDES, J. R. O. **O ensino de História e a diversidade cultural: Desafios e possibilidades**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acessado em: 11/08/18.

FERNANDEZ, F. A. **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje**. In: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Havana, Cuba, 1998.

FERREIRA, S. S. **Arquivos escolares como fonte de informação : intervenção na elaboração de modelo de gestão documental**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

FOCHESATTO, C. M. **A imagem do museu: educação patrimonial na educação básica**. 2012. Disponível em: < <http://seer.ufs.br/aedos/article/view/31222/20866>>. Acessado em: 11/08/18

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

LARAIA, R.B. **CULTURA, UM CONCEITO ANTROPOLÓGICO**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942** - Publicação Original. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 11/08/18.

LE GOFF. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 2002.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e História da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Campinas: UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253084>>. Acessado em: 25/06/18.

LOMBARDI, J. C. **História e Historiografia da Educação no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf>. Acessado em: 25/06/18.

LOMBARDI, J. C. **Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-Metodológicos da História**. In: II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação de Sergipe, 2002, Sergipe. Anais 1998 / Seminário do Grupo de Estudo e Pesquisa História, Sociedade e Educação. Sergipe: Gráfica Editora J. Andrade, 1998. p. 81-122. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acessado em: 25/06/2018.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acessado em: 11/08/18.

MORAES, F. T. **A educação no Primeiro Governo de Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2761/1/Dissertacao_EducacaoPrimeiroGoverno.pdf>. Acessado em: 25/06/18

NORA, P. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. São Paulo: Projeto História, n.10, dez. 1993.

OLIVEIRA, B. F. **A produção intelectual e a docência de Domingos Sylvio Nascimento: Contribuições para a História da Educação no Pará (1903 - 1947)**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8486/1/Dissertacao_ProducaoIntelectualDocencia.pdf>. Acessado em: 25/06/18

OLIVEIRA, P. A. **Métodos e técnicas de ensino na disciplina de História: superando o ensino tradicional**. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4420/1/MD_EDUMTE_2014_2_71.pdf>. Acessado em: 11/08/18

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acessado em: 11/08/18.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acessado em: 11/08/18.

RIBEIRO, J. O. S.. **A tradução da tradição em práticas curriculares no colégio estadual Paes de Carvalho**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós- Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4064/1/Tese_TraducaoTradicaoPraticas.pdf>. Acesso em: 25/06/18

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SAVIANI, D. **Instituições Escolares: conceito, História, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acessado em: 25/06/18

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Belém, PA, 2018. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/supletivo/arquivos/EM_HISTORIA.pdf>. Acessado em: 11/08/18.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3- 30.

CAPÍTULO 26

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DE 1º E 2º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ACOPIARA-CE¹²

Rita Enilva Martins dos Santos
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

RESUMO

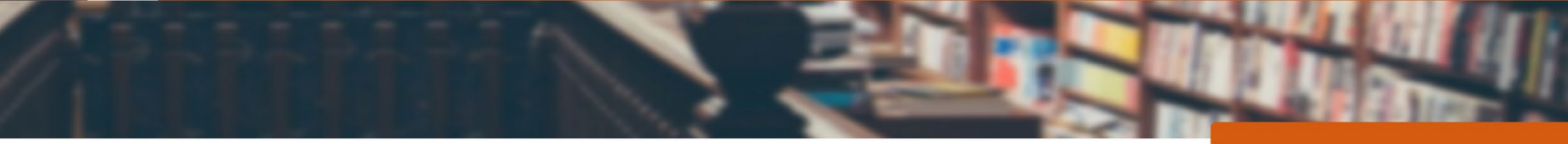
É indiscutível que a leitura contribui para a formação de um sujeito crítico, ético e participativo, nesse viés, ela deve ser apresentada às crianças como uma ação que envolve descobertas e encantamento, podendo ser despertada por meio da Literatura. Tendo isso em vista, esta pesquisa toma como objeto de estudo o uso da literatura infantil no processo de letramento literário, sob a justificativa de que a falta de curiosidade e interesse do público infantil pelos livros e pela leitura acarreta problemas como dificuldade em produzir e compreender textos e tornar-se indivíduos críticos e participativos. Deste modo, tem como objetivo geral: analisar o trabalho das professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-CE, concernente ao letramento literário dos seus alunos por meio da Literatura Infantil; e como objetivos específicos: descrever as estratégias de letramento literário abordadas em sala a partir do uso da literatura infantil; refletir sobre o planejamento das docentes acerca das estratégias de letramento literário dada a Literatura Infantil; e analisar as relações estabelecidas entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa quantitativa, que teve como procedimentos técnicos: uma pesquisa bibliográfica, com base em Cosson (2007), Souza e Cosson (2011), Silva (2009), dentre outros autores; e um levantamento de dados a partir de questionário elaborado e respondido por meio do *Google Forms*, do qual participaram, espontaneamente, 5 (cinco) docentes. Diante disso, os resultados apontam que o letramento literário ocupa espaço significativo nas aulas das turmas pesquisadas, que vai desde o planejamento até o uso de estratégias pedagógicas que favorecem a relação entre literatura infantil e formação do leitor proficiente. Portanto, a leitura literária precisa estar cada vez mais presente na sala de aula e, para isso, é necessário que esta não seja uma questão que se esgota no âmbito das pesquisas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Letramento Literário. Formação do leitor.

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que a leitura contribui para a formação de um sujeito crítico, ético e participativo, abrindo horizontes e libertando mentes na formação do caráter. Nesse sentido, as atividades pautadas na Literatura Infantil tendem a contribuir com o despertar para o mundo da leitura. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que elas têm em relação ao mundo. No entanto, percebe-se o distanciamento de uma parcela significativa de alunos das séries iniciais do contato direto e permanente com a literatura, intensificando a falta de interesse pelo universo literário.

¹² Esta pesquisa foi desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Faculdade de Educação - FACED/UFC.



Isso justifica o alto nível de não leitores e o consequente afastamento do letramento literário, visto que tais crianças concluem o ciclo de alfabetização apenas alfabetizadas.

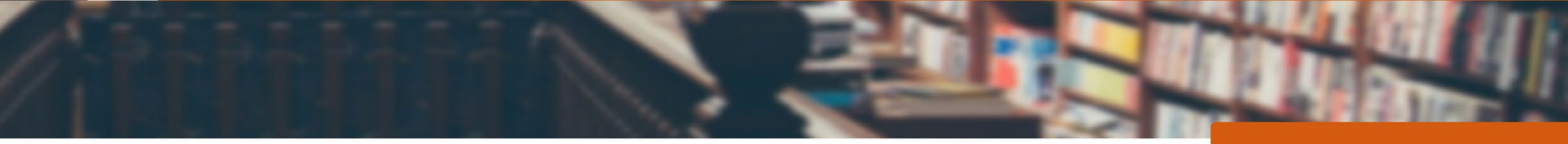
Partindo desse pressuposto e em constante observação da realidade enquanto integrante do corpo docente de uma escola pública, fato ao mesmo tempo atrelado ao desejo de despertar o gosto das crianças pela leitura, surgiu o interesse pelo tema de maneira que, com esta pesquisa possa contribuir para a formação de indivíduos letrados, e não apenas alfabetizados.

Seguindo essa lógica, na realidade, percebe-se um certo desinteresse do contingente de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental pela leitura em especial e uma constante preocupação dos professores no sentido inverso a isso, pois o direcionamento das ações deles está voltado quase sempre para as avaliações externas, o que se traduz em indicadores da escola a serem apresentados aos administradores. Diante da vivência em sala de aula, verifica-se que existe uma quantidade enorme de material a ser trabalhada, uma diversidade de textos para explorar, contudo, aparentemente, os *games* das novas tecnologias atraem consideravelmente muitas crianças.

Dessa forma, a Literatura vai perdendo espaço, ficando em segundo plano, sendo trabalhada apenas como uma atividade pedagógica a ser cumprida. Um exemplo disso é quando a criança é mobilizada a responder a uma ficha literária a fim de se trabalhar a ortografia, as classes gramaticais, e assim por diante. Igualmente importante, deveria ser o contexto da história, a compreensão, a relação estabelecida entre o que é lido e a realidade delas, bem como as inferências que são desconsideradas.

Logo, é difícil despertar o interesse da criança pela leitura e ampliar o letramento literário se a Literatura ocupar um lugar irrelevante na sala de aula. Freire (1993) destaca que as escolas deveriam estimular o gosto pela leitura e escrita durante todo o tempo de escolarização, de forma que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e prazer.

A leitura deve ser apresentada ao público infantil como uma ação que envolve descobertas e encantamento, podendo ser despertada por meio da Literatura. Nesse viés, este estudo se justifica porque a falta de curiosidade e interesse pelos livros e pela leitura de uma parcela das crianças das séries iniciais acarreta problemas, como a dificuldade em produzir e compreender textos, bem como o desenvolvimento do senso crítico delas. Considerando que o letramento literário decorre de um processo amplo de desenvolvimento da escrita e da leitura e que o hábito de ler se inicia na infância e deve seguir ao longo da vida, a Literatura Infantil



se torna uma ferramenta indispensável nesse processo, visto que transporta a criança para o mundo mágico do encantamento (CORSINO, 2009).

Nesse contexto, ressalta-se o papel da escola é de possibilitar que a literatura aproxime a criança dos objetos de aprendizagem, tendo o livro como algo que desperte sua atenção e curiosidade, aguçando seus sentimentos, emoções, imaginação, criatividade, tornando-se algo atrativo e fundamental para ampliar o processo de letramento (COELHO, 2000, p. 46). Com isso, entende-se que a literatura é um dos melhores caminhos para unir a criança com a leitura e ampliar o letramento literário, visto que esse contato pode permitir à criança a se emocionar, sentir-se parte da história, identificar-se com personagens e perceber que é possível construir sua própria escrita, suas leituras de mundo e intervir em sua realidade social, conforme discussão mais adiante.

Ante o exposto, destaca-se como questão geral de pesquisa: Como as professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-Ce estão utilizando Literatura Infantil para ampliar o letramento literário das crianças? No desdobramento desse questionamento, investigamos: a) Que estratégias de letramento literário estão sendo abordadas pelas professoras a partir do uso da Literatura Infantil? b) Como as professoras planejam essas estratégias dentro do âmbito literário? c) Que relações são estabelecidas pelas professoras entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes?

As respostas a essas indagações conduzem ao objetivo geral desta pesquisa, que consiste em analisar o trabalho das professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-CE concernente ao letramento literário das crianças por meio da literatura infantil. De forma específica, pretende-se: descrever as estratégias de ensino abordadas em sala a partir do uso da Literatura Infantil; refletir sobre o planejamento dessas docentes acerca dessas estratégias no âmbito literário; e analisar as relações estabelecidas por elas entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Portanto, trilhar o caminho com base nesses objetivos se respalda na compreensão de que, ao passo que o mundo se torna mais globalizado e conectado, em um país marcado por injustiças, com diferenças sociais e educacionais gritantes, maior ainda é a importância da escola na formação de leitores, objetivando ampliar o letramento literário. Dessa maneira, a escola deve superar as bases tradicionais que compreendem a leitura realizada como uma imposição, uma obrigação, um compromisso para obtenção de nota e não como atividade envolvente e prazerosa.

Em termos de organização, o artigo está estruturado em 5 seções. Nesta seção introdutória, contextualiza o tema, as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa; na segunda, faz-se uma abordagem teórica, contemplando conceitos e estratégias de letramento literário e a relação entre Literatura Infantil e formação de leitores proficientes; na terceira, apresenta sobre o percurso metodológico da pesquisa; na quarta, analisa-se os discursos dos professores de 1º e 2º ano que responderam ao instrumental de coleta de dados; e por último, na quinta seção, as considerações finais acerca do trabalho realizado.

Na sequência, a escrita será acerca da abordagem teórica, construída a partir de uma revisão da literatura pertinente à temática que se configura como foco deste artigo.

2. LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Nesta seção, discorre sobre questões teóricas referentes ao letramento promovido a partir da literatura infantil, iniciando por conceituar e caracterizar o termo à luz de publicações de Kleiman, (2005), Soares (2018), Sousa e Cosson (2011). Ampliando a discussão, faz-se um apanhado quanto às estratégias favorecedoras desse letramento nos anos iniciais, tendo como aporte teórico Silva (2009), Cosson (2009) e outros autores que contribuem com a temática. Por fim, se delinea uma trajetória de ideias, com base principalmente em Oliveira (2010) e Brenmann (2019), entre outros pesquisadores, a fim de defender a existência de uma relação entre o uso da literatura infantil e a formação do leitor proficiente.

2.1 O conceito de letramento literário e suas características

A priori, busca esclarecer o conceito de letramento, ou conforme o pensamento de Kleiman (2005), o que não é letramento. A autora questiona que vários documentos que tratam de currículo, assim como fazem pesquisadores de diversas áreas, têm discutido muito sobre o conceito de letramento, mas também é preciso deixar claro que não é um método, não é alfabetização e não é habilidade. Acrescentando à discussão, ela traz a ideia de que o letramento vai além das práticas da escrita na escola, mas estas estão inclusas nesse conceito.

Soares (2018, p. 44), autora de referência em alfabetização e letramento, afirmando que este termo possui uma concepção mais abrangente que o primeiro, visto tratar-se do “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida”. Dessa forma, compreender que o letramento vai além do aprendizado do código linguístico, por representar o que as pessoas fazem com a habilidade de

leitura e de escrita em um contexto específico e, ainda, como essas habilidades se relacionam às necessidades, aos valores e às práticas sociais.

Em se tratando de práticas sociais da escrita, ressaltar que estas são bastante diversificadas e, nesse contexto, reporta-se a Souza e Cosson (2011, p.16), quando consideram que “talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno”. Os autores destacam, ainda, a existência de diversos tipos de letramento: literário, digital, informacional, visual, matemático, entre outros.

Dentre essa diversidade, enfoca, nesta pesquisa, o letramento literário, por atribuir à Literatura um papel importante na construção do aluno, enquanto leitor e enquanto cidadão, que tem direito ao conhecimento trazido pelas obras literárias para que possa utilizá-lo nas múltiplas situações de sua vida, e impacte, positivamente, em sua atuação não somente na escola, mas também fora dela. Ao esclarecer acerca dessa abrangência do letramento literário, Brenman (2012) diz que:

[...] o contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que se ver diante de obras literárias [...] alguns vão se tornar leitores, outros não, porém saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer essa herança cultural humana (BRENMAN, 2012, p. 93).

O posicionamento do autor permite apontar o letramento literário como uma necessidade básica do cidadão, desde os primeiros anos de sua vida, uma vez que a literatura é um direito que lhe deve ser assegurado, fazendo reportar ao clássico texto *O direito à Literatura*, de Candido (2011, p. 176), quando enfatiza que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. Conforme essa ideia, é imprescindível que a escola, enquanto instituição promotora da leitura literária, aproxime os leitores do texto, tendo em vista suas características essenciais.

Seguindo esse direcionamento, o letramento literário, para Oliveira (2010), é um instrumento que estimula o diálogo, contribuindo para o enriquecimento do repertório linguístico dos leitores e desenvolvendo sua capacidade de argumentar. Embora desde pequenas as crianças apresentem diversos argumentos para defender seus posicionamentos ou façam uso de um vocabulário, às vezes, surpreendente para narrar suas histórias, o texto literário lhes ajudará a ampliar esse leque linguístico.

Ademais, o texto literário mobiliza o imaginário do leitor ou mesmo do ouvinte. Essa é uma característica à qual o professor deve estar atento e aproveitar a oportunidade para instigar a criatividade desenvolvida pela estimulação do imaginário das crianças. Nessa ativação do

imaginário, elas podem se ver em personagens da história, tanto por se identificarem com tais personagens quanto por enxergarem representado neles aquilo que desejariam ser ou viver em sua realidade social.

Ainda conforme observações de Oliveira (2010, p. 45), a leitura literária infantil está ligada “ao belo, ao prazer, ao lúdico e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional”. Nesse sentido, a leitura sensorial se caracteriza pelos aspectos externos à leitura, pelas sensações despertadas no leitor ao manusear um livro bem-acabado, ao tocar a textura do papel, ao visualizar as ilustrações ou até mesmo ao sentir o cheiro do livro; já o aspecto emocional da leitura é posto em evidência quando estimula a fantasia e liberta as emoções despertadas pelo texto.

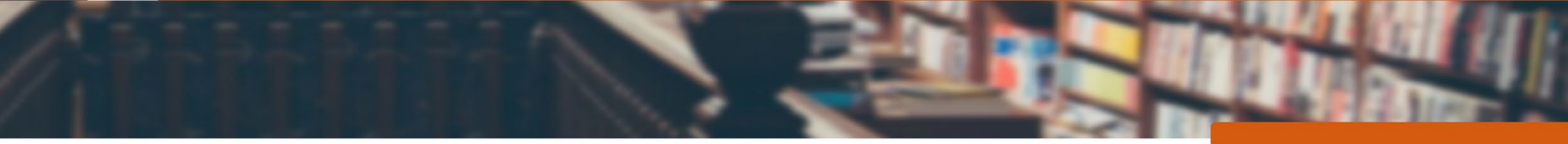
Todavia, para que as características do texto literário supracitadas se concretizem, é necessário que o professor, ao planejar o trabalho com esse tipo de texto, elabore estratégias adequadas a fim de ressaltar a essência da literatura e alcançar os objetivos propostos para a leitura na sala de aula. Dessa forma, existem estratégias que são apontadas por autores considerados referências em letramento literário, conforme a seguir.

2.2 As estratégias de leitura para o desenvolvimento do letramento literário

Ao abordar sobre as estratégias de leitura, é válido trazer a ideia de Colomer (2007) sobre a necessidade de que os professores estabeleçam objetivos concretos para o trabalho com o letramento literário, pois não basta apenas que o livro chegue às mãos do aluno, mas que ele cumpra a função de, além de conduzi-lo ao encantado mundo da literatura, amplie sua visão de mundo e, conseqüentemente, seu letramento.

As reflexões provocadas pela autora colocam o professor como figura essencial no trabalho com o texto literário, seja na iniciação do aluno como pré-leitor no mundo da literatura, na formação do leitor no caminho percorrido durante sua escolarização ou, ainda, além dos muros da escola. Para isso, é preciso pensar em estratégias capazes de estimular o aluno ao universo literário e à consolidação de hábitos de leitura.

Dentre os vários autores que abordam as estratégias diversas com a leitura literária, desta-se, inicialmente, Silva (2009), a qual aponta três procedimentos a se considerar nesse momento: a formação de grupos de contadores de histórias, o círculo de leitura e a leitura individual. “Os grupos de contadores de histórias atuam como elementos motivadores e preparatórios à leitura de livros” (SILVA, 2009, p. 35), sendo o papel do contador levar o ouvinte a tornar-se leitor. Associando essa estratégia ao que se vivencia na escola, vale



evidenciar que o professor, principalmente dos primeiros anos de escolarização, tem atuado como contador de histórias, e isso é importante para que as crianças o vejam como modelo de leitor.

No tocante ao círculo de leitura, o professor atuaria como leitor-guia, ou seja, ele faria a leitura em voz alta e os alunos o acompanhariam. Nessa estratégia, é preciso transferir para a voz “as intenções do texto, detendo-se em explicações nas passagens mais sutis [...]. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto” (SILVA, 2009, p. 35). Essa estratégia seria mais apropriada para trabalhar com os alunos que tivessem certa experiência com a leitura, posto que seria uma preparação para desenvolver sua autonomia leitora.

Com relação à leitura individual, a autora justifica que seria a melhor forma de fruição de um livro, pois possibilitaria que o mundo de leituras do autor dialogasse com o mundo de leituras do leitor (SILVA, 2009), podendo proporcionar a este um encontro entre os dois mundos e a oportunidade de se reconhecer entre as histórias narradas no livro, além dos conhecimentos novos adquiridos.

Para as crianças nas séries iniciais, Brandão e Rosa (2010, p. 46) apontam como estratégia atrativa, especialmente para deixar “brotar a sensibilidade dos pequenos leitores”, a dramatização, justificando que tal estratégia lhes permitiria “viver o livro literário”, colocando-se como “uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira inusitada”. Essa forma de levar o texto literário para as crianças, certamente, contribui para ativar o imaginário delas e fazê-las se sentirem dentro dos contos de fadas, das fábulas ou de qualquer que seja o gênero dramatizado.

No intuito de enriquecer ainda mais esta pesquisa e apresentar estratégias de ensino do texto literário, deve-se reportar, também, a Cosson (2007), selecionando de seu apanhado científico a estratégia de sequência básica do letramento literário na escola, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é o momento de preparar o aluno para entrar no texto, estabelecendo laços estreitos com que se vai ler, por meio de “uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2009, p. 53). O autor destaca que a motivação não precisa ser, necessariamente, de ordem temática, mas observa que as práticas de motivação mais bem-sucedidas são as que têm estreita relação com o texto a ser lido. Assim, o professor pode usar

nessa etapa uma imagem, um vídeo, uma música, um poema ou outro meio que conecte o leitor à leitura que lhe será apresentada, incentivando-o para vivenciar a experiêncialiterária.

A *introdução* é a etapa em que são apresentados o autor e a obra, podendo-se enfatizar não só características desses dois elementos, mas também incentivar o questionamento, por parte dos alunos, sobre as razões que levaram o professor a escolher determinado livro e não outro, tendo o cuidado de não tornar o momento longo e expositivo e de, sempre que possível, apresentar a obra fisicamente aos alunos. Nessa apresentação, é importante instigar o aluno à leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais, que podem trazer informações essenciais para facilitar a interpretação do texto a ser lido.

A etapa de *leitura* é o momento de proporcionar o acesso do aluno ao texto, por meio de uma leitura partilhada, com ou sem intervalos acompanhados pelo professor, em espaços para além da sala de aula, conforme a extensão do texto. Nessa perspectiva, Cosson (2007, p. 63) chama à atenção para o fato de que “a leitura do texto literário é [...] uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente”, ou seja, o aluno precisa vivenciar a experiência estética, ao ter contato com o texto, e não somente saber do que se trata a história. Privá-lo do contato com a leitura seria tirar dele o direito à literatura, defendido por Cândido (2011), como citado anteriormente.

É na *interpretação* que se evidencia o sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2007). Para o autor, essa etapa se divide em dois momentos: interior, no qual ocorre o encontro do leitor com a obra, por meio da decifração, e culmina com a sua apreensão global ao final da leitura; exterior, em que ocorre amaterialização da leitura, por meio dos sentidos que atribuí-se a ela.

Nesse sentido, acredita-se que a concepção que o docente detém de leitura, seguramente, estará imbricada na elaboração das estratégias a serem executadas junto aos alunos, favorecendo o desenvolvimento do senso estético e a implementação de hábitos dessa prática que podem ter início na escola e serem continuados para além desse ambiente. Por isso, é importante que as instituições educacionais lancem um olhar atencioso e promovam ações de valorização da leitura literária, dentre o trabalho realizado com as práticas de linguagem, proporcionando aos alunos maior interação com os livros, de modo a ampliar seu repertório literário e alargar sua visão de mundo e compreensão de suas vivências.

Por fim, Oliveira e Spíndola (2008), ressaltam que, ao conduzir a criança a viagens fantásticas por meio da Literatura, o texto é capaz de despertar nela sensações diversas, que

podem contribuir para estimular a aprendizagem escolar. Apesar de que não deve ser este o objetivo principal do texto literário, não se pode deixar de considerar o incentivo da aprendizagem uma característica bastante relevante e instigadora para que se defenda a presença da leitura literária na sala de aula.

Ao vislumbrar o letramento literário como ferramenta capaz de estimular a aprendizagem escolar, considera-se relevante discorrer, a seguir, sobre a relação possível de se estabelecer entre a Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes, que tem sido um dos objetivos prioritários das escolas no que concerne ao trabalho com a linguagem.

2.3 Relação entre literatura infantil e formação de leitores proficientes

A literatura infantil, diante de tamanha importância para o letramento literário desde os primeiros anos da criança, pode trazer ganhos significativos que vão além da busca de um texto o qual desperte emoções e faça fluir a imaginação do leitor/ouvinte. Segundo Oliveira (2010):

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

O pensamento manifestado pela autora reforça o que já foi mencionado sobre a importância da literatura para estimular a aprendizagem escolar da criança. Essa ideia é, ainda, corroborada por Micheletti (1990 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 42), ao afirmar que a Literatura não tem obrigação com o conhecimento sistematizado, entretanto o favorece, uma vez que ela “amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações ou, ainda, na reformulação do que já possui”.

Com base nisso, defende-se a existência de uma estreita relação entre a promoção do letramento literário, por meio da Literatura Infantil, e o desenvolvimento da proficiência leitora, que implica na capacidade do leitor não somente de decodificar o código escrito, mas de ir além e ser capaz de apreender as informações explícitas ou implícitas no texto e, ainda, de emitir opinião crítica acerca do assunto do texto.

No intuito de fortalecer a definição de leitor proficiente, Solé (2003, p. 21) afirma que “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si que desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Tendo isso em vista, compreende-se que a leitura literária não ocorre apenas para entretenimento ou deleite do leitor,

porém contribui para a formação do perfil de um leitor crítico, ativo e participativo na sociedade.

A formação desse leitor no nível proficiente é iniciada desde os primeiros anos de sua escolarização, respeitando a capacidade cognitiva da criança. No entanto, se antes de concentrar os esforços educacionais no desenvolvimento de habilidades de leitura, eles fossem concentrados no desejo de formar leitores por meio do letramento literário, a proficiência leitora poderia ser desenvolvida, não somente de forma mais prazerosa, mas de maneira mais produtiva e significativa. Por essa razão, Oliveira (2010, p. 51) atribui sumária relevância à atuação do professor, “[...] como mediador da leitura, cuja função seria a de provocar o contato das crianças com obras literárias, visando à sua formação e desenvolvimento como leitoras proficientes”.

Embora a intervenção pedagógica executada pelo professor, no ambiente escolar, seja relevante para a formação leitora da criança, não se pode perder de vista que o seio familiar também tem uma parcela considerável de contribuição a fim de que esse processo ocorra com mais ou menos desafios. Para Elias (2014) a participação da família é um fator de extrema relevância nesse contexto, visto que as histórias que são lidas para as crianças, desde seus primeiros anos de vida, representam o início de sua formação leitora, seguindo com a alfabetização até o momento em que, por si, elas tenham a capacidade de selecionar leituras por sua vontade e para deleite próprio. Nessa direção, Brenmann (2012, p. 69-70) afirma que “tais crianças quando chegam à escola demonstram maior disponibilidade para a aprendizagem da leitura. Já as que não têm esta vivência familiar, em sua maioria, são colocadas dentro da sala frente a textos vazios de significação”, em virtude de que a apresentação da leitura lhe será feita já mais tardiamente e no espaço escolar.

Em acréscimo à discussão, Silva e Martins (2010, p. 26) alertam que “grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola consiste em agência de letramento das mais importantes”. Elas defendem que esse é o lugar onde “as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas, afinal, à escola reserva-se o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita (SILVA; MARTINS, 2010, p. 26)”. Portanto, como principal agência de letramento, ela precisa estar em constante reflexão, (re)planejamento e (res)significação de suas práticas, visando a formação leitora dos alunos, com a intenção de que esta ocorra de forma prazerosa e que faça sentido para eles. Para que isso seja possível, deve-se apontar a Literatura Infantil como um caminho a ser trilhado pelo professor, enquanto mediador, e pelos seus pequenos leitores.

Por fim, a relação entre Literatura Infantil e formação de leitores proficientes é fortalecida quanto mais constante e quanto mais cedo for o contato da criança com os livros e, ainda, quando há um mediador experiente que saiba fazer essa ponte, garantindo que a leitura literária faça parte da vida dela e lhe permita colher bons frutos advindos dessas leituras nos mais diversos aspectos de sua vida escolar e cidadã.

Seguindo o percurso da pesquisa, esboça-se o caminho metodológico trilhado para a construção deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Neste tópico, apresenta-se a metodologia da investigação ora realizada. Para tratar dos aspectos teórico-metodológicos, faz-se necessário trazer a teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013), por considerar que a obra desses autores corroborou na seleção e organização das técnicas aqui adotadas e no tocante à classificação da pesquisa científica. Desta maneira, do ponto de vista de sua natureza, foi proposto um trabalho que visou gerar conhecimentos novos sobre a temática da literatura infantil no processo de letramento literário. Para a realização desta investigação, foi selecionada uma escola pública, situada na sede urbana do município de Acopiara-CE. A escolha se deu por ser a escola com mais turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal e, portanto, a que conta com mais professores nessa etapa escolar, propiciando, assim, uma riqueza de dados relacionados às formas de trabalho com o texto literário.

