

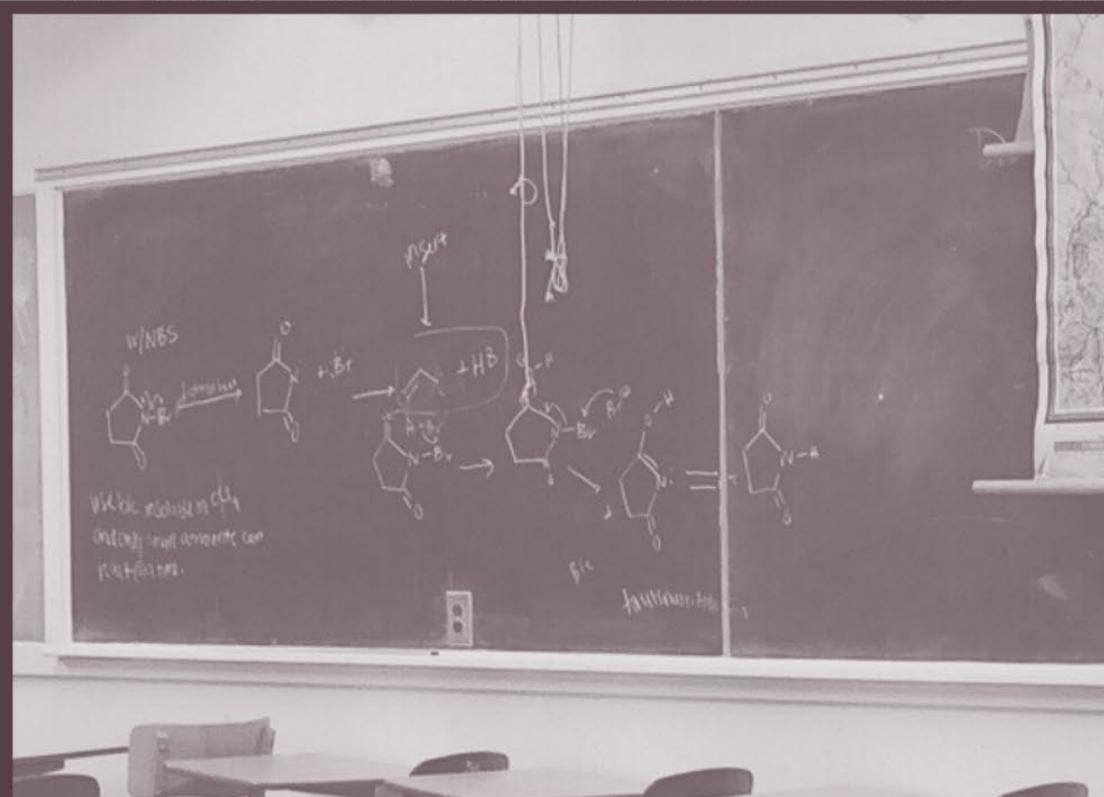
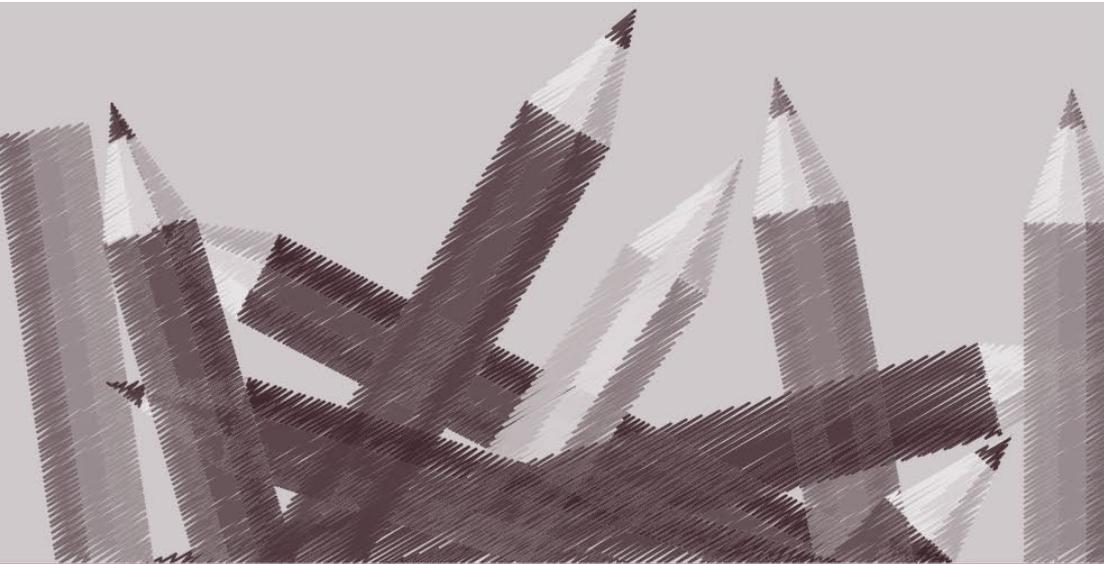
# ***Saberes, experiências e práticas***

**NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

ROGER GOULART MELLO  
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS  
(ORGANIZADORES)



2020



***Saberes,  
experiências  
e práticas***  
NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO  
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS  
(ORGANIZADORES)



2020

2020 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar  
pelos autores.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os Autores

**SABERES, ESPECIÊNCIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA,  
Vol. 1.**

Todo o conteúdo dos artigos, 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

**Conselho Editorial**

Dr<sup>a</sup> Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr<sup>a</sup> Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr<sup>a</sup> Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

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

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M<sup>a</sup> Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M<sup>a</sup> Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M<sup>a</sup> Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M<sup>a</sup> Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M<sup>a</sup> Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

M<sup>a</sup> Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia



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

Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

M<sup>a</sup> Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Dr<sup>a</sup>. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista

Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dr<sup>a</sup>. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Dr<sup>a</sup>. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

S115 Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea [recurso eletrônico] : vol. 1 / Organizadores Roger Goulart Mello, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87207-91-9

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Mello, Roger Goulart, 1992-. II. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.

CDD 371.2

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**

Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



2020



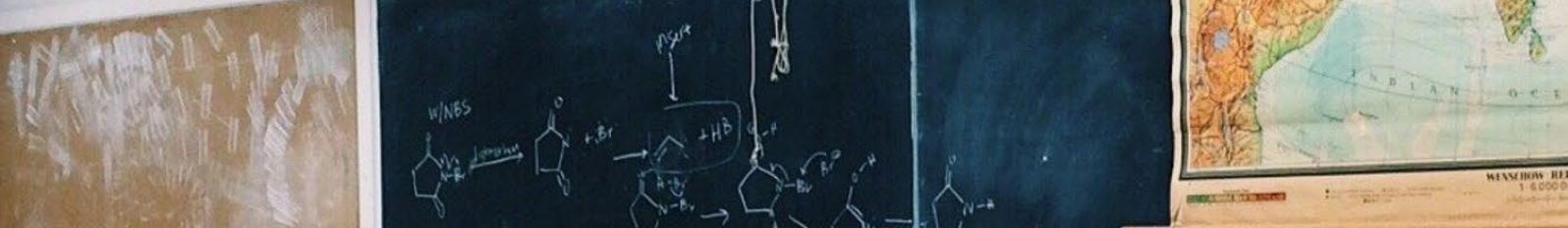
# Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea, Volume 1**”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

É consenso de que a educação é uma área essencial para o pleno desenvolvimento de uma pessoa. Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e possibilitar o compartilhamento de saberes, experiências e novas práticas educacionais que possam ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem a fim de elevar a qualidade da educação, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas  
Roger Goulart Mello  
**Equipe e-Publicar**



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO..... 5**

**CAPÍTULO 1 – ILHAS DE RACIONALIDADES NO ENSINO DE FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 12**

**Adriano Monaretto  
Ricardo Yoshimitsu Miyahara  
Valdirlei Fernandes Freitas**

**CAPÍTULO 2 – OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE AS CRIANÇAS EM ISOLAMENTO SOCIAL..... 35**

**Diana Leonhardt dos Santos  
Ana Carolina Brandão Verissimo  
Andreia Mendes dos Santos**

**CAPÍTULO 3 – A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FUNÇÃO: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE GRAVATÁ – PE..... 47**

**DOI 10.47402/ed.ep.c202019563919**

**Cizelly Victória Martins Alves  
Maria da Paz Silva Rodrigues  
Natália de Oliveira Melo**

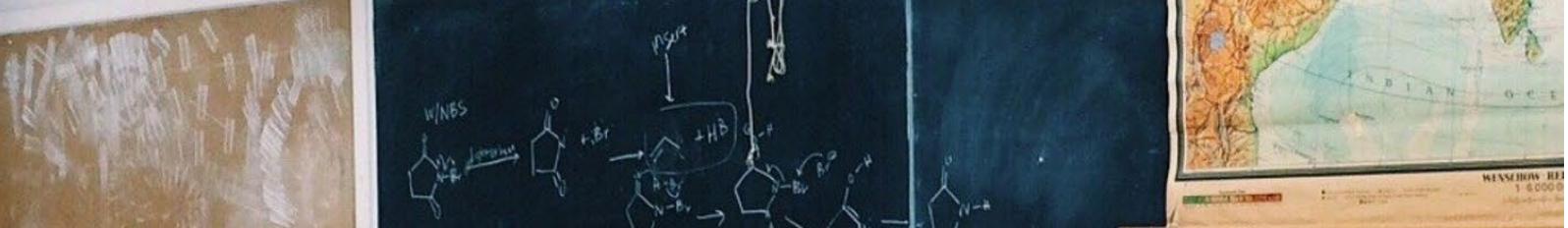
**CAPÍTULO 4 – HIPERTEXTOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO..... 64**

**Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva**

**CAPÍTULO 5 – GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....78**

**Fernanda Vedrossi**





**CAPÍTULO 6 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEB CAMPUS IV – JACOBINA (BA)..... 85**

**Gerlane Lima Silva Dourado**  
**Juliana Cristina Salvadori**

**CAPÍTULO 7 – A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA EXPERIMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TRÊS MODALIDADES DE ENSINO: ESCOLA REGULAR; ESCOLA TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL..... 98**

**Geyse Ann Ximenes Galvão**  
**Paulo Víctor Ferreira Pinto**

**CAPÍTULO 8 – A ACELERAÇÃO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 111**

DOI: 10.47402/ed.ep.c202019938919

**Joni A. Amorim**

**CAPÍTULO 9 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE GARANHUNS – PE..... 125**

**José Candido Freitas Santos**  
**Kátia Costa Lima Correa de Araújo**

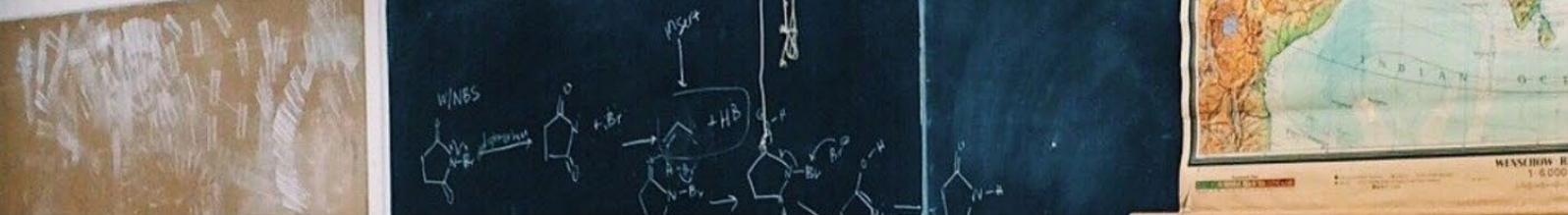
**CAPÍTULO 10 – RELAÇÃO ENTRE ETNOECOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS..... 139**

**Marcia Freire Pinto**  
**Marciana Bandeira de Albuquerque**  
**Jocileuda Oliveira dos Santos**  
**Williany Sousa Silva**

**CAPÍTULO 11 – ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGMPEJA)..... 152**

**Nildete Ferreira Lopes Barbosa**  
**Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva**  
**Neide Maria Ferreira Lopes**





**CAPÍTULO 12 – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA CRECHE INFANTE TIRADENTES: POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS EM FOCO..... 165**

**Maxwell Marques Mesquita**  
**Guilherme Jose Sette Junior**

**CAPÍTULO 13 – REFUGIADOS - O DESAFIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR..... 173**

**Suzana Aparecida Ricardo**  
**Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha**

**CAPÍTULO 14 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A DIMENSÃO TECNOLÓGICA DA TUTORIA NA MEDIAÇÃO ONLINE..... 185**

**Náíola Paiva de Miranda**

**CAPÍTULO 15 – AVALIAÇÃO FORMATIVA, CIBERCULTURA E PRÁTICAS DE ENSINO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA..... 199**

**Nivalda Pereira Coelho**  
**Ana Carla da Rocha Farias**  
**Fausta Porto Couto**  
**Tiago Dantas Pereira**

**CAPÍTULO 16 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES..... 220**

**Ana Cristina de Souza Lima**  
**Pedro Lucio Barboza**

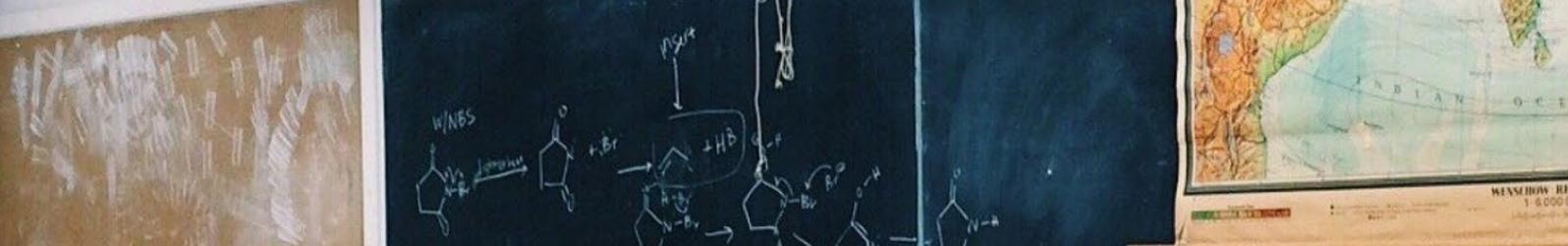
**CAPÍTULO 17 – O ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: NOVAS PERSPECTIVAS OUTROS OLHARES..... 229**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 18 – RAZÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COMO MEDIAÇÃO CULTURAL..... 238**

**Ricardo Santos David**





**CAPÍTULO 19 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E EFEITOS DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO..... 246**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 20 – DIVERSIDADE: O CAMINHO PARA A (TRANS) FORMAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO..... 261**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 21 – GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: UMA ANÁLISE INTERSEMIÓTICA..... 279**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 22 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO..... 295**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 23 – REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO “SER PROFESSOR” E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 313**

**Ricardo Santos David**

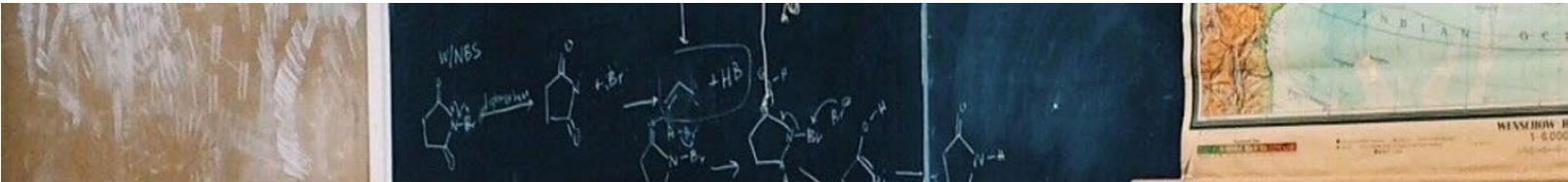
**CAPÍTULO 24 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO SOBRE ESCOLA, ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR..... 328**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 25 – VÍTIMAS E AUTORES DE BULLYING NA FASE DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. FICAM SUSCETÍVEIS A PROBLEMAS DE SAÚDE..... 346**

**Ricardo Santos David**





**CAPÍTULO 26 – LÁ VEM A “AULA CHATA” EQUE EU “NÃO APRENDO NADA”.O INSUCESO DE APRENDIZAGEMDA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA..... 365**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 27 – INJUSTIÇA NAS ESCOLAS:REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS..... 381**

**Ricardo Santos David**

**CAPÍTULO 28 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS FACETAS DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS..... 395**

**Rosângela Cristina Bernardo Silva da Costa  
Rozineide Iraci Pereira da Silva**

**CAPÍTULO 29 – ENSINO TRADICIONAL E SUAS PROBLEMÁTICAS PARA FORMAÇÃO DO SABER CRÍTICO E O ENSINO CONSTRUTIVO COMO NOVO CAMINHO PARA APRENDIZAGEM.....406**

**Sarah Timna Rachel Borges de Senna**

**CAPÍTULO 30 – FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA..... 413**

**Wilson Antonio da Silva  
Juliana Mendes Correia**







# CAPÍTULO 1

## ILHAS DE RACIONALIDADES NO ENSINO DE FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Adriano Monaretto** – Professor QPM de Física da Rede Pública Estadual do Paraná

**Ricardo Yoshimitsu Miyahara** – Professor Adjunto do Departamento de Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste

**Valdirlei Fernandes Freitas** – Professor do Departamento de Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

### RESUMO

A Física carrega o estigma de ser uma disciplina difícil, permeada por equações matemáticas, teorias e que por si só a abordagem direta, de forma livresca, leva os alunos a se desestimular e dificultar o aprendizado adequado dos conceitos. Assim, surge a necessidade de aulas dinâmicas e envolventes, para que estes alunos não desistam e consigam ter um aprendizado de qualidade, para tornar as aulas atrativas pensou-se em atividades experimentais através da metodologia de IR - Ilhas de Racionalidades de Gérard FOUREZ, onde uma prática é desenvolvida por meio de oito etapas. O artigo foi pautado nos resultados da aplicação desta metodologia, no qual realizamos as atividades com alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Pato Branco - PR, visando demonstrar uma alternativa para sobrepor as dificuldades e contribuir com o processo de aprendizagem dos mesmos, no qual foi possível alcançar resultados expressivos com a aplicação de três experimentos e conteúdos estruturantes previstos nas Diretrizes Curriculares de Física.

**Palavras-chave:** Metodologia, Ilhas de Racionalidades, Experimentação.

### INTRODUÇÃO

Com a evolução dos conceitos Físicos e conseqüentemente das tecnologias que estão agregadas ao conhecimento científico, é preciso que ocorra uma mudança de comportamento dos professores e das suas respectivas formas de transmitir o conhecimento, propiciando assim um significado ao ensino de Física, buscando responder o que é Física? E porque ensinar Física? Pois, essas dúvidas são frequentes durante o processo de ensinar Física. Além de uma boa aula, com um bom planejamento e objetivos claros, a experimentação no Ensino de Física é vista como uma alternativa de trabalho que busca responder estes questionamentos e ainda aproximar os alunos das evoluções tecnológicas e ao saber sistematizado. Na Educação de Jovens e Adultos, ela também surge com um caráter dinamizador com fins de estimular o aluno a aprender.



O trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos – EJA está em consonância com as Ilhas de Racionalidades de Gérard Fourez (1994), o qual estabelece algumas etapas para a elaboração de aulas práticas, que possuam uma problematização e uma conceituação adequada, para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Como professor é possível constatar que o público da Educação de Jovens e Adultos é diferenciado, por exemplo, nos quesitos “bagagem e ou vivência”, é neste momento que surge o desafio de pôr em prática este conhecimento adquirido ao longo de suas vidas e relacionar com o conhecimento científico, sem que toda esta bagagem se torne mais um obstáculo no processo de aprendizagem. O desafio deste trabalho foi buscar responder nossas inquietações à cerca desta metodologia, conforme nosso problema de pesquisa: Quais os limites e possibilidades da utilização das Ilhas de Racionalidade em aulas de Física para Educação de Jovens e Adultos no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA de Pato Branco?

Para respondermos o questionamento buscamos em nosso referencial teórico uma abordagem através da Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS e Alfabetização Científica e Tecnológica - ACT, pois as mesmas nos deram respaldo para defender a inclusão dos alunos da EJA no próprio meio em que vivem, interagindo com as tecnologias e conhecimentos científicos e assim não vivendo as margens da sociedade.

Cabem verificar que os alunos dessa modalidade são trabalhadores, pais de famílias que normalmente chegam às escolas para estudar totalmente exauridos pelo dia de trabalho, e por longos períodos afastados dos bancos escolares. Considerando estes fatores, necessitam de uma aula dinâmica, prazerosa que prenda sua atenção e principalmente que consigam o objetivo principal que é aprender. A Física é tida como uma disciplina repleta de teorias, leis e em sua conceituação surgem nos livros didáticos equações matemáticas quase “magicamente” tornando tudo mais complicado, segundo relato dos próprios alunos, propiciando para o aumento da aversão a disciplina.

A metodologia de Ilhas de Racionalidades de Fourez (1994) prevê 08 etapas para elaboração de uma experimentação que por si só, proporciona uma aula dinâmica, pois os alunos são levados a interagir, discutir, construir e pesquisar dentro da atividade proposta. Desta forma organizamos três experimentos de acordo com as IR e com os conteúdos



estruturantes de Física, sendo: termodinâmica – correntes de convecção; eletromagnetismo – reflexão interna total e eletromagnetismo – circuitos elétricos (série e paralelo).

Na avaliação do processo, foram utilizados os instrumentos de pré-teste e pós-teste com questões dissertativas, para justamente entender qual era o conhecimento do aluno, também utilizamos uma das questões do próprio pré-teste para iniciarmos a problematização durante as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula.

## **A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA COM UMA VISÃO CTS E ACT**

A experimentação no ensino de Física é vista como algo necessário para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, e o contato com o científico seja de certa forma, mais atraente para nossos alunos. Segundo diretrizes curriculares de Física (PARANÁ, 2008), é aconselhável que a experimentação acompanhe todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo além do conhecimento científico específico, melhorar as habilidades de questionar, interagir e pesquisar. Por tanto a experimentação possui seu grau de importância conforme Batista, Fusinato e Blini (2009):

A experimentação no ensino de Física não resume todo o processo investigativo no qual o aluno está envolvido na formação e desenvolvimento de conceitos científicos. Há de se considerar também que o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos é bastante complexo e envolve múltiplas dimensões, exigindo que o trabalho investigativo do aluno assuma várias formas que possibilitem o desencadeamento de distintas ações cognitivas, tais como: manipulação de materiais, questionamento, direito ao tateamento e ao erro, observação, expressão e comunicação, verificação das hipóteses levantadas.(BATISTA, FUSINATO E BLINI, 2009, p. 45).

O interessante de realizar uma prática é demonstrar para o aluno a ciência que existe e que principalmente estejarelacionada com o seu cotidiano, caso não consiga relacionar com o seu dia-a-dia, o experimento fica como um mero artifício para descontrair.O experimento vem para oferecer uma forma diferenciada de aprender conceitos físicos, não permanecendo somente com teoria e ou fórmulas matemáticas, mas para melhorar o processo de argumentação do aluno, possibilitando ao mesmo vislumbrar um novo horizonte em relação ao aprendizado e ao seu cotidiano,verificando que as tecnologias que ele próprio faz uso são produtos de muita experimentação, e que tudo que nos cerca e utilizamos para nossa comodidade tem suas bases fundamentadas na Física.



Sabendo da ampla e importante compreensão que a Física possibilita ao aluno com relação ao seu cotidiano e toda a tecnologia que o cerca, pretendemos detalhar também o aspecto a ser respondido em nossa proposição, "porque é importante ensinar Física?"

Existem várias maneiras de respondermos esse questionamento, escolhemos iniciar com a justificativa que atualmente, em nosso atual modelo de sociedade, espera-se um conhecimento cultural científico mínimo a ser dominado por todos os cidadãos. Tal conhecimentos e torna essencial tendo em vista o atual estágio desenvolvimento tecnológico que vivenciamos em nossa sociedade.

A compreensão dos avanços tecnológicos que presenciamos na maioria de nossos contextos sociais, é de fato importante que comungamos com a ideia onde a escola tem a nobre função de auxiliar no processo de alfabetização científica e tecnológica de seus alunos, mas dentro de um referencial educacional conhecido como o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade, muito conhecida pela sigla CTS onde,

Propõe-se em geral entender a ciência-tecnologia não como um processo ou atividade autônoma que segue uma lógica interna de desenvolvimento em seu funcionamento ótimo (resultante da aplicação de um método cognitivo e um código de conduta), mas sim como um processo ou produto inerentemente social onde os elementos não epistêmicos ou técnicos desempenham um papel decisivo na gênese e na consolidação das ideias científicas [...] (PALACIOS, et. al., 2003, p. 126)

Uma das características do CTS é trabalhar de forma interdisciplinar, para trabalharmos dessa maneira são necessários objetivos comuns entre as disciplinas. Apesar de não ser o objetivo desta dissertação, não cabe questionar a importância da interdisciplinaridade, mas podemos ressaltar que a mesma possui um papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, para que o conhecimento não seja compartimentalizado e o aluno tenha uma visão fragmentada do saber.

As discussões são elaboradas através do movimento CTS com a intenção de abordar um viés que contemple a interação entre diversos segmentos que envolvam as tecnologias como forma de motivação para o ensino de Física e também visando uma "alfabetização", científica e técnica mínima para que o aluno se torne conhecedor e atuante em questões sociais que envolvam ciências e tecnologias, na ACT- Alfabetização, Científica e Tecnológica, reforça:

[...] a importância da ACT a partir de propostas de ensino que superem o descompasso e o distanciamento entre o ensino e a vida dos alunos para além dos



muros da escola. Sugere-se um ensino que proporcione a construção de uma cidadania que sabe pensar, tomar decisões, propor alternativas capaz de perceber o lado fada e bruxa da Ciência e da Tecnologia. (MARCHESAN e KUHN; 2016. p. 127)

A Alfabetização, Científica e Tecnológica é uma forma de divulgar as tecnologias e assim possibilitar que a sociedade interaja e tenha o mínimo do conhecimento sobre determinadas tecnologias. Com o desenvolvimento de atividades com características de ACT estamos instigando nossos alunos a não aceitarem a visão da Ciência apenas pelos olhos dos cientistas, mas sim fazer parte do processo e em futuro próximo também estar produzindo conhecimento científico. Para trabalhar ACT com nossos alunos é necessário segundo Caldeiras e Bastos (2002):

[...] ensinar novas maneiras de interpretar e de analisar o mundo natural e social, tendo em vista uma formação para a cidadania informada, atuante, responsável e solidária; uma formação que contemple, por exemplo, a valorização da vida, o envolvimento com as questões ambientais, a prevenção de doenças e uma luta por melhores condições de existência para todos (CALDEIRAS E BASTOS, 2002, p.209).