No tocante aos objetivos, conforme a abordagem teórica de Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), esta pesquisa é exploratória, posto que “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”; e descritiva, uma vez que, pesquisar é registrar como o trabalho dos professores com o letramento literário ocorre, sem interferir nele.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ainda consoante Prodanov e Freitas (2013), classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, na qual se aprofunda conceitos sobre o letramento literário e faz-se um apanhado teórico acerca das estratégias de trabalho com o texto literário, baseado em autores como Cosson (2007), Souza e Cosson (2011), Silva (2009), dentre outros; e um levantamento de dados, a partir das informações coletadas por meio de questionário.

Destarte, como instrumento de pesquisa, foi elaborado um questionário com questões de múltipla escolha, que permitiu traçar um perfil dos professores, bem como conhecer a rotina de trabalho com o texto literário e a forma de seleção dos materiais de leitura. Ademais,

elaborou-se questões abertas, as quais abordavam as estratégias de letramento literário e o seu planejamento por esses profissionais envolvendo a literatura infantil, a fim de conhecer como é realizado o trabalho nesta perspectiva na escola participante e analisar as relações estabelecidas pelas docentes entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Vale salientar que os participantes constituem uma amostra dos professores, selecionada da seguinte forma: a) a partir de um primeiro contato com a Coordenação Pedagógica, via telefone, foi exposto as intenções de pesquisa e solicitado autorização para conversar com os professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; b) em momento marcado previamente, foi realizada uma visita a instituição escolar e exposto aos docentes os objetivos da pesquisa e, nessa ocasião, 5 (cinco), entre os 8 (oito) professores presentes, dispuseram-se, espontaneamente, a participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); c) enviou-se aos professores participantes, pelo *WhatsApp* informado, o link para acesso ao questionário, este elaborado e respondido por meio do *Google Forms*

Cabe destacar que a escolha dessa plataforma de utilização *on-line* justifica-se, em primeiro lugar, pelo contexto de pandemia da Covid-19, que orienta o distanciamento social; em segundo lugar, pela possibilidade de construção de questões que atendessem aos anseios acadêmico-científicos; e ainda, em terceiro lugar, por permitir um *feedback* das respostas dos participantes. Ainda vale ressaltar que a identidade da escola e dos professores participantes será preservada no momento da apresentação e discussão dos dados, conforme informado no TCLE. A escola será identificada por Escola Participante e os professores serão identificados por uma letra maiúscula, iniciada por A e sequenciando-se, em ordem alfabética, até a letra E.

Do ponto de vista da abordagem do problema, analisou-se os dados de forma qualitativa, visto que algumas informações, especialmente no que concerne ao perfil dos participantes, são apresentadas em gráficos, por meio de dados numéricos, constituindo-se de forma quantitativa.

Por fim, todos os passos aqui revelados conduziram ao alcance dos resultados expostos e discutidos a seguir, segundo as orientações advindas de Bardin (1977), que aborda a relevância de utilizar a análise de conteúdo prevendo, assim, três fases fundamentais para a pesquisa: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

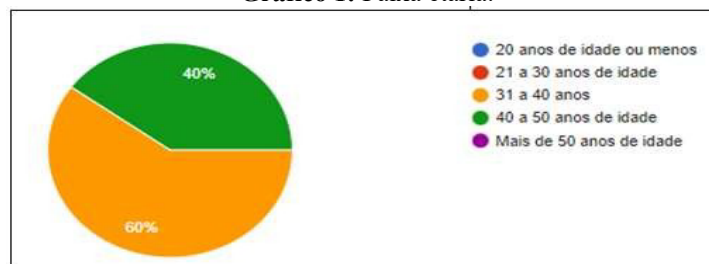
4. LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE 1º E 2º ANO

Para melhor compreensão dos dados apresentados, esta seção foi dividida em duas subseções: perfil dos participantes, em que foi exposto os registros acerca das características dos docentes, possíveis de subsidiar a interpretação dos dados subsequentes, os quais constituem o planejamento; e as práticas pedagógicas em leitura literária, em que foram analisadas as informações coletadas a respeito do trabalho dos professores com a literatura infantil em sala de aula.

4.1 Perfil dos participantes

Por meio do primeiro questionamento, constata-se que todos os participantes se declararam do gênero feminino, razão pela qual foram identificadas como professoras A, B, C, D e E. A segunda pergunta trouxe a informação de que a maioria delas se enquadram na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos, enquanto as demais têm entre 40 e 50 anos de idade, conforme exposto no Gráfico 1 abaixo.

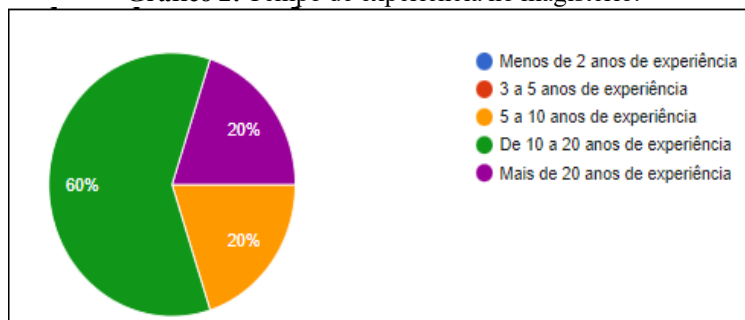
Gráfico 1: Faixa etária.



Fonte: Autoria própria (2021).

Na sequência, foi necessário conhecer o tempo de experiência das professoras. Dessa forma, em sua maior parte, elas têm de 10 a 20 anos de experiência no Magistério, seguidas de 20% que possuem de 5 a 10 anos, e o mesmo percentual, com mais de 20 anos de docência, como se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2: Tempo de experiência no magistério.



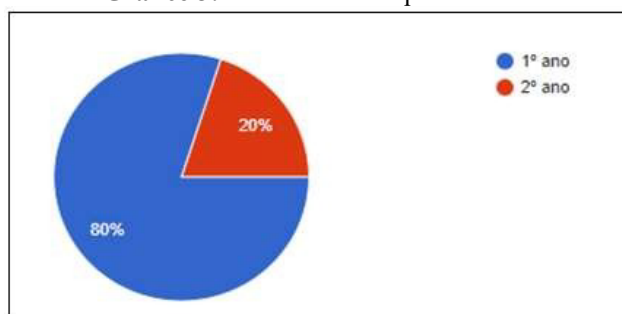
Fonte: Autoria própria (2021).

Tardif e Raymond (2000, p. 210), ao refletirem sobre a relação existente entre saberes, tempo e trabalho no magistério, consideram que abordar essa questão não é uma tarefa fácil, por envolver variáveis, porém, afirmam que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’

Além do mais, considera-se que o trabalho desenvolvido no coletivo de professores seja oportuno para um rico compartilhamento de saberes, uma vez que os autores acrescentam que “a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TRADIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Assim, a existência de uns professores mais experientes, e outros menos, pode ser um fator positivo na aquisição de saberes e experiências profissionais.

Ainda com a intenção de traçar o perfil das respondentes, foi solicitado que apresentassem em qual ano escolar atuam. Assim, a maioria das professoras atuam no 1º ano e, somente 20% do total de 5 colaboradoras, lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, como demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Ano escolar em que lecionam.



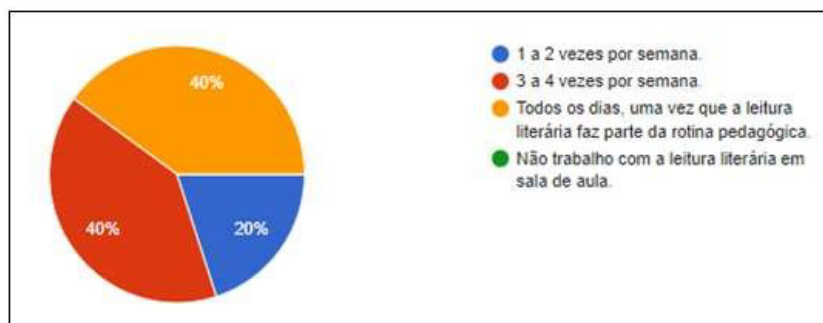
Fonte: Autoria própria (2021).

Apesar de serem anos diferentes, as idades das crianças são bem próximas, o que oportuniza as docentes compartilharem matérias e estratégias de leitura para o trabalho com o texto literário, conforme adiante.

4.2 O planejamento do trabalho com a Literatura Infantil

Nesse ponto do trabalho, aborda as questões relativas ao trabalho com o texto literário na sala de aula, desde a frequência com que este é realizado até a utilização das estratégias elaboradas, entre outras questões relevantes. Inicialmente, foi questionado sobre a frequência com que as professoras fazem uso do texto literário em sala de aula, cujas respostas constam no Gráfico 4.

Gráfico 4: Frequência com que faz uso da leitura literária em sala de aula.



Fonte: Autoria própria (2021).

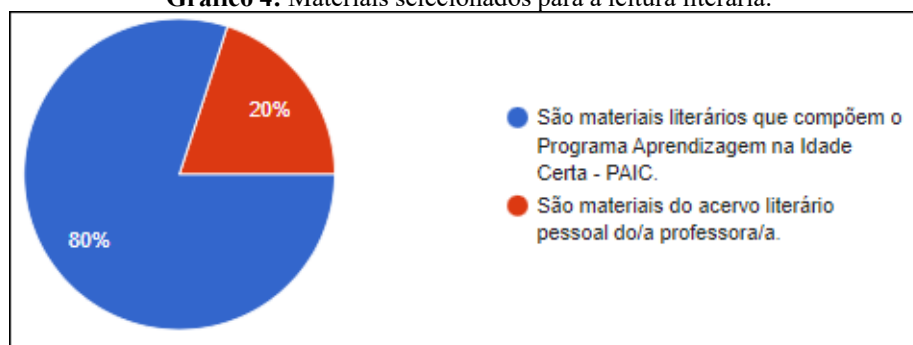
Observa-se, no Gráfico 4, que 40% afirmam que a leitura literária é parte da rotina pedagógica, sendo utilizada em todos os dias da semana. Na mesma proporção, tem-se a declaração de que a leitura literária em sala de aula é utilizada de 3 a 4 vezes por semana, enquanto 20% informaram utilizar de 1 a 2 vezes.

Para que a leitura literária contribua de forma significativa para o desenvolvimento da produção de sentidos e, por outro lado, para o desenvolvimento da linguagem da criança, a frequência com que esta é incluída no planejamento pedagógico tem sumária relevância. Desse modo, espera-se que ele esteja presente no cotidiano da turma.

Com igual importância, a preocupação ocorre com a seleção dos materiais para o trabalho com a leitura literária. Evidencia-se, primeiramente, a quem cabe a escolha desses materiais por entender que é um fator importante. Todas as professoras afirmaram que são elas próprias quem os selecionam, o que Brenman (2012) considera correto, quando afirma que deve ser desse profissional a tarefa de selecionar os livros para a sala de aula.

O Gráfico 4, apresenta os materiais que os professores afirmam selecionar para a leitura literária.

Gráfico 4: Materiais selecionados para a leitura literária.



Fonte: Autoria própria (2021).

O gráfico consta que 80% das professoras informam utilizar materiais literários advindos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), enquanto 20% afirmam trabalhar com obras de seu acervo pessoal. Nesse contexto, Silva e Martins (2010, p. 33) declaram que

“a escolha do material de leitura é sempre uma importante etapa do processo de organização do trabalho docente, etapa a ser avaliada de tempos em tempos pelo professor, em função de novos materiais de leitura disponíveis [...]”.

É importante citar que a Secretaria de Educação do Município de Acopiara-CE trabalha consoante as orientações do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que abrange desde o planejamento, o qual envolve a construção de uma rotinapedagógica, até a execução deste em sala de aula. Esse programa contempla, também, o envio de acervos literários, composto pela Coleção Paic Prosa e Poesia, que traz obras a serem utilizadas conforme o nível de ensino, contemplando da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

4.3 Práticas pedagógicas com a Literatura Infantil

As questões referentes às práticas pedagógicas estão organizadas em tabelas, visto terem sido abordadas por meio de perguntas abertas, que possibilitaram às respondentes autonomia para apresentar vertentes diversas. Nesse viés, o primeiro questionamento visou saber como as professoras planejam as estratégias de letramento literário envolvendo a Literatura Infantil, conforme respostas na tabela 1.

Tabela 1: Meios de planejamento das estratégias de letramento literário.

Participantes	Resposta
Professora A	Com o coletivo, sempre buscando e inovando [...]
Professora B	De segunda a quinta, histórias para deleite. Nas sextas-feiras, a história é com ficha de leitura.
Professora C	Ler de diferentes formas cada texto, permito a interação do aluno durante ou após a leitura, peço para produzirem a história lida. Trabalho com textos que possibilitam a memorização.
Professora D	Utilizando diferentes tipo textuais.
Professora E	Através das habilidades que quero desenvolver nos alunos.

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme supracitado, as respostas seguem diversos caminhos, os quais se configuram importantes elementos a serem considerados no planejamento do trabalho com o texto literário. Discuti-se acerca da importância da interação dos alunos para o desenvolvimento da linguagem, bem como da leitura para deleite e como ferramenta significativa para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Em vista disso, é importante lançar mão de estratégias diversas, como as que já foram mencionadas na revisão de literatura.

Destarte, deste item, ressalta-se dois pontos: o primeiro diz respeito ao sentimento de pertencimento das professoras a um grupo e à atuação em coletividade, uma vez que favorecem diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos

alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

O segundo ponto relaciona-se à utilização de fichas de leitura a partir dos textos lidos, uma vez que, segundo Reis (2018, p. 153), “tarefas do tipo ‘preenchimento de ficha de leitura’, tão ainda presentes nas salas de aula do ensino fundamental, já se mostraram pouco eficientes, pois tornam o contato com a literatura algo mecânico”. Nesse segmento, a leitura do texto serve apenas para que o aluno busque respostas para atender a um aspecto quantitativo da atividade escolar.

O questionamento seguinte solicitou que as docentes explicitassem quais estratégias utilizam a partir do uso da literatura infantil, as quais elencaram as seguintes estratégias, transcritas na Tabela 2.

Tabela 2: Estratégias abordadas no uso na literatura infantil.

Participantes	Resposta
Professora A	A contração (<i>sic</i>) de história
Professora B	Histórias para deleite a partir de links
Professora C	A contação de história, [...] leitura compartilhada, cantinho da leitura
Professora D	Através da compreensão de significados [...] e também da decodificação [...]
Professora E	Iniciar a leitura de um texto pequeno, fazer com as crianças a leitura de frases e palavras. Através dessas palavras identificar a sílaba inicial e final. Trabalhar a palavra inicial e final de cada frases (<i>sic</i>). Frases ditados mudo (<i>sic</i>) com personagens da história, etc.

Fonte: Autoria própria (2021).

Ao analisar as respostas, constata-se que a estratégia de contação de histórias se faz presente na fala de somente duas, entre as cinco professoras. Cumpre destacar, também, a leitura compartilhada e a organização do ambiente, com a construção do cantinho da leitura em sala de aula mencionado por uma delas; bem como a estratégia de enviar *links* de acesso a leituras para deleite que, em virtude do período de pandemia da Covid-19, foi bastante recorrente no contexto escolar.

Corroborando com essa ideia, Alves (2000, p. 37) afirma que os livros interativos “sejam eles eletrônicos ou confeccionados nos moldes convencionais, propõem, basicamente, uma mudança de relacionamento entre o leitor e o texto, sugerindo, explicitamente, ao leitor uma efetiva cumplicidade, atraindo- pela via do fantástico [...]”.

Ademais, é evidente a escolha por trabalhar a compreensão de significados a partir do texto literário, chamando a atenção para o cuidado de não reduzir a leitura a uma atividade meramente didática, que anule o aspecto frutivo da Literatura Infantil, especialmente, quando são mencionadas atividades de codificação e análise linguística.

Nesse sentido, Cosson (2009, p. 62) vê, negativamente, que ao promover o ensino da gramática, sejam feitas “longas explicações sobre a nomenclatura gramatical do português que elevaram o contexto à condição de texto ou, para dizer de uma maneira mais conhecida, o texto virou pretexto”. Essa forma de utilização do texto literário pode ser observada na fala da professora E, quando afirma “iniciar com a leitura de um pequeno texto, fazer com as crianças a leitura de frases e palavras. [...] identificar as sílabas inicial e final”.

Por fim, o questionamento de detém sobre a visão das professoras quanto à relação entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes, posicionamento que pode ser conhecido por meio da Tabela 3.

Tabela 3: Relação entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Participantes	Resposta
Professora A	A interação entre professor e aluno.
Professora B	Relação necessária. Qnd (<i>sic</i>) o aluno tem a leitura no seu contexto, as chances de ser um leitor amante, é muito maior.
Professora C	Desenvolver hábitos de leitura desde os anos iniciais contribui para a formação de leitores. [...]
Professora D	Relação de qualidade estratégica para compreender o mundo a sua volta.
Professora D	Relação de qualidade estratégica para compreender o mundo a sua volta.
Professora E	Uma relação de entusiasmo e incentivo.

Fonte: Autoria própria (2021).

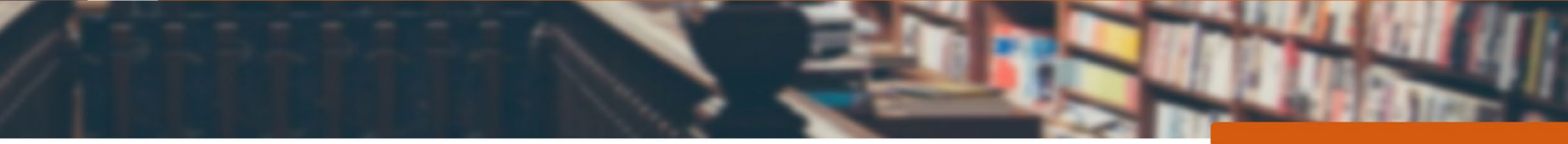
As professoras sintetizaram suas respostas em poucas palavras, as quais expressam a existência de uma relação entre a leitura de Literatura Infantil e a leitura proficiente ou, mais especificamente, a formação de leitores proficientes, considerando-a como necessária para a formação de hábitos de leitura, para a interação entre o professor/mediador e o aluno e, ainda, como uma relação que se colabora para o incentivo à leitura.

Nesse contexto, reporta-se que a discussão empreendida neste trabalho sobre a relação existente entre a leitura de Literatura Infantil e a formação do leitor proficiente, uma vez que esta última implica na formação de um leitor que saiba efetivamente compreender textos de modo proficiente.

Por fim, com base nesses dados e em toda a pesquisa desenvolvida, seguem as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final do percurso, buscou-se apontar, nas considerações finais, ou seja, as respostas para as questões da pesquisa. De forma geral, a investigação deixou evidente que o letramento literário ocupa espaço significativo nas aulas das turmas pesquisadas. Esse espaço é preenchido com atividades pedagógicas voltadas à promoção e ampliação do letramento



literário das crianças, por meio de estratégias como leitura compartilhada e contação de histórias, que servem como mediação entre o aluno leitor/ouvinte e o texto literário, despertando-lhes emoções e fantasias, além de promover seu encontro com a linguagem e com a construção de sentidos do texto.

Além disso, notou-se a organização do ambiente, quando a professora menciona como estratégia a presença do cantinho da leitura, que possibilita aos alunos o contato visual e o acesso a obras literárias, durante todo o tempo de permanência na sala de aula.

No tocante ao planejamento das estratégias de letramento literário envolvendo a Literatura Infantil, destacou-se: a troca de experiência proporcionada pela realização de forma coletiva com os demais professores dos anos iniciais; o protagonismo docente na seleção dos materiais para a leitura; e a inclusão do trabalho com o texto literário na rotina pedagógica das turmas. Portanto, para que a leitura literária possa cumprir a função de ferramenta de promoção dos hábitos de leitura, é necessário que haja essa sistematização do trabalho realizados, assegurando à literatura um espaço verdadeiramente real e significativo de interação entre as crianças e a prática de ler.

Evidencia-se, também, significativas as relações que podem ser estabelecidas entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes, ressaltando que, quanto mais cedo a criança tiver o contato com a Literatura, mais cedo ela tende a se tornar uma leitora proficiente, uma vez que lhe é proporcionado o desenvolvimento da linguagem, da compreensão leitora, da produção de sentidos e da capacidade de analisar, criticamente, os textos que passam por seus olhos, atribuindo-lhes significação e ressignificação.

Concluí-se, que toda a trajetória desta pesquisa evidenciou que a leitura de Literatura Infantil precisa estar cada vez mais presente na sala de aula e, para isso, é necessário que esta não seja uma questão que esgota no âmbito das pesquisas educacionais, mas que esteja sempre em pauta, seguindo por diferentes vertentes, para que se amplie o olhar de pedagogos e educadores, de forma geral, pela temática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, M. A. Um jogo, os jogos uma reflexão sobre os livros interativos. In: LONTRA, H. O. H. (org.). **Leitura e literatura infantil: questão do ser, do fazer e do sentir**. Brasília: FINATEC; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S de. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Explorando a literatura no ensino fundamental**. Brasília-DF, 2010, p. 69-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em setembro de 2021.
- BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, P. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: ESD Brasil/A, 2009.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p.
- ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. São Paulo: Cefiel/IEL/UniCamp, 2005.
- OLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artemed, 2003. p.
- OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p.

OLIVEIRA, A. A. de; SPÍNDOLA, A. M. de A. **Linguagens na educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, I. S. da . A sequência básica e o círculo de leitura como prática na Educação de Jovens e Adultos por meio do conto fantástico regional. **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set.2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4851/14361>. Acessado em novembro de 2021.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, M. C. da; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNIVESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR. Acesso em: 25 set. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAPÍTULO 27

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO CIENTÍFICO NAS AULAS DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE APLICADA DURANTE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria Gisele Tavares da Silva

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar uma atividade realizada em turmas do ensino médio como uma estratégia de ensino durante estágio curricular na disciplina de biologia. Trata-se de uma pesquisa-ação, visto que busca desenvolver meios que propiciem uma ação como solução de um problema coletivo. A proposta foi organizada e aplicada na Escola Dom Carlos Coelho, localizada no município de Nazaré da Mata - PE, por uma graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas. O trabalho busca suprir as necessidades do ensino atual, por meio da aplicação de uma oficina aplicada no componente curricular de biologia subdividida em duas etapas. De início realizou-se uma breve apresentação sobre pesquisa científica, em seguida os alunos praticaram uma atividade em grupo, visando a análise dos artigos científicos e seus diferentes temas e estrutura. Através do trabalho percebeu-se que, atividades que enfatizam os métodos científicos em sala, propiciam o desenvolvimento de senso crítico, autonomia e protagonismo dos estudantes, mostrando-se eficaz uma vez que traz uma breve experiência significativa para o aluno que pretende ingressar no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Pesquisa científica. Métodos científicos.

1. INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional brasileiro, as inovações nas metodologias de ensino são alvo de inúmeras pesquisas por profissionais no âmbito do ensino de ciências. As demandas atuais na educação fazem emergir práticas pedagógicas que substituam a memorização e descontextualização dos conteúdos. Essas transformações são de fundamental importância para formar cidadãos conscientes na sociedade. Morán (2015) afirma que é necessário evitar o óbvio, o tradicional no ensino, e buscar uma educação que busque mudar, se adaptar, inovar. Nessa perspectiva entra em cena o papel do educador que, através da sua formação deve buscar ferramentas necessárias para desenvolver tais práticas inovadoras

Segundo Veiga (2006), o professor não pode mais ter uma didática definida com objetivo de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, priorizando e intermediando o acesso do aluno à informação. Com isso cabe aos professores conhecer e aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes explorando aulas expositivas dialogadas, ensino pautado na sociointeração, buscando o protagonismo dos estudantes, instigando os alunos a questionarem a problematizarem e contextualizarem os conhecimentos. Sendo assim a Universidade através do Estágio supervisionado, possibilita ao

futuro docente o aporte teórico e prático para proporcionar um ensino transformador da realidade educacional atual.

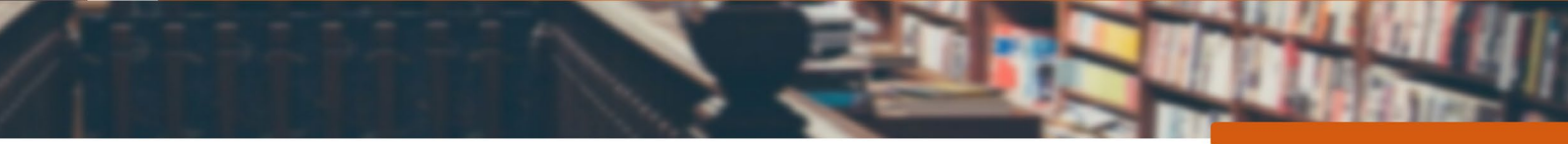
Corte e Lemke (2015, p. 313), não se deve compreender o estágio como etapa final da sua formação, mas sim, buscar meios de entendimento para que o futuro profissional perceba também a profissão docente como um processo de constante formação. Sendo assim, é no campo do estágio supervisionado que o licenciando aplica as metodologias e práticas pedagógicas que busquem se distanciar do tradicional, motivar os alunos e instigá-los a serem participativos e ativos no seu processo de aprendizagem. Assim o futuro docente constrói sua identidade profissional à medida em que entra em contato com a realidade dos professores e das escolas.

Tendo em vista as demandas atuais, na perspectiva de uma educação transformadora da realidade tradicional, entra em contexto o desenvolvimento da educação científica. A Pesquisa em sala de aula pode ser vista como um importante meio de solucionar impasses na perspectiva educacional, para Cachapuz *et al.* (2005, p. 17), este tipo de educação visa o desenvolvimento da sociedade, sendo que seu objetivo social consiste "tanto para a preparação de futuros científicos, como para a formação de cidadãos susceptíveis de participar na tomada fundamentada de decisões em torno de problemas sócio-científicos e sócio-tecnológicos cada vez mais complexos".

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o papel de uma prática pedagógica que estimule a pesquisa científica com alunos do ensino médio de uma escola pública do município de Nazaré da Mata – PE. A Pesquisa apresenta abordagem qualitativa e se enquadra como uma pesquisa-ação realizada através das atividades propostas no componente curricular de Estágio Supervisionado IV, presente na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

2. DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi realizado por estagiários da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte, na Escola Estadual Dom Carlos Coelho, que está localizada na Rua Barão de Tamandaré s/n, no município de Nazaré da Mata - PE. Mantida pelo Estado de Pernambuco e administrada pela Secretaria de Educação. O público alvo da pesquisa foram estudantes do ensino médio da disciplina de Biologia, por se tratar de uma pesquisa-ação, desenvolveu-se através de uma oficina intitulada: Metodologia científica: a importância do trabalho científico. Lindgren *et al.* (2004) caracterizam a pesquisa-ação como sendo um método que permite ao pesquisador testar



hipóteses sobre o fenômeno a ser analisado, proporcionando soluções e mudanças no cenário real. Esta atividade foi orientada pela professora responsável pelo componente curricular de estágio supervisionado IV e pela professora de biologia da escola campo de estágio.

Durante o período de observação das aulas na escola, buscou-se analisar como os alunos interagem, quais metodologias são atrativas para assim buscar formas de ensinar que se enquadram na realidade dos alunos. Como os estudantes se mostraram participativos nas aulas e demonstravam interesse pelas pesquisas científicas e métodos científicos, foi escolhido a realização de uma oficina dividida em dois momentos.

A primeira etapa, de caráter mais teórico, evidenciou os procedimentos e regras necessárias a todo pesquisador para a realização de trabalhos acadêmicos científicos. No segundo momento houve a aplicação de uma atividade na qual os alunos trabalharam em grupo para analisar artigos científicos com temas voltados para a área da biologia.

A oficina foi aplicada em três turmas, ambas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, realizadas na escola Estadual Dom Carlos Coelho com o auxílio da coordenação e professores. O trabalho foi realizado buscando seguir o cronograma de atividades sugeridas para os graduandos da disciplina de estágio supervisionado IV do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco, relacionando as atividades teóricas problematizadas na universidade com as atividades práticas realizadas nas escolas campo de estágio.

Para iniciar foi apresentado um slide com o objetivo de explicar para os estudantes as fases e etapas de uma pesquisa, como o planejamento, a escolha do tema e coleta de dados. Dando continuidade, também foi apresentado a estrutura de trabalhos como, artigos e resumos a fim de buscar evidenciar a importância das partes para construção de todo o trabalho. Sendo assim, ao final da apresentação foi analisado um artigo sobre plantas medicinais juntamente com os alunos que apontaram os objetivos da pesquisa, os resultados e conclusões.

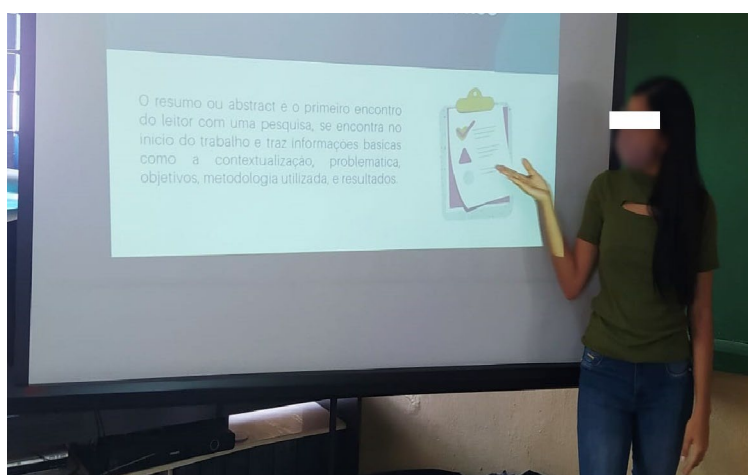
No segundo momento da oficina, os alunos foram divididos em 5 grupos para a realização da atividade visto que, a parte prática se caracterizou pela análise de artigos científicos e indicação do objetivo, problemática, metodologia e resultados obtidos. Os artigos foram escolhidos pelos estagiários na revista *Biologia e Ciências da Terra*, com qualis B1 nas diversas áreas de avaliação da CAPES. Após a realização das atividades pelos alunos, foi proporcionado um momento de discussão onde os estudantes apresentaram algumas dúvidas e discutiram seus achados com a sala.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos através da aplicação da oficina e análises sobre a pesquisa permitiram tecer algumas discussões sobre a relação ensino aprendizagem dos alunos com a pesquisa científica. Antes da aplicação da oficina e através das discussões em sala, os alunos apresentaram alguns conhecimentos prévios sobre a importância da pesquisa científica, se posicionando de forma rasa sobre o tema a ser trabalhado.

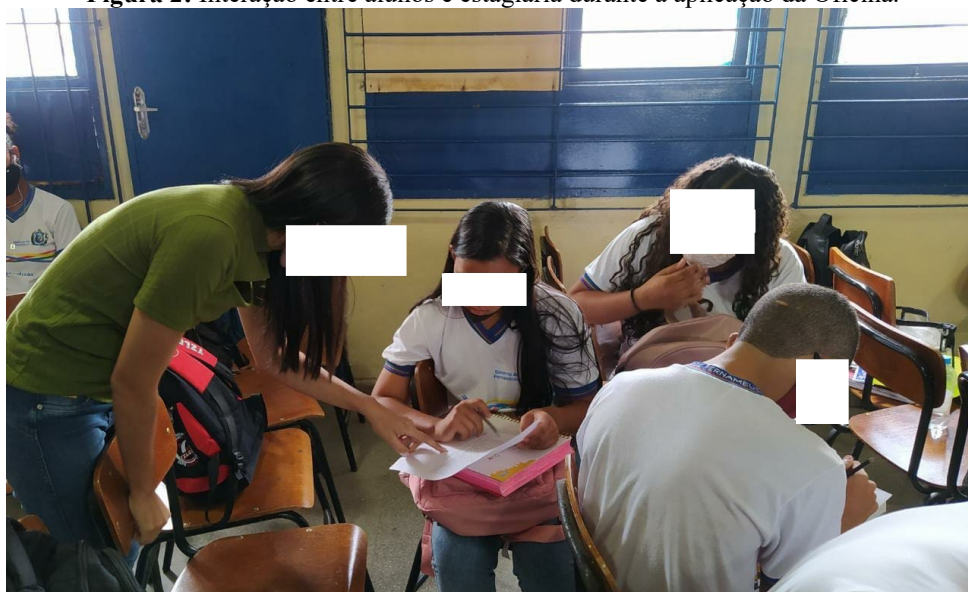
Durante a aplicação da oficina, percebeu-se que os alunos se mostraram mais atrativos sobre o assunto e participativos visto que realizavam observações e comentários a respeito dos métodos de pesquisa. Com o auxílio dos estagiários a atividade foi bem aceita pelos estudantes e foi de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Figura 1: Apresentação de slides referente a estrutura do trabalho científico.



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 2: Interação entre alunos e estagiária durante a aplicação da Oficina.



Fonte: Autoria própria (2022).

Através da prática pedagógica realizada pelos estagiários, percebeu-se que as atividades durante a oficina instigaram os estudantes a se interessar mais pelas pesquisas científicas, desenvolvendo habilidades de análise crítica visto que os mesmos analisaram de forma racional os artigos apresentados, evidenciando os temas, as divisões e a importância do artigo para a comunidade acadêmica. De forma autônoma os estudantes comentaram sobre a necessidade da produção científica e de compreender os métodos para a construção dos trabalhos visto que, através da leitura de artigos, torna-se possível se apropriar do conhecimento científico.

Outro ponto em destaque, é que, através da aplicação da oficina, foi possível identificar as diferenças de posicionamento antes e depois da atividade, evidenciando que o conhecimento prévio tradicional que os estudantes tinham foram aprimorados através do estudo dos artigos em seus diferentes temas, favorecendo a construção do conhecimento científico. Este resultado mostra que a prática pedagógica em questão, possibilita trabalhar o conhecimento científico no componente curricular de biologia, fator de significativa importância tendo em vista as demandas atuais do ensino.

Figura 3: Alunos na construção do conhecimento científico.



Fonte: Autoria própria (2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral os resultados obtidos demonstraram que a aplicação de atividades que foquem nos métodos próprios da pesquisa científica no âmbito do ensino de biologia, favorece a construção do senso crítico, a autonomia e protagonismo do estudante. Ao aplicar atividades com enfoque na pesquisa, o aluno entra em contato com conhecimentos científicos sobre diversos temas pertinentes, isso faz com que os estudantes sejam instigados a pesquisar e a lerem sobre temas frequentes à comunidade científica.

Nesta perspectiva, a análise de pesquisas científicas no âmbito do ensino de biologia traz contribuições para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, visto que proporciona a investigação e instiga a curiosidade dos estudantes e interesse pelos trabalhos científicos nas mais variadas áreas da biologia. A utilização do método científico em sala de aula, se apresenta como uma ferramenta significativa para a construção do conhecimento dos alunos.

O conhecimento dos métodos científicos durante o ensino médio mostra-se eficaz uma vez que, já apresentados na educação básica, o aluno ingressa no ensino superior conhecendo os pressupostos de uma pesquisa científica, as etapas e os procedimentos necessários. Nessa perspectiva o estímulo dos professores na leitura e produção de trabalhos acadêmicos é de suma relevância e irá fazer diferenças significativas para os alunos durante o ensino superior.

Esta pesquisa também enfatiza a importância da relação Universidade e Escola na construção e desenvolvimento de metodologias de ensino e didáticas inovadoras que supram as necessidades da educação atual, tendo em vista as inúmeras problemáticas que permeiam o processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, o trabalho também enfatiza sobre o papel do estagiário, futuro docente na construção de novas formas de ensinar e aprender em escolas públicas, possibilitando oportunidades para desenvolver os seus conhecimentos e testar, através da experiência com o alunado, os pressupostos teóricos que o mesmo se apropriou durante a graduação contribuindo através da relação teórico-prática, para a educação com práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, A. *et al.* (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTE, A.D; LEMKE, C. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos desafios de ensinar. **In: XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Paraná. Disponível em: https://educere.bru.c.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf. Acesso em: 07 Jun. 2022

DIESEL,A.; SANTOS B. A.; NEUMANN, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.eu.br/in dex.php/thema/article/view/404>. Acesso em: mar. 2020

LINDGREN, R.; HENFRIDSSON, O.; SCHULTZE, U. Design Principles for Competence Management Systems: a Synthesis of an Action Research Study. **MIS Quarterly**, v.28, n.3, September 2004. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/action-rec1.pdf>

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, 2(1), 15-33. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 09 Jun.2022.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE**, 16(4), 63-78. 2018. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/9957>. Acesso em 12 Jun 2022.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papirus Editora, 2006.

CAPÍTULO 28

GESTÃO DEMOCRÁTICA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS GESTORES DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Anderson Ferreira do Nascimento
Gleudson Alves de Farias
Maria José Calado Souza
Maria José de Souza Marcelino

RESUMO

O presente artigo consiste em uma pesquisa acerca da materialização da gestão democrática, que diz da vivência e organização do trabalho do gestor escolar, na perspectiva de valorar propostas com tomada de decisão coletiva que possa favorecer o fortalecimento do ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar. Assim, foi definido como objetivo geral desse trabalho: analisar se a vivência da gestão democrática coaduna com a organização do trabalho dos gestores escolares de um município da região metropolitana do Recife, para tanto, se definiu a pesquisa qualitativa com coleta de dados através de questionários e observação. A pesquisa torna-se relevante por ser o processo da gestão democrática de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação, dentro do espaço escolar. O estudo foi fundamentado teoricamente em Gadotti(2001), Luck (2008) e alguns outros autores. Nesse sentido, constatou-se que a concepção dos gestores encontra-se harmonizada com o exposto na literatura, mas na prática, a condução das ações dentro da escola no processo coletivo, ainda encontra-se distante do conceito de gestão democrática, tendo em vista que o princípio de gestão democrática, perpassa pela a participação de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Gestor Escolar. Escola.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática ainda é uma temática muito desafiante e alvo de muitos estudos no contexto escolar. É um modelo de organização que diz do trabalho coletivo, com participação ativa de segmentos que compõe o conselho escolar. A materialização da gestão democrática diz da vivência e ordenamento do trabalho do gestor escolar na perspectiva de valorar propostas com tomada de decisão coletiva que possa favorecer o fortalecimento do

ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar. Assim, foi definido como objetivo geral desse trabalho: analisar se a vivência da gestão democrática coaduna com a organização do trabalho dos gestores escolares de um município da região metropolitana do Recife e como objetivos específicos: citar conceito de gestão democrática definido pelo gestor escolar; identificar como se realiza a vivência da gestão democrática nas escolas e descrever como se desenvolve a organização do trabalho do gestor escolar.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é uma temática relevante no cenário educacional e instiga muitas reflexões. Vale relembrar aqui que a implantação da gestão democrática demanda a passagem de um período educacional de imposições, com política excludente e seletiva, para um tempo de gestão educacional com participação social, descentralização e transparência.

Nessa perspectiva Luck (2005, p. 17) aduz que a “gestão está associada à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”. Isso diz da mudança de paradigmas do termo gestão, quando associado de um modelo estático para um modelo ativo, propondo um novo contexto para a gestão escolar, com o reconhecimento da participação de todos. Assim, surge um forte debate sobre a gestão democrática dentro dos espaços educacionais, visando à melhoria da educação, onde permite a escola se democratizar. Nessa direção, Veiga (2002) expõe que a gestão democrática:

Exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto de trabalho pelos educadores (VEIGA, 2002, p. 3).

Com base no dito por Veiga (2002), compreende-se a importância da gestão democrática dentro do cenário educacional, quando objetiva romper com práticas de separação entre a concepção e a ação, principalmente entre teoria e prática. Nessa perspectiva a gestão democrática não é um fim em si, e não se resume apenas aos aspectos administrativos e/ou pedagógicos, mas se propõe a

auxiliar na melhoria do ensino e aprendizagem, possibilitando que os estudantes tenham acesso e permanência com qualidade na escola pública. Constitui-se em três princípios básicos: descentralização – com decisões baseadas no diálogo e na negociação; participação – todos os envolvidos no dia a dia escolar devem participar da gestão; e transparência – toda e qualquer decisão e ações a serem realizadas devem ter caráter público (LUIZ; GOMES, 2014, p. 22).

Na gestão democrática o poder é descentralizado, as ideias discutidas são de uma gestão participativa, contribuindo para uma prática social e democrática, com a participação da comunidade escolar de forma colegiada para melhor desenvolvimento do ensino. Nesse entendimento “[...] a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico” (GADOTTI, 2001, p. 46), que implica dizer que “a gestão democrática é a concepção de administração da escola segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar de sua gestão e que estabelece que

toda a ação ou decisão tomada referente à escola deva ser de conhecimento de todos” (RISCAL, 2009, p. 45).

No que tange a legislação, a Constituição Federal de 1988 introduziu no artigo 206, inciso VI, o princípio da Gestão Democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, artigo 14, apresenta os sistemas de ensino como definidores da gestão democrática conforme princípios determinados.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local com conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art. 14).

A escola é de todos. A construção de um planejamento coletivo com a participação ativa caracteriza-se como um espaço democrático. Nesse sentido, a elaboração do projeto político pedagógico com a ação coletiva do conselho escolar, legitima a ação democrática dentro da escola. Além do que, de acordo com Nascimento (2020), se faz necessário para a gestão escolar democrática,

a participação ampliada (interna e externa à escola) nos processos decisórios de interesse da comunidade escolar, com corresponsabilidade, diálogo, respeito mútuo, colaboração, solidariedade; clareza sobre os objetivos, os direitos e os deveres relativos a todas as funções e tarefas desenvolvidas no âmbito escolar; criação e consolidação de mecanismos e espaços de reuniões, deliberações e tomada de decisões, com liberdade de palavra e voto para todos, com respeito às divergências, com estímulo à criatividade e com destaque à participação das famílias; conhecimento constantemente atualizado da realidade socioeconômica e cultural dos alunos e da comunidade escolar, assim como das condições de trabalho de docentes, técnicos e profissionais de apoio; disponibilidade para questionar práticas tradicionais estabelecidas, visando a mudanças mais eficazes e mais éticas para os fins pretendidos; transparência dos processos administrativos e pedagógicos, garantindo o acesso à informação e a legitimidade de fiscalização; formação gradual e constante de sujeitos políticos, capazes de julgamento crítico, de identificação dos problemas, dos diferentes interesses e demandas, assim como de colaboração em trabalho coletivo (NASCIMENTO, 2020, p. 15-16).

Assim, a consolidação da gestão democrática se materializa através de um paradigma estruturante de qualidade da educação, numa perspectiva que atenda aos anseios de toda comunidade escolar.

2.1 Vivência da gestão democrática no espaço escolar

Na vivência da gestão democrática no espaço escolar, se faz necessário dar a devida importância ao conselho escolar e ao projeto político pedagógico, pois esses são primordiais dentro da organização do trabalho da gestão escolar.

Nessa premissa, a atuação do conselho escolar é de suma importância, pois é um “órgão fundamental no processo de compartilhamento de ideias e correlação de forças, no intuito de democratizar as relações sociais no âmbito do direito e representatividade” (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 57). Assim sendo,

É um órgão colegiado escolar[e] constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários (LUCK, 2006a, p. 41).

A partir de uma ação colegiada é que se organiza o trabalho do gestor, na vivência da gestão democrática, dentro do espaço escolar. As mudanças pedagógicas, administrativas, estruturais, financeiras dentro da escola, se consolidam com a autonomia e com finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Portanto, é importante para as pessoas da comunidade escolar participar do conselho escolar, pois “Participar desse processo é uma experiência educativa e a participação é um processo de formação humana continuada dos participantes, tanto como pessoas quanto como cidadãos/ sujeitos, membros do Conselho” (BRASIL, 2004, p. 16). É um espaço privilegiado que permite o exercício do principal pilar da gestão democrática que é a participação. Participação enquanto sujeito ativo do processo dentro de um colegiado que se fortalece por ser,

Os Conselhos Escolares, [...], o sustentáculo do projeto político pedagógico das escolas, a sua implantação traz, entre outras, as seguintes vantagens: as decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos; as ações têm um patamar de legitimidade mais elevado; há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional; há uma maior transparência das decisões tomadas; tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas; garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções (BRASIL, 2004, p. 55).

E para que a vivência da gestão democrática se concretiza no espaço escolar, se faz necessário que os conselhos sejam realmente o alicerce do projeto político pedagógico, pois permitirão que as decisões possam refletir a pluralidade e interesse de todos os segmentos que compõem o conselho escolar, bem como, possibilitar transparência em todas as decisões como dito por Brasil (2004).

Contudo, há de se considerar que no processo democrático das escolas, é fundamental o papel da família dos estudantes, visto que requer uma postura diferenciada dos pais na abordagem dos problemas do cotidiano. Isso diz da participação da comunidade escolar de forma colegiada, que incentiva a todos para um maior crescimento do trabalho da escola. Esse trabalho se consolida a partir de instrumentos democráticos e um dos instrumentos dessa

participação é o projeto político pedagógico, que “é o instrumento que dá força e vida à realização das aspirações e desejos da escola, [...]” (CALADO; SANTOS, 2013, p. 35), sendo assim,

O projeto político pedagógico traz uma concepção inclusiva dos sujeitos da escola, apresenta em sua organização, elementos que favorecem e contemplam a diversidade humana, garantindo comportamento e ações que respeitam o social, configurando-se num instrumento que traduz uma prática inclusiva. Prática essa, que exige responsabilidade amorosa, definição do tipo de cidadão que se quer formar, transparência nas decisões, participação coletiva, respeito à diferença, entre outras (MARCELINO; SOUZA, 2018, p. 4).

A construção do projeto político pedagógico realiza-se a partir da garantia do processo coletivo que considera a importância do envolvimento da teoria e prática, acompanhado pelo Conselho Escolar em sua execução. Os pais, estudantes e professores estabelecem um significado ao projeto quando participam coletivamente, assumindo um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

2.2 Organização do trabalho do gestor escolar

No momento presente, a função do gestor escolar ultrapassa o envolvimento nas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, pois depende da concepção de gestão que ele desenvolveu ao longo de sua formação, visto que “essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho.” (LUCK, 2006a, p. 15). O gestor escolar é um profissional sobrecarregado diante da importância que possui. Ele é desafiado a equilibrar inúmeras situações, alternando entre autoridade e flexibilidade. Apesar da falta de pessoal, estrutura física inadequada e recursos financeiros escassos, busca resultados motivando a equipe a atingir os objetivos propostos. O gestor é visto como ator proativo para liderar os complexos processos de mudança pedagógica e institucional, quando sua postura impacta no estado emocional do corpo docente e na motivação dos estudantes para os resultados acadêmicos.

No entanto, é necessário repensar a importância de ressignificar as práticas de gestão, verificando as ultrapassadas, na premissa de inovação e modernização, pois isso possibilita uma nova oportunidade de reflexão e de análise na formação da identidade democrática da escola na atualidade.

O percurso é extenso, porém se faz necessário refletir acerca da importância da formação teórica para os gestores escolares, como referência para orientação metodológica da democracia no cotidiano escolar, considerando que gestão democrática é ponto de reflexão, questionamento, ensino, aprendizagem e se constrói a partir práticas e vivências, auxiliadas por

teorias, com reais possibilidades de um diálogo profícuo e sobretudo, porque “[...] é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto” (LÜCK, 2006b, p. 15).

É sabido dos desafios enfrentados pelo gestor escolar no trabalho diário no espaço escolar. O caráter democrático precisa se fazer presente constantemente na organização do trabalho para minimizar os desafios, uma vez que uma gestão democrática não pode estar descompromissada da emancipação humana. Na ação e organização do trabalho do gestor escolar “[...] é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador, ele é um educador” (SAVIANI, 1986, p. 190).

Assim sendo, o educador na função de gestor escolar junto com sua equipe e o colegiado formado pelo conselho escolar, retoma o projeto político pedagógico e articula os encaminhamentos necessários para que as ações previstas possam acontecer, buscando dessa forma, estabelecer a gestão democrática com ações e decisões partilhadas, fortalecendo assim a participação dos segmentos e, sobretudo, a melhora da qualidade do ensino.

3. METODOLOGIA

Na atualidade são muitos os entendimentos acerca da expressão: pesquisa qualitativa. Contudo, nessa pesquisa coaduna com a definição de Oliveira (2005) quando diz que é um processo de reflexão e análise da realidade, utilizando métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo. Esse processo implica em estudos pertinentes ao tema, com utilização de observações e aplicação de questionários. Nesse sentido, para realização da pesquisa foram utilizados questionários com questões pré-elaboradas, para os gestores do município, bem como observação participante na forma artificial que é, segundo Gil (2007, p. 113) “[...] quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação”. As observações seguiram um roteiro orientado pelas questões norteadoras e registrado em diário de campo que de acordo com Minayo (2011) é um caderninho onde escreve-se informações que não fazem parte do material formal de entrevista. Na sequência, os resultados foram sistematizados, analisados e discutidos a partir dos objetivos da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de atuação na gestão escolar, favoreceu a reflexão sobre a maneira como os gestores tem vivenciado a gestão democrática no espaço escolar, ao mesmo tempo em que buscou-se analisar se essa vivência coaduna com a organização do trabalho. A análise foi

pautada no conceito de gestão democrática sempre caracterizada por um processo permanente de construção, com a participação ativa do conselho escolar. Nesse contexto, as questões norteadoras elencadas de “qual o conceito de gestão democrática definida pelo gestor escolar; como se realiza a vivência da gestão democrática nas escolas e como se desenvolve a organização do trabalho do gestor escolar” permitiram responder ao objetivo geral de analisar se a vivência da gestão democrática coaduna com a organização do trabalho. A análise foi pautada no conceito de gestão democrática e sempre caracterizada por um processo permanente de construção, com a participação ativa do conselho escolar. Nesse caso, as questões norteadoras já elencadas anteriormente, permitiram responder ao objetivo geral. Nas perguntas do questionário, foi solicitado que respondessem, além das questões norteadoras, o tempo de atuação como gestor escolar, na premissa de subsidiar a análise. A pesquisa foi realizada com o total de 60 (sessenta) gestores escolares da rede. Desse total, 26 tem um tempo de atuação de menos de 5 anos, que corresponde a 43% e 34 atuam a mais de 5 anos na função, o que corresponde a 57 %. Nessa perspectiva, para melhor compreensão, dividiu-se o total de gestores em dois grupos: GI- Grupo de gestores que atuam na função com menos de 5 anos e GII- Grupo de gestores que atuam na função com mais de 5 anos.

4.1 Conceito de gestão democrática definido pelos gestores escolares

O objetivo foi de identificar a compreensão de gestão democrática que os gestores entrevistados possuem. O primeiro Grupo–GI, apresenta como resposta para o conceito de gestão democrática, como a participação, compartilhamento, envolvimento da comunidade, assim descritas:

Gestão democrática é gestão participativa, que envolve toda comunidade escolar; processo que engloba todos os atores da escola e comunidade, para deliberações e tomada de decisões; uma gestão compartilhada, dialogada, com objetivo de significar a prática escolar; dividir responsabilidades, garantir a democracia, [...] juntar forças; gestão democrática compartilha, delega, é construída com apoio de todos; participação dos segmentos no planejamento; participação reflexiva e ativa de todos; uma gestão onde predomina o coletivo[...]; gestão que tem o conselho escolar; é a descentralizadora, faz da escola um local mais aberto ao diálogo (Informação verbal concedida em 10 de fevereiro de 2021).

O segundo grupo -GII de gestores com mais de cinco anos atuando na função diz do conceito de gestão democrática como sendo

Uma organização na qual prioriza a ação coletiva; espaço de diálogo com a comunidade escolar; processo em que a gestão é regida com a participação de todos da escola e comunidade; tem na essência compartilhar atribuições valendo os conselhos escolares [...];trabalhar em equipe; saber ouvir respeitando o espaço de todos; participação efetiva da comunidade; compartilhar responsabilidades; quando ocorre participação efetiva de todos[...]; gestão democrática pressupõe a participação

efetiva de vários segmentos da comunidade escolar (Entrevista verbal concedida em 10 de fevereiro de 2021).

Assim sendo após as análises das respostas, os gestores do GI e GII percebeu-se que a concepção de gestão democrática que norteia a prática coaduna com os escritos de Riscal (2009) quando aduz que as decisões tomadas na escola devem ser de conhecimento de todos. Entretanto, quando se observou a prática dos gestores, evidenciou-se que algumas ações ainda estão distantes do discurso.

Assim, em síntese, ressalta-se que a forma como os grupos conduzem as ações dentro da escola no processo da gestão, ainda está distante do conceito de gestão democrática que tem como princípio a participação de todos da escola.

4.2 Identificando como se realiza a vivência da gestão democrática nas escolas

A gestão democrática é um ‘processo’ de coparticipação de diversos segmentos dentro do espaço escolar nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Essa participação perpassa pela ação dos conselhos escolares, órgão colegiado que busca romper com decisões unilateral presente nas escolas.

Nessa questão, buscou-se identificar como se realiza a vivência da gestão democrática nas escolas. Nas respostas do grupo de gestores que atuam a menos de 5 anos na função (GI), as respostas surpreenderam, pois, a vivência da gestão democrática com o órgão colegiado que é o conselho escolar está relacionada na sua maioria para o momento que recebem verbas. E assim dizem: “Quando recebe verbas para eleger prioridades [...]; em destinação de verbas recebidas [...] ou prestação de contas; às vezes quando há verbas; para decisões de compras [...]; nas reuniões administrativas, para uso, definições e prestação de contas dos recursos [...] (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021).

Há também os que responderam que a vivência da gestão democrática com o conselho ocorre “quando tem conflito na escola [...]; só nos casos emergenciais [...]; nas decisões consideradas importantes [...]; nas tomadas de decisões pedagógicas e financeiras” (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021). Assim sendo, na análise das respostas, as evidências demonstraram que o grupo que atua há menos tempo como gestor escolar na sua vivência no processo de gestão democrática, não compreende o conselho escolar como elemento dentro do processo da gestão democrática “os Conselhos Escolares, [...], [são] o sustentáculo do projeto político pedagógico das escolas, [...] garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções”(BRASIL, 2004,p. 55).

As análises evidenciadas no grupo de gestores com mais de 5 anos (GII) informaram que o conselho escolar foi implantado. Mas, no momento da indagação de como ocorre essa vivência, as respostas apontaram para uma atuação do conselho escolar de forma esporádica. Isso foi evidenciado nas respostas dos gestores quando afirmaram que o conselho escolar atua,

Sempre quando temos um problema administrativo na escola e quando temos verbas; quando necessária, numa demanda urgente; todas as vezes que julgar necessário; até a presente data não houveram situações para esta solicitação; quando temos um assunto referente ao professor; quando necessário; mobilizando em campanha contra o lixo; para fiscalizar os recursos destinados a escola; nas situações problemas com os alunos (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021).

Ainda nesse mesmo grupo, se encontrou um grupo que aponta a vivência com o conselho escolar em todas as situações no espaço escolar, quando afirmou que o conselho escolar é convocado “para consulta na deliberação de ações em seu contexto; em todas as ações que compreende o ambiente escolar; nas tomadas de decisões” (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021).

Contudo, neste grupo, evidencia-se nas primeiras respostas, a vivência com conselhos escolares quando o gestor julga necessário. Não se identifica uma ação de forma linear dentro do espaço escolar. Assim não se compreende o conselho escolar como um órgão colegiado, que tem por objetivo contribuir na tomada de decisão, como aduz Luck (2008a). Ainda nesse mesmo grupo, identificou-se nas respostas que há um entendimento da importância do conselho escolar na vivência, da escola para efetivação da gestão democrática, como um espaço importante e decisivo para se tomar decisões (BRASIL, 2004).

Todavia, nos dois grupos, a vivência da gestão democrática está aquém de um gerenciamento da escola com distribuição das responsabilidades que pressupõe a participação, que diz, sobretudo, de espaço democrático. E o conselho escolar, atuante com formato deliberativo, propositivo, consultivo, fiscalizador e mobilizador, garante a qualidade social dos resultados, da aprendizagem dos alunos. Isso conjectura uma gestão democrática na premissa de contribuir na melhoria da aprendizagem, proporcionando o acesso e permanência na qualidade na escola pública, como diz Luiz e Gomes (2014).