A abordagem do ensino através de CTS visa também a importância de ensinar a resolver problemas, a confrontar pontos de vista, a analisar criticamente argumentos, a discutir os limites das conclusões alcançadas ponto importante no processo de ensino de Física, pois a intenção é desenvolver no aluno um espírito crítico, que considere diferentes pontos de vista, que consiga debater e apresentar argumentos fundamentados e que proporcionem um despertar para o conhecimento, lembrando sempre que o despertar é um processo gradativo, é uma mudança de pensamento para que assim o aluno tenha gosto pela ciência de acordo com Crespo e Pozo (2009):

Pensar em um ensino onde o processo de aprendizagem seja gradativo, assim como gradativo deve ser a mudança de pensamento e o gosto pelas ciências, pois é equivocada a ideia que o aluno irá desde o início entender como a ciência funciona, sem aprendizagem também não há motivação. (CRESPO e POZO, 2009, p. 43)

## **ILHAS DE RACIONALIDADES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA**

A abordagem das experimentações na EJA está fundamentada nos pressupostos didáticos e pedagógicos da proposta denominada de Ilha de Racionalidades e para que seja possível entender melhor a proposta torna-se interessante e necessário que sejam definidas Ilhas de Racionalidades – IR, onde Gérard Fourez(1994) descreve como:



Construção de representações do mundo que estão estruturadas e organizada sem função de um projeto humano (ou de um problema a resolver), em um contexto específico e para destinatários específicos, apelando para várias disciplinas, com a intenção de chegar a um resultado original não dependendo das disciplinas de origem, mas sim do projeto que se tem.(FOUREZ,1994, p. 37).

Uma das principais características das IR é trabalhar de maneira interdisciplinar e no presente trabalho buscamos um formato unificando as tecnologias, métodos científicos, a cultura do aluno da EJA para que seja capaz de interagir no meio onde vive. Para que conseguíssemos atingir estes objetivos houve a necessidade do aluno antes entender que:

Construir uma ‘Ilha de Racionalidade’ é inventar uma modelização adequada de uma situação, de modo que seja possível comunicar ou agir sobre o assunto tratado. Tendo como referência um contexto e um projeto particulares, são utilizados conhecimentos provenientes de diversas disciplinas e também de saberes da vida cotidiana, indispensáveis nas práticas concretas. “A eficiência e o valor de uma ‘Ilha de Racionalidade’ dependem da capacidade dela fornecer uma representação que contribua para a solução de um problema preciso.(PINHEIRO,etal.,2000, p. 7).

Gérard Fourez propõe que para trabalhar um projeto pedagógico através das IR é necessário que sigamos as seguintes etapas:

### **Etapa 01 – Elaboração de um Clichê**

No clichê é o momento da realização de uma problematização à volta do conteúdo trabalhado, que pode ser uma situação-problema (uma pergunta) ou um conjunto de perguntas dispostas (pré-teste), antecedendo a experimentação, servindo como ponto de partida para os alunos e mesmo para o professor, permitindo desde o início a interação do aluno com a prática e possibilitando a visualização de quais conceitos trazem arraigados.

Sendo assim estipulamos um número de seis questões para cada experimento, entendendo que estas questões são necessárias para iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem, porém partimos da premissa que é um processo flexível, em que o pesquisador poderá acrescentar o número de questões que achar necessário, sendo possível começar com apenas uma questão (do próprio pré-teste), realiza a problematização e na sequência aplica o pré-teste.

### **Etapa 02 – Elaboração de um panorama espontâneo**

É a etapa de ampliação do clichê, momento em que é construído um panorama coletivo, no qual a turma descreve o que entendem sobre o assunto abordado, e na sequência o professor constrói no quadro um fluxograma provisório com palavras-chaves ditas pelos



alunos.

### **Etapa 03 – Consulta aos especialistas e às especialidades**

Nesta etapa professores e alunos definem quais especialistas envolvidos no conteúdo serão consultados. Neste momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na biblioteca e no Laboratório de Informática do CEEBJA, sempre buscando o aprofundamento dos conteúdos.

A pesquisa estava voltada ao pré-teste e a questionamentos que surgiram durante as etapas anteriores. A proposta da pesquisa vem também com a ideia de sintetização, tornando mais rápida e assim, encaminhando para uma problematização mais efetiva entorno do conteúdo. Perguntas até mesmo de cunho social como, por exemplo, a importância de determinado assunto na vida do aluno puderam ser discutidas e comparadas.

Respeitar o nível cognitivo de cada um, ao mesmo tempo desafiando sensibilizando da importância do assunto abordado, livrando desta forma de aulas cansativas e que fundamentalmente todos consigam atingir o objetivo.

### **Etapa 04 – Indo à prática**

A 4ª etapa é o momento idealizado pelo autor como o da entrevista, realização da pesquisa, desmontar alguns equipamentos necessários ao entendimento do conteúdo estudado, segundo a proposta, porém em nosso trabalho optamos por constituir em um momento onde foram realizadas as experimentações sobre os conteúdos abordados.

### **Etapa 05 – Abertura aprofundada de algumas caixas pretas**

Visa à significação de diversas disciplinas específicas, caso seja uma proposta interdisciplinar como prevê as IR, ou seja, seria o momento de buscar relações das diversas disciplinas com os conteúdos apresentados.

A abertura das caixas pretas para o nosso trabalho caracterizou como um momento de definir significados e de buscar questões culturais. Deixando em evidência que não é o foco principal do trabalho a interdisciplinaridade, mas nada impede que sejam consultados professores de química, história, matemática e entre outras disciplinas que por ventura possam vir a somar ao trabalho ou que surtirem durante as discussões.



### **Etapa 06 – Esquematizar a situação.**

Elaboração de uma síntese ou esquematização. Dentro da experimentação, da abertura de algumas caixas pretas constroem-se juntamente com os alunos conceitos até então envolvido, na verdade essas definições ocorrem desde a primeira etapa, mas neste momento começa a ganhar um sentido científico.

### **Etapa 07 – Abertura de algumas caixas pretas sem ajuda de especialistas**

O autor define como momento de autonomia da equipe, construindo uma IR entorno de alguma situação, seria o momento da pesquisa da equipe, que no trabalho foi optado por antecipar a pesquisa, sendo realizada já na etapa 03.

### **Etapa 08 – Elaborar síntese da Ilha de Racionalidade produzida**

Nesta etapa foi desenvolvida uma síntese da IR, visando sua abrangência e também para avaliar os alunos e a aplicabilidade do conhecimento científico em seu cotidiano.

Fourez (1994) vem reforçar a importância de chegarmos ao momento elaborando uma síntese e verificando se realmente foram alcançados os objetivos, apenas respondendo quatro perguntas elaboradas pelo autor:

Para sintetizar a ilha de racionalidade é necessário cruzar elementos variados de maneira objetiva. Para tanto, Fourez coloca que quatro questões devem ser respondidas: a) O que estudamos nos ajuda a “negociar” com o mundo tecnológico examinado? b) Ele nos deu certa autonomia no mundo científico-técnico na sociedade em geral? c) Em que os saberes obtidos nos ajudam a discutir com mais precisão quando da tomada de decisões? d) Em que isto nos dá uma representação de nosso mundo e de nossa história que nos permite melhor situar-nos e fornecer uma real possibilidade de comunicação com os outros? (FOUREZ, 1994, p. 38).

Na EJA a avaliação não tem um caráter de reprovação e sim deanálisedo real estágio de aprendizagem que o aluno se encontra e sempre que possível buscando resgatar/recuperar, valorizando seu esforço, seu ponto de partida enquanto conhecimento, sua bagagem cultural.

A estratégia de avaliação é assim definida pela característica dos alunos, onde alguns são idosos e a grande maioria jovens, que fazem em média mais de cinco anos que estão afastados dos estudos. O valor/nota existirá no processo, mas sempre visando uma reflexão sobre o aprendizado.

Para avaliarmos a importância da prática no processo de aprendizagem dos alunos, procuramos responder as perguntas citadas por Fourez (1994) adaptando-as a nossa realidade



e atribuindo alternativas para direcionarmos a pesquisa. A avaliação do aprendizado dos alunos foi por meio da retomada das questões no formato de pós-teste, no qual foram respondidas anteriormente no pré-teste apenas como conhecimento cotidiano. No pré e pós-teste optamos por questionários abertos, permitindo o aluno buscar revelar com suas próprias palavras o conhecimento sobre o conteúdo abordado na experimentação, enquanto em um questionário objetivo seria apenas necessário o reconhecimento do assunto em pauta. As questões do pré-teste tiveram objetivos de sondar e aguçar o conhecimento prévio do aluno, permitindo uma análise mais pormenorizada do real conhecimento e a partir deste mapeamento, inserir e envolvê-los nos conteúdos a serem abordados.

## **METODOLOGIA**

O Projeto foi desenvolvido no CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Pato Branco – PR, com os alunos que optaram pela modalidade coletiva, onde possuem 08 aulas semanais, concluindo a disciplina em 128h/a em um total de quatro meses.

Analisando as características do público que frequenta a EJA percebe-se que são oriundos de diversas classes sociais, normalmente a mais de dois anos que não frequentam os bancos escolares, trabalhadores, pais e mães de famílias e jovens egressos dos Centros Socioeducativos – CENSE de Pato Branco - PR. Público bem variado e com as mais variadas dificuldades, e que nos levaram a pesquisar metodologias para que fossem atendidos de forma ampla em suas necessidades e ao mesmo tempo fossem prazerosas, estimulando para que não desistissem e que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de maneira satisfatória, pois sabemos que o desinteresse pelas disciplinas de exatas é muito grande e somando toda a problemática deste tipo de alunado, constatamos um número muito grande de desistência.

No início do semestre é possível a escolha pelo atendimento individualizado onde o mesmo faz as leituras dos materiais das disciplinas e tira dúvidas com o professor, este faz atendimento dos estudantes que estão em todos os níveis e conteúdos, ou poderá escolher o formato de atendimento coletivo, neste caso o professor que organiza os conteúdos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio.

O projeto foi desenvolvido com a turma de 22 estudantes do coletivo no período



noturno, e de antemão podemos enfatizar que todos tiveram um bom rendimento durante as atividades propostas através das Ilhas de Racionalidades e foram concluintes na disciplina de Física. Ainda reforçamos que estes alunos totalizaram 40% dos matriculados na disciplina dos 3 turnos, tendo em vista que trabalhamos com apenas a turma do coletivo.

A metodologia da pesquisa que optamos, foi pautada na pesquisa-ação, por entendermos que o projeto exigiu o envolvimento do pesquisador na situação problema proposto, visou ainda melhorarmos nossa prática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. A pesquisa-ação tem a característica de ser autoavaliativa, ou seja, a partir de reflexões sobre as práticas, as modificações são introduzidas automaticamente, permitindo que sejam constantemente avaliadas no decorrer do processo de aplicação do projeto trazendo benefícios para o próprio trabalho.

A pesquisa observacional também adentra a proposta de IR, como uma forma de avaliar a autonomia do grupo, onde foi necessário apenas observar os alunos e deixá-los executar algumas etapas.

Ao final do desenvolvimento da proposta com os alunos, foram agrupados os dados para avaliarmos os indícios do aprendizado e confeccionarmos os gráficos. Na construção e utilização dos gráficos buscamos analisar de maneira objetiva os pré e pós-testes trabalhados com os alunos, avaliando o conhecimento adquirido pelo aluno durante o processo de realização da proposta de IR, para esta perspectiva utilizamos o método quantitativo, onde transformamos as respostas teóricas dos alunos em valores numéricos. No exame das respostas dos pré e pós-teste, organizamos as respostas em: Atingiram os objetivos, Objetivos parcialmente atingidos e não atingiram os objetivos, para na sequência transformá-los em gráficos.

Na atribuição dos conceitos quando nos referimos a “**atingiram os objetivos**” são para as respostas no qual o acerto foi considerado total, ou seja, o aluno conseguiu responder na íntegra as questões do pré e pós-teste, de acordo com o assunto ou conteúdo abordado. Na menção de “**objetivos parcialmente atingidos**” são quando as respostas chegam a 60 % dos acertos e por último quando os estudantes “**não atingem os objetivos**”, é porque suas respostas ficaram abaixo dos 60% de acertos.



Para a elaboração e análise dos gráficos nos valem das medidas de tendência central das questões de pré e pós-teste, desta forma realizamos uma média aritmética e a partir destes valores avaliamos a média de evidências de aprendizagem dos alunos nas 06 questões que compuseram os pré e pós-testes, permitindo uma visualização condensada das informações.

## **FASES E APLICAÇÃO DO PROJETO COM OS ALUNOS**

Conforme a organização prévia do projeto ocorreu à aplicação das oito etapas previstas por Gérard Fourez nas 03 atividades práticas estabelecidas para desenvolvimento da proposta. Esses experimentos estavam em conformidade aos conteúdos estruturantes da Física, no qual envolvemos nessas práticas conteúdos de termodinâmica, com um experimento de correntes de convecção; eletromagnetismo com dois experimentos, reflexão interna total e circuitos elétricos.

O processo de construção de uma IR iniciou desde o primeiro contato do aluno com o conteúdo, no momento da explanação do projeto e com seu envolvimento na situação-problema, ou seja, quando começa a entender as atividades e suas ideias sobre Física começam a evoluir, desfazendo seus conceitos arraigados sobre determinados conteúdos e reconstruindo um conhecimento científico sólido e interligado ao seu cotidiano.

Iniciamos as atividades com os alunos formando pequenos grupos e no mínimo dois grupos visando organizar os alunos para o momento da pesquisa e da execução da prática, analisando os espaços disponíveis para execução das atividades.

### **Experimento 01: Correntes de Convecção**

Apresentamos a forma como os experimentos foram realizados com a turma na qual o primeiro experimento abordado foi o de **Correntes de Convecção** (Fonte: <http://www.pontociencia.org.br/experimentos/visualizar/correntes-de-conveccao/408>)

A **etapa 01** sugerida por Fourez (1994) foi a elaboração de um clichê, a problematização, em que iniciamos a aplicação do pré-teste, possibilitando que o aluno se conectasse ao tema, com o processo de construção de um pré-conceito, utilizamos o conhecimento dos alunos, valorizando sua bagagem cultural.



Antecipamos a **etapa 03**(Consulta aos especialistas), através de uma pesquisa realizada sobre o assunto e curiosidades que surgiram como, por exemplo, as correntes de convecção no interior da Terra.

Retornando para a sala foram destacadas algumas palavras chaves: Calor, temperatura, vapor, energia, radiação, térmica, matéria, corpos, partículas, condução, convecção, transmissão e a partir destas realizamos a construção de um fluxograma com as informações obtidas, que é o objetivo da **Etapa 02**(Elaboração de um panorama espontâneo).

Na **etapa 04**(Indo à prática) foram organizadas duas equipes, onde receberam a orientação para pegarem os materiais. Com a ajuda do professor procederam a montagem e execução dos experimentos.

Chegando a **Etapa 05**(Abertura aprofundada de algumas caixas pretas), as duas equipes buscaram a relação com outras disciplinas, porém não foi o objetivo da pesquisa, mas que pelo processo de pesquisa na etapa 03 acabou surgindo naturalmente a interdisciplinaridade, que foi a relação Química e Física referente às densidades dos fluidos, e sobre a dinâmica geológica (Geologia), onde correntes de convecção no interior da Terra são responsáveis sobre a movimentação das placas litosféricas (Formadas pelas placas tectônicas).

Na **etapa 06**(Esquematizando a situação), iniciamos a conceituação dos fenômenos envolvidos, desde o momento das pesquisas até a experimentação propriamente dita.

**Etapa 07**(Abertura de algumas caixas pretas), a equipe aprofundou os questionamentos, quando retornaram para a sala, realizaram um debate rápido sobre o processo, cruzando informações que cada equipe se deparou.

Finalizando com a **Etapa 08**(Síntese da Ilha de Racionalidade), realizamos a aplicação do pós-teste, buscando avaliar o aluno e a metodologia onde conseguimos alcançar bons resultados, procurando trabalhar estes conhecimentos, comparando com o conhecimento científico, permitindo uma análise que se efetiva na forma de aprendizagem.

## **Experimento 02: Reflexão interna total**

O segundo experimento, proposto pela metodologia de IR, buscamos desenvolver conceitualmente e na prática o conteúdo de reflexão interna total (Fonte:



<http://www2.fc.unesp.br/experimentosdefisica/opt09.htm>).

Para atingirmos o objetivo iniciamos com a abordagem do Clichê (**Etapa 01 Elaboração do clichê**), onde foi escolhida uma das perguntas do pré-teste para realizarmos uma problematização inicial, sobre o fenômeno da miragem e o fenômeno da Fata Morgana.

O panorama espontâneo (**Etapa 02**) iniciou com a construção das definições dos fenômenos de reflexão e refração, neste momento os grupos sentiram a necessidade de buscar melhores informações sobre o assunto.

Iniciamos a **etapa 03** (consulta aos especialistas), os alunos deslocaram-se até o laboratório de informática para a pesquisa, neste momento foram preparados e organizados os materiais para a prática, enchemos de água as duas cubas de vidro, separamos 02 lasers, 02 garrafas pets com um furo de aproximadamente 03 milímetros próximo a sua base. O laboratório foi reservado e organizado com antecedência para receber 22 alunos.

Houve a necessidade de acelerarmos o processo, devido o atraso do início da aula, aguardando boa parte dos alunos chegarem. Retornando da pesquisa realizada no laboratório de informática iniciamos a **etapa 04** ( indo à prática), inicialmente tiveram dificuldades para manusear o laser e principalmente para chegarem à conclusão do ângulo limite e o fenômeno da reflexão interna total, sendo necessário intervir nos dois grupos para assim seguirem nas atividades. Após o intervalo, reunimos os dois grupos, para discutirmos alguns pontos que não haviam entendido sobre a relação da reflexão interna total e o fenômeno da miragem. Na quinta etapa apresentamos dois vídeos sobre o fenômeno da “Fata Morgana” (vídeo 01 – explicando o fenômeno da Fata Morgana – Projeto portal (disponível em:

<https://portalpesquisa.com/pesquisas/entendendo-o-efeito-fatamorgana.html>, duração de 1 minuto e 06 segundos) e uma reportagem da TV de Santa Catarina, sobre a ilha misteriosa que intrigou moradores da praia da Vila em Imbituba, exibida em 19/08/12 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KIm6h7lWKDo>, duração de 5 minutos).

A partir deste momento os alunos conseguiram relacionar melhor os fenômenos estudados e devido ao horário avançado deixamos de realizar a **etapa 06** (Síntese parcial de IR) e fomos direto para a **etapa 07** (Abertura de algumas caixas pretas), onde foram estimulados a buscar a relação entre os fenômenos de reflexão o uso da fibra óptica e o periscópio, buscando reforçar desta forma que o conteúdo possui relação com tecnologias



usadas diariamente e também com o cotidiano do aluno.

A **etapa 08**(Síntese das IR)optou-sepor um diagrama sistematizando as palavras chaves e os conceitos que os alunos absorveram durante a prática. Como instrumento de avaliação, utilizamos o pós-teste, sendo também avaliados através da participação, pesquisa e realização da prática.

Pontos negativos também foram analisados neste segundo experimento que foram: demora excessiva em iniciar a aula, devido o atraso dos alunos (trabalhadores) e a ausência de 06 alunos.

### **Experimento 03: Circuitos elétricos**

O último experimento referente à metodologia de IR aborda conteúdos de circuitos elétricos em série e paralelo (Disponível em:

<http://www2.fc.unesp.br/experimentosdefisica/ele03.htm>), com os resultados dos trabalhos anteriores podemos constatar que os alunos estão mais participativos, opinando em diversos momentos, fato este que podemos considerar importante, pois é justamente uma das características da proposta de Fourez, no qual o aluno trás seu cotidiano para o debate e desta forma nós professores vamos realizando uma transposição do conhecimento “comum” para o científico.

Na **etapa 01**(Elaboração de um clichê) aplicamos o pré-teste (06 questões), para assim levantarmos as dúvidas dos alunos, como por exemplo: “O que é fonte de energia?” A problematização ocorreu de maneira satisfatória, elencando no quadro o panorama espontâneo (**Etapa 02**) com os seguintes pontos para serem pesquisados: Fonte de energia; Circuitos elétricos; Elementos de um circuito; Geradores; Circuitos em série e paralelo.

Foram organizados dois grupos, para iniciar a **etapa 03** (consulta aos especialistas), utilizaram o laboratório de informática, especificamente nesta noite a internet estava lenta, optando por dividirem as equipes e partirem para uma consulta com livros e revistas da biblioteca.

A sequência dos trabalhos foi à realização da prática (**Etapa 04**), no qual os alunos foram orientados como proceder à realização das atividades, ou seja, a montagem de circuito em série e um em paralelo, realizando anotações referentes a voltagem, corrente e



resistência. Foram distribuídos os seguintes materiais para os grupos: 01 alicate; 2m de fio (1 m de cada cor), 08 pilhas de 1,5 V, 05 lâmpadas de 12 V e 01 multímetro.

As etapas 05 e 07 foram condensadas em uma única (abertura aprofundada de uma ou outra caixa preta, com e sem ajuda de especialistas), pois durante o processo não surgiram assuntos ou temas interdisciplinares que pudessem ser considerados como caixas pretas. Aproveitamos este momento para retornarmos para a biblioteca para assim organizar/esquematizar de forma parcial os conteúdos propostos, suas definições e as dificuldades na prática, também deveriam apontar alguns aspectos importantes e que de alguma forma já encaminhássemos para a construção final de uma Ilha de Racionalidade (Etapa 06).

Vale ressaltar que na montagem dos circuitos em série e em paralelo não tiveram muita dificuldade, pois já haviam pesquisado sobre o assunto, puderam constatar a redução do brilho das lâmpadas no circuito em série e o brilho normal em todas as lâmpadas no circuito em paralelo, foi algo que realmente chamou a atenção dos alunos.

Finalizando as atividades foi aplicado o pós-teste, pois mais dois alunos tiveram que se ausentar, por causa do transporte coletivo, totalizando 06 faltas no pós-teste. A avaliação também ocorreu pela análise do pré e pós-teste, participação dos indivíduos do grupo, pesquisa e montagem dos experimentos. A realização da síntese da IR foi estruturada juntamente com os alunos um fluxograma sobre os principais conceitos vistos na atividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### A utilização das Ilhas de Racionalidades com alunos da EJA

Na apresentação dos dados, realizamos uma análise quantitativa, verificando os resultados da aprendizagem ocorridas através do pré e pós-teste, baseados na metodologia de Ilhas de Racionalidades, verificando se o aluno conseguiu relacionar os conteúdos e experimentações com o seu cotidiano, tendo em vista a ACT – Alfabetização Científica e Tecnológica e a CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, buscando assim maior objetividade quanto ao processo de aprendizagem.

Iniciamos a análise dos dados coletados no pré e pós-testes dos 03 experimentos aplicados através da proposta de IR com os alunos da EJA. A proposta de IR conforme já

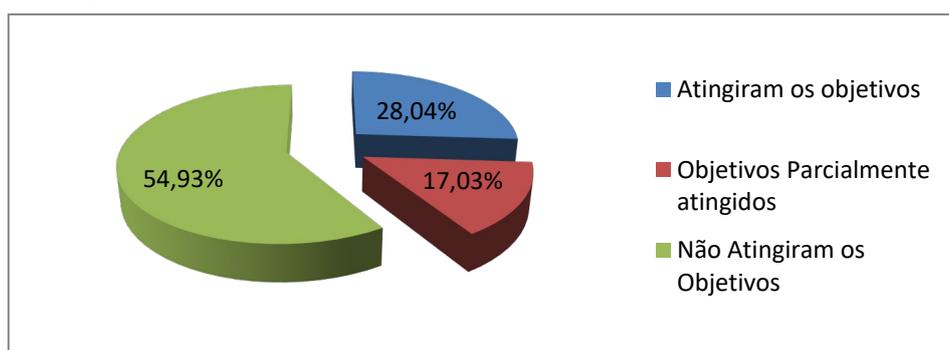
elencado anteriormente, propõe a abordagem da prática através de oito etapas, iniciando sempre pela elaboração de um clichê (etapa 01) no qual aproveitamos e utilizamos uma questão do pré-teste para assim iniciarmos a problematização nas 03 atividades experimentais propostas.

No experimento 01 abordamos correntes de convecção e o clichê ficou sobre o questionamento quanto ao conhecimento do conteúdo abordado, se já tinham ouvido falar ou conheciam. Uma parcela dos alunos respondeu apenas “sim” ou “não”, enquanto outros, responderam que eram “movimentações de massas de ar”. Ao realizarmos um panorama espontâneo com as respostas dos alunos, aplicamos o pré-teste com o intuito de ampliarmos o campo de discussão e termos informações sobre a situação que se encontravam em relação ao conhecimento do tema.

A Figura 01 agrupa informações do pré-teste, aplicados no experimento 01- Correntes de Convecção, nesta etapa conseguimos levantar as informações acerca do nível que se encontrava os alunos, frente ao conteúdo apresentado.

A média dos alunos que acertaram as questões ficou em 28,04 % e 17,03 % acertou parcialmente, níveis considerados razoáveis tendo em vista que estes alunos na grande maioria possuíam aproveitamento de estudos do ensino regular, ou seja, já haviam visto parcialmente o conteúdo proposto, apenas não tinham concluído a série (ver figura 01).

**Figura 01.** Pré-teste, conhecimento dos alunos sobre Correntes de Convecção



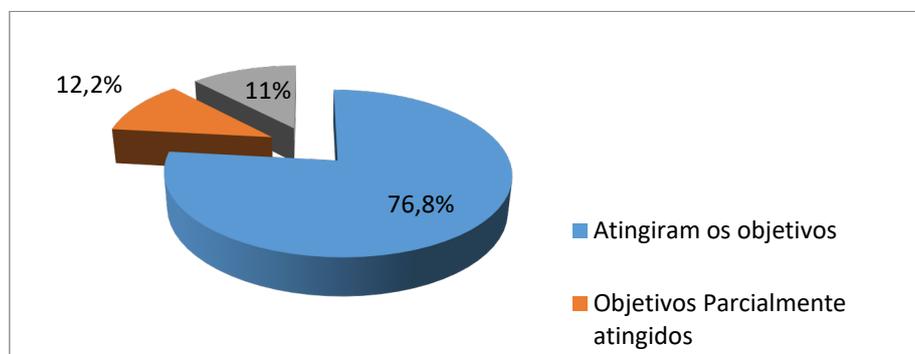
**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Na análise do pós-teste, podemos notar que houve uma significativa melhora em sua contextualização, conforme podemos averiguar na seguinte resposta obtida em uma das

questões: “São correntes de fluídos que se movem devido a diferença de densidade e temperaturas.”