4.3 Identificando a organização do trabalho do gestor escolar

São muitos os desafios para organização do trabalho do gestor escolar, como já dito anteriormente, a participação dos segmentos na tomada de decisões ainda é parte de um exercício contínuo no processo. Buscando identificar a organização do trabalho do gestor escolar, as evidências das respostas estão aquém de um trabalho participativo.

No GI de gestores com menos de 5 anos na função, apenas 1 gestor menciona ter um plano de gestão, afirmando: “sim, o PPP e o regimento escolar” (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021). No GII, apenas 2 gestores responderam que sim. “Temos inseridos no projeto político pedagógico” (Grupo II, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021), outro gestor respondeu: “temos voltado para o pedagógico” (Grupo I, 2021, informação concedida em 10 de fevereiro de 2021).

A organização do trabalho para os dois grupos, considera-se ser muito desafiante, devido às dificuldades encontradas, a exemplo da atuação dos conselhos. Nas respostas do GI, identificou-se a dificuldade de compreender como se dá a dinâmica da escola e a importância do projeto político pedagógico. Nesse grupo, todos afirmaram que receberam da Secretaria de Educação um modelo de projeto político pedagógico. Desse grupo apenas 3 gestores disseram ter retornado ao projeto. Na mesma direção, o GII disse que recebeu modelo da Secretaria de Educação e cada escola adequou a sua realidade. Nessa conjuntura, o projeto político pedagógico não garante comportamento e ações que respeitam o social, configurando-se num instrumento que traduz uma prática da escola, com aduz Marcelino e Souza (2018).

Assim sendo, a organização do trabalho do gestor escolar identificada, ainda precisa se fortalecer, principalmente, quando diz respeito aos instrumentos de gestão democrática como a atuação do conselho escolar e projeto político pedagógico, instrumentos da gestão democrática que aumenta o poder de decisão, visto que “aumentando-se o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação” (LÜCK, 2008b, p. 48).

5. CONCLUSÃO

Considerando o objetivo da pesquisa em analisar se a vivência da gestão democrática coaduna com a organização do trabalho e se contribui para a reflexão sobre o papel do gestor escolar frente ao processo da gestão democrática, visando a gestão democrática, a pesquisa torna-se relevante por ser o processo dentro do espaço escolar de fundamental importância à melhoria na qualidade da educação.

Portanto, a apreciação das respostas e, nesse sentido, constata-se que a concepção dos gestores encontra-se harmonizada com o exposto na literatura, mas como os grupos conduzem as ações dentro da escola no processo da gestão democrática, ainda estão distantes do conceito de gestão democrática que tem como princípio a participação de todos da escola. Isso perpassa ainda pela organização do trabalho na perspectiva da gestão democrática que dispõe de um

projeto político pedagógico ‘comum’ a todos, bem como a ação do conselho escolar distante das reais atribuições.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília - novembro de 2004.

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

CALADO, M. J.; SANTOS, C. V. dos. A Gestão Democrática na Visão dos Gestores de Escolas Municipais de Igarassu, Consonância com a Teoria? In: BOTLER, A. H.; ARRUDA, A. L. B. de.; SANTOS. J. E. (Org.). **Gestão escolar em redes: tecnologias e mecanismos democratizadores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

GADOTTI, M. **Concepções dialéticas da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

LUIZ, M. C.; RISCAL, S. A. **Gestão da Educação Municipal**. São Carlos: SEad-UFSCar, 2021.

LUIZ, M. C. GOMES, R. M. Teoria do Reconhecimento e Conselho Escolar: subsídios para a compreensão e constituição da Gestão Democrática. In: K. D. R. (Org.) **Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania**. Nova Petrópolis: Ed. Nova Harmonia, 2014, p. 21-35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36741-conselho-gestao-cidadania-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acessado em: dezembro:2020.

MARCELINO, M. J. de S.; M. J. S. C. A discussão sobre a educação especial inclusiva nos projetos políticos pedagógicos numa rede municipal de ensino. In: **Congresso Nacional de Educação**. Nº V, 2018, Campina Grande. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize

Editora, 2018, p.323-331. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45658>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. (org). **Pesquisa social: teoria , método e criatividade**. 30 .ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, C. *et al.* **Democracia na escola** – 4.ed. – São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020. – Série: Educação em Direitos Humanos.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço.2005

SAVIANI D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: autores associados, 1986.

SILVA, A. M. P. da.; PEREIRA, M. I. B. Atuação efetiva do Conselho escola para uma gestão democrática. In: BOTLER, A. R.; ARRUDA, A. L. B. de.; SANTOS, J. E. (Org.). **Gestão escolar em rede: tecnologias e mecanismos democratizadores**. Recife: UFPE, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14^a ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ENTREVISTAS CONCEDIDAS

ENTREVISTADOS 1, 2, 10, 15, 17, 20, 24, 43, 45, 51, 55 e 60. Gestão democrática: organização do trabalho dos gestores. Entrevista concedida a Maria José de Souza Marcelino no dia 10 de fevereiro de 2021.

ENTREVISTADOS 6, 13, 18, 30, 35, 37, 41, 42, 48, 54, 56 e 58. Gestão democrática: organização do trabalho dos gestores. Entrevista concedida a Maria José Calado Souza no dia 10 de fevereiro de 2021.

ENTREVISTADO 3, 5, 7, 9, 12, 16, 19, 22, 25, 27, 28, 31, 34, 38, 40, 47, 53 e 57 e 59. Gestão democrática: organização do trabalho dos gestores. Entrevista concedida a Anderson Ferreira do Nascimento no dia 10 de fevereiro de 2021.

ENTREVISTADOS 4, 8, 11, 14, 21, 23, 26, 29, 32, 33, 36, 39, 44, 46, 49, 50 e 52. Gestão democrática: organização do trabalho dos gestores. Entrevista concedida a Geidson Alves Farias no dia 10 de fevereiro de 2021.

CAPÍTULO 29

PLATAFORMA WORDWALL: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA COMO FERRAMENTA DINÂMICA NO PROCESSO AVALIATIVO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE DUQUE BACELAR – MA

Nayara Cristina Alencar Gomes
Thiago Yuri Freire Ferreira
Alamgir Khan
Raquel Maria Trindade Fernandes

RESUMO

A proposta defende a necessidade da implantação de um método avaliativo inovador e dinâmico, com a intensão de tornar o momento avaliativo mais atrativo e prazeroso, de forma a motivar o aluno durante a avaliação. Teve como objetivo central a investigação da inserção da plataforma *wordwall* como ferramenta avaliativa, a fim de motivar o aluno e tornar o momento avaliativo prazeroso. A plataforma *wordwall* permite a criação de atividades em forma de jogos digitais. Para aplicação da proposta, foi utilizada a pesquisa-ação e a abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa ocorreu com os alunos do 6º da escola municipal São Francisco, localizada no município de Duque Bacelar – MA. Por meio dos resultados obtidos com a aplicação da proposta concluiu-se que a implantação da plataforma *wordwall* como ferramenta avaliativa por meio de jogos digitais tende a tornar o momento avaliativo mais dinâmico e prazeroso, além de instigar o interesse dos alunos e motivá-los durante o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Plataforma *Wordwall*. Jogos Digitais.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação escolar surgiu no século XX, posteriormente a mesma foi nomeada como teste, com intuito de aprovar e gerar descrições dos alunos de acordo com a sua dificuldade e capacidade de aprendizagem. A avaliação é uma ferramenta permanente no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo observar se o aluno conseguiu aprender ou não (PASQUALI; EYNG, 2010).

Os métodos avaliativos sempre ocuparam um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem. A forma de avaliar vem se modificando ao longo dos anos, atualmente está voltada para a formação de competência do aluno, que deve ser capaz de resolver problemas e contextualizar o que aprende, a avaliação deixa de ser uma simples verificação pontual e passa a fazer parte do processo de formação do aluno (VIDOTTO; LABURÚ; BARROS, 2012).

A busca por mudanças no paradigma de avaliação é constante, pois o modelo tradicional de ensino baseia-se na avaliação comportamentalista, a avaliação se limita a verificação através de teste se o aluno assimilou os conteúdos (WANDERER; PUCPR, 2013).

Observando que na escola municipal São Francisco a forma de avaliação tradicional ainda se faz bem presente nas metodologias de alguns professores desta instituição de ensino, contatou-se o seguinte problema: Como implantar uma estratégia metodológica para dinamizar as avaliações de ciência do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Francisco, para tornar o momento avaliativo mais prazeroso?

A escolha por essa temática justifica-se pela necessidade de uma intervenção didática para tornar as avaliações de ciência do 6º ano do ensino fundamental da escola municipal São Francisco mais dinâmicas de forma a tornar momento avaliativo mais prazeroso.

A implantação da plataforma Wordwall no processo avaliativo de ciência do 6º da instituição supramencionada tende a dinamizar as avaliações e buscar a integração e autoconfiança dos alunos durante o processo, desta forma inovando a metodologia avaliativa desta instituição, além de atrair e motivar o aluno a realizar as avaliações, não por obrigação mais por prazer.

Por este motivo o presente trabalho tem como objetivo elaborar um método avaliativo dinâmico e inovador, introduzindo a plataforma Wordwall como ferramenta avaliativa, a fim de motivar o aluno e tornar o momento avaliativo prazeroso. A pesquisa metodológica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um método que o professor utiliza para detectar as dificuldades dos alunos, de forma a verificar se o aluno conseguiu ou não aprender, bem como verificar quais possibilidades esse aluno apresenta para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor em sua prática educativa (MEURER, 2016).

Avaliar não é apenas atribuir ao aluno uma nota em uma determinada prova, é algo que vai bem mais além. A avaliação deve envolver ferramentas com os quais se possam identificar e a avaliar a evolução bem como o rendimento e as modificações do aluno (SILVA, 2020).

Segundo Freitas, Costa e Miranda (2014), a avaliação educacional voltada para o processo de ensino se propõe a avaliar continuamente a aprendizagem, atribuindo valores em escalas relacionadas aos aspectos quantitativos e qualitativos. Sendo assim, a avaliação tem como finalidade se reportar aos objetivos que foram traçados logo ao início da etapa, no planejamento do ensino. A intenção é que estas, no seu decorrer, não estejam dissociadas do que foi pretendido, interligado assim a sua finalidade inicial.

A avaliação no âmbito escolar não deve ter como objetivo a qualidade da prática metodológica do professor. Onde a mesma é considerada de fundamental importância para construção da aprendizagem do aluno e não para classificar ou discriminar, mais um parâmetro para práxis educativo (GASPAR, 2008).

2.2 Plataforma Wordwall como ferramenta de ensino

Wordwall é uma ferramenta virtual a qual possibilita o entretenimento durante a realização de atividades educativas, é um tipo de plataforma planejada para criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, a mesma é versátil e de fácil acesso, nela é possível criar vários tipos de atividades interativas (SANTOS, 2020). O *Wordwall* é uma plataforma que está disponível de forma gratuita e que permite a criação de atividades, em formato de quiz, jogos, palavras cruzadas, roleta e entre outras.

A *Wordwall* tem uma gama muito diversificada de jogos que podem ser usados pelos professores de diversas formas, como por exemplo, introduzir conceitos, fazer revisão de conteúdo, fixar conceitos, enriquecer o vocabulário. É um tipo de plataforma que pode ser usada para criar atividades digitais interativas ou atividades para imprimir e utilizar com os alunos em sala de aula ou até mesmo em casa (MIRANDA, 2020).

O *Wordwall* é uma ferramenta construtivista do saber, que traz uma gama diversificada de minijogos, que podem ser utilizadas pelos alunos para revisão dos conteúdos. O professor pode conduzir o *Wordwall* tanto pelo ensino presencial como pelo remoto ou ainda pelo ensino híbrido para criação de atividades interativas, e pode ser utilizada de forma síncrona ou assíncrona, além disso a plataforma ainda permite a impressão das atividades, o que facilita para o aluno que não tem acesso a celular ou computador (FILHO; FRANCO, 2021).

Segundo Miranda (2020) Os jogos criados na plataforma *Wordwall* podem ser jogados tanto individualmente como em grupo, e em vários dispositivos, quando conectados à internet, como por exemplo: computador, tablet, quadro interativo, smartphone.

2.3 Jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem

Estamos vivendo em uma era tecnológica, onde a tecnologia se faz cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, apresentando um apanhado de informações e ferramentas, dentre elas os jogos digitais, que estão se fazendo bem presentes no cotidiano escolar, quando utilizados e orientados pelos professores podem ser ótimas ferramentas para auxiliar o estudante no processo de ensino aprendizagem (CRUZ; LOPO, 2021).

A utilização de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem vem sendo utilizada por diferentes áreas, com o intuito de aprimorar as formas de ensino. Por meio dos jogos o aluno pode aprender sem sentir medo de cometer erros (MAZIVIERO, 2014).

Quando inserido no âmbito escolar, o jogo auxilia o aluno na fixação dos conteúdos, além disso trabalha a socialização do aluno, auxilia no desenvolvimento cognitivo, desperta a criatividade e o raciocínio, bem como exige concentração do aluno e obediência as regras. Não há dúvidas que é uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno (BRAGA; COSTA 2017).

Para os alunos o jogo educativo digital é uma ferramenta de aprendizagem que tende a tornar o momento de aprendizagem mais agradável e dinâmico, além disso instiga o interesse do aluno e motiva-o a participar ativamente do processo (LEMOS, 2016).

Os jogos digitais, quando utilizado na educação proporciona ao aluno motivação, desenvolvendo também hábitos de persistência no desenvolvimento de desafios e tarefas. Os jogos sobre a ótica do aluno, se constituem uma maneira mais divertida e interessante de aprender, e ao professor a forma como o aluno aprende (FERNANDES, 2010).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente projeto teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, que foi realizada a busca por informações para enriquecimento do trabalho, dando sustentação autoral sobre o assunto em questão, onde por meio dessa pesquisa foi possível fundamentar-se a respeito do material de estudo. De acordo com Pizzani *et al.* (2012), a pesquisa bibliográfica é a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o a temática em estudo, a qual pode ser realizada em periódicos, artigo de jornais, sites da internet, livros entre outras fontes.

Para aplicação da proposta, foi utilizada à pesquisa-ação, por trata-se da etapa na qual o pesquisador teve uma reflexão segura a respeito da situação, a qual se encontrava o contexto em questão. Por meio disso, foram promovidas as condições, pelas quais as ações foram transformadas em situação vivenciada. A pesquisa-ação é uma linha de pesquisa interligada a várias formas de ação coletiva que é orientada em função a resolução de problemas ou de objetivos de transformações (SILVA *et al.*, 2011). Foi utilizado a abordagem quanti-qualitativa, a qual se baseia na qualitativa, com intuito da caracterização da temática proposta bem como na elaboração quantitativa na busca de dados numéricos durante a pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2017).

A prática do projeto foi dividida em etapas, desde a criação do jogo “atividade avaliativa”, as aulas discursivas onde foram transmitido o conteúdo, até a aplicação da proposta que é a avaliação didática utilizando a plataforma *Wordwall*, e para a coleta dos resultados foi realizado a aplicação de um questionário com os alunos onde deveriam comparar os dois métodos avaliativos. O público alvo deste trabalho foram os alunos do 6ºano da Escola Municipal São Francisco do Município de Duque Bacelar - MA.

3.1 Produção da Avaliação Dinâmica

A avaliação foi confeccionada na ferramenta didática *Wordwall*, que é uma plataforma educativa onde é possível confeccionar atividades dinâmicas como por exemplo quiz, roda aleatória, perseguição em labirinto entre outros, nessa ferramenta as atividades digitais também podem ser convertidas para pdf para atender o público que não tem acesso à internet.

A mesma era composta por 07 perguntas relaciona com o conteúdo fotossíntese, o formato de jogo escolhido para aplicação desta avaliação foi o Quiz Show.

Para produção da avaliação primeiramente foi necessário realizar a inscrição na ferramenta *Wordwall*, onde foi utilizado o e-mail. Após a inscrição ser realizada, automaticamente apareceu a página inicial da *Wordwall* onde cliquei na aba criar atividade, em seguida apareceram vários modelos de atividade, para esta avaliação foi escolhido o Quiz Show, ao clicar no modelo escolhido apareceu uma planilha onde foi preenchida com o nome da avaliação e as perguntas e opções de respostas, em seguida foi marcado a opção correta que ficará salva para aparecer no momento que o aluno estiver realizando a avaliação. Após preencher a tabela com todas as perguntas apertou-se no botão feito para gerar e salvar a avaliação.

Para compartilhar a avaliação com a turma, clicou-se no botão compartilhar, apareceram duas opções de compartilhamento, compartilhar com professores ou compartilhar com alunos que foi opção de compartilhamento, posteriormente clicou-se no botão a baixo definir atribuições, em seguida foi realizada alguns formatações nos campos como por exemplo, os alunos preencher campo nome e clicou-se no botão começar, onde foi gerado o link que foi compartilhado para os alunos, para realização da avaliação.

3.2 Aplicação de Aulas Discursivas

Devido a pandemia, no início das aulas discursivas a sala estava dividida em dois grupos, onde foram necessários realizar a primeira aula sobre fotossíntese em dois momentos e em dois dias. No terceiro dia aula a escola já tinha realizado uma reunião e decidido juntar a turma

novamente, pois a mesma não tem um grande número de alunos. No total foram três aulas discursivas, com 1h cada para ministrar todo o conteúdo em questão.

3.3 Aplicação da Proposta

Após uma semana da aplicação das aulas discursivas, foi apresentado aos alunos o jogo fotossíntese que foi produzido na plataforma *Wordwall*, o mesmo era composto por 7 perguntas objetivas relacionadas ao conteúdo fotossíntese. Além das perguntas o jogo é composto por cartas bônus que pode diminuir ou aumentar a pontuação do aluno.

Como a maioria dos estudantes utilizam o celular dos pais, não foi possível aplicar a proposta com esses estudantes em sala de aula, foi explicado como deveriam fazer para acessar e executar o jogo, e os alunos realizaram o jogo em suas residências.

Alguns estudantes relataram não possuir aparelho celular e nem computador em casa, então para que esses alunos participassem disponibilizei o meu celular e a professora também disponibilizou o dela e foi possível que esses alunos realizassem o jogo em sala de aula, o que foi bem interessante e vantajoso para os meus resultados, pois foi possível observar o interesse e a motivação dos alunos ao realizar a atividade avaliativa em forma de jogo.

3.4 Aplicação do Questionário

Um dia após a aplicação da atividade avaliativa inovadora utilizando a plataforma *Wordwall*, “jogo fotossíntese”, foi aplicado um questionário com os alunos, o mesmo era composto por 5 perguntas comparativas entre as duas formas avaliativas, a tradicional utilizada pelos professores da Escola Municipal São Francisco e a avaliação dinâmica utilizando a plataforma.

Os dados obtidos no questionário serão expressos em gráficos nos resultados do trabalho. Assim, de acordo com a comparação dos resultados, será verificado a contribuição da avaliação dinâmica, utilizando a plataforma *Wordwall* como estratégia avaliativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos em duas etapas, primeiramente serão abordados dados obtidos na realização do jogo fotossíntese, em seguida os resultados coletados nos questionários, referente às respostas expressas pelos participantes, de forma a comparar a metodologia avaliativa (tradicional), utilizada pelos professores da instituição em estudo e a metodologia avaliativa dinâmica aplicada pela autora do trabalho.

4.1 Resultados Obtidos no Jogo

A Sala era composta por 18 alunos, todos estes realizaram o jogo. Nos resultados expressos abaixo (Figura 1), é possível observar 24 participantes, devido a participação da autora do trabalho da diretora da escola e da professora da sala, além disso, um dos alunos repetiu o jogo 3 vezes, por este motivo aparece na figura 24 participantes. Ao observar o número de alunos participante, é notório que a forma avaliativa didática tende a instigar o interesse do aluno para com o momento avaliativo motivando-os a participação.

Além do número de participantes, no Figura 1 é expresso também o percentual de acertos e erros dos alunos, bem como a distribuição de pontuação.



Fonte: Autoria própria (2023).

Na imagem a seguir pode-se observar as questões do jogo, bem como o número de acertos e erros em cada uma. É possível verificar também a pontuação, acertos e erros de cada participante (Figura 2).

Através dos resultados, é possível observar que a maioria dos alunos obtiveram ótimos resultados, o número de acertos nas questões foi superior ao número de erros, podendo assim constatar que através da plataforma com o método avaliativo didático, o aluno tende a ter mais facilidade de responder as questões, o simples fato de educando não estar se sentindo pressionado, observado no momento avaliativa pode de uma certa forma ajudar no desempenho deste aluno. Além do mais o estudante ao realizar o jogo, e não obtendo uma boa pontuação, se sentirá motivado a prestar mais atenção e ter maior interesse durante as aulas para que nas próximas avaliações apresente um melhor resultado.

A utilização de jogos no momento avaliativo tende a instigar a atrair e fazer com que o aluno se sinta animado e envolvido com conteúdo que está sendo abordado. Além de atuar no desenvolvimento e na aprendizagem bem como no raciocínio lógico do educando (ALMEIDA, 2015).

Segundo Guerreiro (2015), os jogos digitais podem ser inseridos no ambiente escolar como uma ferramenta de promoção de conhecimento, bem como favorecimento da atividade lúdica, desenvolvimento de habilidades cognitivas e, além de ser um recurso motivacional em sala de aula (GUERREIRO, 2015).

Figura 2: Resumo do jogo.

		correto	incorreto
1 ▶	Seres vivos capazes de produzir seu próprio alimento:	18	6
2 ▶	Gás absorvido pelas plantas na fotossíntese:	18	6
3 ▶	Nome do gás liberado pelas plantas na fotossíntese e usado pelos seres vivos na respiração:	19	5
4 ▶	Qual das alternativas abaixo explica como ocorre a fotossíntese?	16	8
5 ▶	Parte da planta que absorve a água e sais minerais do solo	24	0
6 ▶	Para que o processo de fotossíntese ocorra a planta necessita de:	17	7
7 ▶	Em um ambiente sem gás carbônico as plantas :	17	7

Resultados por aluno CLASSIFICAR POR Envio Nome Correto + Tempo 

Aluno	Enviado	Pont...	Corre...	Incorr...
▶ Rafael	18:08 - 14 out 2021	917	6	1
▶ Victor Gabriel	18:59 - 14 out 2021	765	3	4
▶ Nayara	10:08 - 18 out 2021	592	7	0
▶ Francisco Murilo Miranda	12:20 - 18 out 2021	813	5	2
▶ FRANCIANA	12:26 - 18 out 2021	567	5	2
▶ Rosa maria	13:01 - 18 out 2021	765	7	0
▶ Nikolayevna	13:09 - 18 out 2021	732	7	0
▶ Rayan saimo	14:28 - 18 out 2021	343	2	5
▶ Rayan saimo	14:37 - 18 out 2021	921	5	2
▶ Rafael	16:47 - 18 out 2021	1100	6	1
▶ Sarah miller	17:13 - 18 out 2021	634	5	2
▶ Ze	20:34 - 18 out 2021	638	7	0
▶ Felipe Gabriel	21:23 - 18 out 2021	656	5	2
▶ Rayan saimon	22:18 - 18 out 2021	1023	5	2
▶ Laercio	9:11 - 19 out 2021	714	6	1
▶ Maria de Jesus	9:38 - 19 out 2021	1098	7	0
▶ Marcos Winnicius	10:34 - 19 out 2021	1113	7	0
▶ Revie	12:00 - 19 out 2021	1014	7	0
▶ David Eduardo	8:03 - 20 out 2021	888	7	0
▶ Taynara	13:17 - 20 out 2021	1019	5	2
▶ Ryana Stefhany cunha	13:20 - 20 out 2021	223	1	6
▶ Maria Clara	13:22 - 20 out 2021	669	3	4
▶ Francisco	13:28 - 20 out 2021	721	6	1
▶ Ingrid emanuele	13:33 - 20 out 2021	1017	5	2

Fonte: Autoria própria (2023).

4.2 Resultados Obtidos no Questionário

Os 18 alunos da turma realizaram o jogo, porém somente 14 destes estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

Quando questionados sobre qual tipo de avaliação o aluno achou mais interessante, a tradicional utilizada pelo professor ou a dinâmica (jogo) utilizada pela autora do trabalho?

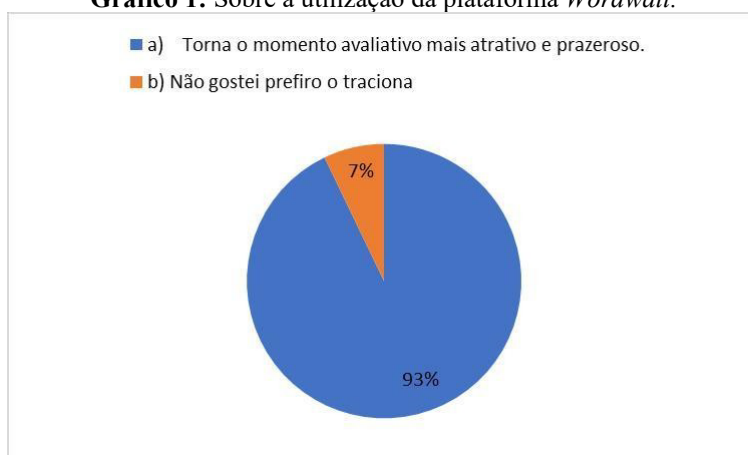
Para essa pergunta 100% dos alunos responderam que o método avaliativo dinâmico é mais interessante que o tradicional que é geralmente o mais utilizado pelos professores da instituição em questão.

Dessa forma, é notório que a utilização do jogo no momento avaliativo tende a chamar mais atenção dos alunos, fazendo que os mesmos sintam mais interesse pelo momento avaliativo, e conseqüentemente melhor desempenho na sua aprendizagem. Segundo Fernandes (2010) os jogos digitais no ambiente escolar podem ser elementos catalisadores capazes de instigar o interesse do aprendiz para com o conteúdo, conseqüentemente melhorar os vínculos afetivos com a situação de aprendizagem).

Com a utilização de jogos no momento avaliativo o professor permite ao aluno ser avaliado através de observações, interações e cumprimento de regras. Durando a realização do jogo como método avaliativo o estudante pode perceber seu êxito e seus erros, e se sua estratégia foi ou não adequadas para o cumprimento do jogo (SANTOS, 2013).

Ao questionar a respeito da opinião do aluno sobre a utilização da plataforma *Wordwall*, existiam duas respostas para marcarem: a) Torna o momento avaliativo mais atrativo e prazeroso ou b) Não gostei, prefiro o tradicional. As respostas estão expressas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Sobre a utilização da plataforma *Wordwall*.



Fonte: Autoria própria (2023).

Dos 14 alunos que responderam, 93% afirmaram que a utilização da plataforma *Wordwall* como ferramenta avaliativa tende a tornar o momento avaliativo mais atrativo e prazeroso.

Assim, o uso de tecnologias e diferentes metodologias vêm ajudando o professor a deixar as aulas mais dinâmicas, interessantes e atrativas verificar e avaliar a aprendizagem do aluno pode ser considerado atualmente um desafio para o professor e o uso das novas tecnologias, mais especificamente as plataformas educacionais podem contribuir no processo avaliativo (VARGAS; AHLERT, 2017).

Quando perguntou-se a respeito da dificuldade de utilizar a plataforma *Wordwall* durante a avaliação, nenhum dos alunos relatou dificuldade na realização da avaliação dinâmica (jogo), ou seja, os 14 alunos que responderam o questionário afirmaram que realizaram o jogo sem dificuldade.

A respeito da indicação da utilização da plataforma *Wordwall* como ferramenta avaliativa para os demais professores. Todos os alunos da turma indicariam a utilização da plataforma *Wordwall* como ferramenta avaliativa para seus professores. Por meio desse resultado é possível verificar que os estudantes sentiram interesse pela plataforma como método avaliativo.

Segundo Sousa (2021), a plataforma *Wordwall* é de boa usabilidade, pois a mesma é de fácil manuseio, tanto para o professor durante a criação e aplicação das atividades (jogos), quanto para o aluno durante a realização das mesmas, além disso, a plataforma tem um design bem chamativo, colorido e atrativo que tende a chamar a atenção do aluno.

Notou-se assim, o interesse dos alunos para com o método avaliativo didático utilizando a plataforma *Wordwall*, pois por meio das respostas obtidas no questionário é possível observar que o aluno se sentiu atraído e motivado como o novo método avaliativo, além disso durante a aplicação do questionário observou-se os alunos comentando entre si sobre a plataforma, muitos deste pediram outros jogos e elogiaram o jogo aplicado.