Com o conteúdo de correntes de convecção, a pesquisa e os debates permitiram que reavivassem os conhecimentos sobre o assunto, chegando aos resultados conforme figura 02, na qual estão expressos os índices do pós-teste. Assim conseguimos atingir um índice de média central igual a 76,8% na aplicação do pós-teste, estes atingiram totalmente os objetivos propostos pelas questões e 12,2% alcançaram parcialmente os objetivos, havendo uma melhora no nível das respostas e conseqüentemente na aprendizagem, como pode ser visto na figura 02.

**Figura 02.** Pós-teste, conhecimento dos alunos sobre Correntes de Convecção após aplicação da metodologia.

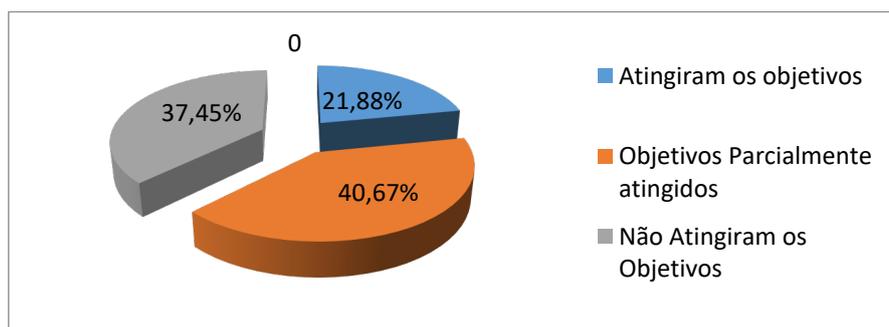


**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Comparando as figuras 01 e 02 podemos visualizar uma melhora bem considerável no índice de acertos, ocorrendo um aumento de 47,76% em relação ao pré-teste.

Na segunda atividade experimental da proposta de IR, gerou certa preocupação pelo número de alunos faltantes no total 06, mesmo entendendo que a EJA tem suas características particulares, como por exemplo, alunos trabalhadores no qual o chefe solicita que permaneçam até mais tarde no trabalho, mas ainda consideramos um número muito elevado, apesar dos gráficos ser elaborada pela média dos alunos presentes, nossa preocupação ficou no fator aprendizagem. Os índices de assertividade em relação ao primeiro experimento também reduziram onde apenas 21,87% dos alunos acertaram o pré-teste do experimento de reflexão interna total, aumentando o número de acertos parciais ficando em 40,67% do total dos alunos (ver figura 03).

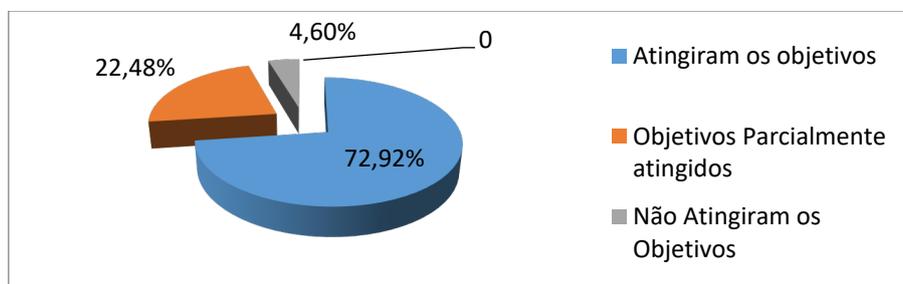
**Figura 03.** Pré-teste, conhecimento dos alunos sobre Reflexão Total.



**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Observando a Figura 04 – pós-teste, notamos um aumento no número de alunos que acertaram as questões de 51,03% em relação à Figura 03 e ocorreu uma redução de 32,86% no número dos alunos que não atingiram os objetivos nas questões, o que possibilitou uma avaliação positiva, pois houve um aumento significativo nos índices, ficando explícito que a Metodologia de Ilhas de Racionalidades realmente atinge seus objetivos e possibilita melhor controle no processo de aprendizagem (ver figura 04)

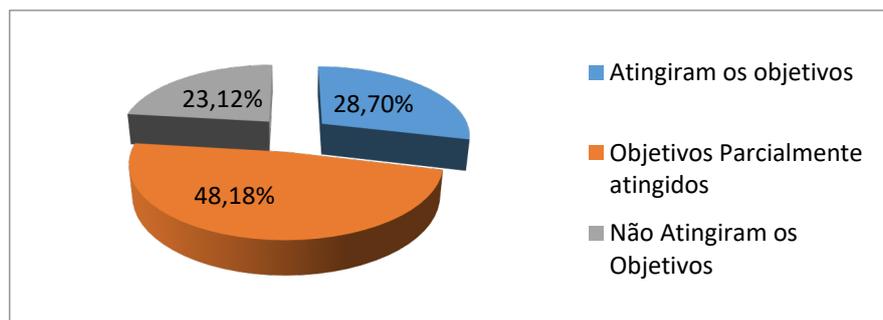
**Figura 04.** Pós-teste, conhecimento dos alunos sobre reflexão internatotalapós aplicação da metodologia.



**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Ao término do terceiro e último experimento, podemos constatar que os índices variam muito pouco em relação aos objetivos propostos no pré-teste, o índice de alunos que alcançaram os objetivos do experimento de circuitos elétricos está em 28,7% e os que atingiram parcialmente está em 48,18%, estando mais da metade dos alunos dentro de uma perspectiva razoavelmente boa para a EJA, apenas 23,12% não atingiram os objetivos (ver figura 5). Lembramos que estes índices estão relacionados à tendência central, onde foi realizada uma média aritmética.

**Figura 5.** Pré-teste, conhecimento dos alunos sobre CircuitosElétricos.



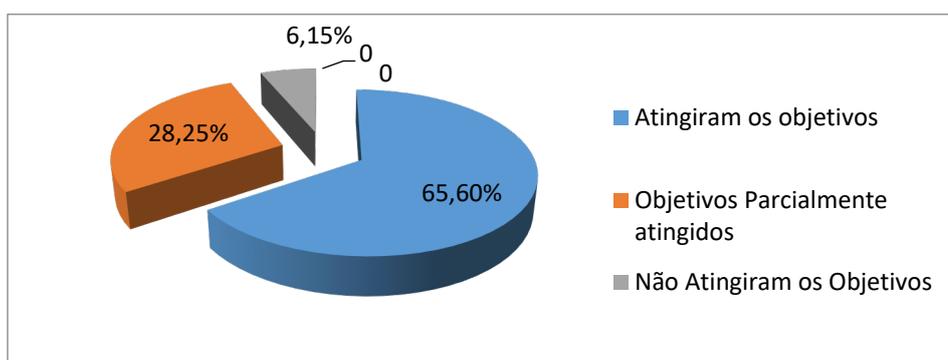
**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Avaliando a figura 06 em relação ao pós-teste pode-se constatar um crescimento no número de alunos que alcançaram os objetivos, onde ocorreu uma variação de 28,70% (pré-teste) para 65,60% (pós-teste) uma diferença de 36,80%.

No entanto podemos notar uma baixa nos índices dos pós-testes em relação ao experimento 01 (ver figura 02) onde obtivemos 76,8% e o experimento 02 (ver figura 04) com 72,92%, com o experimento 03 atingimos uma média de 65,6%, uma queda média de 9,26%.

Os alunos que atingiram parcialmente os objetivos reduziram sendo de 48,18% (pré-teste) para 28,25% (pós-teste), obtendo uma redução de 19,93% destes alunos, reflexo que pode ser constatado no aumento de alunos que obtiveram os índices desejados (ver figura 06).

**Figura 06.** Pós-teste, conhecimento dos alunos sobre Circuitos elétricos após aplicação da metodologia.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Outro índice que também sofreu uma queda significativa foram os alunos que não atingiram os objetivos, no qual constatamos uma redução de 16,87%.

Em todos os gráficos foi possível verificar que os alunos apresentaram melhores resultados, atingindo os objetivos e tendo evolução numérica, ou seja, sempre percentuais



umentando, conforme as atividades foram sendo desencadeadas. A proposta de IR mostrou-se promissora na aplicação de atividades práticas e principalmente com alunos da EJA, o que nos leva a manter e aprimorar esta proposta com os alunos, pois os dados indicam uma melhora nos resultados obtidos, deixando-os mais participativos e críticos durante o processo de construção do conhecimento científico.

## CONCLUSÃO

Apresentamos os resultados da aplicação dos experimentos no Ensino de Física através da proposta de Ilhas de Racionalidades - IR de Fourez, no qual foram aplicados 03 experimentos, distribuídos por conteúdos estruturantes, conforme a Diretriz Curricular de Física.

Revisitando o problema de pesquisa que questiona os limites e as possibilidades da utilização das IR em aulas de Física e na EJA, podemos constatar que os limites são arquitetônicos, materiais e as faltas constantes dos alunos, porém não são suficientes para barrar e não conseguimos colocar em prática a proposta, ou seja, tudo o que foi elencado como limites, são contornáveis. Já as possibilidades são muitas e superam as expectativas principalmente quando verificamos a interação que o aluno tem durante o processo, analisando sua evolução desde a primeira IR até a última, no qual notamos um cidadão mais participativo, ativo e com evidências de aprendizagem muito nítidas, fato que podemos apurar na análise dos dados obtidos após o uso da proposta de IR, indicando que grande parte dos alunos apresenta resultados melhores acerca dos conteúdos trabalhados, indicando que as IR proporcionaram uma maneira diferenciada de aprender Física.

Os resultados apontaram índices positivos, mas isso não significa que não ocorreram problemas ou dificuldades na aplicação da proposta, em determinados momentos as dificuldades se acentuaram nos quesitos faltas e atrasos, pois são alunos trabalhadores e pais de família, então a última opção destes era vir para estudar, mas com muita aplicação da equipe pedagógica do CEEBJA, entrando sempre em contato com os alunos, permitiu que esse número de faltas tivesse sido o menor possível.

Ocorreram dificuldades também no momento da realização das pesquisas, ponto este que optamos em substituir uma das etapas da metodologia, que era a consulta a especialistas.



O problema ocorreu devido à falta manutenção nos computadores e, principalmente, pelo CEEBJA apresentar uma internet de baixa qualidade, que por vezes deixou de funcionar.

No ensino público tudo é desafio, porém acreditamos ter possibilitado que os alunos aprendessem e se tornassem mais críticos e participativos na sociedade em que vivem e trabalham, pois o ensino de Física através da Alfabetização Científica e Tecnológica proporcionou ao nosso aluno a opção de não viver as margens da sociedade, sem algum tipo de conhecimento científico ou tecnológico.

A atividade de professor não nos permite pararmos de buscar alternativas e formas de ensinar nossos alunos e a própria proposta de IR de Fourez demonstrou ser viável para trabalhar com alunos da EJA, o que nos leva sondar em turmas futuras da EJA e do ensino regular evidências de aprendizagem proporcionadas pelas IR, tirando proveito da flexibilidade que a proposta de Fourez pode proporcionar desta forma, alternar ou mesmo solicitar que algumas das etapas sejam realizadas como tarefas de casa e concluídas na escola. Porém, sabemos que não existe uma metodologia que resolverá todas as dificuldades na Educação e principalmente no ensino de Física, também não podemos enfatizar que os resultados serão sempre positivos em todas as aplicações, mas defendemos que é mais uma metodologia que o professor pode fazer uso em sala de aula e com o devido cuidado pode-se fazer bom uso, mas não a utilizando como única forma de trabalho com os alunos, pois é um processo cansativo e tudo que recai na “mesmice” em sala de aula deixa de ser estimulador no processo e com certeza os bons resultados tendem a reduzir.

O trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos foi muito empolgante e gratificante, pois trabalhamos com uma parcela da sociedade que foi excluída por diversos motivos, não conseguindo frequentar a Escola na idade certa, porém, retornam para a Educação com sonhos e anseios de vencer, melhorar sua qualidade de vida e ou serem exemplos para seus filhos. É isto que nos move em propor projeto e nunca desistir da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, J.C.; CHAVES, F.A.B. **Uma Proposta Inovadora de Ensino de Física Experimental no Início do Século XX**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 1601 (2015).



AZEVEDO, H.L. et al. **O uso do experimento no Ensino de Física:** Tendências a partir do levantamento dos artigos em periódicos da área no Brasil. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1067.pdf>. Acesso em 03/03/2017.

BATISTA, M.C.; FUSINATO, P.A.; BLINI, R.B. **Reflexões sobre a Importância da experimentação no Ensino de Física.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 31, n.1. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325328006>. Acesso em 03/03/2017.

BUNGE, M. **Teoria e Realidade.** Editora perspectiva S.A, São Paulo – SP, 1974.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** des savoirs savants au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée et Sauvage, 1991.

ESPÍNDOLA, K.; MOREIRA, M. A. **Relato de Uma Experiência Didática: Ensinar Física com os Projetos Didáticos na EJA, Estudo de um Caso.** Revista Eletrônica Experiências em Ensino de Ciências, V1(1), p. 55-66, 2006. Disponível em:

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências:** Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica.** Buenos Aires: Colihue, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCHESAN, M.R; KUHN, M.C.; **Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão.** Scientific and Technological literacy in the formation of the citizen. Revista Thema, Volume 13, Nº 3, p. 118 a 129. 2016. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.15536/thema.13.2016.118-123.380>. Acesso em 15/05/2017.

MARTINS, I. P., Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** V. 1. Nº 1. 2002. Disponível em: [http://docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_2.pdf](http://docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf). Acesso em: 12 de maio 2017.

MUENCHEN, C.; AULER, D. **Configurações Curriculares Mediante o Enfoque CTS: Desafios a Serem Enfrentados na Educação de Jovens e Adultos.** Ciência & Educação, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

PALACIOS, E.M. G; LINSINGEN, I.V.; GALBARTE, J.C.G.; CERESO, J.A.L.; LUJÁN, J.L.; PEREIRA, L.T.V. – **Cadernos Ibero-América - Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).** 2003. Disponível em: [www.oei.es/historico/salactsi/Livro\\_CTS\\_OEI.pdf](http://www.oei.es/historico/salactsi/Livro_CTS_OEI.pdf). Acesso em 05/07/2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica-Física.** Curitiba: SEED, 2008.



PIETROCOLA, M.; PINHO ALVES, J.; PINHEIRO, T. F. **Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências.** In: Investigações em ensino de ciências, vol.8, n.2, 2003. Disponível em:[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID101/v8\\_n2\\_a2003.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID101/v8_n2_a2003.pdf). Acesso em: 14/05/2017.

PINHO ALVES, J. ; PINHEIRO,T.F. **Um exemplo de construção de uma ilha de racionalidade em torno da noção de energia.** Ata eletrônica do VIIIEPEF, Florianópolis, março de 2000.

SCHNETZLER,R.P. **Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa.** In: ROSA,D.E.G.;SOUZA,V.C.de (Orgs.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELLOS,C.dosS. **Construção do Conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos do Libertad. SãoPaulo,1993.



# CAPÍTULO 2

## OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE AS CRIANÇAS EM ISOLAMENTO SOCIAL

Diana Leonhardt dos Santos, Psicóloga. Doutoranda em educação - PUCRS  
Ana Carolina Brandão Verissimo, Pedagoga. Doutoranda em educação – PUCRS  
Andreia Mendes dos Santos, Psicóloga. Professora e pesquisadora PPGEDu/ PPGCS-  
PUCRS

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir os impactos da experiência decorrente de COVID-19 em crianças. Como estão, o que sentem e o que sabem as crianças sobre a grave crise social – a partir do olhar dos seus professores. Além disso, discute-se como está ocorrendo o ensino remoto na educação infantil durante esse período de isolamento social. Para tanto, foi respondido um questionário on-line por professores e coordenadores pedagógicos da educação básica de Porto Alegre e região metropolitana. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de cunho social. Responderam ao questionário 25 profissionais de diferentes escolas que assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir dos dados obtidos, foi feita a análise de conteúdo a luz dos pressupostos de Bardin (2011). Diante dos resultados foi possível perceber que o sentimento de saudade e medo permeia o cotidiano infantil. Carregados de dúvidas e inseguranças pelo que o período de pandemia reforça, faz-se cada vez mais necessário que sejam trabalhadas as habilidades socioemocionais como recurso para amparar, orientar e dialogar com as crianças. Além disso, a explicação, de acordo com a sua maturidade, sobre o momento que vivemos se torna outro recurso importante. Quanto à efetividade das aulas no ensino remoto, o que se percebe é a disparidade entre o ensino público e o privado.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil, Crianças, Infâncias, Coronavírus.

### INTRODUÇÃO

Devido à pandemia de COVID-19, estamos vivendo um momento delicado e desafiador em todo o cenário mundial. Essa situação atípica, sem precedentes na história da sociedade contemporânea, tem impactado a todos, principalmente no que se refere ao campo da educação. De acordo com dados da UNESCO, até 02 de maio de 2020, estimava-se que quase 1 bilhão e meio de alunos foram afetados, impactando aproximadamente 80% do total de alunos matriculados no mundo, sendo que 150 países estão com suas escolas e faculdades



fechadas. Durante o período de suspensão das aulas, surgiu a necessidade das instituições de educação básica e da comunidade se adaptarem a essa nova realidade, buscando diferentes recursos para lidar com a situação atual.

Os impactos causados por esta doença vêm repercutindo em diferentes áreas: social, cultural, psicológica, econômica. No caso da educação, de imediato, a partir das orientações nacionais, utilizou-se como estratégia emergencial, na maioria das escolas, o estudo domiciliar, sem inicialmente o subsídio de diretrizes ou políticas educacionais específicas. A medida adotada evocou os adultos, pais/responsáveis, a assumirem, concomitantemente com suas responsabilidades e afazeres que também se deslocaram para o confinamento - *homeoffice*, o gerenciamento das atividades enviadas pelas escolas às crianças e que geralmente demandam partilha com as famílias.

Esta realocação do espaço escolar – da sala de aula para as casas das crianças demandou, ainda que a distância, que os professores, permanecessem atuantes e disponíveis, planejando, desenvolvendo atividades e atendendo os estudantes em diferentes plataformas digitais, seja por meio de videoaulas, atividades *on-line* e *takeaway* – recurso utilizado por algumas instituições para a retirada de atividades no espaço escolar, de acordo com a realidade de cada instituição bem como da faixa etária dos estudantes.

O estudo domiciliar foi a possibilidade encontrada e, sobretudo, orientada em parecer do Conselho Estadual de Educação (CEED 001/2020) e da medida provisória do governo federal (MP 934, 01/04/20), para que o processo de ensino e aprendizagem continue acontecendo, a fim de que se consolide a carga horária prevista para o ano letivo. Devido as características da infância, pois as crianças, ainda estão em processo de desenvolvimento de sua maturidade e autonomia, necessitam de maior atenção e cuidado para a execução de suas atividades. Elas precisam de acompanhamento muito próximo de seus responsáveis para auxiliarem tanto no uso da ferramenta (no caso, sala de aula virtual) como nas tarefas que estão sendo propostas.

O uso da tecnologia, como recurso metodológico, não é uma novidade na educação básica. Porém, oferecer aulas na modalidade a distância é sim algo novo e desafiador – tanto para as crianças como para os professores que tiveram que se adaptar a esta demanda em caráter emergencial. Em um país que tem como característica a desigualdade social, oferecer aulas on-line para determinado grupo social que provavelmente não tem acesso à internet e



recursos midiáticos em casa, escancara as dificuldades que já são pauta de discussões no campo da educação há anos, reforçando a disparidade das diferentes instituições. Num contexto no qual falta comida, moradia adequada, higiene e necessidades básicas, prevalece a ideia de que “a quarentena gera desigualdade” (RIBEIRO, 2020). Sendo assim, há a necessidade de um planejamento e de um atendimento diferenciado para esses estudantes, visto que se pode correr o risco de não terem o suporte adequado e não darem continuidade às suas aprendizagens.

A partir das reflexões que esta pandemia está gerando em nossa sociedade e preocupando-se com os impactos que ainda irá gerar principalmente no campo da educação, este capítulo decorre de um estudo maior que está sendo realizado sobre as crianças e a educação infantil, das mesmas autoras. Entende-se como crianças, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º:

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, 2009).

Compreende-se também a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo o início do processo educacional e a relação indissociável entre o cuidar e o educar presentes no cotidiano das crianças (BRASIL, 2020).

Desta forma, busca-se discutir sobre como as crianças percebem este período de isolamento a partir da percepção de seus professores. Para esta pesquisa foi elaborado um formulário on-line que contou com a participação de professores da Educação Infantil de Porto Alegre e região metropolitana. O questionário “Pesquisa sobre Educação e crianças pequenas em tempo de pandemia” possui 5 (cinco) questões abertas sobre a temática investigada e foi respondido por 25 (vinte e cinco) professores.

## **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NO ISOLAMENTO SOCIAL: AS CRIANÇAS E OS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS**

Diante da necessidade de adaptação pedagógica e metodológica, Dellagnelo, doutora em Educação, em entrevista com Ribeiro (2020) chama a atenção para alguns pontos que o professor deve observar quando planeja suas aulas on-line: a instituição de ensino deve definir



a plataforma de comunicação adotada entre professores e estudantes. Além disso, é importante definir com os professores o que será ensinado e qual será o material de apoio. Ressalta-se a importância de compreender que nem todas as práticas pedagógicas bem como os conteúdos são adequados para ensinar à distância, principalmente ao pensarmos na etapa da Educação Infantil. É importante que o professor faça seleção do que irá priorizar enquanto prática pedagógica bem como os recursos que irá utilizar. Outro ponto a ser levado em consideração é a reflexão de que vídeo-aula ou conteúdos on-line não garantem que a experiência venha gerando aprendizagem, com isso, deve-se atentar ao que de fato é significativo para que as crianças se desenvolvam e aprendam neste momento peculiar.

A UNESCO (2020) elaborou um material com 10 recomendações às instituições de ensino para garantir a continuidade da aprendizagem nesse período. Dentre elas, destacam-se algumas que são fundamentais para pensarmos sobre as crianças pequenas da educação infantil, são elas: priorize soluções para enfrentar os desafios psicossociais antes do ensino; desenvolva regras de ensino a distância e monitore o processo de aprendizado dos alunos; defina a duração das unidades de ensino à distância com base nas habilidades de autorregulação dos alunos; crie comunidades e aprimore a conexão a fim de compartilhar experiências e sentimentos.

Diante deste novo panorama, a casa passa a ser o local de aprendizagem escolar. Nesta perspectiva, o psicopedagogo italiano Francesco Tonucci, em entrevista para El País em 12 de abril de 2020, propôs que nesse período de confinamento a casa fosse considerada um laboratório e campo de investigação, visto no trecho abaixo:

Proponho que a casa seja considerada como um laboratório para se descobrir coisas e os pais sejam colaboradores dos professores. Por exemplo, como uma máquina de lavar funciona, estender a roupa, passar, aprender a costurar... A cozinha, por exemplo, é um laboratório de ciência. As crianças devem aprender a cozinhar. O professor pode propor que os alunos façam um prato e escrever a receita. Dessa forma estamos fazendo física, química, literatura e é possível montar um livro virtual de receitas. Outra experiência que me parece importante é que as crianças façam vídeos de sua experiência em casa. A outra experiência, evidentemente, é a leitura. A escola não conseguir com que as crianças amem a leitura é um grande peso. A escola deveria se preocupar mais, dar aos seus alunos o gosto de ler. (...) Digo tudo isso para que se entenda que é possível aproveitar a riqueza que temos agora, a casa e a disponibilidade dos pais. (...) Outra proposta é que brinquem, isso é o mais importante. Que inventem brincadeiras. Ligar aos avós para que aconselhem brincadeiras, eles foram crianças quando era preciso inventá-las. (TONUCCI, 2020).



Tonucci traz fortes elementos na tentativa de (re)significarmos o que entendemos por educação. Potencializar e diversificar a casa, que hoje se transformou em espaço de lazer e ao mesmo tempo de aprendizagem.

Fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o sujeito ativo e afetivo, que produz sentimento sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado. ( GUIMARÃES, 2012, p. 89).

Assim, compreende-se que não é só no espaço escolar, mas também em casa, que a criança precisa se expressar nas suas diferentes linguagens, internalizando e reagindo aos seus sentimentos, ansiedades, angústias. Destaca-se que diante do distanciamento social, necessário nesse momento de pandemia, as crianças enfrentam também a privação do espaço escolar e do convívio com seus colegas, amigos e familiares. Estamos privando as crianças de estar no espaço escolar, que é sabido, que elas como sujeitos ativos e de direitos (SARMENTO, 1997) deveriam estar frequentando.

Devido ao crescente número de infectados e mortos por conta dessa epidemia que vivemos, situação que parece não ter data para terminar, há uma crescente sensação de insegurança e incertezas. Afinal o que pensam as crianças diante de tudo isso? Ao pensarmos em crianças pequenas (0-6 anos de idade), que estão diariamente na rotina da Educação Infantil, e neste atual momento isoladas, precisamos pensar quais são suas atribuições? Quais são seus medos em meio a tantas notícias?

Para compreender o impacto da experiência decorrente de Covid-19 em crianças pequenas da Educação Infantil, foi elaborado um questionário on-line que ficou disponível durante os dias 11/05/2020 até 25/05/2020. Foi respondido por professores e coordenadores da Educação Básica de Porto Alegre e região metropolitana, num total de 25 (vinte e cinco) profissionais que aceitaram participar da pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e cunho social. Com os dados obtidos, foi realizada uma análise de conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin (2011), conforme a própria autora orienta, utilizou-se de três momentos essenciais para a análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a partir deles foi possível fazer inferências e interpretações nas quais serão apresentadas a seguir.



Para conhecimento, os sujeitos desta pesquisa caracterizam-se predominantemente por mulheres (92%). Todos profissionais em idade de 24 a 61 anos. Com formação no Ensino Superior (34,7%), Mestrado (11,5%) e a maioria com Especialização (53,8%). Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, atuam diretamente como professores em sala de aula, três (3) participantes atuam na coordenação escolar e um (1) atua nas tecnologias educacionais. Dos envolvidos na pesquisa, 26,9% trabalham na rede pública de ensino enquanto que 73,1% atuam na rede privada.

A partir da análise das respostas, foi possível perceber que as crianças foram as principais afetadas nessa transição do ensino presencial para o ensino remoto. Buscando entender como elas se sentem durante este período, questionamos os professores sobre suas percepções, que conforme relato de uma das participantes, perceberam a falta de informação das crianças sobre o assunto:

As crianças demonstram certo desconhecimento da gravidade da situação. Percebem que existe uma doença grave que mudou sua rotina. Estão precisando aprender esta nova forma de troca, a virtual. Apropriam-se aos poucos desta tecnologia. Aprendem rápido a dominar os aparelhos, mas não a interação. Estão mais distraídas, procurando reencontrar seu status dentro deste novo velho grupo. (P4<sup>1</sup>)

Relatos como este, são reforçados por outra participante, que destaca: *“De um modo geral, as crianças não entendem muito o processo de isolamento. Acabam repetindo o que os pais comentam, até porque, muitos pais participam dos encontros”* (P27). Entretanto, alguns participantes relataram que as crianças compreendem parcialmente e outras ainda, apresentam uma opinião diferente da quarta participante: *“Antes da suspensão das aulas trabalhamos sobre o corona vírus e o posto de saúde esteve na escola. Sendo assim eles sabem o que está acontecendo”* (P5).

Relatos como este permanecem entre os demais professores como aponta P18: *“penso que muitas estão informadas, mas claro não entendem de fato o que está acontecendo”*. Sensação corroborada por P19 *“as crianças estão se adaptando, demonstram compreender a situação atual e a importância de estarmos em isolamento”*. Diferentes sentimentos vêm emergindo nas crianças pequenas diante do isolamento social e da necessidade de dar

---

<sup>1</sup> Será usado como forma de identificação a codificação P (participante) e o número do sujeito na ordem que foi respondida a pesquisa a fim de preservar a identidade dos envolvidos, exemplo: P1. Todas as respostas serão reproduzidas na forma original que o participante escreveu.



continuidade aos estudos em casa: *“Há diversas impressões. Algumas vivenciando como se fossem longas férias. Outras com ansiedade, preocupadas devido ao contexto dos pais e com saudade da escola.”* (P7).

Ainda não sabemos ao certo os impactos que o isolamento social pode acarretar na sociedade no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, principalmente diante de uma situação que está distante de se resolver. Estudos recentes (BARTLETT; GRIFFIN; THOMSON, 2020), mostram que as crianças são mais sensíveis emocionalmente a eventos que interferem em seu cotidiano, se comparada com os adultos. De acordo com a faixa etária, muitas crianças estão com dificuldade de entender o que está acontecendo no cenário mundial com isso gerando insegurança e confusão sobre esta adaptação repentina. As crianças menores costumam observar atentamente o que as pessoas a sua volta estão verbalizando e como estão agindo, com isto mobilizam-se e atuam no ambiente de acordo como percebem o meio a sua volta. Com a imprevisibilidade da situação atual, se torna cada vez mais necessário o cuidado com os aspectos ligados a ansiedade infantil, cuidando de sua saúde emocional e bem estar.

Ao mesmo tempo em que os professores percebem as crianças com saudades da escola (P6) e dos colegas (P9), também os percebem *“angustiados e cansados por estarem em casa”* (P8), apreensivas e sentindo falta das aulas presenciais (P10). Reforça-se estes sentimentos com a fala da participante 6:

Eles estão com muita saudade da vida escolar, da rotina em ir para aula e vivenciar experiências com os colegas. Mas estão se adaptando com a rotina e atividades on-line. Apresentam interesse nas aulas na plataforma, pois podem se ver e conversar um pouco com os colegas. (P6).

Sensação de ansiedade (P21) e por vezes certo desânimo (P23) também foram citados pelos participantes, assim como relatos de cansaço por estarem muito tempo em casa, querendo voltar o mais breve possível para a escola (P24). Conversar com a criança, lançando mão de uma linguagem clara e objetiva, respeitando as características da idade, colabora para que ela compreenda o que está acontecendo. Se para os adultos é complexo lidar com as angústias e expectativas desta situação atípica, para as crianças pode ser ainda mais difícil. Por isso, escutá-las e auxiliá-las a compreender as suas emoções e acompanhá-las nesse período de mudança de vida e de rotina poderá colaborar para que vivenciem esse período e seus sentimentos de forma mais segura.



Percebe-se que ao longo do período de isolamento, houve uma mudança no comportamento das crianças diante das aulas on-line, conforme relata uma das participantes: *“logo no início do isolamento os comentários eram mais frequentes. Comentavam que não saiam para não prejudicar os familiares mais idosos, da higiene, das máscaras e que não estavam gostando dos encontros online”* (P27). A entrevistada P4 relata que: *“[...] É preciso fazer muitas perguntas. Estão se sentindo solitárias. Aparentam maior dependência dos familiares do que quando estão em sala de aula”*. As crianças pequenas relatam que *“estão cansadas de ficar em casa e de ter a mesma rotina”* (P6); que os pais estão em casa, *“porém trabalhando muito”* (P6); que queriam muito estar na escola com os amigos (P8); sentem saudades do colégio (P11), dos professores (P22) e dos amigos (P17); estão infelizes de ficarem apenas em casa (P12).

O sentimento de saudade também esteve presente na fala dos participantes: [as crianças] *“Dizem que estão com saudade das profes e dos amigos, que querem que o coronavírus vá embora logo pra que eles possam ir pra escola”* (P9). Assim como o medo: *“Contam que estão com medo, que sentem saudades dos avós, professores e amigos, mas que estão gostando de ficarem mais com os pais”* (P16). Além da solidão por não terem com quem brincar (P24). Afirmam, por vezes, que os pais não têm paciência de ensinar (P21).

A partir destas reflexões se faz cada vez mais necessário pensarmos em estratégias que deem conta não só da parte cognitiva das crianças, *“os alunos devem aprender além do conteúdo e a educação deve assumir o papel de formar o indivíduo para que ele tenha sucesso na vida nesse novo século”* (PAR, 2018, p. 3). Precisamos reforçar a importância das relações, a partir das competências socioemocionais, pensar na importância do autocuidado, da empatia e da capacidade de resiliência, habilidades que estão carentes em nossa sociedade e que são necessárias de serem desenvolvidas desde a Educação Infantil.

Não há como reproduzir o que é vivenciado no ambiente escolar para dentro da casa de cada criança. Ainda que seja importante refletirmos que um dos princípios da Educação Infantil é seu papel social e isto, deve também, ser princípio familiar. Pois, como já citado anteriormente, momentos como o brincar, higiene, descanso, alimentação são pedagógicos e fazem parte do currículo da Educação Infantil.

Quando a criança brinca ou aprende, envolve-se com profundidade, investindo energia, concentração, atenção, manifestando criatividade e complexidade,



resolvendo questões que surgem no processo, características que podem ser observadas em sua linguagem verbal ou não verbal (KISHIMOTO, 2013, p.29).

Com isso, reforça-se a ideia apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020), da importante relação entre família e escola de educação infantil, onde através de diferentes vivências as crianças possam brincar, aprender e se desenvolver através de experiências significativas, mesmo em uma situação tão desafiadora como a atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas neste estudo sobre a percepção das crianças pequenas durante o período de pandemia e isolamento social, percebemos cada vez mais latente a necessidade de dialogar, formar e estabelecer momentos e práticas que promovam atividades voltadas para as habilidades socioemocionais. Mais do que pensar a tratativa desta temática pela Base Nacional Comum Curricular, mas sim, como um tema presente no cotidiano infantil que se faz pauta em todos os momentos.

Perceber que períodos como este de isolamento social impactam de forma efervescente nas crianças, gerando ansiedade e insegurança. Que sentimentos como de saudade e medo são verbalizados por elas durante as aulas, e cabe a nós, professores, possibilitar a discussão e o amparo para as dúvidas das crianças, afinal a situação exige um cuidado e atenção especial para o que estamos propondo e executando para a educação de crianças pequenas, principalmente ao pensarmos no âmbito da Educação Infantil. Explicar sobre o cenário atual e as implicações deste vírus, de acordo com a maturidade das crianças, são de extrema valia.

Quanto à efetividade das aulas no ensino remoto, o primeiro ponto que percebemos é a disparidade entre o ensino público - que muitas vezes as crianças não estão tendo aulas on-line - e o privado - que conta com uma sobrecarga intensa de atividades, que por vezes já estão despertando o desinteresse e o cansaço infantil. Ainda assim, a partir das análises, percebe-se uma preocupação por parte dos professores sobre os impactos que isto está tendo na vida destas crianças. Percebe-se a necessidade de reavaliar e reorganizar as principais aprendizagens necessárias para cada etapa de ensino, assim como entender os limites que o

ensino remoto apresenta, pois entende-se que não há como reproduzir as vivências presentes no cotidiano das escolas de educação infantil para o ambiente de casa.

As questões socioemocionais possuem destaque nas respostas dos profissionais, pois é sabido que o local da Educação Infantil enquanto espaço social e cultural é insubstituível para as crianças. Percebe-se ainda mais forte a necessidade de articulação e parceria na relação família-escola. Entendendo os limites e atribuições que devem ser desempenhados em cada um destes papéis.

Entende-se que não há como fazer da casa de cada criança o seu espaço escolar. Nosso desafio permeia na importância deste momento de isolamento amparar, através de vivências significativas, que sigam promovendo um espaço saudável e de formação. Compreender que “ocupar” o tempo da criança, ultrapassa a necessidade de assistir vídeo-aula, que as interações relacionais são fundamentais para o seu desenvolvimento. Que ainda que se utilizem as mídias digitais, como meio de sanar a saudade e interagir com os amigos, mas que não tenha como finalidade apenas a distração. Há a necessidade dos profissionais da educação terem uma intencionalidade embasando cada proposta pedagógica adotada, a fim de que possamos minimizar os impactos na formação das crianças, neste período de distanciamento social.

**Figura 1.** Registro de criança combatendo o vírus de Covid-19.



**Fonte:** Leonardo Veríssimo – (2020)

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.



BARTLETT, J.D., GRIFFIN, J., THOMSON, D. (2020). *Resources for Supporting Children's Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic*. Disponível em <<https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>>. Acesso em 27 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Propostas de parecer sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19*.- Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 12 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2016 Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. (2020). *Medida provisória nº934/2020*. Disponível em <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>>. Acesso em 02 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Diretrizes para escolas durante pandemia*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=89051](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051)>. Acesso em 02 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 07 julho de 2020.

El País. (2020). Francesco Tonucci: “*Não percamos esse tempo precioso com lição de casa*”. Disponível em <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>>. Acesso em 02 de maio 2020.

Folha de São Paulo. (2020). *Celular na educação: os desafios da pandemia*. Disponível em <[https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia.shtml?utm\\_campaign=boletim\\_nota\\_10\\_-\\_27042020&utm\\_medium=email&utm\\_source=RD+Station](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia.shtml?utm_campaign=boletim_nota_10_-_27042020&utm_medium=email&utm_source=RD+Station)>. Acesso em 02 de maio de 2020.

GUIMARÃES, Daniela. *Educação Infantil: espaços e experiências*. In: CORSINO, Patrícia (org). *Educação Infantil cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 89-100.



KISHIMOTO, Tizuko. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko; FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

PAR. (2018). *Competências socioemocionais na BNCC*. <[https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf?utm\\_campaign=resposta\\_automatica\\_da\\_landing\\_page\\_lp\\_e-book\\_-\\_competencias\\_socioemocionais\\_na\\_bncc&utm\\_medium=email&utm\\_source=RD+Station](https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing_page_lp_e-book_-_competencias_socioemocionais_na_bncc&utm_medium=email&utm_source=RD+Station)>. Acesso em 20 de maio de 2020.

RIBEIRO, Bruna (2020). *Quarentena: escolas buscam saídas tecnológicas, mas a garantia de equidade no ensino público é um desafio*. Disponível em <<https://emails.estadao.com.br/blogs/bruna-ribeiro/quarentena-escolas-buscam-saidas-tecnologicas-mas-a-garantia-da-equidade-no-ensino-publico-e-um-desafio/>>. Acesso em 02 de maio de 2020.

SARMENTO; Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

UNESCO (2020). Covid-19: 10 recomendações para planejar soluções de ensino à distância. Disponível em <<https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>>. Acesso em 02 de maio de 2020.

UNESCO (2020). Covid-19 educational disruption and response. Disponível em <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 02 de maio de 2020.

# CAPÍTULO 3

## A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FUNÇÃO: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE GRAVATÁ – PE

Cizelly Victória Martins Alves, Graduanda de Licenciatura em Matemática, UFPE-CAA  
Maria da Paz Silva Rodrigues, Graduanda de Licenciatura em Matemática, UFPE-CAA  
Natália de Oliveira Melo, Professora Substituta, UFPE-CAA

### RESUMO

O presente artigo é um estudo de caso sobre a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel aplicada ao ensino de função. Essa teoria diz que a aprendizagem, para ser significativa, deve trazer um fator já aprendido, como maneira facilitadora para relacionar os conhecimentos que o indivíduo já está familiarizado com informações recém obtidas para a compreensão de um novo assunto. Em outras palavras, os novos conhecimentos adquiridos devem relacionar-se com um conhecimento prévio do aluno, pois assim, maior será a funcionalidade da aprendizagem, trazendo mais possibilidades de interação com novas situações. Nessa perspectiva, é proporcionada aos alunos uma aprendizagem através de variados meios, desenvolvendo suas múltiplas formas de inteligência e assim, estimulando-os a se expressarem, não de uma única forma, mas por diversos caminhos, traçando diferentes abordagens, onde os aprendizes, com auxílio de tal processo de aprendizagem, enxergam relações entre os conteúdos, e também, suas aplicações. Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que possui natureza das fontes bibliográfica e de campo, tendo como objetivo geral analisar a utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa no estudo das funções, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Professor José Luiz de Mendonça, Gravatá – PE. Tal pesquisa foi feita por meio de um questionário, que foi disponibilizado aos alunos, junto ao material de apoio, que foi constituído por um vídeo, um texto explicativo e um mapa conceitual, materiais estes, que mais tarde, de acordo com as respostas dos alunos, demonstraram ser úteis para a compreensão do assunto. Foi observado, também, que a aprendizagem significativa se mostrou favorável ao aprendizado de função, tendo em vista que os alunos demonstraram habilidades positivas nas resoluções das questões apresentadas, com respostas convenientes, variadas, bem elaboradas e de linguagem simples.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa; Teoria da Aprendizagem Significativa; Função.

### INTRODUÇÃO

Em função da insatisfação de muitos estudiosos em relação aos sistemas educacionais ao redor do mundo, várias críticas surgiram questionando as teorias de ensino e de



aprendizagem em atuação, que eram fundamentadas na pedagogia tradicional. “A pedagogia tradicional inclui concepções de educação onde prepondera a ação de um agente externo na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição, o ensino como impressão de imagens” (NOT, 1981, p.16-17).Essas críticas e insatisfações à pedagogia tradicional, tiveram como produto várias outras tendências pedagógicas que tinham um olhar diferente sobre a educação, e conseqüentemente, foram teorizadas novas maneiras de ensinar e de aprender.

Um dos críticos dos modelos de ensino foi David Paul Ausubel (1918 – 2008), psicólogo e pedagogo estadunidense que desenvolveu uma das principais teorias construtivistas, a Teoria da Aprendizagem Significativa. Contrária à tendência pedagógica tradicional, essa teoria propunha que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em consideração, para que novos conceitos possam ser construídos e a aprendizagem seja efetivamente significativa, não sendo apenas conceitos memorizados.

Outra maneira de se aprender é aprendizagem mecânica, “(...)aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após” (MOREIRA, 2010, p.12). Essa se trata de uma aprendizagem sem contextualização, onde o aluno não assimila o conteúdo estudado, não enxergando suas aplicações e sua utilidade nas experiências do estudante. Essa prática resulta memorização de palavras sem compreensão semântica, não havendo longevidade e flexibilidade da informação aprendida.

Trazendo esse contexto para o ensino das ciências, é comum estudantes absorverem o conhecimento a eles transmitido, sem compreensão do que as palavras querem dizer. Como afirma Feynman (2018, p. 5), em uma conferência sobre o ensino da física no Brasil: “Não há conhecimento algum sobre a natureza: com o ponto de partida errado, a memorização é inútil. Esses alunos são como livros, nada mais” essa comparação evidencia os estudantes como seres vazios sendo preenchidos com informações, fórmulas, conceitos e métodos de resolução memorizados, sem utilidade real.

Nessa perspectiva, visando construir um conhecimento matemático significativo, com estratégias baseadas na teoria de Ausubel realizaremos a presente pesquisa, tendo como objetivo geral estudar a utilização da Teoria da aprendizagem Significativa com foco no ensino da matemática, neste caso, especificamente, no conceito de funções, com alguns alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Técnica Estadual Professor José Luiz de Mendonça, Gravatá – PE.



Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa e seus desdobramentos educativos; Discutir a Teoria da Aprendizagem Significativa no processo de ensino/aprendizagem de funções; Aplicar a utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa no estudo das funções com alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Técnica Estadual Professor José Luiz de Mendonça, Gravatá – PE.

Essa pesquisa consiste em fazer uma análise do ensino de função segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel, com o foco na facilitação da aprendizagem por meio dos subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Ela possui como modalidade um estudo de caso com as 4 turmas do 1º ano da Escola Técnica Estadual Professor José Luiz de Mendonça, em Gravatá – PE, sendo elas “A” e “B” de Administração e “A” e “B” de Redes de computadores.

Tem uma abordagem de caráter qualitativo, que segundo os autores Rocha, Marcelino e Corte (2015, p. 11) “na pesquisa qualitativa, observa-se o predomínio dos dados textuais/categóricos, importantes para a identificação de variáveis em especial quando se defronta com um contexto pouco conhecido”, com objetivos exploratórios, possuindo a natureza das fontes bibliográfica e de campo que de acordo com Godoy (1995, p. 25), “o estudo de caso (...) visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.”, que proporciona subsídios que atendem satisfatoriamente o que esperamos como resultado.

O critério de inclusão utilizado nessa pesquisa foi a escolha de alunos que estão cursando a série que possui o conteúdo programático de funções da grade curricular, que foram os alunos das quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio, com um total de 29 alunos. Devido a pesquisa ter sido realizada em período de quarentena em consequência da pandemia do Covid-19<sup>2</sup>, a escola escolhida foi uma escola de Rede Estadual da cidade de Gravatá que estavam tendo aulas a distância, assim sendo possível um alcance maior de alunos e respeitados as medidas de proteção ao distanciamento social.

---

<sup>2</sup>Corona vírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do corona vírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de corona vírus (COVID-19) (BRASIL, 2020, p.1).



A técnica de coleta de dados utilizada será o questionário, que de acordo com Gil (1999, p.128) pode ser definido como “ a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Essa foi a técnica que encontramos ser mais adequada para a realização da coleta de dados em função do cenário de pandemia que está sendo vivenciando.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista que, segundo Ausubel; Novak; Hanesian (1980). O fator mais importante no processo de aprendizagem do aluno é aquilo que ele já sabe, abordaremos como esses conhecimentos prévios podem cooperar para a facilitação da aprendizagem dos estudantes.

A aprendizagem significativa pode trazer uma visão diferente dos estudantes em relação ao conteúdo, com isso discutiremos sobre essa teoria, que é a base da fundamentação teórica da pesquisa. Em seguida será feita uma assimilação dessa teoria com relação ao ensino de funções, e então, um estudo de caso aplicando essa relação ao processo de ensino-aprendizagem das funções.

### **A teoria da aprendizagem significativa de david ausubel**

Como fundamentação teórica dessa pesquisa, serão utilizados livros e artigos referentes a aprendizagem significativa, embasada fundamentalmente na teoria de David Ausubel e os desdobramentos educativos sobre o tema.

De início, vamos distinguir os três tipos de aprendizagem, que são: a afetiva, a psicomotora e a cognitiva. A afetiva, resulta em sinais internos ao indivíduo, reconhecidos em experiências alegres, prazerosas, dolorosas, etc. A psicomotora envolve estímulos através de treino e práticas para chegar a respostas musculares. Na cognitiva, as informações ficam armazenadas em um local da mente do aprendiz chamado estrutura cognitiva, e são organizadas de maneira hierárquica, dos conceitos mais gerais para específicos. Ausubel enfatiza, nessa teoria, a aprendizagem cognitiva, que tem como resultado a organização das informações que o indivíduo aprende (MOREIRA, 1985). Essa organização permite uma



melhor conexão entre um conceito novo e outro já existe na estrutura cognitiva, propiciando um entendimento mais abrangente e compreensível sobre o novo tema introduzido.

Ausubel (1973) diz que a aprendizagem significativa é um processo no qual um novo conhecimento estabelece uma relação não arbitrária e não literal com a estrutura cognitiva do indivíduo, de maneira que essa nova informação se relacione com um conceito já presente na sua estrutura cognitiva que provoque uma alteração nela. Ou seja, uma nova informação captada pelo aprendiz de maneira significativa, deve ter uma ligação com um conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva no indivíduo.

O conhecimento que o aluno já possui sendo é um agente considerável na aprendizagem significativa. Isso fica evidente na fala de Ausubel (1978, p. 80) “o fator isolado importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe: determine isso e ensine-o de acordo”. Essa nova informação é chamada de subsunçor, podendo ser definido como uma informação contida na estrutura cognitiva do aprendiz na qual uma nova informação pode se agregar no cérebro humano, que é hierarquicamente organizado e armazena experiências prévias do indivíduo (AUSUBEL, 1973). Esse conhecimento pré-existente é algo que o aluno já sabe devido a suas experiências já vivenciadas, e servirão como uma espécie de ancora para este novo conhecimento.

A relação entre o subsunçor e a nova informação não consiste, apenas, na influência dos conceitos pré-existentes sobre as novas aprendizagens, pode também, ocorrer uma modificação do subsunçor em função da ancoragem. Isso ocorre devido a um processo onde conceitos mais relevantes e inclusivos se integram ao novo material, provocando assim, uma mudança na estrutura cognitiva do indivíduo. À medida que novas informações vão sendo ancoradas nos subsunçores, esses conceitos iniciais vão se tornando mais elaborados e, cada vez mais, capazes de ancorar novos conceitos, ideias ou proposições. Com isso, temos que aprendizagem, de fato, está sendo significativa.

O outro tipo de aprendizagem destacado é a aprendizagem mecânica, onde não há uma atribuição de significados pessoais, as informações são organizadas de maneira aleatória, tornando-se apenas palavras sem compreensão real do que as proposições querem dizer. Ausubel (1978) define aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem onde as novas informações possuem pouca ou nenhuma associação com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, tornando apenas informações vazias.



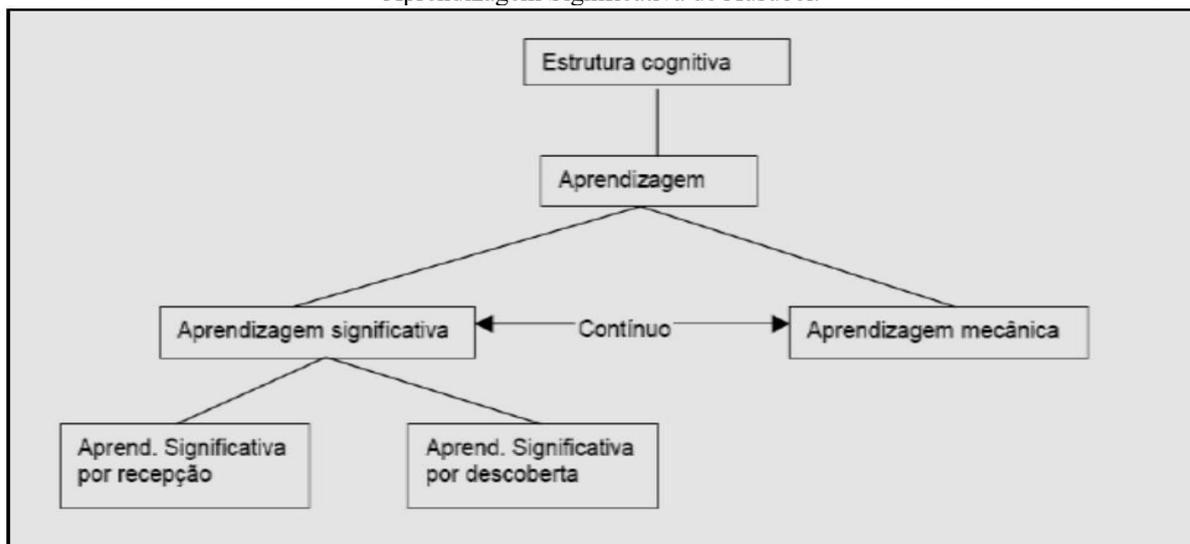
Vale ressaltar que essas duas formas de aprendizagens não são opostas, são contínuas, ora nós aprendemos de forma significativa, ora de forma mecânica. Os subsunçores, por exemplo, tem origem na aprendizagem mecânica, ou seja, se o indivíduo não possui na sua estrutura cognitiva um subsunçor sobre determinado assunto ele vai adquirir essa primeira informação sobre o tema de forma mecânica. Feynman (2018, p.4) diz sobre a prevalência do ensino de aprendizagem mecânico: “O que me oponho a qualquer filosofia de ensino é que ela seja usada de forma exclusiva; mas, neste caso, isto é especialmente grave porque sobra muito pouco para o conteúdo.”. Assim, evidenciando o que fora supracitado, a recorrência dos métodos de apenas uma das formas desfavorece o processo de aprendizagem do aluno.

Na fase infantil, as novas experiências resultam em novos conhecimentos sobre diversos aspectos, isso se chama formação de conceitos. Já quando o indivíduo supera a fase pré-escolar, passa a acontecer a assimilação dos conceitos, pois o indivíduo já possui a base que permitem que essas novas informações sejam reconhecidas e relacionadas a algo que ele já saiba (MANCINI, 2015). A formação de conceitos é a fase onde os subsunçores, que servirão conceitos inclusores, são inseridos na estrutura cognitiva do aprendiz e só após a inserção dessas informações é que o processo de assimilação pode ocorrer.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) as aprendizagens, tanto a significativa quanto a mecânica, podem apresentar outros dois tipos básicos de aprendizagem: por recepção e por descoberta. Por recepção, ocorre quando o aprendiz recebe a informação pronta, já em seu estado final e a aprendizagem por descoberta acontece quando o aprendiz, por seus próprios métodos chega ao resultado do conhecimento. Nesse caso, vale destacar, também, que elas não são uma dicotomia, podendo se complementarem.

Resumidamente, a aprendizagem se dá com a integração de novas informações do indivíduo, ela pode acontecer de maneira mecânica e, também, significativa. Por sua vez, ainda é subdividida nas aprendizagens por descoberta e por recepção. Para representar esses conceitos visualmente, vamos observar a imagem:

**Figura 1** – Esquema dos principais conceitos relativos à aprendizagem de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.



**Fonte:** Faria (1989, p. 07).

Caso o aprendiz não possua subsunçores sobre determinado assunto, indica-se o uso de Organizadores Prévios, que servirão como ancora para a aprendizagem de um novo conhecimento. “Esses organizadores são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade” (MOREIRA, 2010, p.40). Essa é uma estratégia para manipular a estrutura cognitiva com um “subsunçor temporário” do aprendiz facilitando a aprendizagem significativa.