De acordo com Nunes (2020), a utilização dos métodos de atividades interativas oferecidos pela plataforma *Wordwall*, tornam as aulas mais atrativas e prazerosas, além de ter a capacidade de motivar os alunos durante o processo de aprendizagem, bem como desenvolvimento de competências, estimulando a exploração dos conteúdos propostos já que o aluno é motivado a ser protagonista e construir seu próprio conhecimento por meio de jogos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa visou à implantação de um método avaliativo inovador no 6º ano da escola municipal São Francisco, onde o mesmo fosse diferente do tradicional, método esse que tornasse o momento da avaliação mais dinâmico, motivador e prazeroso. Notou-se que o método tradicional é bem utilizado pelos professores, sabe-se que nos dias atuais o tradicionalismo não se faz mais tão atrativo nos olhos dos educandos, sendo necessário inovar. Nesse intuito a pesquisa buscou-se por essa inovação.

Através do presente estudo conclui-se que a utilização da plataforma *Wordwall* como ferramenta avaliativa por meio de jogos, tende a ser um método inovador, onde o mesmo tornará o momento avaliativo mais dinâmico, o aluno se sentirá mais atraído e motivado, pois perderá o medo pela tão temida avaliação. Por meio do jogo o professor poderá avaliar o estudante enquanto o mesmo aprende de maneira prazerosa sem se sentir pressionado.

Por meio dos comentários dos alunos em sala de aula e das respostas obtidas no questionário conclui-se que os mesmos se sentiram bastante atraídos pelo o método avaliativo dinâmico, onde afirmam que o momento da avaliação se torna mais prazeroso e motivador quando realizado na plataforma *Wordwall* com utilização de jogos digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, U. M. A. Avaliação da aprendizagem por meio dos jogos matemáticos na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso-Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16793/1/2015_JakelineMartinsAlmeida_tcc.pdf. Acessado em: 20 set 2022.

BRAGA, M. R. da S.; COSTA, R. G. Usando jogos digitais educacionais para apoiar o processo Ensino-aprendizagem em escolas Fundamentais brasileiras. **Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação**, 2 (2), 2017. Disponível em: <https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistacienciatecnologiainovacao/article/view/570>. Acessado em: 03 jan. 2023.

CRUZ, L. A. M.; LOPO, A. B. Jogos digitais no ensino de geometria: desenvolvimento de um quis. **Revista Scientia**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 22-40, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/10124>. Acessado em: 10 fev. 2023.

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**, TCC (especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alegrete – RS 2010.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 13 out. 2022.

FILHO, D. A. P.; FRANCO, B. A. R. Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: Kahoot! Quizlet e Wordwall. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 35083-35102, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-121>. Acessado em: 23 nov. 2022.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i16.217>. Acessado em: 6 jul. 2022.

GASPAR, M. L. F. **O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf>. Acessado em: 22 nov. 2022.

GUERREIRO, M. A. S. **Os efeitos do Game Design no processo de criação de Jogos Digitais utilizados no Ensino de Química e Ciências - O que devemos considerar?** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 297 f., 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126484>. Acessado em 20 de nov. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. Atlas, São Paulo, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acessado em: 17 out 2022.

LEMONS, R. D. F. F. **O uso dos jogos digitais como atividades didáticas no 2º ano do ensino fundamental**. TCC (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina Biguaçu, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168860>. Acessado em: 3 fevereiro de 2023.

MAZIVIERO, H. F. G. **Jogos digitais no ensino de matemática: o desenvolvimento de um instrumento de apoio ao diagnóstico das concepções dos alunos sobre diferentes representações dos números**. 2014. 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/116058>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MELO, S. R. **Ensino Remoto Emergencial: Conceitos e fundamentos de avaliação**, 2020. Disponível em: https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/4_-_ere.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

MEURER, MARILUCE. **A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

NUNES, M. R. A. da N. Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>. Acesso em: 7 mar. 2023.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SANTOS, J. G. **O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de inglês**, TCC (especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Taboará, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1117>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SANTOS, M. A. **Jogos matemáticos e o processo de avaliação**, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_mat_artigo_marileia_auer_dos_santos.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

SILVA, J. C. *et al.* Pesquisa-ação: concepções e aplicabilidade nos estudos em Enfermagem. **Rev Bras Enferm**, Brasília, 2011 mai-jun; 64(3): 592-5. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/jK8xLdsc9nNv4MBXGYntV3h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SOUSA, M. A. C. **TICS: o uso de aplicativos móveis no ensino de química**, Trabalho de Conclusão de Curso-Química Licenciatura. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1735/1/tcc_Maria%20Aparecida%20de%20Castro%20Sousa.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

VARGAS, D. de. **O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ**. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 22 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2038>. Acesso em: 7 mar. 2023.

VIDOTTO, L. C.; LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A. **Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio de física**. 2012. Disponível em: <https://www2.unifap.br/rsmatos/files/2013/10/Vidotto1.pdf> Acesso em: 7 mar. 2023.

VIEIRA, V. L. B.; SOUZA, J. A. L. de. USO DA PLATAFORMA WORDWALL COMO METODOLOGIA ATIVA NA CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA FARMACOBOTÂNICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA. In: **Conexão Unifametro 2020** - Fortaleza-CE, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/conexaounifametro2020/trabalho/167878>. Acesso em: 07/03/2023

WANDERER, C. **O PARADIGMA DAS AVALIAÇÕES**. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). PUCPR, Curitiba-PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9592_5657.pdf. Acesso em: 07/03/2023

CAPÍTULO 30

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS APONTAMENTOS¹³

Gleice Kelly Borges Santana
Renata Machado de Assis

RESUMO

A inserção na profissão é, sem dúvida, um dos momentos mais importantes após a conclusão de uma formação no ensino superior. Esta fase é movida por expectativas, dúvidas, questionamentos e incertezas, alguns egressos encontram dificuldades para se inserir profissionalmente, outros não, cada caminho percorrido após a formação é cheio de barreiras e ao mesmo tempo de vitórias. Foi pensando nessa perspectiva da inserção profissional que se optou por desenvolver uma pesquisa sobre o início profissional de egressos do curso de licenciatura em Educação Física, após formação acadêmica. Para isso, foi preciso compilar e analisar o material já publicado sobre a formação docente na área. Este texto é parte da investigação desenvolvida, e expõe o referencial teórico sobre a formação profissional em Educação Física, aborda a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e apresenta elementos para se entender a influência dos estágios e das práticas complementares nos cursos de formação, para além da formação teórica. São apresentados, portanto, resultados da pesquisa bibliográfica desenvolvida, que subsidiou o projeto investigativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Formação docente. Licenciatura. Estágio. Práticas complementares.

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como finalidade discorrer acerca da formação profissional em Educação Física, o que se espera da formação desses profissionais, e expor algumas contribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), docentes e demais figuras da sociedade que participam na formação dos indivíduos que desejam atuar nessa área. Serão abordadas, ainda, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e a influência dos estágios e das práticas complementares nos cursos de formação, para além das atividades formais de ensino e da formação teórica.

O atual cenário profissional da Educação Física se caracteriza por intensas mudanças, avanços tecnológicos e novas demandas da sociedade ligadas às questões da saúde e qualidade de vida. Com essas novas exigências e necessidades do corpo social, torna-se necessária a preparação de profissionais com um perfil capaz de possuir conhecimentos e competências para

¹³ Publicação financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí, Goiás, Brasil. Vinculação: grupo de pesquisa do CNPq – Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura (Nesec).

atuar com propriedade nos serviços prestados à sociedade, dando, assim, sentido para a sua profissão.

2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos últimos anos tem se percebido o acirramento do debate acerca da formação em Educação Física, com vistas à promoção do desenvolvimento dos profissionais dessa área, principalmente dos que atuarão nos espaços escolares.

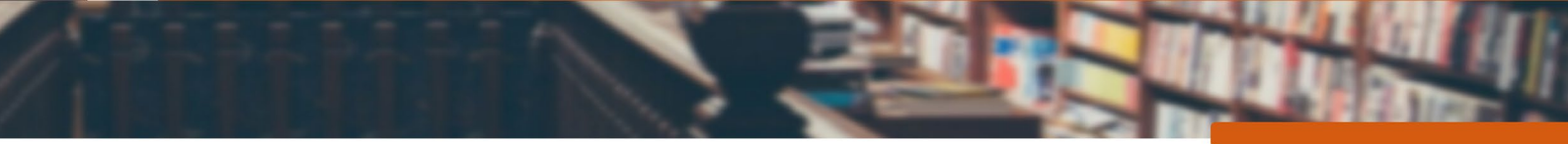
Os processos de formação atuais visam romper com os modelos de formação mecanicista, tradicional e esportista, dando origem a novos parâmetros curriculares, novas estruturas para o curso e mudanças em vários níveis, visando uma melhor preparação dos profissionais da Educação Física.

Araujo (2018), em sua tese de doutorado, analisa os componentes curriculares presentes no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e discute que a preparação profissional em Educação Física deixou de ser um processo meramente técnico e esportista para se tornar uma formação mais voltada para os aspectos pedagógicos, valorizando a importância do processo de ensinar com qualidade. As concepções de que a teoria está em leituras e dentro da sala de aula e que a prática está em quadras, marcaram a relação entre a teoria e a prática da preparação profissional da área, o que resultou em novas exigências que necessitam da relação entre ambas as partes, de modo a propiciar conhecimentos necessários para o exercício da docência na formação inicial.

Pensar acerca da preparação profissional remete aos professores licenciados do ensino superior, o desafio de realizar o seu papel docente na perspectiva de alcançar com qualidade a futura formação de seus alunos, conforme afirma Pimenta (1997). Nessa vertente,

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Corroborando com as ideias da autora, Freire (2007) trata da preparação profissional e diferencia ingressantes e concluintes de um curso de Educação Física. Destaca que a competência, a organização e os conhecimentos dos docentes traduzem e refletem muito na



qualidade das aulas, e isso se torna um fator de muita relevância no desempenho do estudante. Outros fatores que também são apontados em seu estudo e que auxiliam nos processos de desenvolvimento e formação do aluno é em relação à instituição de ensino na qual ele está inserido, que são: a estrutura física do local visando atender às necessidades dos alunos, o acesso aos acervos bibliográficos, a matriz curricular, as relações sociais existentes nos cursos de graduação, e esses fatores também são essenciais para o desenvolvimento de crenças, valores, habilidades, atitudes e normas que formarão a cultura universitária da Educação Física.

De acordo com Pogere (2000), compete à universidade o dever de desenvolver conhecimentos aos seus envolvidos, de modo que ofereçam à sociedade respostas aos seus anseios e inquietações, para promover um papel transformador e que vise a qualidade e o comprometimento com os serviços oferecidos à sociedade.

Também nesse sentido, Verenguer (2005) caracterizou o mundo do trabalho e refletiu acerca das mudanças que ocorrem nesse meio e que acaba impactando o profissional de Educação Física. A autora destaca que as universidades, além de ser um espaço de outorgar diplomas, são também locais em que se busca mudanças para as realidades sociais, levando em consideração os conhecimentos acerca da realidade na qual está inserido e dos problemas que acometem seu desenvolvimento.

Historicamente a universidade é vista como uma instituição de muito prestígio para a sociedade, pelo fato de desenvolver a preparação de profissionais que terão a oportunidade de promover mudanças na sociedade (CARNEIRO; SAMPAIO, 2016). Para que isso ocorra, os processos que envolvem a preparação dos estudantes devem levá-los a desenvolver sua autonomia profissional, mudanças em concepções pessoais e alterações no modo de perceber e enxergar a sua realidade, para que assim, consiga realizar intervenções satisfatórias e que promovam o bem-estar social.

De acordo com Ribeiro (2008), a preparação profissional deve visar as competências, conhecimentos, atitudes e habilidades adquiridas ao longo dos cursos de formação e essas ações precisam ser aperfeiçoadas pelo estudante no decorrer de sua carreira profissional.

Ghilardi (1998) afirma que pensar a preparação de profissionais não é algo fácil, e no caso específico do curso de Educação Física essa preparação passou por mudanças profundas ao longo do tempo, pois alguns anos atrás havia o curso de licenciatura que visava formar profissionais para atuação na educação informal e para preencher lacunas em outras áreas que faziam parte do contexto escolar. Com a criação do bacharelado, houve novos conhecimentos

nessa área, novas propostas na formação dos profissionais, novas reformulações curriculares, dentre outros, e para o autor, todas essas mudanças foram frutos das necessidades da sociedade.

A criação dos cursos de bacharelado veio atender a um novo perfil de profissionais que não está ligado ao ensino regular, mas a uma nova e crescente fatia do mercado constituído por clubes, academias, empresas, condomínios, personal trainers, onde a atuação é direcionada não somente em executar habilidades, mas em saber como e porque executar (GHILARDI, 1998, p. 1).

Desta forma, a Educação Física se torna um ramo profissional que deve se preocupar com toda e qualquer atividade motora que envolve o corpo humano, otimizando as potencialidades e possibilidades do movimento corporal (GHILARDI, 1998).

Para além dessas preocupações que o profissional da Educação Física deve se atentar para desenvolver na sociedade, Ghilardi (1998) ainda complementa que não é concebida pela Educação Física a formação apenas de profissionais com a capacidade de promover habilidades motoras ou reproduzir movimentos, pois isso qualquer leigo conseguiria desenvolver. O processo de formação de profissionais da Educação Física deve permitir a capacitação de agentes que possuam conhecimentos capazes de compreender o movimento humano em variados contextos, entender suas fases de desenvolvimento, seu domínio corporal, solucionar problemas motores, entender suas limitações, necessidades e anseios.

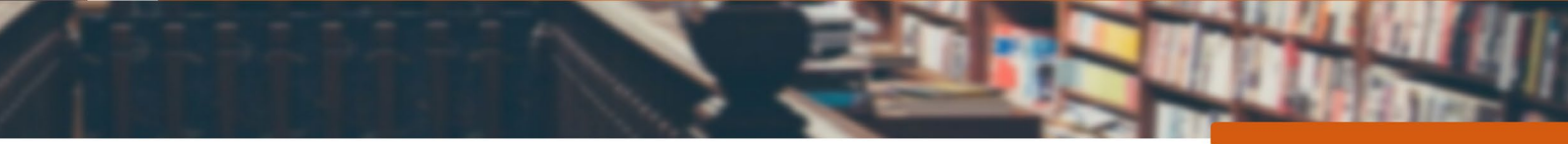
Deste modo, pensar a formação do profissional de Educação Física se torna algo valoroso e de muita responsabilidade, pois a formação que os estudantes receberem durante sua graduação poderá impactar diretamente na qualidade de seu futuro desenvolvimento profissional.

Quanto à formação profissional em Educação Física,

o graduando em Educação Física, futuro profissional, terá como responsabilidade a prestação de serviços à sociedade. Para isso, seu curso de graduação deverá compreender um saber profissional sobre sua área de intervenção, que lhe permita tomar as decisões mais adequadas em seu trabalho, capacitando-o para transformar o ambiente (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002, p. 42).

Partindo para o entendimento das ideias referidas, compreende-se que o objetivo da formação em Educação Física é direcionar os futuros formandos a processos de conhecimento que lhes permitam a autonomia para enfrentamento de variadas situações, permitindo-lhe que possua a capacidade de tomar decisões e atender as mais variadas demandas profissionais durante sua intervenção no mundo do trabalho.

Barbosa (2003) recomenda uma atenção especial à formação sólida, que se trata de uma formação mais ampla e que permite ao aluno conhecimentos necessários para saber se situar em variadas esferas do contexto educacional, tomar decisões, ser crítico, transformador e que



enxerguem a educação como um meio de extrema importância para a construção da cidadania. A formação na concepção sólida permite ainda formar alunos que, em seu futuro exercício profissional, sejam capazes de confrontar as suas ações cotidianas com a teoria, capazes de pesquisar acerca de sua prática e discuti-la, de modo a transformar seu meio de trabalho em um espaço de formação contínua.

No mesmo sentido das ideias citadas anteriormente, Dalberio e Bertoldi (2012) realizaram um estudo cujo objetivo foi conhecer as contribuições dos conhecimentos práticos e teóricos recebidos durante a formação de professores e a suas contribuições no cotidiano desses profissionais após formação. Os professores que foram entrevistados ao longo desse estudo defenderam que a formação profissional deve abarcar aspectos práticos, teóricos e éticos, tendo em vista que esses aspectos possibilitam e aproximam o estudante de uma formação mais sólida, eficiente e de qualidade, que fornecerá subsídios que atenderão às suas necessidades futuras como profissionais.

Levando em consideração a opinião dos professores entrevistados no estudo de Dalberio e Bertoldi (2012), os autores também concordam com o fato de que o professor deve dominar esses aspectos, pois assim, de maneira mais segura estes profissionais terão a oportunidade de realizar um trabalho docente diferenciado. Isso porque ele trabalha na formação de seres humanos e, por esse motivo, proporcionará aos seus alunos condições plenas para que consigam estabelecer um equilíbrio entre o que se aprende e o que se vive dentro e fora do contexto escolar.

Diante das demandas da formação em Educação Física, Ghilardi (1998) aponta a necessidade de se pensar e reestruturar os currículos dos cursos de formação nesta área, de modo que esse processo possa abarcar conteúdos que promovam a preparação de profissionais capazes de atender às reais demandas sociais e para, além disso, propiciar a valorização da profissão, pois atualmente a Educação Física não possui consenso a respeito dos aspectos que envolvem a formação de seus discentes, o que leva alguns profissionais da área a promoverem indagações no sentido de quais disciplinas se deve privilegiar durante a formação, as práticas ou as teóricas.

Ainda sobre o processo de formação em Educação Física,

existem os que condenam as mudanças efetuadas nos cursos de graduação a partir da década de 90, afirmando que tornaram-se excessivamente teóricos e distantes do serviços que o profissional deve oferecer. No entanto, há os que acreditam que as mudanças trouxeram uma nova identidade à área, caracterizando um novo perfil profissional que além de executar, compreende o homem em movimento (GHILARDI, 1998, p. 2).

Portanto, diante de tantos avanços da Educação Física, conforme Freire, Verenguer e Reis (2002), percebem-se inúmeras falhas no processo de preparação de profissionais dessa área, tendo em vista que a Educação Física ainda não é uma área tão prestigiada e a sociedade não possui clareza acerca da responsabilidade social desses profissionais, sendo considerados, por vezes, aquela figura que se atenta apenas com o corpo, seja por motivos de saúde ou estéticos. As autoras afirmam que nem os profissionais da Educação Física conhecem a sua identidade profissional, pois ao serem questionados a respeito de suas práticas profissionais e objetivos acerca dos serviços prestados, eles oferecem argumentos frágeis que não justificam a verdadeira importância da área.

Visando melhorias no status do profissional de Educação Física, os docentes, profissionais da área, universitários e pesquisadores, vêm intensificando, ao longo dos anos, reflexões e intervenções no sentido de desenvolver as concepções no setor da Educação Física, tanto na preparação de profissionais quanto na intervenção desses indivíduos futuramente, como explicam Freire, Verenguer e Reis (2002).

Diante disso, para as autoras, pensar a preparação dos profissionais da Educação Física torna-se uma grande responsabilidade social, pois para que a formação seja de qualidade é necessário que seja realizada em conjunto, de modo que a comunidade acadêmica, docentes e alunos trabalhem em prol de um único objetivo: a formação ampla e capaz de atingir os objetivos idealizados, para que assim o estudante saiba entender a importância de suas intervenções, desenvolver novos conhecimentos e contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento de novos estilos de vida na sociedade. No seu entendimento,

cabe aos docentes universitários possibilitar a aprendizagem de todas as dimensões do conhecimento, visando a uma preparação profissional mais consciente, responsável e apta para a intervenção. Como esse saber a ser aprendido está em freqüente transformação, ao concluir a graduação, muitos dos conhecimentos já não serão mais relevantes para o profissional, sendo necessário então que ele esteja capacitado para identificar, dentre as novas informações geradas, aquelas mais relevantes, estando apto a elaborar a articulação dessas informações e, a partir daí, criar novos conhecimentos (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002, p. 43).

Portanto, espera-se dessa formação saberes que serão necessários para o pleno desenvolvimento da intervenção profissional e possibilidades para a geração de novos conhecimentos, pois o meio profissional é muito inconstante e necessita de jovens autônomos e preparados para as suas demandas.

3. OS PRIMEIROS INDÍCIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Torna-se relevante abordar alguns momentos históricos e importantes que marcaram a

fase da preparação de profissionais da Educação Física no Brasil. Para relatar sobre parte da história da Educação Física no Brasil, necessariamente, deve-se levar em consideração as influências médicas e militares, tendo em vista que a formação em Educação Física no país teve seu berço dentro das instituições militares e as influências médicas delimitaram o seu campo de conhecimento. As escolas militares, durante muitos anos, alimentaram a concepção de que por meio da Educação Física era possível formar indivíduos fortes, robustos e saudáveis, prontos para defender a sua pátria (ARAÚJO, 2018; BENVENEGNÚ JÚNIOR, 2011).

No Brasil, o curso de ensino superior em Educação Física foi construído por meio da criação da primeira escola de Educação Física em 1939. O curso foi estabelecido pelas exigências do decreto-lei n. 1.212, aprovado em 7 de abril de 1939, durante a Era Vargas (1930- 1945). Este decreto previa a formação de pessoal técnico para atuação profissional na educação básica de ensino, obtendo, ao final da graduação, a habilitação de licenciado em Educação Física (CUNHA, 2015).

De acordo com Araujo (2018) a Educação no governo do político Getúlio Dornelles Vargas desenvolveu-se por meio de políticas que visavam manter o controle social, por este fato, foram implementadas em várias instituições as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física. Neste sentido, o curso de Educação Física neste período tinha como objetivo formar indivíduos de valores e princípios e jovens saudáveis prontos para defender sua nação, visando desenvolver as demandas econômicas e políticas do país. A disciplina passou, assim, a ser obrigatória nas escolas primárias e secundárias, sendo opcional no ensino superior.

Ainda no entender de Araujo (2018) havia, neste período, uma forte necessidade de compreender a Educação Física enquanto disciplina biológica, para assim expandir a sua prática nas escolas, para promover também a saúde e higiene da sociedade.

Houve, então, no ano de 1945, a aprovação do decreto-lei n. 8.270, que alterou os dispostos no decreto-lei n. 1.212. Este novo documento estabeleceu novas modalidades na formação superior em Educação Física, bem como, novas habilitações na área, modificando, também, a carga horária estabelecida anteriormente para a formação do curso superior em Educação Física, passando de dois para três anos (BRASIL, 1945).

Em 1969, o parecer n. 894/1969 e a resolução n. 69/1969 estabeleceu um novo currículo para a formação em Educação Física apresentando uma nova estrutura, definindo três aspectos da formação: aspecto biológico, pedagógico e técnico. Este novo currículo visava formar

professores de Educação Física com licenciatura plena e técnicos desportivos (ARAUJO, 2018).

No ano de 1987, houve um marco na história da Educação Física: por meio de um parecer CFE n. 215/1987 aprovado em 11 de março de 1987, foi fixado um novo currículo para o curso, visando a graduação em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. A implantação dessas duas modalidades de formação visava preparar professores para atuar nos espaços escolares por meio da licenciatura plena e habilitava este profissional para atuar, também, em outros segmentos do mundo do trabalho, em âmbitos escolares e não escolares, tais como: clubes, academias, locais destinados ao lazer, dentre outros. Deste modo, a formação em EF passa a ter duração mínima de quatro e máxima de sete anos. As IES então, de acordo com a resolução n. 3/1987, organizaram seus currículos, agrupando disciplinas de cunho filosófico, humanístico, biológico e técnico (CANTARINO FILHO; DACOSTA, 2006).

Conforme Araujo (2018) a resolução n. 3/1987 trouxe alguns avanços para a formação profissional em Educação Física, como uma nova estruturação do curso, aumento da carga horária, que antes era de 1.800 e passou para 2.800 horas/aula, a iniciação à pesquisa e o surgimento de novas áreas para a intervenção dos profissionais da área.

Porém, no decorrer da vigência da resolução CFE n. 03/1987, novas discussões foram levantadas a respeito da formação que essa resolução estabelecia, pois se criticavam as instituições de ensino no sentido de que esse processo de formação não estava atingindo a satisfatória capacitação de profissionais para atuar nos variados contextos destinados à Educação Física, ou seja, o processo de formação conforme essa resolução era falho (ILHA, 2010). Diante desses fatos, tornou-se necessária a criação das resoluções do CNE/CES n. 1/2002 e a Resolução CNE/CES n. 7/2004, que estabeleceram de vez a necessidade da formação fragmentada para os cursos da Educação Física em licenciatura e bacharelado.

Esse desmembramento na formação em Educação Física se tornou inevitável, como informa Ribeiro (2016). O profissional da Educação Física possuía perante a sociedade uma identidade que não contribuía de forma alguma para a sua valorização, pois até hoje o professor de Educação Física é visto como uma figura desleixada, que não se preocupa com sua formação, que promove apenas jogos, dentre outras. Essas características atribuídas a esses profissionais podem ser facilmente percebidas por meio da mídia, como o cinema a televisão e também no dia-a-dia.

De acordo com Ribeiro (2016), a formação plena em Educação Física não possuía uma identidade própria, com duas formações criou-se dois subcampos, o bacharelado e a licenciatura, permitindo a definição do perfil profissional destinado para os profissionais nessas duas modalidades de graduação.

Portanto, diante dessas mudanças ampliou-se o universo de opções para a escolha das carreiras universitárias, podendo agora o aluno optar por receber a formação em licenciatura ou em bacharelado em Educação Física, ou até mesmo em ambas, por meio de complementações. Com essas mudanças as instituições de ensino superior se adequaram para promover a formação de profissionais na área da Educação Física, de modo que esses futuros indivíduos pudessem desenvolver intervenções que viessem a atender os anseios da sociedade.

4. LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a década de 1980 surgiram as primeiras imposições organizadas tentando reestruturar a profissão de Educação Física, que passou a receber um novo termo, denominado “Profissional da Educação Física”. Neste cenário de mudanças o ensino da Educação Física teve uma nova reestruturação curricular, ampliando seus conteúdos e alterando processos metodológicos no ensino desta disciplina. Este processo recebeu apoio de vários professores que lutaram com afinco por uma maior autonomia na área e seguindo esse mesmo contexto, no ano de 1987, houve a aprovação da criação do curso de bacharelado em Educação Física (PRONI, 2010).

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9696/1998, foi sancionada e distinguiu as competências destinadas aos profissionais de Educação Física, que se referiam ao planejamento e execução de programas que prestassem serviços especializados à sociedade nas áreas desportivas e na promoção de atividades físicas. Esta mesma lei levou à criação do Conselho Federal de Educação Física (Confef) e à criação dos conselhos regionais (Cref). A partir dessas mudanças, houve uma crescente implantação de cursos de Educação Física nas instituições universitárias de ensino público e privado. Em consequência do aumento na oferta deste curso nas IES, houve um aumento da formação de profissionais em Educação Física (PRONI, 2010) e, somado a isso, houve também a ampliação do mercado de trabalho para os profissionais desta área.

Neste cenário em que se percebeu um enorme crescimento no número de IES e na oferta do curso de Educação Física, foi possível perceber também o despencar da qualidade do ensino

e na formação nessa área, a fragmentação no saber e uma quantidade expressiva de jovens que começavam, mas não conseguiam concluir o curso (DOURADO, 2013).

Corroborando com as ideias anteriores, Stallivieri (2007), durante seu estudo analisando aspectos do ensino superior no Brasil, evidenciou que os países da América Latina deram um passo muito grande no tocante à formação superior de seus cidadãos, além de oferecer-lhes suporte para ingresso no mercado de trabalho, com vista na geração de lucros e melhorias de vida. Portanto, com tantas oportunidades de ingresso na formação superior, várias universidades sofrem com a insuficiência de recursos para atender a alta demanda de alunos, possuem um baixo nível de qualidade e poucos profissionais que de fato concluem seu curso qualificados para as exigências do mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Stallivieri (2007), existem também as instituições de nível superior que geralmente são fundadas por proprietários que não fazem parte do meio educacional, e que geralmente são pessoas formadas em áreas voltadas para a política ou empresarial. De acordo com a autora, pode ser percebido, por meio disso, que a educação está deixando de ser um direito público e se tornando um meio lucrativo em um mercado que segue em grande expansão. Por meio dessas conclusões, a autora aponta duas interpretações para seu estudo: se por um lado há uma maior facilidade e oportunidade de pessoas ingressarem na educação superior, por outro lado, há a possibilidade de perda na qualidade de educação ofertada nessa modalidade de ensino.