Para que ocorra a aprendizagem significativa existem duas condições: a primeira exprime que o aprendiz deve possuir um material ancora relacionável em suas estruturas cognitivas, ou seja, um subsunçor e a segunda diz que o estudante deve estar disposto a ter uma aprendizagem significativa, não só memorizando ideias, ou o resultado da aprendizagem será mecânica.

Para identificar se a aprendizagem está sendo significativa, o aprendiz deve ter uma visão clara e precisa dos conceitos trabalhados, conseguindo diferenciá-los de outros conceitos, tendo também, a capacidade de transferi-lo. A aprendizagem, precisa ser substantiva e não-arbitrária, ou seja, uma vez que aprendido determinado conteúdo, o indivíduo compreenderá e assimilará a informação ao subsunçor correto, e assim, conseguirá explicá-lo com suas próprias palavras.

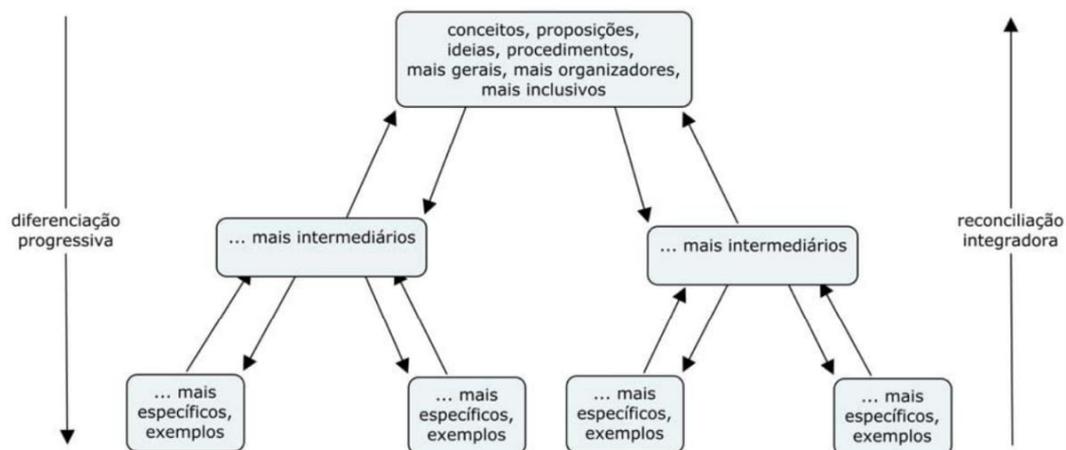


Pode-se distinguir três tipos de aprendizagem significativa: a representacional, a conceitual e a proposicional. A representacional ocorre quando um símbolo é relacionado a um significado, e assim, esse símbolo passa a representar o objeto ou conceito referente a esse significado. A conceitual, ocorre quando o indivíduo nota regularidade em objetos ou eventos, e a partir desse contato ele cria um conceito desses objetos ou eventos e associa ao símbolo. Na proposicional, as novas ideias exprimem-se na forma de uma proposição, ou seja, é uma combinação de novas palavras para obter essa nova proposição (MOREIRA, 1985). Na aprendizagem representacional, a figura de uma bola de futebol é mostrada a um indivíduo e associada ao seu nome, enquanto na conceitual, as experiências propiciam que as particulares de uma bola sejam notadas, e é possível reconhecer que uma bola de beisebol também é uma espécie de bola mesmo sem tê-la visto antes pelas especificidades que uma bola possui.

As formas de aprendizagem também podem ser divididas em três: Subordinada, onde a nova informação estabelece uma relação de subordinação com o material preexistente na estrutura cognitiva, a superordenada, ocorre quando a nova informação incorpora a ideia já pré-existente na estrutura cognitiva. E a combinatória que acontece quando não se consegue assimilar pelas duas formas anteriores, então são usadas analogias (MOREIRA, 1985). Por exemplo, bola de beisebol é um conceito subordinado ao conceito bola, que é mais amplo e o inclui. A superordenada pode ser exemplificada com o conceito baleia e o conceito animal marinho, sendo baleia um conceito pré-existente, é possível relaciona-lo a um animal marinho, que por sua vez, é um conceito mais amplo e incorpora o conceito baleia na estrutura cognitiva do aprendiz.

Quando um novo conceito é aprendido por subordinação, ele se integra ao seu subsunçor provocando a sua modificação, o subsunçor é algo mais amplo e o nova ideia é progressivamente detalhada. O processo que ocorre quando isso acontece, uma ou mais vezes, chama-se diferenciação progressiva. Já quando a aprendizagem ocorre por superordenação ou combinatória, chama-se reconciliação integradora, onde as ideias são relacionáveis e podem reorganizar-se adquirindo e integrando novos significados. Para exemplificar esses conceitos, temos:

**Figura 2** – Um diagrama indicando que a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são independentes e simultâneos tanto na dinâmica da estrutura cognitiva como no ensino.



Fonte: Moreira (2010, p.19)

Segundo Moreira (2010), o ensino deve ser iniciado de maneira que inicialmente sejam apresentados os conceitos mais amplos de determinado assunto, e assim, partindo de conceitos gerais e diferenciando-os progressivamente para algo mais específico e contendo exemplos, no entanto, não seria abordagem dedutiva. Ao longo da disciplina, os assuntos devem ser trabalhados, também, de maneira integralizada, mas não de forma indutiva, de modo que sejam abordadas as duas perspectivas, várias vezes nas hierarquias conceituais, intencionalmente.

### A aprendizagem significativa de funções

No processo instrucional, o principal fator cognitivo a ser considerado, a princípio, é a estrutura cognitiva do indivíduo no momento da aprendizagem, pois nela estão contidas organizadamente as informações preexistentes na mente do indivíduo. Essa estrutura pode ser influenciada substancialmente, com a apresentação de conceitos mais inclusivos, e programaticamente, com a aplicação de métodos de apresentação do conteúdo e utilização de princípios programáticos adequados e ordenados da matéria de ensino (MOREIRA, 1985). De maneira substancial, conceitos mais amplos que estão envolvidos nas funções podem ser trabalhados como, por exemplo, o de relação, variável e lei de formação, e em seguida são



progressivamente integrados subconceitos mais específicos. Essa apresentação pode se dar de maneira programática através de mapas conceituais<sup>3</sup>, seguindo a diferenciação progressiva.

A disponibilidade de ideias, conceitos ou proposições ancoras podem ser, ainda, maximizadas com dependências sequenciais naturais da disciplina, sendo isso chamado de organização sequencial (MOREIRA, 1985). Por exemplo, quando um aluno aprende funções na escola, ele provavelmente já conheceu o conteúdo de conjuntos, que é necessário e ajuda na compreensão de funções. Com base nisso, exploraremos, também, conceitos matemáticos já vistos na escola para facilitar o entendimento das funções, tendo como pressuposto a consolidação dos assuntos, ou seja, os alunos tenham o domínio desses conteúdos.

Moreira (1985) diz que uma síntese dessa teoria pode ser resumida em quatro etapas que o professor pode seguir para facilitar a aprendizagem significativa do estudante, são elas: Identificar a estrutura conceitual e proposital da matéria de ensino, identificar quais os subsunçores necessários para a aprendizagem, diagnosticar o que o aluno já sabe e utilizar facilitadores para a aquisição dos conceitos de modo significativo.

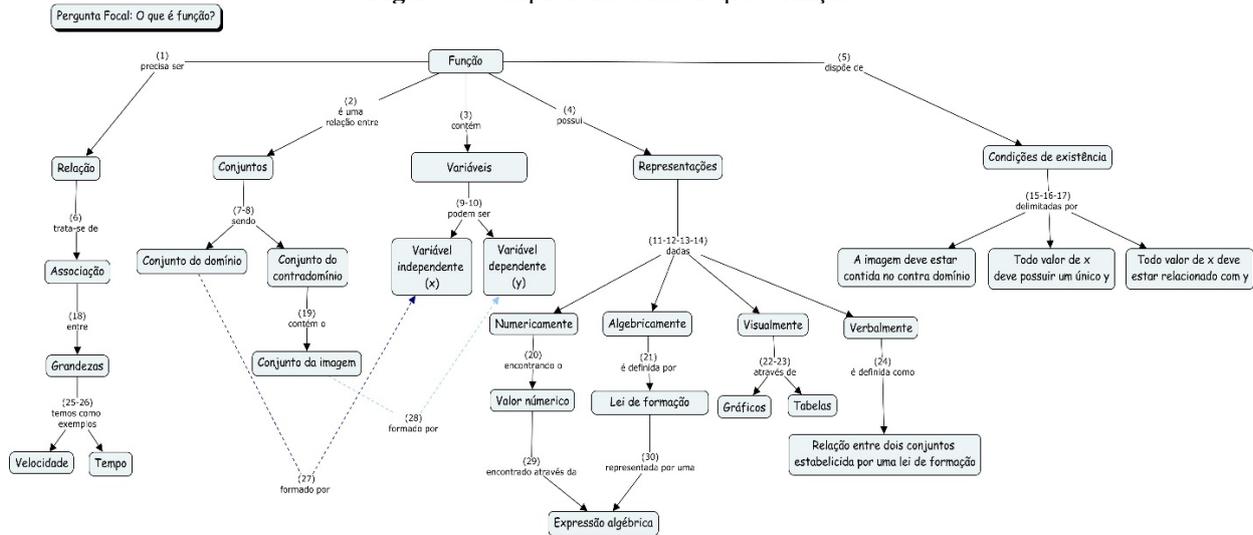
A primeira etapa consiste em identificar a estrutura conceitual da matéria, ou seja, os conceitos mais inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integrativas, são organizados hierarquicamente, de modo que os conceitos mais específicos vão sendo integrados progressivamente. Tendo em vista que os mapas conceituais têm o objetivo de representar relações entre conceitos na forma de proposições, (NOVAK; GOWIN, 1988) essa etapa pode ser realizada de forma programática, utilizando os mapas conceituais com a diferenciação progressiva.

Para Moreira (1980), os mapas podem ser utilizados para obtenção de uma melhor visualização dos conceitos e suas relações, organizados hierarquicamente. Sendo ele uma aplicação da teoria da aprendizagem significativa, vejamos um exemplo de mapa conceitual para o ensino de funções:

---

<sup>3</sup> “Os mapas conceituais são organizadores gráficos que representam o conhecimento, a partir de proposições que contém três elementos: conceito inicial, termo de ligação e conceito final” (CORREIA et al, 2016, p.2).

**Figura 3 – Mapa Conceitual: O que é função?**



Fonte: Imagem produzida pelo autor (2020)

As duas etapas seguintes constituem-se do reconhecimento dos conceitos ancoras necessários para a aprendizagem do assunto, nesse caso função, e quais o estudante já possui em sua estrutura cognitiva. Selecionamos como um subsunçor necessário para o conteúdo, alguma informação obtida em experiências de compras, em supermercado, posto de gasolina, entre outros lugares, onde são relacionados, por operações simples, a quantidade de produto e seu valor; como por exemplo, os litros de gasolina em função do valor pago por cada litro. Foi subentendido que todos os estudantes já tiveram contato com alguma dessas experiências, portanto todos já possuem esse subsunçor,

Na última etapa, é frisada a utilização de recursos e princípios que facilitem a aprendizagem da estrutura conceitual, tendo como tarefa, a de auxiliar o aluno à assimilação dessa estrutura, por meio de significados claros, estáveis e transferíveis, e organiza-la na sua estrutura cognitiva. Porém, levando também em consideração a estrutura cognitiva do aluno no início da instrução, utilizando organizadores prévios para adequá-la às necessidades requeridas pela estrutura conceitual. Um organizador prévio que acreditamos ser possível servir como um subsunçor temporário é assimilar o conceito de função a o de uma máquina, essa analogia ode representar que o valor de  $x$  de uma função, entra em uma máquina onde é transformado por uma lei de formação, e tem como resultado um  $y$ .

Com isso, notamos a importância do professor no processo de aprendizagem do aluno ao fazer uso desses artifícios ao mediar o conteúdo para facilitar a estudo dos alunos. Dessa



forma, procederemos a pesquisa, no tópico a seguir, experimentando os aspectos da Teoria de Aprendizagem Significativa em sala de aula no ensino de funções.

### **Um estudo de caso: a aplicação do ensino de funções com os princípios de Ausubel**

Devido às condições estabelecidas pela quarentena e as medidas de distanciamento social em função do Covid-19 a pesquisa foi elaborada da seguinte maneira:

De início, foram disponibilizadas as seguintes ferramentas aos estudantes:

- Um link para um vídeo com duração de cerca de 4 minutos explicando o conceito de função fazendo referência com fatos do cotidiano.
- Um arquivo com duas páginas explicando o que é função, os conhecimentos prévios da matéria necessários e, também, fazendo referência para experiências cotidianas que os alunos tiveram.
- Um mapa conceitual tendo como pergunta focal “O que é função?”.

Os materiais foram elaborados com uma linguagem simples, de fácil entendimento e passados aos alunos por meio de um grupo no Aplicativo Whatsapp<sup>4</sup> criado para os fins da pesquisa junto com os 29 estudantes das 4 turmas do 1º ano da escola, durante o horário de aula do professor de matemática, que estão acontecendo a distância. Foi escolhido o Whatsapp como plataforma para o contato com os alunos visando alcançar uma quantidade maior de sujeitos para a pesquisa, tendo em vista que muitos deles não têm acesso a um plano de internet de qualidade, o Whatsapp torna-se uma plataforma mais acessível por utilizarmos dados de internet, possibilitando um contato mais abrangente com os estudantes.

Os estudantes tiveram 30 minutos para a visualização do material e durante esse tempo, nós nos dispomos a tirar as dúvidas dos alunos sobre o conteúdo. Em seguida foi disponibilizado um questionário online na plataforma Google Forms<sup>5</sup> para que os estudantes

---

<sup>4</sup> “Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*.” (DESCONHECIDO, 2015, p.1)

<sup>5</sup>O [Google Forms](#) é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. (BIJORA, 2018, p.1)



respondessem com base na compreensão que eles alcançaram sobre o tema. Ele foi constituído por 4 perguntas, subjetivas, se referindo a perspectiva de observação e o entendimento dos alunos sobre funções depois da experiência de relacionar esse conteúdo com coisas já conhecidas.

Na primeira questão foi indagado aos estudantes a seguinte pergunta: “Qual a sua opinião em relação ao material disponibilizado sobre o conteúdo de funções? Ele ajudou na sua compreensão?”, como objetivo de verificar a qualidade do material produzido e se seu uso facilitou a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo, com isso, o Estudante 5 (2020) relatou o seguinte:

Um material muito bom! Apesar de ser um assunto de fácil compreensão, muitas vezes respondi automaticamente. Depois do material, compreendi o que é função, saí do mecanismo de apenas pegar a fórmula de bhaskara e aplicar na questão e realmente entendi o assunto.

Esse discente aborda, justamente, a distinção entre aprender de maneira significativa e de maneira mecânica. Ausubel (1968, p.24. *tradução nossa*) expõe “A aprendizagem significativa é o principal meio de adquirir grandes conhecimentos.” E ainda diz que “O aprendizado mecânico é o de listas de sílabas sem sentido ou de adjetivos arbitrariamente emparelhados”. Na significativa, o aluno consegue compreender a essência do conteúdo, encontrando aplicações e fatos do cotidiano que agreguem no aprendizado, enquanto na mecânica, ele só reproduz de forma automática, sem refletir sobre o que está fazendo.

Em seguida, foi solicitado que descrevessem, ao entendimento de cada um, o que é função, nesta questão, destacam-se as falas do Estudante 2 (2020) “Função é uma regra que relaciona cada elemento de um conjunto a um único elemento de um conjunto, podendo ser representado pelas grandezas, ou seja, velocidade, tempo, etc.” e do Estudantes 3 (2020) “O que consegui entender é que função é uma relação da causa e consequências, sendo a causa representada por X que interfere diretamente com a consequência representada por Y”. As definições trazidas por esses estudantes foram formuladas com suas próprias palavras, e não conceitos memorizados de um livro ou material de estudo.

Assim, relatam, a substantividade do aprendizado, que diz que “o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las” (MOREIRA, 2011, p.2). Com isso, entendemos que



definições ou conceitos podem ser expressos de diferentes maneiras, não necessariamente serão usadas as mesmas palavras para descrevê-los e quando isso acontece é constatado que o aluno foi capaz de transferir-lo conhecimento e não, apenas, expressa-lo com palavras vazias e decoradas.

Na terceira pergunta, foi questionando sobre os exemplos de funções que os estudantes reparavam em seu cotidiano e as respostas foram das mais variadas, porém bem descritas por todos, de acordo com os fundamentos do que uma função é. Como fora o caso do Estudante 3 (2020), que disse de forma simples:

Um exemplo de função que está presente no meu cotidiano é quando estou nos meus jogos onde se cria uma relação do tempo que gasto jogando com as recompensas que posso obter, ou seja, quanto mais eu jogo mais recompensas irei ganhar.

O estudante 29 (2020) responde o seguinte para a mesma pergunta:

Quando vou comprar doces na vendinha, quando a moça fala que cada pirulito é 25 centavos e a pipoca é 75, sabendo que eu pretendo levar 5 pirulitos e uma pipoca, quanto vou precisar pedir de dinheiro pra mainha? Resposta:  $F(x) = 0,75 + x = y \Rightarrow 0,25 \times 5 = 1,25 \Rightarrow F(1,25) = 0,75 + 1,25 = R\$ 2,00$ . Isso também funciona quando vou comprar lanche com os tios que vendem na frente da ETE.

Nas respostas apresentadas pelos estudantes, pode-se observar que os alunos puderam compreender o conteúdo e assimilá-lo. Esse fator é consonante com a parte assimilativa do processo da aprendizagem significativa, que diz que para que haja a compreensão, devem haver ideias relevantes ancoradas na estrutura cognitiva do indivíduo que possibilitam uma aprendizagem efetiva e significativa (AUSUBEL, 2000). Com a compreensão, os estudantes conseguem enxergar situações cotidianas que exemplificam, na prática, a teoria estudada.

Na última questão, foi trazido uma situação cotidiana com a seguinte problemática, o estudante deve imaginar que está pegando um táxi para ir do centro da cidade até a sua casa, que fica a 5 quilômetros do centro, então, o taxista informa que o valor da bandeirada é R\$ 5,00, sendo cobrados mais R\$ 4,00 por cada quilômetro rodado. Nesse contexto, foi perguntado os estudantes quando eles teriam que pagar pela corrida e como eles haviam chegado na resposta, com isso, 89,7% dos alunos participantes chegaram ao resultado correto, alguns resolvendo pela fórmula da função afim, ou simplesmente, utilizando um raciocínio que teríamos vivenciando essa situação. Vejamos o que o Estudante 24 (2020) disse:

Valor:  $5 + 4 \times 5$  que será equivalente a 25. 5 será o valor atribuído, já que foi atribuído será uma soma. Já que a cada 1 Km é atribuído R\$ 4, 00 fazemos logo uma



multiplicação direta com a distância percorrida que é 5 Km depois de multiplicado o valor é 20 soma com o valor atribuído da bandeirada e vai ser equivalente a 25.

Fica evidenciado, pela maneira como responderam essa questão, que os alunos aprenderam de maneira significativa, partindo do pressuposto que as duas condições necessárias para que elas aconteçam ocorreram. Sendo a primeira, o indivíduo se dispôs a aprender de maneira significativa e a segunda, o conteúdo escolar deve ser potencialmente significativo (PELIZZARI et al, 2005). A primeira condição é notável pelo fato de não terem apenas respondido a questão chegando no resultado correto automaticamente, pelo contrário, trazem uma explicação de como o resultado foi encontrado e porquê. O conteúdo se mostra potencialmente significativo, quando passa a ter um significado psicológico para os estudantes e eles conseguem relacioná-lo com informações que já conhece ou enxergar suas aplicações.

Através das respostas desses discentes, percebe-se que puderam ter uma visão clara e precisa do conteúdo, se dispôs a aprender e relacionar o conhecimento com situações que eles já experimentaram, ou experimentam, no dia a dia para aplicar os fundamentos desse conteúdo nas situações e observar suas aplicações.

## CONCLUSÃO

Com a Teoria da Aprendizagem Significativa, o termo aprendizagem recebe um novo significado, sendo agora, distinto das concepções memorística, que levam ao afamado “decoreba”. A maneira como se dá o processo de ensino-aprendizagem depende de ambos, professor e estudante, para que a aprendizagem seja efetiva. O professor deve identificar a estrutura conceitual e da matéria de ensino, os subsunçores necessários para a aprendizagem, e deles, quais o aluno já possui, também, utilizar facilitadores para a aquisição dos conceitos de modo significativo. Enquanto ao aluno, cabe se pré-dispor a aprender de maneira significativa.

A presente pesquisa objetivou a reflexão acerca da teoria já mencionada sobre a aprendizagem significativa e seu processo de aplicação no que se refere a sua utilização no processo de ensino do que é função. Sendo assim, os estudantes da referida escola mostraram bom desempenho no entendimento do assunto, através dos materiais disponibilizados, materiais esses que foram embasados pelas concepções da teoria apresentada.



Com relação à problemática apontada no início da pesquisa, que sugere os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa como um método para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva do conteúdo de funções, se chegou à conclusão que a Teoria da Aprendizagem Significativa se mostrou favorável para o ensino das funções, visando que a maioria dos estudantes demonstraram habilidade na maneira em como resolveram os problemas propostos, evidenciando um resultado positivo na aprendizagem dos estudantes.

O tempo de duração para a obtenção das respostas foi dentro do previsto, ou seja, de 30 minutos, porém com um número de participantes menor que o esperado. Os x alunos que participaram manifestaram suas respostas variadas, porém de mesmo sentido, demonstrando de acordo com as questões levantadas, a compreensão do conteúdo. Expuseram a distinção da aprendizagem mecânica e a significativa, na teoria, quando questionados sobre a contribuição do material explicativo e na prática, quando indagados sobre a aplicação do conteúdo funções no dia a dia.

Observamos assim resultados consideráveis e significativos que atendem ao intuito da pesquisa, portanto, ainda há um longo caminho a ser trabalhado, no que se diz respeito a métodos de ensino, em especial, no processo de aprendizagem das ciências exatas e naturais, visando uma aproximação das matérias abordadas com a realidade dos estudantes, viabilizando um ambiente escolar com aprendizagem mais significativa.

## **BIBLIOGRAFIA**

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

Ausubel, D.P. (2000). **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

AUSUBEL, David Paul et al. **Educational psychology: A cognitive view**. 1968.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Interamericana, 1980.

BIJORA, Helito. **Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online**. 2018. **Disponível em:** <<https://techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghml>>. **Acesso em:** 23 de junho de 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus Covid-19**. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

CORREIA, Paulo R. M. et al. **Por que vale a pena usar mapas conceituais no Ensino Superior?** Revista Grad. 2016

DESCONHECIDO, Autor. **Significado de Whatsapp**. 2015. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/whatsapp/>>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

FEYNMAN, Richard P. Material Suplementar para “Feynman e suas conferências sobre o ensino de física no Brasil”. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, p. 4, 2018.

FEYNMAN, Richard Phillips. **O senhor está brincando, Sr. Feynman!: as estranhas aventuras de um físico excêntrico**. Elsevier, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, 1995, 35.3: 20-29.

MANCINI, ARYTA ALVES. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **São Paulo: Centauro**, 2015.

MOREIRA, MA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA; SIGNIFICATIVA, A. Aprendizagem. Um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, p. 25-46, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? 2010. **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT**, v. 23, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. Editora Moraes, 1985.

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1981.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Teoria y practica de laeducación**. 1988.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

ROCHA, Francisco de Castro; MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CORTE, João Luis Dalla. **Método de pesquisa qualitativa aplicado à avaliação de necessidades tecnológicas**. Embrapa Cerrados-Documents (INFOTECA-E), 2015.



# CAPÍTULO 4

## HIPERTEXTOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva, Mestranda em Ciências da Linguagem – UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina. Pedra Branca/SC

### RESUMO

O presente artigo apresenta a descrição de atividades com diversos gêneros textuais em suportes e ferramentas tecnológicas a fim de possibilitar o desenvolvimento dos multiletramentos. Teve como objetivo demonstrar a importância de atividades que possibilitem os multiletramentos a partir dos gêneros textuais para a formação de um leitor proficiente com habilidades como: pesquisar, selecionar, organizar informações, trabalhar em equipe, gerenciar tarefas, criar e recriar a partir da ampliação do repertório comunicativo dos estudantes, gerar autonomia em suas práticas discursivas e sociais, subsidiando assim a interação comunicativa e o aprimoramento do conhecimento, entendendo assim a importância do ensino de Língua Portuguesa para as práticas discursivas cotidianas. Para tanto foram empregados referenciais dispostos nos PCN's (2002) acerca do cenário educacional, do papel da escola e do professor ante as mudanças tecnológicas, bem como a concepção e usos dos gêneros textuais apresentados por Marcuschi (2010), sobre os multiletramentos, hipertexto, textos multimodais e multissemióticos elucidados em Rojo, (2012), Lorenzi e Pádua (2012) e Xavier (2009). As atividades foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer do primeiro semestre de 2019, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Tempo Integral na cidade de Macapá – Ap. Com esta proposta percebeu-se o aprendizado dos estudantes mais significativo, uma vez que ocorreram multiplicidades culturais e semióticas de constituição dos textos, saindo da esfera abstrata para o entendimento prático. A variedade de textos utilizados foram importantes para ampliação dos conhecimentos, passando de receptores de informações a criadores de suas produções.

**Palavras-chave:** Multiletramentos, Gêneros Textuais, Ensino, Língua Portuguesa.

### INTRODUÇÃO

As mudanças oriundas dos avanços tecnológicos vêm mostrando um cenário de grandes transformações na sociedade e conseqüentemente no espaço escolar, sendo portanto atingidos todos aqueles que fazem parte deste espaço de forma que as ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas nas mais variadas atividades do cotidiano o que tem gerado necessidades e habilidades não só de alunos mas de professores também.



Nesta perspectiva, a escola assume um papel de grande importância uma vez que atua como mediadora do conhecimento no processo de formação dos estudantes, sendo importante que oportunize situações que favoreçam o desenvolvimento crítico e consciente a fim de que possam usá-los de modo benéfico e com autonomia, como diz Rojo (2013), de forma que esse aluno se configure como multicultural, ao estar apto à diversidade produtiva, ao pluralismo cívico e as identidades multifacetadas.

Com isso, vê-se a necessidade do professor de Língua Portuguesa possibilitar a prática pedagógica dos multiletramentos onde os paradigmas de ensino até então vigentes deem espaço para a transformação, de forma que ensinar e aprender seja possível a partir da interação e da apropriação do conhecimento por meio da comunicação, da navegação, da pesquisa relacionada a diversidade de leitura de gêneros de forma que a variação linguística possibilite portanto a aprendizagem em um novo ambiente de comunicação interativa.

Neste cenário de múltiplas demandas os PCN's (2002) dispõem que dentre as competências e habilidades dos estudantes é importante que estes entendam o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Percebe-se, portanto, que a sociedade está envolta e imersa em múltiplas atividades que demandam o uso das ferramentas tecnológicas nas práticas sociais, o espaço escolar já vive essa realidade e o ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo mudanças uma vez que os textos surgem das ferramentas tecnológicas e digitais com uma gama de possibilidades como: imagens, cores, movimentos e sons e destas multissemos novas e outras habilidades são demandadas.

Diante disso, é que este trabalho teve como objetivo demonstrar a importância de atividades que possibilitem os multiletramentos a partir dos gêneros textuais, para a formação de um leitor proficiente com habilidades como: pesquisar, selecionar, organizar informações, trabalhar em equipe, gerenciar tarefas, criar e recriar a partir da ampliação do repertório comunicativo dos estudantes, gerar autonomia em suas práticas discursivas e sociais, subsidiando assim a interação comunicativa e o aprimoramento do conhecimento, entendendo a importância do ensino de Língua Portuguesa para as práticas discursivas cotidianas de modo que a interação comunicativa e o aprimoramento do conhecimento, com práticas com o uso



dos gêneros textuais permita ao estudante aprimorar suas habilidades conforme for apropriando-se da leitura e escrita (ROJO, 2012, p. 53).

## DESENVOLVIMENTO

Segundo o PCN (2002, p. 23) o novo paradigma na educação consiste em compreender as competências necessárias à inserção no processo produtivo, ou seja, nos processos de interação social, sendo importante que se relacionem os aprendizados e competências adquiridos no contexto escolar às atividades produtivas, de maneira que a educação através da escola assuma o papel de fomentar o desenvolvimento social dos estudantes. Diante disso, o docente precisa aplicar em suas práticas metodologias que estejam amparadas ou norteadas pela ciência, tecnologia e as mídias de comunicação tendo em vista a realidade social vigente dos estudantes.

Assim, os PCN's propõem que os estudantes devam: “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar”. Neste contexto, ressalta-se que a Linguagem é elemento fundamental e básico para as atividades sociais demandadas cotidianamente, portanto, faz-se necessário que os indivíduos enquanto partícipes da sociedade tenham conhecimento e possam articular significados coletivos, interagindo com segurança e proficiência.

Marcuschi (2010, p. 21) afirma que as tecnologias não originam propriamente os gêneros mas que de seus usos e de suas interferências nas atividades comunicativas diárias originam novos gêneros os quais têm sua centralidade nas atividades comunicativas da realidade social. Essas atividades possibilitam mudanças sociais e conseqüentemente modalidades de linguagem da integração de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento e destes surgiram os denominados hipertextos (Xavier, 2010).

Os Hipertextos são textos que se apoiam em outros, com o uso de *links*, onde o texto impresso, conhecido tradicionalmente serve como ponto de ancoragem para outras fontes, os quais interagem, dialogam e completam na significação e compreensão tendo ainda múltiplas conexões, interações comunicativas, onde diversas habilidades são requeridas para a realização de atividades envolvendo a leitura, interpretação e produção (Pádua, 2012).



A respeito do texto Xavier (2009) diz que:

Temos que o conhecê-lo cada vez mais para tirar-lhe o máximo do seu potencial comunicativo, socializador, educacional e humano que espera por nossa exploração. É necessário começarmos a dominá-lo sem até mesmo saber quando esgotaremos essa exploração, pois o hipertexto é um ponto de partida sem ponto de chegada; quanto mais tentamos atravessar suas camadas, mais ele se nos mostra como um novelo infinitamente desdobrável. O desafio está lançado.

Entende-se, portanto que há uma “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, bem como a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (Rojo, 2013, p. 14). Essas mudanças fizeram e fazem com que a educação linguística mudasse sendo necessário adaptar-se às necessidades de ensino e às relações sociais, o que tem demandado habilidades múltiplas e múltiplos letramentos pois como dizem Lorenzi e Pádua (2012, p. 36),

As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada como os **novos letramentos** – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os **múltiplos letramentos**.

Diante disso, é que se propôs a realização de atividades com a leitura de variados gêneros textuais para a produções interativas de modo que os textos propostos e analisados possibilitassem os multiletramentos e o conhecimento ampliasse a capacidade leitora e discursiva dos estudantes (Rojo, 2009).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho consiste em um relato de experiência com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Tempo Integral na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, perfazendo um total de 32 alunos, na faixa etária entre 16 e 19 anos, com atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer do primeiro semestre de 2019.

As atividades propostas estavam relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa com o uso de gêneros textuais conforme previsto no Componente Curricular de Linguagens e Códigos (PCN, 2002) utilizando-se de metodologias diversificadas, sendo pensadas tendo em



vista que os alunos do 3º ano do Ensino Médio realizarão a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e portanto, a escolha dos textos de caráter reflexivo acerca de temas polêmicos e/ou que gerassem uma inquietação de forma que buscassem novas informações para posterior exposição de ideias e construção de suas produções textuais.

Assim, a partir dos temas: Racismo – Discurso de ódio – Superação, foram propostas atividades com a leitura de diversos gêneros textuais os quais traziam possibilidades de textos multimodais e multissemióticos em que combinavam imagens estáticas e em movimento, cores, sons e links os quais pudessem ampliar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita conforme o conhecimento fossem sendo ampliado a partir das atividades propostas, dentre as quais foram realizadas:

1) Apresentação de textos em diversas ferramentas e/ou suportes tais como: livros/xérox de textos, computador, internet, projetor e notebook; material apostilado com variados gêneros textuais como: gráficos, dados estatísticos, fotografias, charges, obras de arte, vídeo-poesia, documentários, filmes, textos literários, letras de música, roteiro de vídeo, artigo de opinião, todos estes voltado a temas relacionados a: tolerância, intolerância racial e superação das dificuldades;

Abaixo o exemplo de alguns textos utilizados:



**DISCURSOS DE ÓDIO RACISTA**

Maria Júlia Coutinho



[https://www.huffpostbrasil.com/2015/07/07/policia-localiza-um-dos-suspeito-de-comentarios-racistas-amaju\\_a\\_21686492/](https://www.huffpostbrasil.com/2015/07/07/policia-localiza-um-dos-suspeito-de-comentarios-racistas-amaju_a_21686492/). (Acessado em: 04 de março de 2019).

Taís Araújo



<https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/vitima-de-racismo-nas-redes-tais-araujo-acionara-a-policia-federal-para-identificar-criminosos>. (Acessado em: 04 de março de 2019).

Figura 1: texto do campo jornalístico-midiático



Figura 3 - dados estatísticos

**DE UM TEXTO AO OUTRO**

Leia um outro artigo de opinião do escritor Frei Betto.

**Texto 2**

**A ARTE DA TOLERÂNCIA- FREI BETO**

Compartilhe nas redes sociais Tolerância não significa aceitar passivamente violência, homofobia e racismo. Frente a tais atitudes temos o dever ético de ser intolerantes. A tolerância se situa na esfera das ideias e opiniões. Na democracia, cada um tem o direito de ter as suas próprias convicções, ainda que se contraponham às minhas. Não devo por isso ofendê-lo, desmerecê-lo, humilhá-lo. Mas devo tentar impedi-lo de ir além de suas convicções predatórias à violação da dignidade por atitudes como o racismo.

A tolerância é filha da democracia. Na sociedade autocrática predomina a versão do poder e é crime se contrapor ou discordar dela.

A modernidade se funda na diversidade. Contudo, o coração humano não tem idade. Em todos os lugares e épocas ele comporta o solidário, o altruista, o generoso, e também o ditador, o fundamentalista, o fanático que se julga dono da verdade.

Na medicina, intolerância é de quem sofre de alergia a camarão ou gergelim e considera insuportáveis tais alimentos. O que não se pode é transferir esse tipo de reação às ideias contrárias às minhas. Ainda que me escandalizem, não devo combatê-las com as armas de ódio e violência. Devo recorrer à razão, ao bom senso, me empenhando para que o marco legal da sociedade impeça que os intolerantes passem das ideias aos fatos, como considerar a homossexualidade uma doença e prescrever a "cura gay".

Dizia Gandhi que "tolerar não significa aceitar o que se tolera." Tolerar vem do latim "tolere", e significa carregar, suportar. "Tolerância", na cultura romana, equivalia à resistência, qualidade de quem suporta dignamente dificuldades e pressões.

Tolerar não implica conceder a outro um direito. Direito não se tolera; pratica-se com plena liberdade. Em 1789, quando os deputados franceses debatiam na Assembleia Constituinte o artigo 10 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que se refere à liberdade religiosa, a maioria católica propôs que aos protestantes fosse tolerado terem seus próprios templos e praticarem o seu culto.

Saint-Étienne, deputado protestante, discordou. Disse que tolerância era "uma palavra injusta, que nos representa apenas como cidadãos dignos de piedade, como culpados que são perdoados." E exigiu liberdade de culto.

Uma liberdade não tem o direito de pretender cobrir a outra. Na Alemanha, os nazistas têm o direito de se organizar em partido político e ocupar cadeiras no Congresso. Mas não de querer restringir os direitos de judeus e imigrantes.

O exercício dos direitos não depende apenas da letra da lei. Todos temos liberdade de expressão, mas em uma sociedade economicamente desigual aqueles que possuem mais recursos têm mais condições de se expressar do que a população carente. Portanto, só há plena liberdade quando há também equidade.

Não existem religiões fanáticas ou intolerantes. Há, sim, indivíduos e grupos que encarnam tais atitudes. O sofrimento pode nos tornar tolerantes ou intolerantes. No século III a.C., o imperador Ashoka governa o que é hoje Índia, Paquistão e grande parte do Afeganistão. Cruel, assassinava seus rivais. Conta-se que, após uma batalha, viu o rio encharcado de sangue e decidiu não mais provocar tanto sofrimento e morte.

Ashoka dedicou-se, então, a promover a paz entre religiões e pessoas com diferentes opiniões. Em colunas de pedra deixou gravados seus conselhos, como "aquele que defende a sua própria religião e, devido a um zelo excessivo, condena as outras pensando 'tenho o direito de glorificar a minha própria religião', apenas prejudica a sua, pois deve escutar e respeitar as doutrinas professadas pelos outros."

Figura 2 - texto

- 2) Leitura e análise dos textos, individual e em grupos;
- 3) Pesquisa na internet de notícias relacionadas ao tema;
- 4) Sessão de filme;
- 5) Socializações, comentários dos estudantes acerca de suas impressões a partir das informações coletadas, relacionando ao filme;
- 6) Construção de cartazes em grupos de trabalho em que criassem um desenho que representasse alguma cena e/ou ideia que tenham achado marcante no filme,
- 7) Pesquisa na internet de frases de efeito, de superação e incentivo identificadas no filme.
- 8) Construção do gênero textual sinopse do filme, elaborada pelo grupo;
- 9) Leitura com os alunos individualmente, para orientações de como organizar as informações coletadas;

- 
- 10) Exposição dos cartazes na escola, para socialização;
  - 11) Roda de conversa com depoimentos sobre impressões e descobertas com o decorrer das atividades;

A produção dos cartazes foi uma forma de divulgar as atividades realizadas pelos alunos e de suas produções serem significativas, uma vez que tanto os alunos da escola como outras pessoas que circulassem pudessem ver suas produções e estas tivessem uma maior importância.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento das aulas de Língua Portuguesa foram apresentados textos projetados em mídia com o uso de data show e notebook e por conseguinte os impressos para as leituras individuais e coletivas. Foram lidos com os alunos textos em gênero poesia, depoimentos, documentários, artigo de opinião, letra de música com os temas Racismo – Discurso de ódio – Superação, os quais traziam *links* que direcionavam a outras fontes onde se completavam e acrescentavam informações, essas possibilidades permitiram uma dinâmica nas leituras e um maior interesse dos alunos quando assistiam os curtas metragens, os documentários e filmes ou ouviam músicas e liam textos que combinavam imagens, movimento, cores e sons percebendo-se assim a diversidade de recursos presentes no hipertexto e com ele a necessidade dos multiletramentos.

A este respeito Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) afirmam que “O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons são linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermídia”. Percebeu-se no decorrer das dinâmica de leitura que os textos impressos em formato linear não mantiveram a atenção dos estudantes, uma vez que neste formato “tradicional” os estudantes não encontraram atrativos que chamassem sua atenção o que os dispersou e/ou gerou a falta de interesse em manter uma leitura contínua, perdendo espaço para as multimesmioses já os hipertextos com os seus diversos recursos e aparatos possibilitaram uma atenção contínua e com interações mais eficazes dos estudantes.

A fim de promover uma ampliação e interação do entendimento e despertar a exposição de opiniões e ideias foi proposta socialização a respeito do que tinham lido ou

compreendido nos textos. Nesta atividade os alunos se mostraram um pouco tímidos, não querendo falar ou interagir, sendo necessário fazer indagações e instigá-los a respeito de informações e que relacionassem com alguma situação do cotidiano já vista ou vivenciada por eles, de forma que refletissem ou que gerasse uma inquietação acerca destes temas, pois entende-se que é importante provocar a reflexão e que o ensino deva reforçar atividades e textos significativos como afirma Marcuschi (2010, p. 23),

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Posteriormente foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas acerca do tema no laboratório de informática da escola de forma que a navegação e coleta de dados na *web* enriquecesse seus conhecimentos e informações.

**Fotos 1 e 2:** Pesquisa na Internet



**Fotos 1 e 2:** Pesquisa na Internet  
Fonte: Pessoal, (2019)

Neste aspecto viu-se a importância do uso desta ferramenta – internet – de forma orientada a fim de que os alunos pudessem ter o máximo de aproveitamento das informações lendo, selecionando e organizando os dados coletados para uma posterior aplicação em suas produções textuais (COSCARRELLI, 2016).

Foi realizada ainda sessão de cinema em sala de aula com o filme: O menino que descobriu o vento – de [Chiwetel Ejiofor](#), o qual retrata a história de um garoto que vive na África e que vence as dificuldades presentes em sua comunidade e em sua família a partir de sua determinação e estudo. Sendo entendido aqui o filme também como uma manifestação da linguagem humana em que se interage, se comunica e se reproduz o dizer do outro e onde se

pode também ver-se representado a partir de suas impressões, de modo que “o aluno seja capaz de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (PCN, 2002, p. 143). Esta atividade chamou a atenção dos estudantes e estes se mostraram bastante atentos.

**Fotos 3 e 4:** Sessão de filme e socialização



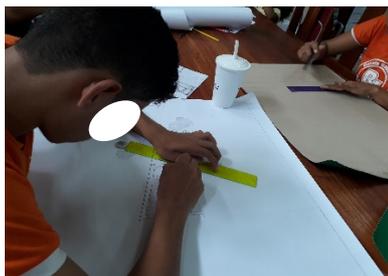
**Fonte:** Pessoal, (2019)

Nas socializações os estudantes tiveram uma atitude mais responsiva em que relacionaram os elementos presentes no filme com a temática até então estudada, debatida e pesquisada, percebeu-se que muitos alunos se emocionaram e em seus relatos demonstraram estar motivados a prosseguirem seus estudos e não desistirem mesmo com as dificuldades que surgissem em suas vidas. Neste momento viu-se a importância em oferecer momentos de reflexão como prevê os PCN's “O aluno ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (2002, p. 130).

A partir desta participação mais efetiva os estudantes foram divididos em grupos para a realização da atividade de produção de cartazes nesta tarefa foi perceptível uma maior dedicação e empenho na elaboração de cada etapa, os quais foram: moldura de seus cartazes, desenho/imagem, escolha de um título e de frases motivacionais relacionadas ao filme e elaboração da sinopse.

Assim, num primeiro momento foi orientado aos grupos que organizassem as partes do cartaz, fazendo divisões de espaços para disposição de cada item, a divisão de tarefas, o que demonstrou a capacidade de se organizarem. Deveriam desenhar ou escolher na internet uma imagem que representasse alguma cena e/ou ideia do filme.

**Fotos 5 à 8:** Criação de desenhos e escolha de imagens do filme



Fonte: Pessoal, (2019)

Depois deveriam pesquisar frases motivacionais e/ou de efeito relacionadas ao filme e produzir um texto, do gênero textual sinopse, para tanto foi realizada leitura com os alunos individualmente, para orientações de como organizar as informações coletadas. A sinopse era para que outras pessoas lessem e tivessem conhecimento sobre o filme e assim despertassem o interesse para assistirem.

Fotos 9 e 10: Produção das Sinopses

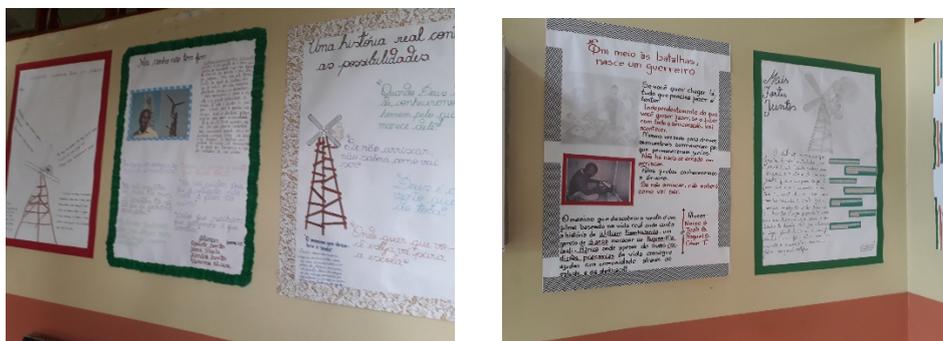


Fonte: Pessoal, (2019)

Após todas essas atividades foram expostos os cartazes no 1º Plantão Pedagógico realizado na escola dia 08/06/2019, com o intuito de que os alunos de outras turmas e pessoas que circulavam neste dia pudessem observar os trabalhos, como forma de interagir a partir das

as atividades realizadas pelos próprios estudantes dando assim uma maior importância e valorização às suas produções.

**Imagem 11 e 12:** Exposição dos cartazes



**Fonte:** Pessôal, (2019)

Assim, além de ficarem evidenciadas nesse processo as impressões e descobertas dos estudantes ocorreu o desenvolvimento de habilidades como: a leitura diversificada a partir de vários gêneros textuais e hipertextos, interação e interpretação com as diversas semioses apresentadas nos textos, pesquisa, seleção e socialização de informações, trabalho em equipe e divulgação de, seus trabalhos, dessa forma é possível dizer que eles aperfeiçoaram o conhecimento adquirido a partir das primeiras leituras, passando de receptores de informações a autores e divulgadores de suas produções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização das atividades foi possível constatar que o profissional de Língua Portuguesa, precisa estar a par das mudanças sociais com o advento da tecnologia e das múltiplas linguagens que permeiam os textos, devendo buscar o conhecimento das possibilidades comunicativas e enunciativas a fim de possibilitar um ensino dos gêneros textuais com práticas educacionais dinâmicas e efetivas (PCN, 2002).

Pode-se afirmar que a prática pedagógica utilizando diversos gêneros textuais e a tecnologia como ferramenta para uma aprendizagem significativa é extremamente válida quando o professor enquanto mediador do conhecimento, ou facilitador no processo de desenvolvimento cognitivo do estudante possibilita oportunidades saindo da esfera abstrata para o entendimento e aprendizado mais próximo da realidade dos alunos de forma que esse ensino ao ser apresentado de forma criativa e atual, gerou múltiplos letramentos para o



desenvolvimento, saindo assim dos moldes do ensino tradicional, que muitas vezes dispersa e não desperta o interesse dos estudantes.

A multiplicidade de linguagens, semioses e multimodalidades oportunizou ainda aulas com debates e apresentações de temas com uma maior abrangência de veiculação na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade o que corroborou para a ampliação da habilidade leitora e esta foi extremamente importante para o crescimento pessoal, intelectual e social.

Portanto, a partir dos dados registrados e das produções dos estudantes foi possível constatar que é de extrema importância o desenvolvimento das atividades de Língua Portuguesa utilizando variedade de gêneros textuais em que os hipertextos, os textos multimodais e as multissemoses sejam empregadas no contexto escolar uma vez que colocam em prática letramentos e multiletramentos necessários ao desenvolvimento e a partir do entendimento manifestarão seus pensamentos e opiniões com maior autonomia.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** / Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC/SEMT, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr. PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*. ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TIC's**. 1ª ed. São Paulo, Parábola, 2013.



# CAPÍTULO 5

## GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Fernanda Vedrossi**, Pedagoga e Especialista em Educação Sexual,  
Prefeitura de Guarulhos - SME

### RESUMO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre o trabalho de gênero e sexualidade desenvolvido com turmas de alunos da Educação Infantil, com base em documentos nacionais e municipais educacionais, especificamente a parte que trata da convivência e as relações favorecendo o respeito às diversidades; de ampliar o autocuidado, formular e expressar questões relativas à sexualidade; do professor/a desenvolver e ampliar a capacidade de argumentação dos/as educandos e que orienta ao professor/a transmitir valores de igualdade e respeito às diversidades por meio de práticas inclusivas e de igualdade de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O trabalho de gênero e sexualidade na educação infantil surgiu da observação dos discursos que apresentavam traços de preconceitos (velados ou não) por parte de professoras/es em relação ao comportamento de alunas/os que ultrapassavam o limite daquilo que era rigidamente estabelecido como permitido para o masculino e o feminino, e com a prática diária em sala de aula em que os estereótipos de gêneros aparecem nas falas e atitudes das próprias crianças.

### GÊNERO NA ESCOLA

Para destacar a importância do trabalho de gênero e sexualidade na Educação Infantil é necessário, em primeiro lugar, distinguir gênero de sexo. Sexo diz respeito às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários. (AUAD, 2006; CABRAL; DIAZ, 1998; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005)



Grande parte da sociedade acredita no binarismo homem/mulher, se o indivíduo nascer do sexo masculino ou feminino será esperado comportamentos de acordo com o sexo biológico.

Porém, este binarismo se contradiz até com a classificação biológica masculino/feminino, pois podemos encontrar um grupo de pessoas denominada intersexuais definidas por Jesus (2012, p.24) como

Pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas.

A construção do que significa pertencer a cada sexo acontece de acordo com padrões que são previamente estabelecidos socialmente e com regras impostas partindo das diferenças biológicas do sexo. Sendo assim, “gênero” pode ser entendido como “sexo” social, como um conjunto de ideias e representações que cria uma determinada percepção em resultado do sexo anatômico. Assim, ter pênis ou ter vagina determinaria quais seriam as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual e irreal escala de valores. (AUAD, 2006)

É bom ressaltar que esta construção social de valores, normas e papéis vivenciados por homens e mulheres varia de acordo com o grupo social específico em que estão inseridos. Estão em permanente reconstrução, uma vez que acompanham/respondem/refletem a dinâmica da sociedade a que dizem respeito. Este processo dinâmico de contínua reconstrução e ressignificação não são estabelecidos de modo homogêneo, mas, sim, distinta e hierarquizante. De acordo com Traverso-Yépez e Pinheiro (2005, p. 148-149),

[...] As relações de gênero permeiam dinamicamente, todo o tecido social, manifestando-se de formas específicas nos diferentes grupos sociais, ainda que mantendo, geralmente, a hierarquização como marca. [...] Certamente reproduzem-se, também, as contradições e dissonâncias existentes, abrindo-se margem para possíveis rupturas ou subversões. [...] Conseqüentemente, as relações de gênero situadas sempre em contextos sociais específicos demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matizes ou modelos de interação entre as pessoas, implicando pressões sobre aquelas que as transgridem ou subvertem.

Então podemos concluir que quem não se encaixa neste binarismo, que não tem sua identidade de gênero baseada no conceito de masculino/feminino ou não reproduz os padrões



de comportamentos esperados ao homem/mulher em determinado grupo social, estão rompendo com o padrão de gênero e desencadeando conflitos, revisões, aceitações e recusas, mais ou menos violentas. (VEDROSSI, 2014)

Segundo Bento, “cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco” principalmente dentro da escola, espaço que o “heteroterrorismo” se faz mais presente, tornando-se um ambiente hostil. Pois desde que nascemos somos educados para estar dentro do padrão da normalidade; primeiro na família; depois, pela escola (no início da vida escolar). A escola, infelizmente, está sendo um espaço de “manutenção e conservação de condutas e padrões estabelecidos”, pois “as reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo” (BENTO, 2011, p. 552-554; COSTA, 2013, p. 5).

Em nome do controle da normalidade, a heteronormatividade vai permeando o dia a dia e criando mecanismos de adequação; já que “as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade”, por meio de privações e reprovações de brincadeiras e atitudes que fujam dos estereótipos esperados para homens e mulheres. (BENTO, 2011, p. 552)

Na contramão destes mecanismos de adequação que se pauta o trabalho de gênero e sexualidade na sala de aula na Educação Infantil.

Porém este é um trabalho isolado na escola em que lecionei, pois o tema é considerado tabu. No trabalho coletivo em Hora Atividade é difícil discutir o tema, as opiniões são controversas, porém meu trabalho foi apoiado pela gestão.

## RELATO DE TRABALHO

Para a elaboração do planejamento dos projetos e planos de aula foram consultados documentos municipais e federais, como:

- Quadro de Saberes Necessário:
  - Eixo Natureza e Sociedade que orienta ao professor/a trabalhar a convivência e as relações favorecendo o respeito às diversidades;
  - Eixo Corpo e Movimento que orienta ao professor/a trabalhar e ampliar o autocuidado, formular e expressar questões relativas à sexualidade;



- Autonomia e Identidade que orienta ao professor/a desenvolver e ampliar a capacidade de argumentação dos/as educandos.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- Volume 2 que orienta ao professor/a transmitir valores de igualdade e respeito às diversidades por meio de práticas inclusivas e de igualdade de gênero.

Visto a dificuldade de compreensão do tema “gênero e sexualidade” e a resistência em tratar do assunto com as crianças, o trabalho de educação sexual não é aplicado em um projeto específico, mas de forma transversal e contínua.

Um dos meios que encontrei para trabalhar estes temas foi por meio do Projeto Identidade que visa à construção da identidade do/a educando/a construindo uma imagem positiva de si, conhecendo de si mesmo e de sua história valorizando a sua e a dos/as colegas, entre outros objetivos descritos logo abaixo.

No início do ano trabalhamos com o Projeto Identidade que abordou temas como:

- Identificação dos sentimentos;
- Reconhecimento de si e do outro;
- Composição familiar;
- Respeito às diferenças;
- Autocuidado;
- Autoconfiança, entre outros.