A autora enfatiza a importância de haver, nas instituições de nível superior, processos e programas diferenciados que ofereçam conteúdos de qualidade aos seus discentes, independente do curso de graduação a que eles pertencem, pois por meio dessa ação a instituição terá a oportunidade de elevar seu nível de qualidade e formará profissionais melhor capacitados para ingresso no mercado de trabalho.

O curso de Educação Física também é, nos dias atuais, ofertado na modalidade de Educação à distância (EAD). De acordo com Freitas (2018), em sua dissertação de mestrado, essa modalidade de ensino se encontra em grande expansão no Brasil e vem, ao longo dos anos, formando muitos professores, porém a abrangência na oferta desses cursos à distância leva ao questionamento acerca da qualidade de ensino oferecida por meio de plataformas *online*, na qual alunos e professores se encontram em ambientes físicos diferentes.

Freitas (2018) complementa que a oferta dos cursos de Educação Física nessas modalidades de ensino a distância e também na modalidade privada, tendem a apresentar

maneiras de atender a algumas demandas do mercado de trabalho e do sistema capitalista, colocando em risco a qualidade e a finalidade da formação.

No entender de Dias (2011), durante a década de 1990 houve um embate acerca da formação em Educação Física, em que a LDB indicava a extinção da possibilidade de obtenção do grau de licenciado e bacharel em uma única formação, sendo necessário que cada um desses graus de formação tivesse resoluções específicas, atendendo às exigências da LDB.

Essa divisão foi reforçada entre os anos de 2001 e 2002, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) concretizou a dicotomia, definindo de uma vez um projeto político pedagógico específico para os licenciados em Educação Física e delimitando também uma área exclusiva para atuação deste profissional. No ano de 2004, a resolução CNE n. 7/2004 atingiu também os cursos de bacharelado e designou suas novas diretrizes curriculares e apontamento das competências necessárias para o desenvolvimento desta função. Nesta década ficou marcada, então, a divisão entre as duas áreas profissionais da Educação Física (PRONI, 2010).

Conforme a fragmentação do curso, os referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura apresentam uma caracterização no perfil dos egressos licenciados e bacharéis em Educação Física. Para os bacharéis, este documento apresenta o seguinte perfil:

o bacharel em Educação Física atua no planejamento, prescrição, supervisão e coordenação de projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas. Em sua atividade, avalia as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança. Pesquisa, analisa e avalia campos da prevenção, promoção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora e do rendimento físico-esportivo. Planeja e gerencia atividades de lazer e de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Em sua atividade gerencia o trabalho e os recursos materiais de modo compatível com as políticas públicas de saúde, primando pelos princípios éticos e de segurança (BRASIL, 2010, p. 30).

De acordo com a caracterização do perfil citado, pode-se entender que se espera dos bacharéis em Educação Física um profissional capaz de atuar em programas de atividades físicas que gerem impactos positivos na saúde dos indivíduos atendidos.

Levando em consideração o perfil profissional dos egressos licenciados, os referenciais curriculares apontam:

o Licenciado em Educação Física é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua

atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010, p. 31).

Portanto, sem levar em consideração a fragmentação do curso, espera-se que o profissional de Educação Física detenha um repertório de conhecimentos que o faça atuar como um agente transformador na realidade onde ocorre a sua intervenção, compreendendo o homem em movimento em diversos contextos em que ele esteja inserido, entendendo, assim, suas limitações, necessidades e anseios, de modo a contribuir com seu processo de desenvolvimento de maneira integral (GHILARDI, 1998).

Destaca-se a importância destes profissionais ocuparem o mundo do trabalho de forma consciente, crítica e atuante, independentemente de ser formado pelo currículo da licenciatura ou do bacharelado. A formação em nível superior compreende não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, bem como atividades complementares, estágios e outras possibilidades de aprendizagem.

5. ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES NO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao abordar a formação profissional, torna-se necessário analisar informações sobre o curso de formação em Educação Física e apontar as contribuições dos estágios e das atividades complementares (AC) no processo de formação desses profissionais. Os estágios são realizados em contato direto com o *locus* de atuação profissional, no caso dos licenciandos na escola, e as AC são as participações em diferentes momentos formativos, que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, tais como participação em eventos científicos, em projetos de extensão, de pesquisa, monitoria de disciplinas, dentre outros.

Os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da trajetória acadêmica podem ser constatados a partir de vivências práticas, em que os conhecimentos sobre determinado fator não se prendem somente em aulas teóricas dentro da sala de aula, mas expandem também para fora dela, por meio das vivências práticas e de outras atividades que contribuem para o desenvolvimento do saber e do fazer e para construir os conhecimentos do educando. Esses fatores evidenciam a importância do estágio e de outras atividades complementares, pois trata de um momento em que o estudante tem a oportunidade de ter contato com a realidade e de unir a prática e a teoria e, conseqüentemente, atribuir sentido às suas intervenções (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

A tese de doutorado de Araujo (2018) teve como principal objetivo analisar as interpretações de docentes quanto às contribuições das atividades práticas, estágios e atividades complementares para o desenvolvimento da formação docente e, entendeu-se por meio de alguns discursos mencionados no estudo, que há uma necessidade muito grande de repensar o processo de formação em Educação Física, e que esse momento deve privilegiar as vivências práticas de estágios e atividades de complementação curricular, tendo em vista que esses elementos tendem a potencializar os conhecimentos necessários para a docência, pois colocam o indivíduo para experimentar momentos que favorecerão a sua aprendizagem e o aproximarão de conteúdos de formação para a sua futura atuação profissional.

O artigo produzido por Verenguer (2005) discutiu acerca dos fenômenos que permeiam os processos de preparação profissional, intervenções e relações de trabalho. A autora entende que todas as tarefas e atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe os cursos universitários servem para agregar novos saberes, levando o aluno a conhecer os procedimentos de suas futuras condutas profissionais, o conhecimento de sua realidade e meios para provocar mudanças necessárias.

Levando em consideração momentos pelos quais os acadêmicos dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de manter um contato direto com sua futura área de intervenção profissional, destaca-se o estágio que, de acordo com a lei n. 11.788, datada de 25 de setembro de 2008, pode ser assim caracterizado:

Art. 1.º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Para Prates (2016), os momentos de estágios contribuem para os processos de formação docente. É por meio dessas vivências que os estudantes colocam em prática tudo o que sabem e expõem também as suas dificuldades em relação a essa intervenção. Isso se torna fundamental, pois é por essas atitudes que os alunos vão aprender e refletir sobre suas experiências.

Essa ação interventiva se torna muito importante nos cursos nos cursos de graduação, em específico nos cursos de licenciatura, e deve ser orientada nos espaços escolares por um professor experiente, que será encarregado de dar um retorno imediato aos estagiários quanto aos erros e acertos de suas ações, possibilitando assim a aprendizagem e a assimilação do “saber fazer” (PRATES, 2016).

Almeida (2015), em sua dissertação de mestrado, investigou as percepções de professores e alunos do curso de licenciatura em Educação Física do estado do Mato Grosso, acerca das contribuições dos estágios na formação de futuros docentes. A partir das informações colhidas durante as entrevistas, a autora verificou que grande parte dos professores se encontra satisfeita ministrando as disciplinas de estágio e os alunos consideram essa disciplina de extrema importância, tendo em vista que é nesse momento que têm a oportunidade de se aproximar da realidade profissional na qual, possivelmente, estarão inseridos futuramente.

A autora observou também alguns avanços obtidos no processo de organização dos estágios na formação de docentes, porém, entendeu que poucos alunos consideram os estágios como um processo construído e contínuo. Há estudantes que priorizam as vivências e o contato com o ato de fazer, outros já preferem o conhecer através de livros, cursos e momentos de leitura. Deste modo, a autora exemplifica que a realização de seminários se faz de extrema importância durante os estágios, pois é por meio dessa apresentação que o aluno expõe para os colegas e professores o conhecimento construído durante todo o envolvimento nessa experiência (ALMEIDA, 2015).

Levando em consideração as expectativas acerca das intervenções de estágio, Marcon, Nascimento e Graça (2007) realizaram um estudo denominado “A construção das competências pedagógicas por meio da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física”, em que buscaram evidenciar a importância e as expectativas em relação às intervenções didático-pedagógicas realizadas no estágio. Com essa intervenção,

espera-se que seja oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física a possibilidade de intervenção didático-pedagógica, e a vivência de experiências docentes diversificadas que favoreçam a construção de suas competências pedagógicas e o encantamento com a profissão docente (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 12).

De acordo com as contribuições dos autores, pode-se entender a importância que os estágios possuem na formação profissional, tendo em vista que este momento possibilita ao estudante um contato com sua futura área de atuação, pois o leva a construir competências necessárias para sua intervenção neste campo, a obter o conhecimento da realidade que permeia essa área profissional, e o ajuda a adquirir experiências para intervir em diferentes situações de trabalho.

As AC exigidas nos currículos de formação também fazem parte do rol de instrumentos capazes de facilitar a aprendizagem dos estudantes, sob várias linhas de conhecimento. O artigo de Silva *et al.* (2012) discute e analisa a regulamentação do cumprimento dessas AC em cursos

de Educação Física (licenciatura e bacharelado) e traz a importância da inserção dessas atividades nos currículos de formação de futuros profissionais de Educação Física.

Silva *et al.* (2012) constataram que a inserção das AC nos cursos de graduação se designa como um ato de inovação e que oferece cada vez mais uma grande contribuição na aprendizagem, adesão de experiências e conhecimentos por parte dos alunos em outros espaços de formação. No entender dos autores, essas AC propiciam e ampliam a capacidade dos alunos em desenvolver competências e habilidades necessárias à sua formação profissional.

No estudo realizado por Silva *et al.* (2012) o primeiro aspecto observado pelos autores foi o modo como as atividades acadêmicas-científicas-culturais (AACC) eram desenvolvidas dentro das IES. Apesar de conter um currículo flexível, as IES não permitiam que os discentes realizassem qualquer tipo de atividade. De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, foi possível identificar que as atividades validadas pelas universidades como AACC eram congressos, palestras, cursos, simpósios e seminários. Outras atividades também foram citadas, como atividade de iniciação científica, estágio extracurricular e estágio curricular supervisionado.

Portanto, inserir AACC no currículo do ensino superior colabora com a ideia de que os graduandos sejam envolvidos, de maneira participativa, no seu processo de formação acadêmica, profissional e pessoal. A apresentação de relatórios das atividades vivenciadas e a participação em momentos de socialização de saberes realizada coletivamente entre professor e alunos, podem contribuir para o estímulo à reflexão crítica e criativa sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos nas experiências realizadas dentro ou fora das Instituições de Ensino Superior, da mesma maneira [...] no contexto dos Estágios Supervisionados (SILVA *et al.*, 2012, p. 97).

Com a pesquisa de Silva *et al.* (2012), foi possível identificar que por mais que as AACC sejam importantes para os discentes, ainda há falta de conhecimento para realização dessa prática, tendo em vista que muitos alunos desconhecem a quantidade de carga horária que devem realizar em cada componente das AACC. Por parte dos indivíduos dirigentes do curso de Educação Física, também, há a ignorância da necessidade da conexão entre o processo de formação fornecida e das experiências que os alunos devem vivenciar, bem como ausência do conhecimento das leis, pareceres e resoluções que regem os processos das AACC. Outro fator mencionado durante a pesquisa, é que muitas IES não disponibilizam de modo público na internet os regulamentos da AACC, fazendo com que os alunos dos cursos de EF desconheçam algumas práticas que devem ser realizadas.

Silva *et al.* (2012) concluem que valorizar as AACC não significa desconsiderar os conhecimentos adquiridos dentro das salas de aula, mas por meio dessa prática, é possível que

os profissionais dos cursos de Educação Física adquiram novos meios de promover a aprendizagem e desenvolver um novo olhar para os conhecimentos que podem ser apreendidos fora do contexto de aula.

Portanto, por meio dos estudos analisados fica clara a importância que as atividades complementares presentes na maioria dos cursos de graduação traz aos estudantes, pois, por meio desta prática os alunos têm a oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima de sua atuação profissional, conhecer quais são as funções exercidas naquele meio, algumas habilidades e competências que são exigidas nesta profissão, as dificuldades que permeiam esse campo, dentre outros. Observando e vivenciando os momentos oferecidos durante as atividades complementares, os alunos vão adquirindo meios e conhecimentos que os auxiliarão no enfrentamento de futuras adversidades e dificuldades que possam encontrar em seu ambiente profissional, tornando-se mais autônomos e preparados para tomar iniciativas e decisões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material apresentado fez parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida com o objetivo de analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura em Educação Física no mundo do trabalho. Para isso, foi preciso proceder a pesquisa bibliográfica sobre as produções que abordam a área de atuação deste docente, como esse processo formativo ocorreu no decorrer dos tempos, no Brasil, e a influência de atividades práticas como estágio e AC na profissão desempenhada.

O levantamento teórico, portanto, foi utilizado para suprir as demandas das informações que foram levantadas neste estudo e para embasar aspectos evidenciados ao longo do andamento da pesquisa. Buscou-se analisar aspectos relacionados à formação profissional em Educação Física, currículo de formação, aspectos históricos ligados a formação em Educação Física no Brasil e as dicotomias entre a licenciatura e bacharelado. Apresentou-se, ainda, uma análise sobre a interferência de outras oportunidades formativas dentro da universidade, como os estágios e as AC.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o debate sobre a formação e a inserção profissional dos professores de Educação Física, fomentando a orientação profissional dentro dos cursos de ensino superior, pois se trata de uma importante ferramenta no que tange à escolha da carreira profissional por parte de estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. F. V. de. **O estágio curricular na formação inicial de professores de Educação Física o estado de Mato Grosso**. 217 f., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá- MT. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/155/1/DISS_2015_Francisca%20Franciely%20Veloso%20de%20Almeida.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

ARAÚJO, R. A. dos S. **Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares**. 394 f., 2018. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ceará. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82360>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, Caxias do Sul- RS, v. 6, n. 13, p. 4-13, 2011. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/revistas_cientificas/rei-revista-de-educacao-do-ideau/. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. DECRETO-LEI Nº 1.212, DE 2 DE MAIO DE 1939**. CRIA, NA UNIVERSIDADE DO BRASIL, A ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. DECRETO-LEI Nº 8.270, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1945**. ALTERA DISPOSIÇÕES DO DECRETO-LEI Nº 1.212, DE 17 ABRIL DE 1939.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 215/1987, de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 de consolidação das Leis do trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, abril de 2010.

CANTARINO FILHO, M. R.; COSTA, L. da. Ensino Superior em Educação Física. In: COSTA, L. da. (Org). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Confef, 2006, p. 14.3 - 14.8.

CARNEIRO, V. T.; SAMPAIO, S. M. R. Em busca de emprego: a transição de universitários e egressos para o mundo do trabalho. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 43 jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2215/2775> Acesso em: 19 jun. 2019.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 30, n. 53, p.173, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36555/23133> Acesso em: 22 maio. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Documento de intervenção do profissional de Educação Física**. Rio de Janeiro: Confef, 2002. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CUNHA, G. S. de A. A docência em Educação Física como profissão: atratividade da docência entre licenciados em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas. In: **CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA**, I, 2015, Campus Arapiraca, Alagoas. Anais. p. 13. Disponível em: <https://www.fg2010.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DALBERIO, O.; BERTOLDI, P. A. O desafio da formação e da atuação do professor. **Ensino Em Re-vista**. Minas Gerais, v. 19, n. 1, p. 52- 62, jan.-jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Renata/Downloads/admin,+05+-+EIXO+I+-+ARTIGO+3.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 297 f., 2011. Dissertação- (Programa de Pós- graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95551/293010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 122 jun. 2019.

DOURADO, H. S. O. **Diagnóstico da formação profissional em Educação Física no Brasil (2009-2011)**. 56 f., 2013. Monografia apresentada à faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. p. 26. Mineiros – GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/4569/5/TCCG%20-%20Educa%3%a7%3%a3o%20F%3%adsica%20-%20Hugo%20S%3%a9rgio%20Oliveira%20Dourado.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FREIRE, E. dos S.; VERENGUER, R. de C. G.; REIS, M. C. da C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 40-43, jan/dez. 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1345/1042> Acesso em: 2 jun. 2019.

FREIRE, E. dos S. Preparação profissional em Educação Física: uma comparação entre ingressantes e concluintes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri/SP, v.6, n. 2, p. 147-154, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1266/972> Acesso em: 13 jun. 2019.

FREITAS, S. F. S. e. **Educação Física e SUS: indicadores da formação e atuação profissional**. 103 f., 2018. Dissertação- (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí. Jataí – GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8880/5/Disserta%0c3%a7%0c3%a3o%20-%20Sarah%20Felipe%20Santos%20e%20Freitas%20-%202018.pdf> Acesso em: 13 jun. 2019.

GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.1-2,1998. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6575>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ILHA, F. R. da S. **O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**. 144 f., 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6920/ILHA%2c%20FRANCIELE%20ROSS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 2 jun. 2019.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V do; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16640/18353> Acesso em: 2 jun. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Presidente Prudente – SP, **Revista Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> Acesso em: 22 maio. 2019.

POGERE, N. E. A. **Delineamento de um sistema de informações integrado entre as unidades da universidade do Contestado- UnC no âmbito acadêmico de cursos de graduação**. 139 f., 2000. (Dissertação em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78191/178960.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 maio. 2019.

PRATES, S. C. **Formação Docente no estágio não obrigatório a partir de uma “Comunidade De Prática”**. 184 f., 2016. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia. Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00005c/00005cd7.pdf> Acesso em: 22 maio. 2019.

PRONI, M. W. Universidade, profissão, Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.3, p. 788-798, jul./set. 2010. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p788>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RIBEIRO, S. R. Perspectivas de atuação do profissional de Educação Física: perfil de habilidades no atual contexto de mercado e formação inicial. In: **ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XII, e ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, VIII**. Anais. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2008. p. 1-5. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosCEGLU/CEGLU1695_01_A.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

RIBEIRO, I. **Formação em Educação Física no Brasil: novas orientações legais, outras identidades profissionais?**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação. 126 f., 2016. Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3461/2/I%c3%9aRI%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SILVA, S. A. P. dos S. *et al.* Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 92-103, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/xQCXpGVf7mX6mkKfGXCgVMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2019.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior no Brasil: características, tendências e perspectivas**. Acessoria das universidades brasileiras para assuntos internacionais. Universidade de Caxias do Sul, RS. p. 1-22, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228390340_O_SISTEMA_DE_ENSINO_SUPERIOR_DO_BRASIL_CHARACTERISTICAS_TENDENCIAS_E_PERSPECTIVAS. Acesso em: 22 maio. 2019.

VERENGUER, R. de C. G. Mercado de Trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri/SP, v. 4, n. 4, p. 39-54, 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1308/1016>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CAPÍTULO 31

COLETIVOS ARTÍSTICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM SABERES PARA A HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ARTE BRASILEIRA

Renan Batschauer
Roseli Kietzer Moreira

RESUMO

Este artigo tem como finalidade relacionar aspectos históricos, artísticos e culturais entre a Semana de Arte Moderna e o Coletivo Colmeia. A pesquisa se justifica como forma de contribuir para a história e a memória da arte brasileira por meio desses dois eventos. Em 2022, a Semana de Arte Moderna completou seu centenário de existência, e o Coletivo Colmeia, evento multicultural que reúne artistas de diversas áreas em Blumenau (SC), completou uma década de intervenções e manifestações artísticas. O conhecimento de história da arte nacional e local são de extrema importância para professores de Artes. A metodologia aplicada neste estudo teve por base a pesquisa bibliográfica. Os resultados revelam a força e relevância dos grupos artísticos, e que a Semana de Arte Moderna assim como o Coletivo Colmeia foram e continuam sendo significantes para as artes, pois contribuem para a memória cultural por meio da representatividade de seus artistas e de suas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Arte-educação. História da arte. Semana de Arte Moderna. Coletivo Colmeia.

1. INTRODUÇÃO

Em vários momentos da história da arte, artistas e movimentos se constituíram para modificar um ambiente, ideias e políticas na ocupação de determinados espaços das cidades. Como exemplo, cita-se o grupo “Fluxus”, na Europa e EUA, na década de 60, que seria um coletivo artístico que manifestava sua arte por meio de objetos e a união de diversas linguagens da arte em relação ao contexto da época. Já no contexto nacional, tem-se o exemplo de artistas brasileiros em pleno início do século XX com a Semana de Arte Moderna. Esses grupos citados se constituem como coletivos de pessoas com os mesmos propósitos ideológicos, filosóficos e artísticos. Os movimentos das vanguardas artísticas articulam com a sociedade em seu contexto de atuação.

Neste trabalho, buscou-se relações de similaridade entre a Semana de Arte Moderna de 1922, em que um grupo de artistas da época, considerado à margem da elite paulista, ocupou um espaço cultural de muita representatividade, o Teatro Municipal de São Paulo; e o Coletivo Colmeia, evento multicultural que acontece todos os anos na cidade de Blumenau (SC). Em 2022, o Colmeia, Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas, cumpriu seus dez anos de existência, e a Semana de Arte Moderna chegou ao seu centenário aniversário.

Com sua gênese no ano de 2012, o Colmeia é referenciado e inspirado nas abelhas como símbolo principal do evento que reúne várias vertentes das linguagens artísticas. O Coletivo cultural é a unificação de classes artísticas independentes no município de Blumenau com foco na cultura alternativa e marginal da cidade que não se enquadram com a cultura germânica estabelecida. Esses grupos são compostos por manifestantes do Hip Hop, músicos (bandas), grupos de teatro, poetas, artesãos e artistas visuais.

A pesquisa revela as origens do grupo Colmeia; quais foram suas aspirações iniciais e seus principais ideais; e os agentes que arquitetaram a gênese do Coletivo para conhecer sobre seus propósitos e agregar ao registro histórico da arte local e regional. O Coletivo tem seu início com a união de artistas independentes que não conseguiam espaço para expressar sua arte na cidade. A ideia inicial se dá com uma virada cultural nomeada “Nosso Inverno”, posteriormente modificada para Colmeia.

Dessa forma, serão analisados de forma breve os dois eventos culturais, observando os perfis e suas contribuições para a história da arte nacional e local. A importância aqui, diante desses dois momentos, é evidenciar sua relevância sociocultural, o que agregaram para seus ambientes de contatos, e o impacto que os dois espaços ocupados pelos grupos tiveram na sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico divide-se em duas partes: inicialmente apresenta-se a Semana de Arte Moderna, seus artistas e eventos; no segundo momento, contextualiza-se o Coletivo Colmeia Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas.

2.1 Semana de Arte Moderna

O início do século XX é considerado um momento emblemático para a história e a cultura brasileira. O Brasil passou por várias modificações como a existência de novas fábricas e um alto percentual de imigrações, da Europa especialmente, ressaltadas pela Primeira Guerra Mundial. Assim, ocorre uma transição no campo sociocultural no âmbito regional e nacional, que nesse contexto resulta em novos movimentos políticos anarquistas desses novos povos na sociedade brasileira, e surgem algumas necessidades como “à espera de uma arte nova que exprima a saga desses tempos e do porvir” (BRITO *apud* PROENÇA, 2011, p. 24).

Anteriormente à Semana, aparecem vários pensadores brasileiros que começam uma manifestação sobre o que se reverberava na época, trazendo reflexões como

[...] Nós como o caboclo, “tocamos fogo na mataria”, porque não se planta sem derrubar. As chamas sobem altíssimas, fogem assoviando, serpentes fascinadoras. Só ficam os jequitibás, jacarandás, guaruçaras, cabreúvas, timburis. [...] Felizes os que vierem depois de nós para colher o que plantamos (MORAES *apud* AMARAL, 1970, p. 99).

Esses autores trazem o sentido destruidor, entre o tradicionalismo e internacionalismo, no sentido em que nessa época, com grandes influências culturais estrangeiras elitistas, havia um certo movimento que exaltava uma valorização do que a cultura popular brasileira possuía. Mário de Andrade, um dos grandes pensadores e idealizadores da Semana e do movimento futurista no país, traz uma reflexão posteriormente, 25 anos após a Semana, que se não houvesse uma atitude por um ângulo legitimista da defesa da nacionalidade, não teria significância na luta a repulsa ao estrangeiro (AMARAL, 1970). O autor Monteiro Lobato, escritor e crítico desse movimento, alegava que existia um certo internacionalismo dos modernistas, por ter influências europeias.

Os modernistas desejavam uma linguagem, uma comunicação literária com visual, mais de acordo com seu tempo, é certo. E iam buscar as idéias para essa nova linguagem nas experiências iniciadas na Europa. Foi, porém, precisamente o sentido do nacional que os levou – no entusiasmo do industrialismo crescente paulista – a cantar aquilo que é nosso, a analisar e estudar as fontes mais tradicionais de inspiração, como já vimos em movimento que se antecipa à Semana, no surgimento do neocolonial brasileiro na arquitetura, como posteriormente a ela, com os estudos de nossa tradição indígena (como as realizadas por Vicente do Rêgo Monteiro e Regina Gomide Graz a partir de 1923), ou com o nativismo propriamente dito, cujo maior expoente foi Tarsila do Amaral (AMARAL, 1970, p. 103).

Além de pensadores daquele período que influenciaram o movimento modernista brasileiro diretamente como o escritor Oswald de Andrade, que era adepto ao “Manifesto Futurista”, ressaltam-se os artistas visuais que inspiraram a transformação da manifestação. Como duas exposições de relevância nessa transformação visual e cultural, Lasar Segal, em 1913, e a de Anita Malfatti, em 1917 (PROENÇA, 2011). A obra que criou grande polêmica para a comunidade acadêmica da época foi o Desenho do Torso de Malfatti, em 1917, uma pintura que destaca uma figura humana com suas impressões de força e movimento. Mas, muito criticada por Monteiro Lobato em uma publicação no jornal “O Estado de S. Paulo” em 20 de dezembro do ano de 1917, como é citado no documentário sobre a Semana de Arte Moderna e Modernismo Brasileiro (produção feita no ano de 2021 com direção de Helio Goldsztej), transmitido como episódio no site do SESC. As novas propostas artísticas modernistas nem sempre eram aceitas, principalmente por intelectuais tidos como tradicionais, como é o caso de Monteiro Lobato (1917):

Há duas espécies de artistas, uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotados para concretização das emoções estéticas os processos clássicos dos grandes mestres. A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza, e

interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidos cultura excessiva. São produtos de cansaço e de sadismo de todos os períodos de decadência (LOBATO, 1917, p. 1).

Com novos pensamentos progressistas e modernistas que o movimento vinha constituindo, tendo a existência das diferenças entre a arte, os tradicionais academicistas acreditavam que arte era fiel a cópia e os modernistas almejavam uma certa liberdade criativa, erudita e popular. Vê-se a necessidade então de união, criar um grupo de artistas ou coletivo artístico entre arquitetos, desenhistas, pintores, escultores. Esse grupo tinha um ideal de revolução cultural como de buscar uma identidade nacional, regional, sendo instigado pela aceleração do tempo que a cidade de São Paulo proporcionava na época (SESCTV, 2021).

O grupo de artistas era constituído pelos seguintes nomes: Graça Aranha (1868-1931), Victor Brecheret (1894-1955), Plínio Salgado (1895-1975), Anita Malfatti (1889-1964), Menotti Del Picchia (1892-1988), Ronald de Carvalho (1893-1935), Guilherme de Almeida (1890-1969), Sérgio Milliet (1898-1966), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Tácito de Almeida (1889-1940), Guiomar Novaes (1894-1979), Zina Aita (1900-1967) (AMARAL, 1970).

O evento foi idealizado por Di Cavalcanti e propagado pelo poeta e escritor Mário de Andrade, que tiveram como ideal ocupar um espaço de grande prestígio na sociedade paulista, o Teatro Municipal de São Paulo. Inaugurado no ano de 1911, expressão de riqueza e progresso, foi considerado marco no desenvolvimento urbano da cidade, também, com os princípios ecléticos, representou a burguesia paulista na década de 20 (PROENÇA, 2011). Um aspecto interessante que Menotti (1970) traz em uma publicação no correio Paulistano em 1922, é que em São Paulo, diferente de outras províncias da época, formava-se uma ideia de modernismo futurista: “[...] São Paulo que, sendo. Berço de um futurismo racial, industrial, econômico – é berço do futurismo cultural. Futurismo artístico, tão sadio, tão moderno, tão vivo como o mais envolvido de todo o resto do mundo.” (MENOTTI *apud* AMARAL, 1970, p. 117).

Destaca-se como importante para o acontecimento da Semana, a união entre cariocas e paulistas. Os eventos e festivais que aconteciam na Europa, nesse período, foram de grande referência para a arquitetura do evento no Brasil, sendo curioso que o nome anteriormente seria Semana Futurista, modificado logo após (SESCTV, 2021, 24min). Ainda, sobre o documentário Sesc TV (2021), este remete a pensar nos aspectos que fomentavam esse Coletivo e o evento na década de 20. Instiga a refletir sobre a base cultural de um local, a nação, ainda mais pensando na modernidade, “[...] se marca por contradições, na arte é processo, mas é uma proposta de rompimento de padrões estéticos vigentes”, citado pela professora Maria Eugênia

Boaventura (2020). O aspecto importante do evento era de afirmação muito grande, o grupo queria formar uma nação dentro de uma nação.

2.2 Coletivo Colmeia Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas

O Coletivo Colmeia Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas tem sua origem no ano de 2012. Seus idealizadores foram Dalmo Dal Molin e Clóvis Truppel. Mas houve acontecimentos que antecederam o processo de constituição do movimento. Inicialmente ressaltam-se ações como o “Vamos Si Uní”, grupos da gama artística urbana, jovens, estudantes e a comunidade, que ocupavam espaços públicos em depredação e descaso do Poder Público na cidade de Blumenau (ROSA, 2018).

O Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB) criado pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 1987, também tem sua relevância para compor as tensões anteriores a criação do evento Colmeia. Em 2009, o Festival não aconteceu devido a questões políticas. Nesse mesmo ano, ocorreu o evento “Nosso Inverno”, como contrapartida aos interesses públicos da cidade de Blumenau. O evento teve a duração de 24 horas, idealizado por artistas locais independentes (RICARDO, 2009).

Nesse contexto, os grupos de artistas independentes que ocupavam esses movimentos citados anteriormente, mobilizaram-se no ideal e foco da criação de um evento e coletivo multicultural que ocupasse um espaço de grande representação da elite da sociedade Blumenauense, o Teatro Carlos Gomes. Na “Carta Colmeia”, que anualmente tem modificação, devido ao aspecto de o Coletivo estar em constante transformação, resalta-se a integração de diversos segmentos das linguagens artísticas, em que o foco é propor a fruição e vivência da arte, além disso, há um interesse principal na fomentação de cultura, ampliando as redes de contato entre os âmbitos público e cultural, gerando uma autonomia dos envolvidos na proposta (COLMEIA, 2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que é vigorosa a composição de um coletivo artístico ou multicultural para estabelecer relações tanto sociais, políticas e culturais. Existe potência nas ações que se apresentam, nas modificações de espaços públicos e privados, ao constituir um grupo com um objetivo idealizado. Observa-se que há uma capacidade de atingir os recursos para realizar qualquer propósito, concretizando, assim, as ideias.

A Semana de Arte Moderna foi uma dessas modificações históricas. Um grupo de artistas, escritores e agentes culturais, que em sua época questionou as necessidades da

modernidade, criou novas formas de ler a arte, fruir arte e questionar suas tendências, pois a arte academicista já não fazia mais sentido com o que que acontecia no mundo. O Brasil vivia uma regressão do conservadorismo estético, havia uma necessidade de ampliar a particularidade cultural, em uma valorização do novo, por meio da vanguarda europeia que se apresentava como uma tendência, mas modificada para portar características brasileiras.

Nesta pesquisa, estudaram-se dois eventos em diferentes períodos históricos e geográficos, que transcenderam tempo e espaço. A Semana de Arte Moderna, no início do século XX, com a sociedade paulista em plena transformação futurista e política; e o Colmeia, que buscou seu espaço para realização de manifestações artísticas dando acessibilidade à arte em contraposição à cultura germânica hegemônica da cidade de Blumenau no ano de 2012. Ambos os eventos ocuparam um local de prestígio social e representatividade elitista: a Semana de Arte Moderna no Teatro Municipal de São Paulo e o Coletivo Colmeia no Teatro Carlos Gomes de Blumenau. Aqui se vê uma semelhança entre os dois movimentos: a necessidade de ocupar um espaço tido como aristocrata pelos artistas modernistas e contemporâneos, representantes de uma contracultura, na urgência de serem ouvidos, marcar presença e conquistar um espaço para suas manifestações artísticas.

Outro aspecto de similaridade entre os dois eventos é a unificação e o fortalecimento do ramo artístico de diferentes linguagens e universos na criação de um coletivo de pessoas, artistas e pensadores em um só enfoque. Ambos tiveram seus idealizadores, que arquitetaram a ideia inicial, pessoas que teriam um certo domínio de movimentos culturais nos dois eventos citados, sendo de grande importância para a realização dessas revoluções culturais. Essa soma, com a pluralidade que os dois eventos apresentaram, contribuiu muito para sua existência.

Outra peculiaridade é a contribuição histórica, cultural e artística que os dois eventos propiciaram à história da arte: a Semana de Arte Moderna viabilizou uma nova perspectiva e proposta para uma arte nacional com distinções modernistas; e o Coletivo Colmeia contribuiu para ampliação do conhecimento e reconhecimento da arte e artistas contemporâneos da cidade de Blumenau e região. Conhecer esses aspectos históricos e culturais são de extrema valia para professores de Arte, pois ampliam sua carga teórica de saberes e servem de conteúdo para a sala de aula, principalmente aos professores da região de Blumenau, para um referencial da arte local.

Conclui-se que grupos artísticos são relevantes por sua potência por meio de união e organização, e que a repercussão desses dois eventos vem ao encontro da necessidade de

mudanças e de fazer valer as suas expressões. Os artistas possuem o direito de manifestação, o direito de ser artista e de fazer arte em vários espaços, de fazer parte de uma história cultural e artística, além de ampliar o olhar e as discussões para os eventos que aconteceram e acontecem, em ações coletivas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. A. **Artes plásticas na Semana de 22: subsídios para uma história da renovação das artes no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 99-156.

COLMEIA - **Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas**. Carta COLMEIA. Blumenau. 2022.

LOBATO, M. **A Propósito da Exposição Malfatti**. O Estado de São Paulo, 20 dez. 1917.

PROENÇA, G. **História da arte**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 307-309.

RICARDO, F. **Vc repórter: evento multicultural faz manifesto pela arte em SC**. Portal Terra. São Paulo. 2009. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/vc-reporter-evento-multicultural-fazmanifesto-pela-arte-em-sc,aebd68f40d94b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ROSA, R. R. **A insurreição dos artistas pela descafetinagem da vida: o Colmeia como prática de afirmação da pluralidade cultural em Blumenau**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/MO/2018/365983_1_1.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

SESCTV. **22 em XXI, Semana de 22, seus antecedentes e seus realizadores nas palavras de historiadores, artistas, filósofos e ativistas**. 2021. Direção: Helio Goldsztejn. Produção: Dani Correia. Intérpretes: Anderson Negreiro, Erica Puga, Marcelo Diaz, Maria Manoella. Roteiro: Fabio Bandi Torres. Música: José Paes de Lira. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/22-em-xxi/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CAPÍTULO 32

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DIMENSÃO ÉTICA NA LUTA CONTRA A BARBÁRIE¹⁴

Silvane Bianchet
Lidiane Ronsoni Maier
Adriana Richit

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente consiste em um processo individual e coletivo que se efetiva no ambiente de trabalho do professor e evolui ao longo de suas carreiras. Neste sentido, este trabalho constituiu-se em um ensaio acadêmico elaborado no Componente Curricular, Tópicos Especiais II do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, e discute sobre o desenvolvimento profissional docente, evidenciando a sua dimensão ética na luta contra a barbárie. Tem como objetivo refletir de que forma a dimensão ética do desenvolvimento profissional docente pode contribuir na luta contra a barbárie presente nos contextos escolares. Consiste numa reflexão construída a partir das ideias de autores que são referência sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, fazendo uma relação com os textos estudados e debatidos durante as aulas sobre Educação e Barbarização no Brasil Contemporâneo, evidenciando-se que o compromisso do professor com seu crescimento e com a aprendizagem do aluno, bem como a escola por meio do ensino, contribuem para a superação das desigualdades educacionais presentes nos contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Escola. Aluno. Igualdade de oportunidades.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente relaciona-se, segundo Carlos Marcelo (2009) ao desenvolvimento profissional do professor que acontece no trabalho cotidiano e evolui ao longo de sua carreira. Neste sentido, o objetivo deste ensaio acadêmico é refletir de que forma a dimensão ética do desenvolvimento profissional docente pode contribuir na luta contra a barbárie presente nos contextos escolares.

Este trabalho é resultado da atividade final do Componente Curricular, Tópicos Especiais II (Educação e Barbarização no Brasil Contemporâneo) ministrado no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul no primeiro semestre de 2022.

Consiste numa reflexão construída a partir das ideias de autores que são referência sobre o desenvolvimento profissional docente como: Lee Shulman (2005), Carlos Marcelo (2009), Christopher Day (2001) e Adriana Richit (2021) fazendo uma relação com os textos indicados e debatidos durante as aulas sobre Educação e Barbarização no Brasil Contemporâneo.

¹⁴ UNIEDU/FUMDES.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional docente pode contribuir para erradicar as barbáries históricas, podendo ser definidas como as desigualdades educacionais e sociais condições indignas de trabalho, formas de alienação, degradação e dominação, bem como relações de poder opressivas.

2. A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO ÉTICA DA DOCÊNCIA NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES PRESENTES NOS CONTEXTOS ESCOLARES

O desenvolvimento profissional docente constitui-se em um processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente de trabalho docente. Consiste em um conceito que vem se modificando nos últimos tempos, como consequência da “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (CARLOS MARCELO, 2009, p. 7).

Caracteriza-se, segundo Carlos Marcelo (2009, p. 11) pela busca da identidade profissional, na maneira como os professores se definem e definem aos outros. Consiste na construção do sujeito profissional que evolui ao longo da docência, na medida em que adquirem “experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional não é algo que deve ser exigido de forma arbitrária, pelo contrário deve-se consistir por uma escolha pessoal que permite evoluir enquanto pessoa e profissional.

O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente).

•A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária.

•A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança (DAY, 2001, p. 153).

O desenvolvimento profissional docente assume, de acordo com Richit (2021, p. 15), uma “natureza dinâmica e processual, baseado na apropriação de novos conhecimentos e aprofundamento de conhecimentos previamente adquiridos”, na prática de “aprendizagens profissionais de distinta natureza, na promoção de rupturas, na cultura profissional e concretização da colaboração profissional”, na abertura para experienciar “novas práticas e na tomada de consciência da dimensão ética do ensino”.

Neste sentido, a questão que move este trabalho consiste em pensar, de que forma a dimensão ética do desenvolvimento profissional docente pode contribuir na luta contra a barbárie presente nos contextos escolares?

O desenvolvimento profissional, configura-se em um processo contínuo que acontece no decorrer do percurso da trajetória profissional docente, constituindo-se, dessa forma, como fundamental para “a busca por programas e atividades que permitam a ampliação e revisão de práticas, a melhoria das crenças, disposições e conhecimentos, favorecendo o crescimento pessoal e profissional do professor” (RICHIT, 2021, p. 15).

Richit (2021) a partir de seus estudos elabora um quadro teórico no qual faz uma sistematização do desenvolvimento profissional docente, constituídas pelas seguintes dimensões: conhecimento profissional, aprendizagens profissionais, cultura profissional, dimensão ética da docência e mudanças na prática.

Apoiados nessa sistematização realizada pela autora, este trabalho aborda a dimensão ética da docência na luta contra a barbárie. A dimensão ética da docência (RICHIT, 2021, p. 15) constitui-se do “compromisso com a aprendizagem dos alunos e com o próprio crescimento; O ensino como um dispositivo de superação de desigualdades sociais e educacionais”, enquanto a barbárie (ADORNO, 2000) pode ser entendida como a violência cotidiana que impede que o novo aconteça. Segundo Veiga e Araújo (2007, p. 44) “é necessário conceber que a ética seja uma construção social, resultado de um debruçar-se humano na consideração de suas ações morais, em atendimento à sociabilidade vinculada ao âmbito profissional”, desta forma, a ética é fundamental nas relações humanas.

Neste sentido, a profissão docente requer que os professores estejam cientes do seu compromisso ético com o ensino, com a formação contínua para aprimoramento dos conhecimentos e prática profissional, bem como com a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

Concordando com Day (2001), o ensino é a principal especificidade da docência, constitui-se, conforme Severino (2007, p. 130), na “condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção”, provocando nesses, uma intervenção, “o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade” (SEVERINO, 2007, p. 130).

Este compromisso ético da educação abrange também a formação docente, nesse sentido esses sujeitos devem lutar contra as barbáries históricas as quais envolvem os dias atuais, lutando contra as “forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação” que persistem nas “estruturas sociais, econômicas e culturais” (SEVERINO, 2007, p. 130). Lutar

por condições dignas de trabalho, por formação inicial e continuada, por uma educação que tenha como prioridade a sua qualidade e equidade no ensino.

Ser docente envolve o compromisso com a sua formação, pois segundo Freire (2001, p. 259) “não existe ensinar sem aprender”, e nesse processo o docente precisa estar atento a sua prática pedagógica e aberto a realizar mudanças e ressignificações, sempre que necessário. Deve ser conhecedor do conteúdo que se propõe a ensinar, pois, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Ser docente é se propor uma formação que deve percorrer ao longo da carreira docente, “formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2001, p. 260).

Shulman (2005) enfatiza que o processo de ensino aprendizagem inicia-se pela compreensão do docente sobre o que deve ser aprendido pelo discente e também a forma como deve ser ensinado.

De acordo com Fullan (1993, p.1) “ensinar em sua essência é uma profissão moral”, nesse sentido a finalidade moral proporciona melhorias ao ensino, no entanto para efetivá-lo os docentes necessitam de aportes para se envolver na mudança de maneira positiva. A finalidade moral conserva os docentes atentos às necessidades dos discentes na condição de sujeitos que podem contribuir para transformar realidades e dessa forma, elaboram melhores formas de alcançar “seus objetivos morais”.

O autor posiciona que o propósito moral e o docente, enquanto sujeito de mudança, são subjacentes ao “bom ensino e mudança efetiva”, no entanto, são potenciais recursos ainda não explorados “da sociedade (e do ensino) para melhoria radical e contínua” (FULLAN, 1993, p. 1).

Nesse sentido, o ensino e o desenvolvimento profissional docente são essenciais para o futuro profissional do professor, vinculado a isso precisa-se de formação inicial e continuada relacionadas a propósitos morais e docentes bem como a reorganização das relações entre instituições escolares e universidades. O novo paradigma para o desenvolvimento profissional docente une as potencialidades do propósito moral e o docente enquanto sujeito de transformação, pois, o professor estando próximo aos discentes e atento às suas necessidades, constituem-se como agente de mudanças desenvolvendo estratégias mais eficazes para realizar a finalidade desejada (FULLAN, 1993).

E dessa forma, o docente enquanto agente de mudanças e transformações precisa ser comprometido com o seu crescimento, desenvolvimento profissional e conhecimento profissional contribuindo para uma prática pedagógica eficaz na luta contra formas de barbáries presentes nos contextos educativos e nas práticas sociais.

Comprometer-se enquanto docente com seu processo de formação ao longo da carreira consiste em investir nos processos formativos que possibilita ao professor novas práticas, metodologias de ensino, e nesse sentido a formação continuada representa um elemento importante nesse processo, “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (NÓVOA, 2002, p. 38), buscando, segundo Gatti (2008, p. 58), o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”.

A formação continuada deve possibilitar ao docente uma postura crítica-reflexiva sobre seu fazer docente, a troca entre pares também é uma prática importante, segundo Nóvoa (2009, p. 40) “a emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”, pois, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]” (NOVOA, 2002, p. 39) e podem contribuir para novas práticas pedagógicas, para troca de experiências, conhecer outras realidades, na formação docente bem como para o ensino em sala de aula.

O desenvolvimento profissional docente pode contribuir para combater a barbárie presente nos contextos escolares, à medida que o professor busca por meio do seu aprimoramento profissional atender as necessidades educacionais dos discentes, buscando a equidade no ensino, operando assim, modos de transformação social.

E assim, as escolas, por meio do ensino constituem-se em importantes aportes na luta contra a barbárie, desigualdades sociais e educacionais, pois, conforme Cara (2019, p. 23), as instituições escolares têm por objetivo “socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros”. Dessa forma, precisam oferecer condições para que seus discentes se apropriem dos conhecimentos. Para tanto, “devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie. Para isso, o direito à educação deve ser nossa pauta de ação” (CARA, 2019, p. 28).

No entanto, não basta pensar à educação apenas como direito de todos, é necessário pensá-la aliada a um contexto de escola justa, ou uma escola menos injusta possível, Dubet

(2008, p. 11) com igualdades de oportunidades, “[...] espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas, e outras que caracterizam todos os indivíduos”. No entanto, segundo o autor, isso não é uma tarefa fácil, visto que nenhuma escola conseguiu efetivar um ambiente totalmente livre das desigualdades sociais. Portanto é necessário “desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades”, zelando pela equidade, buscando diminuir o máximo possível essas desigualdades.

É urgente lutar por uma escola ética, justa, sem qualquer forma de distinção, “uma escola justa deve oferecer um bem comum, uma cultura comum, independente das lógicas seletivas”, deve oferecer ao discente os conhecimentos e habilidades aos quais lhe são de direito (DUBET, 2008, p. 13).

E assim, o desenvolvimento profissional docente, pode contribuir para combater a barbárie na medida em que o professor promove por meio de sua prática, mudanças que tornam o ensino mais efetivo na aprendizagem dos alunos. Quando oportuniza aos estudantes um ensino que contemple as suas necessidades e colaboram para pensar e construir uma escola e um ensino com menos desigualdades, e por meio da troca entre os pares, de formação continuada, na busca para aperfeiçoar a sua prática e seu conhecimento profissional, o docente configura-se como um agente de transformação, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino oferecido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente constitui-se de um importante elemento presente na vida profissional do professor, que engloba os inúmeros aportes essenciais para desempenhar a profissão de forma efetiva. Neste sentido, encontra-se também o compromisso do professor com o aprendizado do aluno, sua forma de aprender, conhecer sua realidade e suas necessidades e propor um ensino que possibilite a superação das desigualdades presentes nos contextos escolares.

Pensar uma educação comprometida com o desenvolvimento profissional do docente e um ensino voltado à superação das desigualdades educacionais, remete a formação continuada do professor, que deve ocorrer ao longo da carreira, na troca entre pares, em momentos coletivos de planejamento, na valorização profissional, num professor comprometido com sua formação e com a aprendizagem do discente.

Refletir sobre a dimensão ética do desenvolvimento profissional na luta contra a barbárie, permite pensar um ensino que contemple as necessidades do discente, que efetive uma

educação embasada na equidade do ensino e que oportunize aos docentes refletirem sobre sua atuação enquanto professor possibilitando novas práticas de ensino, fazendo do contexto escolar um lugar que propicie novas formas de ensinar e aprender, aberto ao diálogo, ao saber e ao novo. Precisa, ainda, possibilitar ao discente a superação de suas dificuldades, o desenvolvimento de suas habilidades e a aquisição dos saberes tendo por base uma educação menos desigual possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Iaria Assunção Flores. Portugal: Porto, 2001.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Educação Básica: Estudos avançados 15 (42), 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: jun. 2022.

FULLAN, M. The Professional Teacher Why Teachers Must Become Change Agents. **Educational Leadership**, 50(6), 1993. Disponível em: < <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>>. Acessado em: set. 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 37, jan./abr. 2008 (2008). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: set. 2022.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, [s.l.], n. 8, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acessado em: set. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

RICHT, A. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, [s.l.], n. 14, nov. 2021 (04/11/2021). Disponível em:

<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/22247/19650/265788>>. Acessado em: out. 2022.

SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, n. 2, jul./dez. 2007 (2007). Disponível em: <https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf>. Acessado em: set. 2022.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acessado em: out. 2022.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/192/2961>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAPÍTULO 33

O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA PRÁTICA DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL DEMOCRÁTICO JUTAHY MAGALHÃES: ENTRAVES E DESAFIOS

Armando Pinheiro Mendes Neto
Victória Maria Barbosa Rocha
Wilma Edysley Rosado Gomes
Ana Rita Reis de Almeida
Maria Raidalva Nery Barreto

RESUMO

Este trabalho destaca o uso pedagógico da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na escola, tendo como objetivo analisar os entraves e desafios enfrentados pelos professores em se tratando das TIC aplicadas como instrumento pedagógico essencial no processo de ensino. O instrumento de pesquisa foi a realização da coleta e análise dos dados obtidos através de questionários, traçando o perfil do profissional de educação do Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães, situado na Av. Juracy Magalhães Júnior, 19 - Centro, Itaparica - BA, CEP: 44460-000. Esse local possui aproximadamente 900 alunos matriculados e um quadro docente com 20 professores. A partir disso foi possível fazer uma análise intergeracional, permitindo identificar quem acessa, utiliza e resiste ao uso das TIC. Outras questões estavam relacionadas ao perfil pedagógico e aos dados profissionais, pois a intenção é saber se os professores estão ou não conectados com as TIC, se estão aptos a interagir com o ciberespaço e se já percebem que a sociedade à frente de um novo paradigma cibercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Informação. Comunicação. Professor. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos surgiram diversas evoluções mundiais, principalmente quando se trata de transformações digitais. Diante dos avanços neste segmento, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tornou-se um assunto de grande relevância, sobretudo no cenário educacional.

Como bem assegura Rodrigues (2016), as TIC representam um conjunto de tecnologias que embasa a produção e disseminação das informações e ainda a comunicação entre os indivíduos. Portanto, as TIC se apresentam de forma diversificada no cotidiano, inseridas em distintos espaços sociais, como, por exemplo, o acesso à internet através do dispositivo móvel viabilizando transações bancárias, execução de vídeos e outros.

Por conseguinte, a escola tem buscado obter o domínio desses recursos para utilização em seus espaços, visto que, o uso pedagógico das mídias como prática inovadora busca replicar um ambiente dinâmico e contextualizado, no que se refere aos conteúdos pedagógicos no processo de ensino.

Assim, o cenário da cibercultura permite aos docentes reverem as práticas pedagógicas trabalhadas no ambiente educacional. Importante observar a realidade das escolas brasileiras que ainda se mostram conflitantes no que tange ao uso das TIC, pois a maioria não dispõe ou não utiliza os recursos necessários para sua aplicação na prática docente.

Além disso, os recursos tecnológicos precisam ser idealizados e estudados pois a tecnologia está à disposição para oferecer aulas dinâmicas e versáteis, não obstante, a falta de capacitação faz com que haja escassez de professor instruído digitalmente e que se sinta à vontade de inserir essas estratégias de ensino no ambiente escolar.

Diante do exposto, a seguinte questão constitui a indagação da pesquisa: quais são os entraves e desafios enfrentados pelo professor quanto à inserção das TIC na realidade do cotidiano escolar?

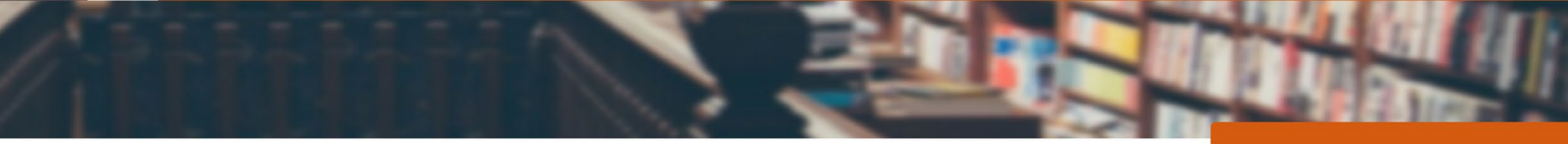
A partir do presente trabalho, analisando a problemática e o histórico percorridos, objetiva analisar os desafios enfrentados pelos docentes, se tratando das TIC aplicadas como instrumento pedagógico essencial no processo de ensino. Em sequência, propõe-se apresentar a TIC como ferramenta de atualização do processo de ensino, compreender como o processo de inserção das mesmas interfere na realidade dos professores no seu cotidiano escolar e ao, final debater os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao uso das TIC na ação pedagógica.

2. USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: ENTRAVES E DESAFIOS

A tecnologia da informação está presente no cotidiano do indivíduo nos mais diferentes segmentos da sociedade. O grande volume de dados processados desencadeou uma necessidade de atualização, a fim de promover uma evolução pessoal e profissional no sujeito, propiciando melhorias na interpretação e compreensão das informações para tomada de decisão.

Em meio ao processo complexo do aprender, faz-se imprescindível a inserção de novas tecnologias como ferramentas de auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Pensando sob essa perspectiva, a internet apresenta amplas possibilidades que determinam diversas maneiras de se ensinar. Assim, sob esses conceitos, é necessário que os professores busquem utilizar de maneira significativa as tecnologias da informação em sala de aula.

As novas metodologias apropriadas no contexto de cada ambiente escolar objetiva desenvolver de maneira criativa, prazerosa e significativa um processo de ensino e aprendizagem favorável e portador de sentidos interdisciplinares que condiz com a realidade de



cada indivíduo, seja no desenvolvimento social, cultural, econômico, familiar, individual ou particular de cada sujeito inserido no contexto que ele vive como cidadão consciente e crítico.

A importância das tecnologias no ambiente escolar expande as possibilidades na construção e aquisição do conhecimento, já que o acesso às informações pode acontecer em qualquer tempo e espaço, haja vista que existem desafios que a instituição escolar enfrenta para aderir às novas metodologias de ensino, seja para adaptar os espaços ao uso da tecnologia em sala de aula e no ambiente escolar, seja para fazer com que seus alunos se interessem pelo processo de aprendizagem em si.

A escola necessita deixar de ser tão somente transmissora de informação e ativar a aprendizagem de fato com a mediação do conhecimento mútuo, com desígnio da procura da informação significativa. Esta não pode ignorar os avanços tecnológicos que aconteceram nas últimas décadas. Todavia, se faz necessário um apoio ao processo de aprendizagem com as tecnologias digitais.

Assim, a possibilidade de mudanças estruturais nas estratégias metodológicas dá sentido ao uso das tecnologias digitais na escola, realçando as possibilidades desses recursos e evitando que os alunos sejam simples consumidores e não façam uso equivocado dessas ferramentas, com intuito de enfatizar o uso de tecnologias na educação para o incentivo de processos inclusivos. Sob essa perspectiva Masetto (2009, p. 135) destaca que “a produção cultural que ocorre na escola, ocorre sempre mediada”, seja pelo professor em sala de aula, pelo livro em uma leitura pessoal e silenciosa ou pelo microcomputador quando se está no laboratório fazendo uma pesquisa na Internet.

O ato de ensinar e aprender agrega valores, habilidades e competências nas atividades educacionais. Assim, o professor mais informatizado precisa ser proativo e estar antenado com as novas tendências tecnológicas, integrando esses meios de comunicação em suas aulas (LIBÂNEO, 2001).

O professor deve acompanhar as mudanças educacionais de forma consciente, observando e raciocinando a ideia de que o educador é autêntico, necessitando ser disposto à nova realidade, deixando de ser o detentor de todo o conhecimento e adaptando-se às constantes mudanças, para assim conseguir atender as necessidades das novas gerações que nasceram no período da tecnologia. De acordo com Moran (1991), as tecnologias auxiliam na realização de tarefas que o indivíduo deseja, já que as pessoas são abertas à essas tecnologias, auxiliando na

ampliação da comunicação e no controle das necessidades do ser humano, facilitando assim as mudanças que são propostas por essas novas ferramentas.

Para existir essa mudança favorável na educação, o planejamento da escola deve estar organizado de maneira flexível utilizando a criatividade, realizando adaptações para habilidades individuais e coletivas. De acordo com Moran (2000), o professor com acesso às tecnologias telemáticas,

[...] pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando, aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador /mediador (MORAN 2000, p. 30).