Dividido em 4 etapas, o projeto iniciou com uma roda de leitura do “Livro dos Sentimentos” do autor Todd Parr, que aborda as diversas sensações e sentimentos de forma lúdica, sendo que a leitura é ao mesmo tempo uma roda de conversa. Em seguida realizou-se a chamada com o emociômetro e aos poucos as crianças vão identificando os próprios sentimentos. Alguns alunos/as são abordados para explicarem o motivo do sentimento que estão no dia, isto ajuda a criar um vínculo de confiança entre professor/a e aluno/a.

A etapa 2 e segunda leitura/roda de conversa é o livro “Tudo bem ser diferente”, autor Todd Parr, abordando a inclusão de crianças com deficiências, diversidade de etnia, diferenças físicas, de atitude, enfim as mais variadas diferenças. As crianças refletem sobre as



diferenças e sobre ser discriminado por ser diferente, destacando que este tipo de discriminação chama-se bullying. A seguir a proposta é a elaboração de cartazes de conscientização sobre o bullying e a distribuição dos mesmos nos ambientes diversos da escola. Para finalizar esta etapa as crianças comparam as cores da própria pele para colorir a capa do projeto com o giz de cera com diversas cores de pele.

A etapa 3 do projeto é a leitura/roda de conversa do “Livro da Família” também do autor Todd Parr, onde têm como tema as diversas composições familiares, o produto final desta etapa é o desenho da família.

Após as discussões e aprendizados sobre a identificação dos sentimentos, respeito às diferenças e diversidade de composição familiar, já foi possível criar vínculos entre os/as alunos/as e entre alunos/as e professor/a, e por meio da confiança conquistada em sala de aula começamos o trabalho de sexualidade e desconstrução dos estereótipos de gênero.

A etapa 4 do projeto é o autoconhecimento do corpo, as crianças vão até a brinquedoteca da escola para buscar os bonecos que serão utilizados para a conversa sobre o corpo e sua higiene.

Esta atividade tem diversos objetivos como:

- Identificação da cor da criança com a cor dos bonecos ou se ela tem resistência ou não se identifica com determinadas cores de pele;
- O conhecimento de partes do corpo, incluindo os órgãos genitais;
- Sondagem da reação dos alunos ao lavar os órgãos genitais quando indagados sobre quem lava o deles (é uma oportunidade de ensiná-los a lavar a si próprio e explicar quem pode tocá-los ou não, o que ajuda na prevenção e identificação de um possível abuso sexual);
- O autocuidado e o cuidado com o outro;
- Desconstrução das relações de gênero.

É comum nesta fase da Educação Infantil as crianças terem curiosidades relativas à sexualidade, e vai depender da reação do/a professor/a a estas perguntas que se irá manter confiança destes alunos/as, pois se o professor/a manter uma postura distante, ou um olhar reprovador a criança desencoraja-se quebrando este laço de confiança. Utilizando como



prática diária responder as perguntas simples com respostas simples.

A continuação desta atividade foi o cuidado com o outro, eles tiveram que passar o resto do dia fazendo suas atividades diárias com os bonecos no canguru.

Nas questões relativas ao gênero, o/a professor/a deve repassar por meio de práticas docentes valores de igualdade e respeito entre homens e mulheres, o/a professor/a deve proporcionar as crianças brincadeiras que possibilitem a experimentação de ambos os papéis. Situações estas que requerem uma atenção especial e intervenções pontuais nas brincadeiras para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto ao papel do homem e da mulher.

Uma das estratégias na desconstrução das diferenças de gênero é a locomoção pela escola, variando entre fila única ou duas filas não mais separada por gênero e sim mista, os/as alunos/as escolhem a fila que preferir.

Por mais que o ambiente seja flexível e que existam possibilidades de exploração de diversos papéis sociais, os estereótipos de gêneros podem surgir das próprias crianças. A observação e a sensibilidade nestas situações de conflito são fundamentais pontuando e fazendo as intervenções, conversando sobre estes estereótipos usando exemplos encontrados especificamente nesta comunidade escolar em que uma quantidade significativa de alunos é o pai que leva e busca na escola e participa de reuniões e eventos, ou proporcionando atividades que todos participem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, como espaço normativo, reafirma a heteronormatividade diariamente excluindo indivíduos que estão fora do padrão pré-estabelecido, alunos/as LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros), apresentam dificuldades de frequentar a escola por causa de preconceitos e discriminações e em alguns casos abandonam os estudos.

A falta de informação e formação de profissionais da educação referente à diversidade sexual e de gênero e ao desenvolvimento da sexualidade de indivíduos é o que dificulta a passagem de que não se enquadram neste modelo. Enfim, precisamos favorecer que a educação sexual na escola aconteça de forma efetiva respeitando a diversidade sexual e de

gênero por isso, é necessário que pensemos e compartilhemos práticas inclusivas de superação de preconceitos, comprometidas com a igualdade de Direitos e principalmente com a quebra de paradigmas. (FAGUNDES, 2009)

## REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. 92 p.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, mai./ago., p. 549-559, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MECSEF, 1998. v. 02. 85 p.

CABRAL, F. DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na escola: um novo olhar**. p. 142-150. Belo Horizonte: Rona, 1998.

COSTA, V. L. V. **Violência escolar e homofobia: reflexões a respeito da diversidade**. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/25022013Vera%20Lucia%20Costa%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

FAGUNDES, T. C. P. C. **Pais conscientes, educadores capacitados: educação sexual para crianças e adolescentes**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. São Paulo, v.20, n.1, p.164-175, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/n/42117-orientacoes-sobre-identidade-de-genero-conceitos-e-termos>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PREFEITURA DE GUARULHOS. **Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários**. Secretaria Municipal de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.histocultura.com.br/bibliotecavirtual/03/qsn.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de Gênero e Adolescência. **Estudos Feministas**. p. 147- 162. Florianópolis: jan./abr. 2005.

VEDROSSI, Fernanda. Transfobia no Ambiente Escolar. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/transfobia-no-ambiente-escolar.htm>>. Acesso em: 23 de jun. 2020.



# CAPÍTULO 6

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEB CAMPUS IV – JACOBINA (BA)

**Gerlane Lima Silva Dourado**, Pós-graduanda do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Juliana Cristina Salvadori**, Docente da Universidade do Estado da Bahia (BA) Universidade do Estado da Bahia –(UNEB)

### RESUMO

A presente pesquisa intitulada Extensão Universitária e Formação Inicial Docente nos Cursos de Licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA), discutindo acerca da necessidade da curricularização, proposta pela estratégias 7.12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, que prevê que no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação devem ser integralizados com ações extensionistas. O objetivo principal é compreender o papel e contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores para as diversidades nos cursos de licenciatura do DCH IV, sendo elencados como objetivos específicos: analisar a/as concepções de extensão universitária adotadas pela comunidade do DCH Campus IV; compreender como a Extensão Universitária articulada às ações de ensino e pesquisa tem dado sentido a Formação Docente nos cursos de licenciatura; mapear as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do DCH IV de 2008 a 2018 e elaborar documento referencial para a implementação da curricularização. Trata-se de uma pesquisa aplicada, ancorada no Materialismo Histórico Dialético e Teoria Crítica. A pesquisa está alicerçada pelo método pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, de finalidade intervencionista. O corpus para a Análise de Conteúdo a ser realizada compreenderá os dispositivos de produção de dados: levantamento bibliográfico, levantamento documental, entrevista semiestruturada, círculos de cultura e diário de bordo, utilizando-se da Análise de Conteúdo como procedimento de análise. Como resultados esperados, pretendemos, a partir das problematizações sobre diferentes concepções de extensão, tematização acerca da indissociabilidade, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, bem como a articulação entre teoria e prática, subsidiar a elaboração do Documento Referencial, como Trabalho Final e produto de pesquisa, que auxiliará na implementação da curricularização nos cursos de licenciatura entendendo a extensão como locus de ensino, de formação docente e de pesquisa.

**Palavras-chave:** Curricularização. Extensão Universitária. Formação Inicial Docente. Educação popular.



## INTRODUÇÃO

A pesquisa Extensão Universitária e Formação Inicial Docente nos Cursos de Licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA) intencionalmente emerge a fim de provocar ponderações acerca dos modelos de Universidade e de formação que vimos concebendo como espaço heterogêneo e popular. Partindo desse pressuposto, nos propomos a dialogar sobre o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, nos debruçando a investigar a/as concepção/ões que se tem de Extensão Universitária.

Norteadas no sentido de tensionar a implementação da Curricularização da Extensão Universitária, que se encontra em vias de acontecimento, buscamos responder com essa investigação, o seguinte questionamento: qual o papel da Extensão Universitária na formação de inicial docente para as diversidades nos cursos de licenciatura da UNEB DCH Campus IV? Deste modo, intentamos compreender as potencialidades da extensão visando superar fragilidades que por ventura exista nesse processo.

A nossa discussão sobre universidade traz um desafio ainda maior de discutir esse território político conflituoso que é a universidade enquanto campo de educação, que é retratar a configuração da UNEB, localizada no Nordeste Brasileiro, universidade multicampi do Estado baiano, presente em Territórios de Identidade mais diversos, com especificidades e singulares próprias, dentro de uma mesma instituição. Para esse enfoque caracterizaremos a universidade multicampi à luz de Fialho (2005).

Desse campo diverso que é o universo acadêmico, nos propomos a investigar o papel da extensão universitária na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do DCH Campus IV, compreendendo assim, como se dão os processos formativos e construção de saberes a partir da dimensão Extensão. Assim, temos delimitado como locus investigativo, o Departamento de Ciências Humanas, campus IV, da cidade de Jacobina (BA).

Propomo-nos com este estudo um movimento de descoberta e redescoberta do ambiente no qual estamos imersos no dia-a-dia. A leitura que faremos sobre a efetividade da extensão na formação inicial docente parte da análise dos princípios que norteiam a instituição, nos indagando até que ponto esses princípios informam nossas práticas, e refletindo sobre a educação que temos e a educação que precisamos.



As análises sobre as dimensões do ensino superior se incorporam através da formação inicial docente e extensão, esta última enquanto objeto da pesquisa, assumimos a responsabilidade de tratar esse complexo considerando o tempo-espço que envolve as transformações sociais e suas influências e intencionalidades que marcam a educação e a formação docente.

O princípio da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, surge com a Constituição Federal de 1988, pressupondo um viés dialógico da Universidade com a sociedade, mas ao que parece, apesar de um século passado, o reconhecimento da Extensão Universitária enquanto atividade necessária no âmbito acadêmico, acaba por se perder, talvez ainda com o ranço de um passado elitista, ou quiçá, sua autoafirmação de instituição excludente com a concepção de extensão diferente.

Nesse sentido, por um viés de educação contextualizada, participativa e inclusiva que este trabalho também se insere. Assim, buscamos responder questões em outras fases deste percurso, que se darão durante a pesquisa de campo, a intervenção e elaboração do produto de pesquisa, objetivando: Analisar a/as concepções de extensão universitária adotadas pela comunidade do DCH Campus IV; Compreender como a Extensão Universitária articulada às ações de ensino e pesquisa tem dando sentido a Formação docente nos cursos de licenciatura; Mapear as ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do DCH IV de 2008 a 2018, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e plano nacional de extensão universitária; Construir junto à comunidade acadêmica, egressos, e comunidade, pautas para a Curricularização.

Nesta pesquisa aplicada usamos a metodologia Pesquisa-Ação, por entender ser a mais viável para a construção dialógica e interativa que aqui propomos quando nos desafiamos juntos com os participantes da investigação, possibilitar a voz e vez de forma equânime, já que se trata de um processo que envolve uma comunidade, neste caso, a comunidade acadêmica. Embora o lócus da pesquisa se dê no DCH Campus IV da UNEB, além da sua comunidade composta por técnicos, docentes e discentes, entendendo que na pesquisa-ação consideramos que todos os sujeitos envolvidos na ação contribuem com a construção da pesquisa e são fundamentais para a obtenção do resultado.



## METODOLOGIA

Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos epistemológicos da teoria crítica, considerando como importante esta condução para traçar a discussão sobre os aspectos culturais da sociedade e da arena educacional que envolvem o ensino e a formação de nível superior para atuação docente. A teoria crítica é, para Creswell (2014, p. 37-45), classificada como um paradigma pós-moderno, juntamente com o pragmatismo, as teorias feministas, teoria racial crítica, teoria queer e teoria da deficiência, pois possibilita um novo modo de ler o mundo, partindo de conceitos e valores, aspectos desconsiderados por outros paradigmas.

De acordo com Adorno (2008, p. 11), “a função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”. Como teoria, ela faz objeção ao paradigma positivista e crítica ao capitalismo e pensamento universal, se opondo e questionando o controle imposto pela cultura dominante, hegemônica. O pensamento que ela defende ultrapassa também o paradigma marxista da discussão economicista e evoca uma nova ordem voltada para questões filosóficas, sociais, estéticas, políticas e culturais que, a partir de um viés transformativo, ressignificação histórica e culturalmente a diversidade daqueles subjugado pela condição de classe social, gênero, etnia.

No campo da educação, a teoria crítica se revela através de pressupostos que questionam a postura ideológica presente e naturalmente aceitas nas práticas de profissionais, nas instituições escolares e na sociedade para uma formação cultural e social padrão com base em uma história construída. Ela refuta a estrutura da sociedade racionalista e o poder ideológico da indústria, se colocando criticamente ao processo de construção das escolas, da formação de professores, da aplicação de currículos, atrelados aos mesmos ditames sociais tendencialmente inclinados para a alienação social. Assim, fundamenta investigações que, num processo de autorreflexão crítica, culminam na democratização do saber, conferindo aos processos formativos caráter emancipatório, pautados no coletivo e no contra hegemônico, projetando na educação a visão para formação política e emancipatória.

Buscando coerência teórico-metodológica que dê consistência à abordagem de análise da pesquisa, optamos pelo paradigma qualitativo por reconhecermos a ampla possibilidade de tratamentos e análises que podem ser dados aos fenômenos e a complexidade que envolve o recorte desta pesquisa tendo como objeto a educação, a extensão universitária e a formação



inicial docente. Entendendo assim, nos apropriamos da definição de abordagem qualitativa de Creswell (2014, p.48), que a descreve de forma poética e didática. O conceito nos inspira e instiga a conhecer as tramas que envolvem o objeto de investigação:

[...] um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa.

Essa definição não transmite simplicidade no desenvolvimento do processo de investigação; ao contrário, destaca as práticas artesanais das interpretações que consideram circunstâncias, sujeitos e contextos, lhe dando ainda com as atribuições que são percebidas pelos pesquisadores.

Segundo Gatti (2007, p. 5-6) a abordagem qualitativa em educação, no Brasil, surge sob influências inglesas, escocesas, australianas, norte-americanas e mexicana a partir de 1978. Nasce a partir dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos e de novas perspectivas para a sala de aula, discutindo métodos avaliativos não-convencionais como alternativa ao paradigma quantitativista vigente, que não respondiam a questões sociais, culturais e institucionais particular de cada situação investigada. Essa vertente de investigação traz para a avaliação de programas a perspectiva responsiva aos fenômenos; já para os estudos de sala de aula é dada a alternativa da abordagem antropológica, antes restrita a sistemas de observação que desconsiderava contextos espaciais e temporais, atendo-se ao que podia ser mensurado a partir de categorias pré-estabelecidas.

A pesquisa-ação, assim como a extensão, nosso objeto de pesquisa, também demorou a ser reconhecida pelas potencialidades formativas, provocando resistências devido a crença dos adeptos das metodologias convencionais, justamente por acreditar que a aproximação entre pesquisador e participante, entre saberes acadêmicos e populares, comprometeria a exigência e rigor do processo formativo.

A metodologia da pesquisa-ação se origina a partir de pesquisa de campo, em contexto de pós-guerra, desenvolvidas por Kurt Lewin em suas atividades junto ao governo norte-americano, e tinha como intuito promover mudanças de hábitos alimentares da população e mudança de atitude dos americanos frente às minorias étnicas desfavorecidas. De acordo com Franco (2005, p. 484), esse trabalho realizado por Lewin



Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.

Percebemos assim que desde a sua origem a pesquisa-ação é orientada para finalidades científicas, mas voltada em seus objetivos para a transformação social.

Ambas, extensão universitária e pesquisa-ação, tema e metodologia desta pesquisa, contrariam a concepção de conhecimento, formação universitária e investigação científica tradicionalmente concebida como modo de produção de conhecimento, e propõem uma perspectiva popular e emancipatória, oportunizando o protagonizando e interação com os sujeitos e comprometimento com questões sociais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA**

Definimos as categorias teóricas Extensão Universitária, Formação Inicial Docente e Curricularização a partir dos referenciais teóricos e legais/normativos, conceitualizando, historicizando e contextualizando estes temas com as situações que circundam o processo educativo no lócus pesquisado. Emerge assim os conceitos de Educação como fundadores dos princípios que dão origem às categorias principais deste trabalho e Educação Popular como desdobramento da educação e que dialoga com a extensão universitária e o método pesquisa-ação. Já os conceitos de Universidade Pública e a sua função, darão base à discussão sobre formação em nível superior e profissionalização docente.

Tencionaremos no capítulo de referencial teórico as informações produzidas com a Revisão Sistemática de Literatura que compõe o capítulo anterior. Desta forma, trataremos o debate não apenas em relação ao reconhecimento da extensão como lugar de formação, mas, inclusive, como objeto de estudo no que tange a formação inicial docente, considerando que a Extensão compõe a dimensão sistêmica da tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão, responsável inclusive para garantir a natureza da instituição de ensino que lhe confere o status universidade.

As discussões teóricas aqui abordadas serão orientadas pelo conceito de Ecologia de Saberes, presentes no trabalho não apenas como tematização do conceito, mas, como tensionamentos que atravessam todo o corpus, deslocando as centralidades do conhecimento.



Compreendemos com este princípio de que são diversos os saberes; estes derivam de diferentes realidades; e são base para a existência de novo saber.

Temos, além dos documentos legais e orientadores, como arcabouço teórico que fundamentará a pesquisa: Paulo Freire (1983), Boaventura de Sousa Santos (2007, 2011) Moacir Gadotti (2012), dentre outros, defendem a educação na perspectiva social, cidadã e comunitária.

Para Gatti (2010), a formação de professores deve considerar basicamente quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características socioeducativas dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas dos cursos de licenciatura e pedagogia. A partir desse reconhecimento indicado pela autora, fazemos aqui uma inter-relação com a Extensão Universitária e qual a sua importância no processo formativo, analisando como a mesma está disposta nas legislações para a formação dos professores; quais são as condições oferecidas no ensino superior que considera as características dos licenciandos, e como a extensão aparece na base curricular dos cursos.

## **EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO**

A extensão universitária tem seus primeiros indícios nas universidades brasileira na década de 1950, com princípios de cunho social por influência dos movimentos sociais e participação da União Nacional dos Estudante (UNE) que abordavam pautas político-ideológica, mas sendo desarticulada em 1964 no período do golpe civil-militar de 1964. Ressurge em 1968, através da Reforma Universitária, mas com caráter limitado, ainda no formato de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade. No entanto, já era endossada por organizações não governamentais e movimentos sociais que a associavam à perspectiva da Educação Popular.

Apenas em 1987, após Reforma Universitária e mobilização social, as discussões acerca da Extensão Universitária avançam, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), antigo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, e em 1988 ela é incorporada à Constituição Federal de 1988, já com o caráter indissociável entre



ensino-pesquisa-extensão, e, posteriormente é introduzida à LDB n.º 9394/1996, prevista em seu art. 43, como finalidade indispensável à Universidade.

Apesar de não ser um movimento novo, a extensão universitária, esteve por muito tempo em lugar secundário na universidade, havendo certa resistência em definir concepções e práticas que atendessem a sua natureza. Sua ressignificação começa a ganhar corpo institucionalmente a partir da constituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), e de forma mais abrangente no âmbito acadêmico a partir das exigências de curricularização propostas pelo Plano Nacional de Extensão (PNE) 2001-2010 e posteriormente pelo PNE 2014-2024.

Por décadas se sustentaram concepções equivocadas acerca da extensão, devido a discussão ainda incipiente e sem participação popular, e comum a própria história da educação no Brasil. Inicialmente a extensão as ações extensionistas tinham caráter assistencialista, no qual a universidade, enquanto organismo público, tinha a responsabilidade de dar um retorno à sociedade e assim o era feito através de oferta de cursos, resultados de pesquisa, e ainda para um público com um grau de instrução já elevado como consultoria de serviços. Havia nesse modelo uma relação verticalizada, no qual os intelectuais da academia transmitiam o seu conhecimento para a comunidade, não havendo reconhecimento do saber e da cultura popular. Posteriormente, amplia-se a diversidade de ações e público, abrangendo a cursos e prestação de serviços que na verdade acabava por suprir a demanda do sistema capitalista e mercantil, baseados em pressupostos que não expressavam cunho social, formativo ou político, mais tecnicista.

A reinvenção da extensão nos anos de 1990, a partir do paradigma popular, abre espaço para construção de novas relações entre ensino e pesquisa, no âmbito da formação acadêmica, a partir de ações extensionistas e da capacidade de transitar por diferentes áreas de conhecimento, espaços formativos de educação escolar e não escolar, e a formação de parcerias com organismos públicos e não governamentais. Essa fluidez característica da extensão universitária, em relação aos outros elementos da tríade, tem na sua mobilidade o potencial de fomentar estratégias e metodologias para além do currículo formal, mais engessado, aproximando-se do contexto dos alunos e professores e atendendo demandas locais nas quais as instituições de ensino estão alocadas. Vimos, neste sentido, a importância da curricularização da extensão como desafio das universidades em ressignificar seu sistema



de ensino com resquícios: 1. da formação clerical e colonizadora, que constituiu historicamente a universidade; e 2. do modelo de formação acadêmica com finalidade de técnica de atender ao mercado de trabalho, sem promoção de formação cidadã, defendida na pauta de universalização da extensão; considerando-a um “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã”. (FORPROEX, 2012, p. 9).

A curricularização é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, propondo a integralização de, “no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação através em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” BRASIL (2014, p. 9) em áreas de pertinência social o que, no nosso entendimento, busca garantir a formação acadêmica aliada ao fortalecimento da universidade através da reconexão universidade/sociedade.

A extensão universitária, categoria chave da pesquisa, tem inspirado estudos e interesses que corroboram por favorecer este movimento que tem crescido consideravelmente a partir da proposta de curricularização do Plano Nacional de Educação (PNE), que assinala o conceito formulado pelo Política Nacional de Extensão Universitária

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORPROEX, 2012, p15).

Ela traduz não apenas a necessidade da sua efetivação, mas aponta, quiçá, meios que as universidades já dispõem e, se bem aproveitada e melhor explorada, pode se tornar uma alternativa para melhoria da qualidade das formações iniciais nos cursos de licenciatura.

A política de extensão pode ser concebida como possibilidade dentro desse contexto, considerando que um dos problemas do processo de formação de professores é a falta de política pública para uma formação educacional efetiva frente às realidades locais. Cabe às instituições formadoras buscar emancipação político social na formação de professores, ainda muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Nóvoa afirma



ainda que há excesso de discussões, muitas produções teóricas redundantes e pouca ação efetivamente prática. Ele aponta como alternativa a formação de professores dentro da profissão.

Entretanto, não devemos romantizar o desenvolvimento das ações extensionistas como solução imediata para a qualidade da formação dos profissionais em educação. Devemos compreender, primeiro, as suas dimensões nesse contexto e reconhecer, como afirma FORPROEX (2012), que o fortalecimento da extensão depende do seu financiamento de modo a garantir maior estabilidade, solidez e transparência nas ações bem como garantir a sua focalização em áreas prioritárias. Diz ainda que para esse fortalecimento é necessário “tornar a parte do pensar e do fazer cotidiano da vida acadêmica”.

A característica interdisciplinar envolta na extensão universitária a coloca no centro das discussões sobre os aspectos teórico-práticos dos cursos de licenciatura evocando provocações sobre onde cabem os debates sobre as diversidades e a interculturalidade e problemáticas relacionadas à elas que provocam conflitos. Nesta perspectiva, o atendimento educacional deve preconizar a inclusão de todas e para todas elas, reconhecendo as diferentes identidades presentes no contexto educacional, a fim de diminuir a tendência excludente, isto é, na perspectiva de amenizar os preconceitos, discriminações, hipervalorização de determinados grupos sociais e invisibilização de outros.

O reconhecimento da função educativa e social da extensão é recente. Cabe-nos refletir sobre como a instituição pode fomentar espaço de socialização de conhecimento de forma horizontalizada e ajudar a sistematizar esse conhecimento e articular redes que promovam o fortalecimento de grupos sociais e de estudantes, concebendo assim que a educação popular nasce fora do espaço escolar e constrói sua base emancipatória com o espaço escolar e acadêmico para intervir na realidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta por uma educação emancipatória na Universidade, que nasce a partir de projeto político de classes sociais dominantes para formação de elite, está ameaçada na atual conjuntura brasileira quando consideramos: o projeto (ou falta de) político e cultural do atual presidente, eleito com base em discurso da violência e da intolerância; as atuais diretrizes do



Ministério de educação e cultura (MEC), que tem a sua frente o economista Abraham Weintraub a capitanear corte de 30% de verbas das universidades federais, o que afeta diretamente as atividades acadêmicas, fora o corte das verbas para educação básica, e sua franca relação com o setor da educação privada; na Bahia, a greve docente deflagrada em abril, com duração de mais de 60 dias, e pautando a destinação de 7% da Receita Líquida de Imposto para o orçamento das universidades e reposição do orçamento contingenciado entre 2017-2018, deixando de aplicar 110 milhões nas universidades (de acordo com o comando de greve na UNEB as restrições atingem manutenção, custeio de terceirizados, desenvolvimento de pesquisa e atividades de extensão, afetando cerca de 60 mil estudantes).

Ao discutir a problemática da pesquisa que centra-se na exigência da curricularização da extensão nos currículos dos cursos de graduação, não podemos deixar de considerar que quaisquer ação que não levem em conta a participação social, pois, certamente esta não se caracterizará como o modelo de extensão defendido por Paulo Freire, pautado no diálogo social, e na transformação intermediada por teóricos e pelos olhares e vozes populares para reconhecer os problemas e apontar possíveis soluções e meios para intervenção na realidade social. Logo, a implementação de uma proposta de curricularização da extensão levando em conta o modelo de extensão aqui endossado só pode se dar de forma participativa, como ato de resistência e luta pela democracia e por políticas educacionais inclusivas que garantam educação como direito social de todos.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. **Regimento Geral**. Resolução Consu N.º 864/2011. Universidade do Estrado da Bahia (UNEB). Salvador: BAHIA, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 02/2015: Diretrizes Nacionais Curriculares para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério e da Educação Básica. Aprovado em 09/06/2015. Publicado no DOU em 25/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001c. Disponível em: <<https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>>. Acesso em: 20 de jan.de 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. Lei N.º 13.005/2014**.. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>.. Acesso em: 02 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº 9394/96**. De 20 de dezembro de 1996. 8ed. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

BRASIL EM SÍNTESE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>>. Acesso em 13 de abril 2019.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (org.).-- São Paulo: Brasiliense, 1999. Vários autores da 3. ed. de 1987.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes 3 ed. - Porto Alegre: 2010.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent Série pesquisa v.16. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Manaus: AM, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot: **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. São Paulo 2012. Tese (Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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



INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acessado em Março de 2011.