O professor precisa relacionar tecnologias com metodologias, de forma criativa e dinâmica, sendo que a integração dessas tecnologias aos conteúdos programáticos de cada disciplina, sendo audiovisuais, textuais, orais, musicais, lúdicas ou corporais, promovam a aprendizagem do aluno em seu espaço educacional.

A TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), de acordo com Izquierdo *et al.* (2017), é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos, ou sem fio) na moderna tecnologia da informação, portanto, entende-se que a TIC consiste na utilização da tecnologia para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware e também o software, redes de computadores e Internet, celulares, entre outros.

A inclusão das TIC na educação e formação é um componente importante, pois,

[...] pressupõe um verdadeiro desafio para os professores, já que na maior parte dos casos são, por um lado, abruptamente confrontados com a imensidão de recursos e potencialidades educativas proporcionadas pelos novos instrumentos de informação e interação, com o problema de conseguir selecionar e validar a informação relevante e, por outro, com a necessidade de adotar modelos de formação e trabalho mais dinâmicos, flexíveis e abertos (RAMOS; CARVALHO, *et al.*, 2001b, p. 937).

Diante da possível necessidade de adaptação para a convivência com as TIC na educação, analisa-se os benefícios e os conhecimentos para que seja possível aplicá-las à prática docente e compreender as especificidades metodológicas e ampliação de recursos disponíveis, para que os professores aproveitem mais essas tecnologias.

3. IN LOCO: COLÉGIO ESTADUAL DEMOCRÁTICO JUTAHY MAGALHÃES

O universo desta pesquisa delimitou-se à análise de um colégio público estadual, localizado na cidade de Itaparica, região metropolitana de Salvador, o Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães, endereçado na Av. Juracy Magalhães, s/n – Centro – Itaparica, Bahia.

O colégio Jutahy Magalhães é composto por 9 salas de aula, 1 sala de professores, 1 cantina, 1 quadra de esporte, 1 sala de informática/sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino. Apresenta também no seu quadro pessoal 1 diretor, 2 vice-diretores, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária escolar e 13 funcionários de apoio, todos com formação e habilitação exigidas para o exercício legal dos cargos e funções.

O corpo docente é composto por 20 professores, todos licenciados e habilitados, portadores de diplomas devidamente registrados no MEC, procedentes da região metropolitana de Salvador e municípios circunvizinhos. O corpo discente, com 900 alunos matriculados nos 3 turnos, cursa o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que se refere aos recursos e materiais, a instituição dispõe de 6 aparelhos de televisão, 5 impressoras multifuncionais, 3 projetores multimídia (Datashow), 25 Chromebooks para uso dos discentes no laboratório de informática, 2 caixas de som amplificadas e 5 computadores para uso da gestão e secretaria. A escola também dispõe de acesso à internet.

No ambiente educacional, a agregação desses recursos altera significativamente a dinâmica tradicional da sala de aula, contudo, ainda há um comportamento que se limita frente ao novo e também receio em implementar essas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nas salas de aula do colégio é possível identificar o interesse dos docentes em aperfeiçoar as suas habilidades para o uso mais adequado e eficiente dos recursos digitais educacionais e, assim, reconstruir as suas práticas pedagógicas. Pois, como afirma Mercado (1999),

O professor desempenha um importante papel no processo de aprendizagem do conhecimento da sociedade. Assim, um professor consciente e crítico é capaz de compreender a influência da tecnologia no mundo moderno e é capaz de colocá-la a serviço da educação e da formação de seus alunos, articulando as diversas dimensões de sua prática docente, no papel de um agente de mudança. [...] Os professores, precisam fazer uso efetivo das várias tecnologias, de modo a oferecerem aos alunos as experiências educacionais que serão exigidas na próxima década, preparando-os para seu papel na sociedade moderna (MERCADO, 1999, p. 88).

Por outro lado, é necessária uma análise dos processos de formação para que esses professores possam interagir com a sociedade moderna. A formação de professores facilita a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provoca a dissonância cognitiva nos professores em formação (MERCADO, 1999, p. 96). Dentro do contexto da unidade escolar, este entrave acarreta uma série de desafios para a implementação das tecnologias digitais na prática docente, onde a ausência de capacitação para o uso do

material disponível deixa o docente inseguro de suas práticas, ocasionando a falta do uso dessas tecnologias ou a limitação das mesmas.

Com isso, o uso das TIC passa a ser passivo na maioria dos casos de uso nesta escola para atividades mais simplistas, mostrando preferência por caminhos que já são conhecidos. Além disso, se utilizam destas tecnologias apenas aqueles educadores que já tem alguma afinidade com as tecnologias digitais ou que se mostram com mais habilidade em preparar uma aula mais dinâmica.

4. METODOLOGIA

A maneira como o professor conduz sua prática e a forma que introduz os recursos digitais educacionais na sala de aula é o fio condutor para a realização desta pesquisa. Nessa perspectiva, a realização de ensinar através das TIC dinamiza a questão fundamental e propulsora de uma análise onde os teóricos pesquisados e analisados apontam para um caminho científico-pedagógico. Os resultados deste estudo, quando confrontados com a realidade da instituição, podem fornecer suporte para uma possível discussão e reflexão acerca das práticas ministradas e suas consequências para a comunidade como um todo.

A metodologia foi pautada em uma pesquisa bibliográfica e por um trabalho de campo que contribuiu com a coleta de dados e forneceu embasamento para alcançar os objetivos, apresentar direcionamentos e responder às questões relacionadas a essa pesquisa, onde abrange métodos empíricos, teóricos e conceituais, conduzindo a uma abordagem crítica e analítica do universo pesquisado. A caracterização das posições e situações desenvolveu-se também a partir de uma pesquisa quantitativa em forma de questionário aplicado aos professores. Como afirma Gatti (2004),

Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação. (GATTI, 2004, p. 14).

Nesse contexto, a pesquisa foi apoiada nas respostas dos educadores frente ao questionamento analisado, para que sejam incorporadas às teorias e interpretações reais da argumentação em pauta. E a metodologia proposta privilegiou a limitação do universo da pesquisa, determinando o campo, os sujeitos e as técnicas dessa coleta de dados.

5. INSTRUMENTO DA PESQUISA

Quanto ao instrumento da pesquisa, recorreu-se a um questionário estruturado com perguntas objetivas e discursivas. O questionário teve por objetivo ser um instrumento da coleta de dados relacionado ao tema pesquisado, como dados profissionais do entrevistado, o perfil pedagógico e questões relacionadas ao assunto investigado.

O questionário se dividiu em questões sobre o perfil do professor para que fosse possível fazer uma análise intergeracional, proporcionando saber quem de fato acessa, utiliza e quem ainda resiste ao uso das TIC. As outras questões estavam relacionadas ao perfil pedagógico e aos dados profissionais. Nessa parte, o enfoque estava direcionado ao tempo de trabalho do professor, nível de formação acadêmica e se já participou de algum curso de formação até o momento da realização desta pesquisa.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da presente pesquisa foram adotados procedimentos divididos em três fases: fundamentação teórica, pesquisa de campo e discussão com resultados.

Quadro 1: Divisão das fases.

Tópico	Descrição
Fundamentação teórica	Discorre-se sobre a prática docente, realizada através de análise e discussão de pesquisa em livros, dissertações, teses e artigos de revistas especializadas e documentais.
Pesquisa de Campo	A população da pesquisa foi constituída por 17 (dezessete) professores que lecionam no ensino médio do Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães. A seleção das perguntas foi intencional, já que o uso das TIC no cotidiano escolar gera muitas reflexões na prática docente, a exemplo de quais ferramentas tecnológicas seriam adequadas? Qual a ferramenta mais acessível? Como utilizar as TIC alinhadas a um propósito educacional? Em seguida, foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário informando de um modo geral sobre a utilização dos recursos digitais em sala de aula.
Discussão com resultados	Os dados obtidos serviram como instrumento de identificação do uso das TIC, realizada pelos professores, bem como sua influência na prática de ensino. Nessa fase foi apresentado o perfil dos docentes entrevistados abordando o aporte pedagógico, os dados profissionais e suas experiências quanto ao uso das TIC no cotidiano da escola.

Fonte: Autoria própria (2022).

Foram decodificadas as respostas obtidas nos questionários e a interpretação dos mesmos. O processo de análise quantitativa constituiu-se de levantamento e descrição percentual das respostas e os dados obtidos nesses questionários foram transformados em gráficos.

7. TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

7.1 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 17 professores da rede estadual de ensino, conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Quantitativo de professores por disciplina lecionada.

Disciplinas	Quantidade de professores
Química e Biologia	02
Espanhol	01
Filosofia	01
Física	02
Geografia	01
Geografia e Sociologia	01
História	01
História, Filosofia e Sociologia	01
Língua Portuguesa	01
Matemática	02
Química, Física e Biologia	01
Redação	01
Sociologia	01

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No universo de 17 professores a faixa etária varia de 18 a 70 anos, como mostra o Quadro 3.

Os dados revelam que no universo de 17 professores apenas 1 se encontra na faixa etária de 54 a 70 anos; 3 docentes se encontram na faixa de 18 a 35 anos e 13 docentes encontram-se na faixa de 36 a 53 anos, conforme Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Demonstrativo do número de professores por faixa etária.

Faixa etária	Quantidade de professores
54 a 70 anos	01
18 a 35 anos	03
36 a 53 anos	13

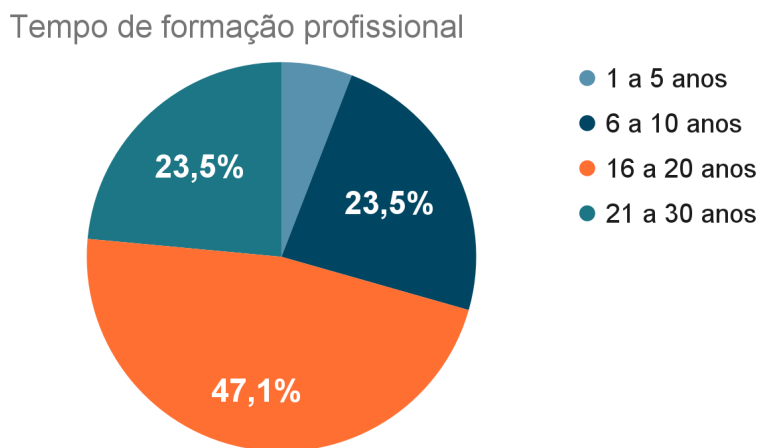
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quanto à escolarização e o tempo de formação profissional, estes podem ser apresentados como indicadores de competências profissionais, habilidades, experiência no mercado de trabalho e maturidade relativa na profissão. A formação profissional tem forte relação com a qualidade dos serviços prestados pelo educador, neste ponto de vista, a preparação adequada do professor serve de base para a construção de escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos.

Baseado nisso, os dados revelam que os 17 docentes possuem a formação inicial destinada às disciplinas que lecionam, onde 14 possuem pós-graduação e 2, curso de mestrado.

Já relacionado ao tempo de formação, a pesquisa revela que 47,1% dos docentes têm de 16 a 20 anos de atuação na área, 23,5% de 6 a 10 anos, 23,5% de 21 a 30 anos e 5,9% de 1 a 5 anos. A Figura 1 a seguir ilustra os dados por meio do gráfico.

Figura 1: Tempo de formação profissional.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

7.2 Experiências e desafios dos docentes relacionados ao uso das TIC na prática docente

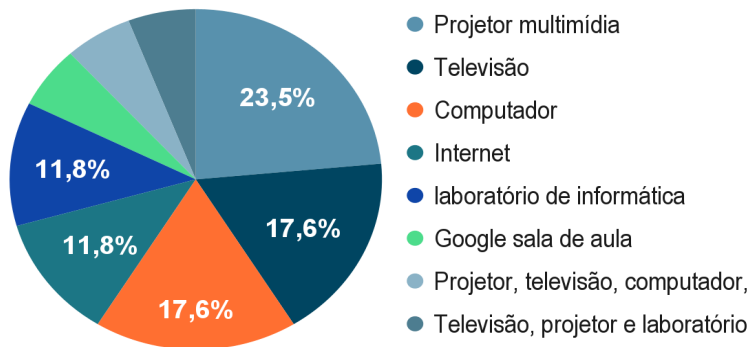
Após a leitura das respostas obtidas durante a aplicação do questionário e com base no material empírico, é importante destacar que poucos entrevistados afirmaram utilizar as TIC regularmente na sua prática. Desta forma, realizou-se um procedimento de categorização dos dados para melhor compreender e analisar as respostas dos docentes. Na sequência será apresentada a referida categorização.

• Categoria 1 - Utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica

Nesta categoria foi questionado aos docentes quais recursos tecnológicos são utilizados em sala de aula. Destes, 23,5% informaram que utilizam o projetor multimídia, 17,6% a televisão, 17,6% o computador, 11,8% internet, 11,8% o laboratório de informática, 5,9% o Google Sala de Aula, 5,9% projetor, internet, televisão, computador, Google Sala de Aula e smartphone e 5,9% televisão, projetor e laboratório multimídia. O gráfico da Figura 2 ilustra os percentuais.

Figura 2: Utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica.

Utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados obtidos demonstram que os docentes entrevistados utilizam as TIC ainda de forma passiva na prática pedagógica para apresentações e exibição de filmes, muitas vezes de forma isolada e sem uma estratégia linear e alinhada a outros processos de ensino.

Apenas 11,8% dos professores demonstram utilizar os recursos tecnológicos de forma integrada, desenvolvendo estratégias para o ensino dentro da sala de aula. Mercado (1999) afirma:

As novas tecnologias, por si só, não são veículos para aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes, mas precisam estar integradas em ambientes de ensino-aprendizagem, situações que permitam ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados (MERCADO, 1999, p. 64).

Esse posicionamento de Mercado (1999) demonstra que as novas tecnologias devem estar bem alicerçadas nos ambientes de aprendizagem, para que ligadas umas às outras consigam veicular o saber de forma dinâmica e interativa, que desperte o interesse do educando em aprender e contribua de forma positiva no processo de ensino.

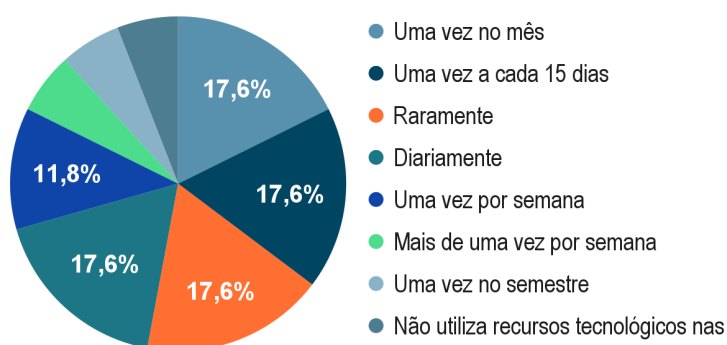
Segundo Almeida (2002), alguns critérios devem ser levados em consideração na escolha de atividades que utilizem as TIC, entre eles estão a exploração das expectativas e necessidades dos alunos; liberdade e respeito ao tempo do aluno para a construção do conhecimento; integração das TIC nos projetos de trabalho dos alunos; socialização do conhecimento por diferentes disciplinas; integração entre sala de aula e trabalho de laboratório; consciência de que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) são novos métodos de intervenção no processo de aprendizagem do aluno e a visão da escola como fonte de informação e reflexão.

• Categoria 2 - Frequência de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula

Nesta categoria foi abordada a questão da frequência da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. É possível verificar que 17,6% dos docentes utilizam os recursos diariamente, 17,6% uma vez a cada 15 dias, 17,6% uma vez por mês, 11,8% uma vez por semana, 5,9% mais de uma vez por semana, 5,9% uma vez no semestre e 5,9% não utilizam recursos tecnológicos nas aulas. O gráfico da Figura 3 ilustra os percentuais.

Figura 3: Frequência de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Frequência de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados coletados é possível perceber uma certa resistência do professor em usufruir das tecnologias como auxiliadora do processo de ensino. Aderir às novas tecnologias é extremamente importante, mas não quer dizer que será uma tarefa fácil de executar. As tecnologias se tornam facilitadoras neste processo a partir do momento em que o professor se apropria do conhecimento. Como a formação continuada ainda é carente, é possível perceber que há um desejo do docente em aprender, mas ele não sabe como e por onde começar, além de que começar a utilizar as novas tecnologias retira o professor da zona de conforto e causa diversas mudanças na rotina da sala de aula.

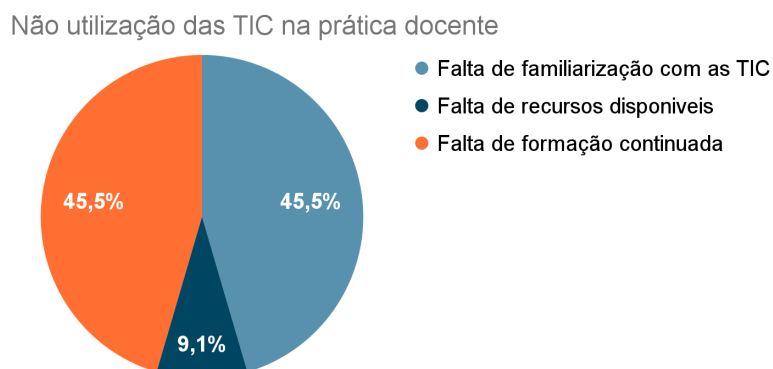
Os novos recursos tecnológicos visam auxiliar o professor no processo de ensino e cabe ao mesmo entender qual recurso, quando e como utilizar.

• Categoria 3 - Não utilização das TIC na prática docente

Nesta categoria está disposta uma questão que poderia abordar múltiplas escolhas e não era obrigatória a participação do professor, pois ele deveria marcar apenas se não fossem utilizadas as TIC para a prática docente. Dito isso, das 11 respostas obtidas 62,5% informaram não utilizar as TIC na prática docente por falta de familiarização, 12,5% por falta de recursos

disponíveis e 62,5% pela ausência de formação continuada. O gráfico da Figura 4 ilustra os percentuais.

Figura 4: Não utilização das TIC na prática docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

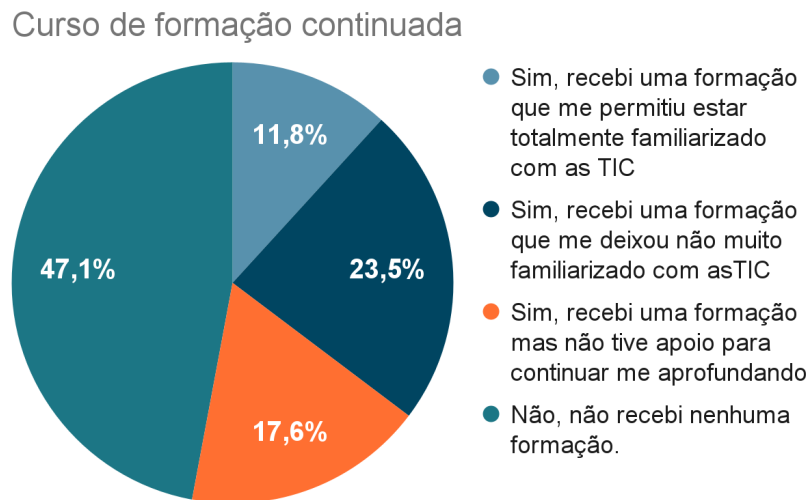
É possível verificar nesse quesito que apesar de existir alguns recursos a serem utilizados, a falta de familiarização e de formação continuada impactam de forma significativa na utilização das TIC na prática docente. Aqui é válido ressaltar que alguns professores, na sua formação e na sua vida pessoal, não utilizaram algumas das ferramentas trabalhadas atualmente na sociedade, como um computador ou um tablet. Esses recursos são ferramentas relativamente novas para esses professores e aplicá-los em sala de aula requer práticas e habilidades que eles não foram qualificados. O professor precisa ser envolvido na preparação de um ambiente midiático para que conheça do início ao fim cada processo.

Nesse sentido, há uma grande necessidade dos professores reconstruírem sua prática docente, o que se dará por meio da formação continuada, pois essa garantirá a aptidão necessária àqueles que não tiveram essa importante ferramenta em sua formação básica.

• **Categoria 4 - Curso de formação continuada**

Nessa categoria foi abordada a questão da formação continuada do professor e se eles já participaram ou participam de algum curso de formação continuada. Obteve como resposta que 11,8% respondeu que teve acesso a algum curso de formação continuada e que permitiu familiarizar-se totalmente com as TIC, 17,6% recebeu uma formação, mas não teve apoio para continuar se aprofundando na utilização das TIC, 23,5% participou do curso de formação continuada, mas o curso não o deixou tão familiarizado com as TIC e 47,1% não recebeu nenhum curso de formação continuada. O gráfico da Figura 5 ilustra os percentuais.

Figura 5: Curso de formação continuada.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados da pesquisa é possível visualizar que uma pequena parte dos professores recebem uma formação continuada efetiva que pudesse de fato contribuir na sua prática docente.

Nesse contexto, Niskier (2000) aponta que um dos problemas mais graves para a implementação das TIC é a formação de professores, que, segundo ele, é um problema da educação brasileira como um todo, embora isso não impeça que inúmeras instituições ofereçam diferentes cursos.

Por sua vez, Mercado (1999) defende que a procura de uma nova mentalidade pedagógica está nas mãos dos professores, sendo necessária uma formação para aprender a utilizar estas novas ferramentas para desta forma atingir objetivos mais inerentes em termos de conhecimento.

As TIC possibilitam abertura de caminhos para uma sala de aula além da estrutura tradicional, desta forma, é imprescindível promover a inserção dos educadores na era digital criando um ambiente para a pesquisa, reflexão, debate, aproximando professores e alunos, tornando-os cidadãos digitalmente letrados.

• **Categoria 5 - Uso das TIC como facilitador no processo de ensino**

Nessa categoria foi abordada a questão do uso das TIC como facilitador no processo de ensino, aqui foi perguntado ao professor se as TIC contribuíram de algum modo com a prática docente e de que forma se deu essa contribuição. O quadro 3 demonstra as respostas obtidas.

Quadro 4: Uso das TIC como facilitador no processo de ensino.

Professores	Respostas
Professor 01	Sim, traz mais motivação e diversão ao aprendizado
Professor 02	Sim, torna as aulas mais dinâmicas e mais atrativas facilitando o aprendizado.
Professor 03	A tecnologia permite tornar as aulas mais atrativas e didáticas.
Professor 04	Sim, para dinamizá-las.
Professor 05	Aulas mais interessantes
Professor 06	Se houvesse formação poderia aplicar melhor em minhas aulas.
Professor 07	Sim! É uma forte aliada, já fiz tarefas utilizando os chromebook, costumo planejar e desenvolver as aulas expositivas e explicativas no power point, uso vídeos, materiais de apoio, filmes com repertório sociocultural. Tudo que de alguma forma faz com que as aulas sejam atrativas para os adolescentes.
Professor 08	Sim! Facilita a comunicação e exposição dos objetos de estudo.
Professor 09	Viabilizando maior produtividade e dinamismo na prática pedagógica.
Professor 10	Facilitando a conexão com os alunos
Professor 11	Possibilita pesquisas em sala
Professor 12	Sim. Para que eu possa ajudar ainda mais no ensino aprendizagem dos estudantes.
Professor 13	Desperta maior interesse e dinamiza o aprendizado.
Professor 14	Sim. A aula torna-se mais dinâmica, os alunos motivados, o que torna o aprendizado mais significativo.
Professor 15	Sim.
Professor 16	Sim. Diversificando o formato da aula.
Professor 17	Na prática pedagógica, didática.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir das respostas obtidas, é possível perceber que todos os docentes já utilizaram de alguma forma as TIC na prática pedagógica. A partir das justificativas apresentadas, é fato que esses professores conseguem enxergar na TIC uma nova oportunidade de reinventar o modelo tradicional da sala de aula e, por conseguinte, aperfeiçoar o desenvolvimento do ensino.

É de extrema importância que o docente se sensibilize quanto ao uso das TIC, como inserir essas ferramentas no cotidiano escolar e de que forma ocorre a aprendizagem dos conteúdos, para que possam introduzi-las em suas práticas, desta forma reestruturando a relação professor, aluno, escola e comunidade.

Neste contexto, fica evidente que a formação continuada conjunta a uma estratégia de ensino age positivamente na prática docente, com isso, trazendo melhor qualidade na educação e empregando a TIC com impulsor na melhoria da prática pedagógica dos entrevistados, trazendo essa motivação e diversão ao aprendizado (Professor 01), aulas mais dinâmicas e atrativas (Professor 02), dinamismo na prática pedagógica (Professor 09) e facilitando a conexão com os alunos (Professor 10) tomando a posição de professor facilitador e mediador assumindo como tarefa o seu processo de desenvolvimento profissional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desafios enfrentados pelos docentes, em se tratando das TIC aplicadas como instrumento pedagógico essencial no processo de ensino, conclui-se através da análise dos dados tabulados que uma das dificuldades dos professores de integrar as TIC com os conteúdos educacionais é utilizar as ferramentas tecnológicas de modo que promovam o desenvolvimento do processo de ensino de maneira significativa e pautada numa educação de qualidade. Fica evidente que há uma resistência, por falta de formação continuada, na introdução de conteúdos interdisciplinares que abarque a realidade de cada sujeito inserido num contexto real de comunicação e interação com novas tecnologias.

Isto posto, tornam-se necessárias políticas públicas que legitimem o uso das TIC nas escolas e auxiliem na efetivação do direito à formação continuada do professor, para que possam atuar de forma satisfatória em sua prática. Tais políticas devem reforçar a integração das TIC no currículo escolar com objetivo de potencializar o planejamento de ensino para que possam atender as demandas da contemporaneidade.

Nesse contexto é importante que, os professores que já atuam em sala de aula, busquem se aprimorar no intuito de ressignificar a sua prática, utilizando as tecnologias como ferramentas educativas que possibilitem uma aprendizagem mais significativa. Esta aprimoração de conhecimentos tecnológicos tem por objetivo fazer com que os profissionais da educação possam utilizar, da melhor maneira possível, as tecnologias da informação como ferramenta educativa, possibilitando um novo olhar para as TIC assegurando o seu uso dentro do universo abordado.

Sendo assim, considera-se que o objetivo deste estudo foi comprovado, a partir dos dados coletados através das respostas dos professores, que há uma dificuldade real em inserir as TIC como ferramentas auxiliares no processo de ensino. Evidencia-se também a falta de habilidade para o manuseio dos recursos disponíveis, o que interfere de forma direta na utilização das TIC na prática pedagógica do Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães, proporcionando aos alunos uma dinâmica de aulas diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

FEITOSA, S. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. Saraiva Educação SA, 2011.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 11-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Out. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p.15-25.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez, 2001.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, Edição Especial, vol. 1, n. 2, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: Nov. 2022.

MERCADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**.

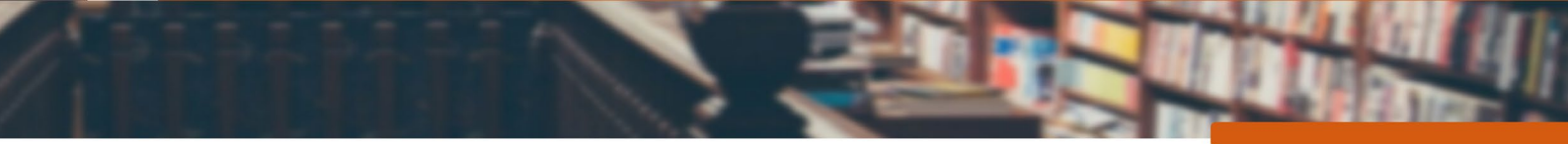
MACEIÓ: EDUFAL, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1324>. Acesso em: Jan. 2023.

MORAN, J. M. **Como ver televisão: Leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**/ Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000.

NISKIER, A. **Educação a Distância: tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

RAMOS, J. L. P.; CARVALHO, J. L. *et al.* Na rota do cabo: conteúdos educativos em tecnologia educativa para o desenvolvimento dos professores. In: DIAS, P; FREITAS, C. V. de. Challenges 2001. **Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, p. 935-949, 2001. Disponível em: https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/actas_challenges_2001.pdf. Acesso em: Jan. 2023.



RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf. Acesso em: Dez. 2022.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CIÊNCIAS DA SAÚDE:

Inovação, pesquisa e demandas populares

5

Inaldo Kley do Nascimento Moraes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2023

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Olhares da Educação:

Ações, rupturas e conhecimento
na construção de saberes coletivos

5

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2023