LAGE, Allene; SANTOS, Émerson (org.). **Escritos sobre a educação a partir de uma perspectiva latino-americana**. Ed. Cia do e-book.

MUNANGA, Kabelenge. Teoria Social E Relações Raciais No Brasil Contemporâneo. Cadernos Penesb, Niteroi, n.12, 169-203, 2010.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. [ [Links](#) ]

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERUZZO, Cicilia M.Krohling. **Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação**. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação XXV Encontro Anual da Compós. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa na prática extensionista**. IV Seminário de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal: 2008.

\_\_\_\_\_. **Metodologia participativa e Pesquisa-ação em extensão universitária**. II Mostra de Extensão Universitária da Pontifícia Universidade de Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Belo Horizonte – MG, 2017. Disponível em [http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20170529143606.pdf](http://www2.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170529143606.pdf), acesso em 28 de março de 2019.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?

SANTOS, Boaventura de Souza: **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória**. SP: Exposição realizado no Seminário: “Estudos Territoriais de desigualdades sociais”, 16 e 17 de maio de 2001. (mimeo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes NOVOS ESTUDOS 79 II NOVEMBRO 2007



# CAPÍTULO 7

## A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA EXPERIMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TRÊS MODALIDADES DE ENSINO: ESCOLA REGULAR; ESCOLA TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Geyse Ann Ximenes Galvão, Estudante do Curso de Licenciatura em Física, IFCE  
Paulo Vítor Ferreira Pinto, Professor Mestre do Curso de Licenciatura em Física, IFCE

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo incentivar o uso da Prática experimental nas aulas de Física do Ensino Médio, como uma alternativa de melhorar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, visto que a compreensão da Física é considerada pela maioria dos estudantes como sendo extremamente difícil. Para a realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da Prática Experimental nas aulas de Física, a história da evolução da educação no Brasil, com foco no Ensino Médio em três modalidades de ensino: A Escola Regular, A Escola em Tempo Integral e a Escola Técnica Integrada ao Ensino Médio. Em virtude do contexto mencionado este trabalho tem a finalidade de impulsionar opções para um Ensino de Física mais criativo através de atividades práticas que visam estimular a vontade de aprimorar o conhecimento dos estudantes do Ensino Médio da Cidade de Crateús. O recurso escolhido foi à realização de experimentos de fácil aplicação realizados na sala de aula, com materiais de baixo custo para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Ao final da aula prática foi aplicado um questionário contendo 10 questões que mostraram que a aula teórica seguida da aula prática foi significativa para a aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Prática experimental. Ensino e Aprendizagem. Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

A compreensão da Física é considerada pela maioria dos estudantes como sendo extremamente difícil.

O ensino de Física se torna nas escolas públicas e privadas uma preocupação para diversos profissionais da área de educação, pelo fato da física ser vista pelos alunos como uma disciplina de difícil compreensão. (SILVA E DUARTE, 2018, P.2)

Trabalhar com atividades experimentais em aulas de Física, poderá proporcionar um maior aprendizado de conteúdos programáticos, permite ao aluno aproximações entre a física e seu dia a dia. O professor será o mediador do conhecimento, orientando e construindo em



sala de aula práticas possíveis e de baixo custo, para que os próprios estudantes possam construir e realizar os experimentos.

Há uma imensidão de possibilidades de explorar metodologias que facilitem o aprendizado em sala de aula, mesmo a carga horária sendo reduzida, geralmente com duas aulas semanais sendo cada uma com duração de 50 minutos, o professor poderá se organizar para realizar atividades que instigam e motivem os estudantes. Diferentes formas de aprendizagem podem ser realizadas em sala de aula, com planejamento e preparação.

A utilização da prática experimental nas aulas de Física pode fazer com que o aluno correlacione a teoria com a prática, assim como estimular suas habilidades e competências, preparando-o para o mundo científico e tecnológico. Uma das maneiras de construir conceitos dentro da área da Física é trazer situações reais para facilitar a conexão entre o abstrato e o concreto, para que de fato essa disciplina possa fazer sentido para o aluno.

A utilização de experimentos com materiais de baixo custo e de fácil aquisição facilitará a criação de possibilidades práticas e baratas de dinamizar o ensino com práticas de baixo custo e de fácil acesso para possibilitar aos estudantes construir seus próprios experimentos. Ademais se pode também utilizar da prática experimental como forma de consolidar o conhecimento teórico.

A construção de Experimentos com materiais de baixo custo é necessária, pois, ela poderá ser feita não só no laboratório, mas também na sala de aula e na própria casa dos estudantes e professores.

A proposta de se lidar com materiais simples, portanto, não advém apenas do fator custo, mas da necessidade de que o aluno possa dominar todo o processo de conhecimento, através da construção, por seus próprios meios, dos aparatos que servirão de objeto de estudo. A familiaridade com os materiais utilizados aproxima o aluno do conhecimento científico, porque mostra que a ciência física se aplica ao mundo real, que está a sua volta. Mais do que isso, permite a ele testar hipóteses de forma criativa, a partir das propriedades conhecidas ou supostas dos materiais e dos testes realizados com eles. (DOS SANTOS, DE CARVALHO PIASSI, FERREIRA, 2004, P.8).

O objetivo Geral desse trabalho é Incentivar o uso da Prática experimental nas aulas de Física do Ensino Médio, como uma alternativa de melhorar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os Objetivos Específicos são:



- Revisar a bibliografia de autores que discutem sobre a prática experimental.
- Mostrar experimentos com materiais de baixo custo para os estudantes nas três modalidades de ensino.
- Utilizar a Prática experimental como uma alternativa de metodologia no processo de ensino-aprendizagem com a junção do ensino teórico e prático.
- Comparar o desempenho em Física das turmas nas três modalidades de ensino através de questionário depois da aplicação da aula teórica e aula prática.

Esse trabalho surgiu a partir da atuação no Programa Residência Pedagógica que tem como princípio norteador a imersão na realidade escolar, ou seja, o aluno residente é inserido diretamente no cotidiano da escola pública. Através do edital de seleção Nº 10/2018 PROEN/REITORIA-IFCE. Com a imersão em três escolas: A primeira em tempo integral apenas para o ensino médio, a segunda de ensino regular com os anos iniciais e finais do ensino fundamental e a terceira com ensino regular que passou a ser em tempo integral para o ensino médio.

Ao presenciar em sala de aula o grande interesse por parte dos estudantes por aulas com experimentos e seu maior aprendizado dos conteúdos, quando ministrada a aula teórica seguida da aula prática.

Em virtude das circunstâncias mencionadas, surge a ideia desse trabalho com a finalidade de impulsionar opções para um Ensino de Física mais criativo através de atividades práticas que visam estimular a vontade de aprimorar o conhecimento dos estudantes do Ensino Médio da Cidade de Crateús.

O recurso escolhido foi à realização de experimentos de fácil aplicação realizados na sala de aula, com materiais de baixo custo para os estudantes do ensino médio em três escolas: Escola Estadual Regina Pacis com a modalidade de ensino regular (será chamado nesse trabalho de escola R), Escola De Ensino Médio Em Tempo Integral LIONS CLUB com a modalidade de ensino em tempo integral (será chamado nesse trabalho de escola J) e o Instituto Federal De Educação Ciências E Tecnologia Do Ceará Campus Crateús com a modalidade de ensino Técnico integrado ao ensino médio (será chamado nesse trabalho de escola I).



## DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada na cidade de Crateús, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Física da rede estadual e Federal.

Os experimentos escolhidos foram sobre As Leis de Newton, Referenciais Inerciais e Não-Inerciais e a Força de Atrito. Os Experimentos escolhidos foram:

- Foguete com garrafa pet representando a terceira lei de Newton (experimento 01).
- Garrafa pet com líquido representando referenciais inerciais e não inerciais (experimento 02).
- Força de atrito em um plano inclinado (experimento 03).

Os materiais utilizados foram:

Experimento 01:

- Garrafa Pet
- Borrifador com Álcool combustível
- Acendedor a gás
- Linha náilon

Experimento 02:

- Garrafa Pet
- Água
- Corante industrial
- Barbante
- 02 canudos descartáveis

Experimento 03:

- Bloco de madeira 40X40 cm<sup>2</sup>
- Folha de papel
- Folha EVA
- Folha de lixa
- 04 blocos de madeira de 6 cm
- Dinamômetro



No experimento 01 usou-se a garrafa pet na horizontal com dois furos de aproximadamente 06 cm de distância um do outro, e colocou-se a linha náilon para fazer uma espécie de alças, na aplicação dos experimentos utilizou-se a linha náilon na sala de aula de uma parede a outra e colocou-se a garrafa pet. Borrifou-se álcool combustível na tampa da garrafa que continha um furo de aproximadamente 1cm de diâmetro, e usando o acendedor a gás ocorreu a reação de combustão, com grande liberação de energia em forma de calor, o calor produzido na reação de combustão aqueceu os gases presentes no interior da garrafa que se expandiram rapidamente, como só existe uma saída na garrafa os gases aquecidos saem pelo orifício em alta velocidade devido a pressão exercida pela garrafa, a pressão da garrafa exerce uma força sobre o gás que sai pelo furo e ao mesmo tempo o gás empurra a garrafa em sentido contrário ilustrando a terceira lei de Newton de ação e reação.

No experimento 02 ele ilustra o “problema” dos referenciais não inerciais, ele consiste na queda livre de uma garrafa pet com furos de 01cm em cada lado no meio da garrafa e colado um canudo nos furos e na tampa amarrada com barbante e com água dentro e corante artificial (utilizado apenas para mudar a cor da água), ao cair em queda livre nota-se como o fluido cessa em vazar da garrafa conforme ela cai, isso ocorre pois, durante a queda livre, o fluido não tem aceleração em relação a garrafa.

No experimento 03 foi colado na base de madeira a folha de papel com 10 cm, a folha EVA com 10cm, a folha de lixa com 10cm e deixou-se 10cm da própria madeira transformando-a em um plano inclinado, esse experimento consisti em analisar o trabalho da força de atrito nos 4 materiais, e verificar qual/quais materiais possuía maior resistência da força da atrito, e medir a força com o dinamômetro utilizando os 4 pedaços de madeira de 6cm, colocando-os em cada um dos materiais colados na madeira e inclinando o plano de forma que cada um dos materiais começasse a deslizar sobre o plano inclinado, e mediu-se os ângulos e ao final do experimento os alunos calcularam os coeficientes de atrito estático e cinético de cada material.

Ao final da aplicação dos experimentos foi aplicado um questionário de 10 questões nas três escolas. A seguir são apresentados as questões do questionário:

**Questionário investigativo sobre a importância da Prática Experimental nas aulas de Física do Ensino Médio em três modalidades de ensino: Escola regular; Escola em Tempo Integral; Escola Técnica Integrada ao Ensino Médio.**

Aluno: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

1. Em sua opinião, você prefere aulas teóricas (apenas pelo livro didático) ou aulas com Teoria e Práticas Experimentais (com experimentos) juntos?

- a) Aulas teóricas pelo livro didático
- b) Aulas com Práticas Experimentais
- c) As duas juntas Teoria e Prática
- d) Não sei dizer

2. Com a aula Experimental você se sentiu motivado a realizar experimentos?

- a) Muito motivado
- b) Pouco Motivado
- c) Nenhuma motivação
- d) Não sei dizer

3. O que você achou dos Experimentos?

- a) Ótimos
- b) Bons
- c) Ruins
- d) Péssimos

4. Considerando-se o conceito de massa, pode-se dizer:

- a) A massa de um objeto depende apenas do valor da aceleração da gravidade.
- b) A massa depende da quantidade de material que constitui um objeto.
- c) A massa de um objeto depende da sua localização.
- d) Massa e peso possuem a mesma quantidade.

5. A respeito do conceito de inércia, pode-se dizer que:

- a) Objetos que se movem rapidamente têm mais inércia que os que se movem lentamente.
- b) Inércia leva todos os objetos ao repouso.
- c) Inércia é uma força que mantém sempre os objetos em repouso ou em movimento com velocidade constante.
- d) Um objeto de grande massa tem mais inércia que um de pequena massa.

6. Um trator, com velocidade constante, puxa horizontalmente um tronco de árvore por meio de uma corrente, exercendo sobre ela uma força de 1000N. Considerando-se que o tronco tem um peso 1500N, a força resultante sobre o tronco vale:

- a) 1000N.
- b) 0N.
- c) 500N.
- d) 2500N.

7. Um dinamômetro que se encontra na horizontal é tracionado à direita e à esquerda por força de intensidade 100N. Sua marcação será:

- a) 100N
- b) 50N
- c) 0N
- d) 200N

8. De acordo com a terceira lei de Newton, a toda força corresponde outra igual e oposta, chamada de reação. A razão por que essas forças não se cancelam é:

- a) Elas estão sempre na mesma direção
- b) Elas agem em objetos diferentes.
- c) Elas atuam por um longo período de tempo
- d) Elas nunca estão em sentidos opostos

9. Qual a importância da Força de atrito?

- a) Sem o atrito, seria impossível realizar algumas atividades essenciais, como caminhar.
- b) Ele não possui nenhuma importância.
- c) Não é preciso no dia-a-dia.
- d) Quando o movimento se inicia, o objeto ou a pessoa não ficará sujeito à força de atrito.

10. Sobre Referenciais Inerciais e Não-Inerciais marque a alternativa correta:

- a) A primeira Lei de Newton vale para os dois referenciais Inerciais e não inerciais.
- b) Toda partícula está em movimento retilíneo uniforme sobre ação de uma força.
- c) Referencial Não Inercial é um referencial em que as leis de Newton não são cumpridas, só são cumpridas em Referenciais Inerciais.
- d) Não possuem referências com as Leis de Newton.

A seguir são apresentadas as Tabelas 1, 2 e 3 referentes aos dados coletados em cada escola.

**Tabela 1:** Questões aplicadas no questionário e seus respectivos percentuais de resposta correta da Escola 1

PERGUNTAS	PORCENTAGENS
1. Em sua opinião, você prefere aulas teóricas (apenas pelo livro didático) ou aulas com Teoria e Práticas Experimentais (com experimentos) juntos?	a) 4,2% b) 20,8% c) 75% d) 0%
2. Com a aula Experimental você se sentiu motivado a realizar experimentos?	a) 54,2% b) 25% c) 4,2% d) 16,6%
3. O que você achou dos Experimentos?	a) 54,2% b) 45,8% c) 0% d) 0%
4. Considerando-se o conceito de massa, pode-se dizer:	b) 75%
5. A respeito do conceito de inércia, pode-se dizer que:	a) 79,16%
6. Um trator, com velocidade constante, puxa horizontalmente um tronco de árvore por meio de uma corrente, exercendo sobre ela uma força de 1000N. Considerando-se que o tronco tem um peso 1500N, a força resultante sobre o tronco vale:	b) 25%
7. Um dinamômetro que se encontra na horizontal é	a) 50%

tracionado à direita e à esquerda por força de intensidade 100N. Sua marcação será:	
8. De acordo com a terceira lei de Newton, a toda força corresponde outra igual e oposta, chamada de reação. A razão por que essas forças não se cancelam é:	b) 41,66%
9. Qual a importância da Força de atrito?	a) 95,83%
10. Sobre Referenciais Inerciais e Não-Inerciais marque a alternativa correta:	c) 95,83%

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 2:** Questões aplicadas no questionário e seus respectivos percentuais de resposta correta da Escola J

PERGUNTAS	PORCENTAGENS
1. Em sua opinião, você prefere aulas teóricas (apenas pelo livro didático) ou aulas com Teoria e Práticas Experimentais (com experimentos) juntos?	a) 2,7% b) 35,1% c) 62,2% d) 0%
2. Com a aula Experimental você se sentiu motivado a realizar experimentos?	a) 78,3% b) 16,2% c) 5,5% d) 0%
3. O que você achou dos Experimentos?	a) 75,6% b) 21,6% c) 0% d) 2,8%
4. Considerando-se o conceito de massa, pode-se dizer:	b) 67,56%
5. A respeito do conceito de inércia, pode-se dizer que:	a) 43,24%
6. Um trator, com velocidade constante, puxa horizontalmente um tronco de árvore por meio de uma corrente, exercendo sobre ela uma força de 1000N. Considerando-se que o tronco tem um peso 1500N, a força resultante sobre o tronco vale:	b) 45,94%
7. Um dinamômetro que se encontra na horizontal é tracionado à direita e à esquerda por força de intensidade 100N. Sua marcação será:	a) 83,78%
8. De acordo com a terceira lei de Newton, a toda força corresponde outra igual e oposta, chamada de reação. A razão por que essas forças não se cancelam é:	b) 62,16%
9. Qual a importância da Força de atrito?	a) 91,89%
10. Sobre Referenciais Inerciais e Não-Inerciais marque a alternativa correta:	c) 62,16%

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 3:** Questões aplicadas no questionário e seus respectivos percentuais de resposta correta da Escola R

<b>PERGUNTAS</b>	<b>PORCENTAGENS</b>
1. Em sua opinião, você prefere aulas teóricas (apenas pelo livro didático) ou aulas com Teoria e Práticas Experimentais (com experimentos) juntos?	a) 0% b) 21% c) 76,4% d) 2,6%
2. Com a aula Experimental você se sentiu motivado a realizar experimentos?	a) 78,9% b) 5,3% c) 0% d) 15,8%
3. O que você achou dos Experimentos?	a) 94,7% b) 5,3% c) 0% d) 0%
4. Considerando-se o conceito de massa, pode-se dizer:	b) 73,68%
5. A respeito do conceito de inércia, pode-se dizer que:	a) 52,63%
6. Um trator, com velocidade constante, puxa horizontalmente um tronco de árvore por meio de uma corrente, exercendo sobre ela uma força de 1000N. Considerando-se que o tronco tem um peso 1500N, a força resultante sobre o tronco vale:	b) 86,84%
7. Um dinamômetro que se encontra na horizontal é tracionado à direita e à esquerda por força de intensidade 100N. Sua marcação será:	a) 84,21%
8. De acordo com a terceira lei de Newton, a toda força corresponde outra igual e oposta, chamada de reação. A razão por que essas forças não se cancelam é:	b) 31,57%
9. Qual a importância da Força de atrito?	a) 86,84%
10. Sobre Referenciais Inerciais e Não-Inerciais marque a alternativa correta:	c) 89,47%

**Fonte:** Elaboração Própria

Os dados das três escolas mostram que os estudantes em sua grande maioria conseguiram compreender cada fenômeno, e cada escola possui uma questão com maiores índices de erro, isso significa que cada modalidade de ensino possui dificuldade em um conteúdo específico, mas que cada uma conseguiu obter um bom aprendizado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum observar e perceber as dificuldades encontradas pelos estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Física. As aulas de Física são na maioria das vezes ministradas pelos professores de forma rigorosamente teórica, apresentando somente conceitos e memorização de leis físicas. As aulas de Física experimental têm como objetivo realizar ações que proporcione o desenvolvimento e o interesse dos estudantes pela disciplina e revelem as possibilidades de utilizar essas aulas como uma ponte para raciocinar, compreender e analisar os fenômenos físicos do dia a dia.

Os experimentos apresentados nas três modalidades de ensino foram essenciais para a compreensão dos conteúdos e fenômenos de física de forma dinâmica e concreta por parte dos estudantes, contribuindo para a construção de noções sobre Leis de Newton, Força de atrito e referenciais inerciais e não inerciais.

De acordo com os dados analisados a prática experimental contribuiu de forma significativa no âmbito da disciplina de Física favorecendo o processo de ensino/aprendizagem. A realização da prática experimental gerou debates por parte dos estudantes na tentativa de explicar os fenômenos observados, possibilitando a socialização e o debate durante os experimentos.

Conclui-se que a prática experimental unida com a teoria favoreceu o aprendizado dos estudantes. Com o questionário foi possível verificar o grande aumento de interesse dos participantes em relação aos conteúdos abordados e em aulas com práticas experimentais. Os resultados demonstraram que a utilização dos experimentos é uma metodologia eficaz em sala de aula que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem, e que o fato da maioria das escolas não possuírem laboratórios específicos de Física não limita o uso de Práticas Experimentais, pois o uso de materiais de baixo custo pode ser utilizado para facilitar a construção de experimentos em sala de aula pelo professor e pelos estudantes.

Pelos resultados da pesquisa pode-se afirmar que os estudantes aprenderam significativamente os conteúdos abordados, que foram planejados para criar a integração entre teoria e prática. Vale destacar fortemente a necessidade de se construir projetos para o Ensino de Física com práticas experimentais, onde as aulas devem ser planejadas de forma a instigar os estudantes para o maior objetivo de uma aula: o aprendizado do aluno. Para que esse



processo aconteça às aulas devem ser dinâmicas com debates entre professor/aluno e entre aluno/aluno, de modo que o professor consiga conduzir o estudante para um processo de questionamentos e resolução de situações problemas, sabendo sempre considerar o 45 conhecimento prévio do aluno, pois ele possui uma forte influência nesse processo de ensinar e aprender. Portanto, pode-se afirmar que o bom desempenho dos estudantes desta pesquisa, foi de fato devido ao uso de experimentos de baixo custo aplicados na sala de aula.

Finalmente, é preciso destacar que essa pesquisa foi um pequeno estudo planejado e utilizado poucos experimentos desenvolvidos no ambiente da sala de aula, e que mesmo assim conseguiram-se bons resultados em termos da aprendizagem, o que nos leva a acreditar no grande potencial de uma aula experimental para favorecer no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Física no Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, abr. 2016. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1>>. Acesso em: 14 ago. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p1>.

BATISTA, U.A.D. Ensino médio integrado no Brasil: uma análise histórica, 2012. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_1004\\_ua.batista@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1004_ua.batista@gmail.com.pdf) Acesso em: 31 mai. 2019.

Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931, Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 14 ago. 2019.

Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 ago. 2019.

Decreto nº 5.241, de 22 de Agosto de 1927, Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html> Acesso em 15 ago. 2019.

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Sociedade, educação e ensino de física no Brasil: Do Brasil Colônia ao fim da era Vargas. **Proceedings from Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2007.



DO ROSÁRIO, Maria José Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

DOS SANTOS, Emerson Izidoro; DE CARVALHO PIASSI, Luís Paulo; FERREIRA, Norberto Cardoso. **Atividades experimentais de baixo custo como estratégia de construção da autonomia de professores de Física: uma experiência em formação continuada**. 2004.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: **V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. 2008.

Experimentos de baixo custo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FcAJWsMihNo> Acesso em 02/09/2019.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BcG08-TnTIg> Acesso em 02/09/2019.

Disponível em <https://online.vitalsource.com/#/books/9788521624097/cfi/6/106!/4/2/2@0:0> Acesso em 02/09/2019.

GALVÃO, G.A.X. BEZERRA, M.B. A introdução da óptica e o incentivo da prática experimental no ensino médio por meio de experimentos de baixo custo: interferômetro de Michelson-Morley e experimento de Thomas Young. Anais CONEDU. 2019.

LEI 11.892 - Cria os Institutos Federais. Disponível em <http://www.extensao.ifal.edu.br/documentos/legislacao-e-normas/leis/lei-no-11.892-cria-os-institutos-federais/view> Acesso em 15 ago. 2019.

LEIRIA e MATARUCO. O papel das atividades experimentais no processo ensino-aprendizagem de física, 2015, Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18234\\_8366.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18234_8366.pdf) . Acesso em: 30 mai. 2019.

Medida Provisória nº 746, de 2016, Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOS, R.R. Breve histórico do ensino médio no Brasil, 2010, Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf> Acesso em: 30 mai. 2019.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo**, 2006.

SILVA e DUARTE. Ensino de física e atividades experimentais em sala de aula: algumas considerações, 2018, Congresso Internacional De Educação e Tecnologias. Disponível em [file:///C:/Users/USER/Downloads/356-14-4087-1-10-20180529%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/356-14-4087-1-10-20180529%20(1).pdf) Acesso em: 29 mai. 2019.



TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; DE ANDRADE, Adriana. A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS NUMA PERSPECTIVA CTSA NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS. **Revista Compartilhar-Reitoria**, v. 2, n. 1, 2017.

VIEIRA, Cássio Leite; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos. História e historiografia da física no Brasil. **Fênix**, v. 4, n. 3, p. 1-27, 2007.

# CAPÍTULO 8

## A ACELERAÇÃO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Joni A. Amorim**, Doutor, Universidade Estadual de Campinas

### RESUMO

O uso crescente de tecnologias sempre foi uma tendência em muitos setores dado o possível aumento da produtividade, a eliminação de atividades repetitivas, o corte de custos, e assim por diante. No caso da educação, no entanto, ainda existia uma preferência por parte de muitos professores, alunos e demais envolvidos pela educação presencial mais tradicional, em sala de aula. Com a pandemia de COVID-19, dada a disseminação mundial desta nova doença desde 2019, ocorreu uma aceleração da transformação digital da educação em todos os níveis. Tal aceleração se deveu, em parte, à dificuldade associada à reabertura das escolas em um contexto de distanciamento social para se evitar aglomerações, ao uso obrigatório de máscaras que compromete em parte a interação presencial e ao reforço na higiene que leva ao provável aumento de certos custos. Esta aceleração da transformação digital acabou promovendo a atualização tecnológica de muitas instituições de ensino, as quais passaram a fazer uso de soluções como a videoconferência para intensificar a interação. Mais ainda, tal transformação levou professores, alunos e demais envolvidos a perceber que a realização de aulas e de outras atividades remotamente não somente é viável como também pode vir a garantir bons resultados, beneficiando a todos de diferentes maneiras. Neste sentido, este estudo apresenta um relato de caso que considera uma disciplina oferecida em cursos de especialização, disciplina a qual passou por esta transformação, indo do ensino presencial para o ensino remoto. A contribuição do estudo aqui relatado se refere a apresentar uma importante fonte de informação que fornece subsídios para interessados nesta temática investigativa, assim como sugere alternativas para aqueles professores que neste momento se adaptam às novas demandas associadas ao momento de pandemia. Trata-se assim de uma descrição com um nível de detalhamento que permitirá aos interessados realizar suas próprias interpretações enquanto analisam de maneira crítica este caso o qual, no cenário atual, ainda representa um estudo raro e singular, com significativo ineditismo, deste modo também sugerindo possíveis encaminhamentos de trabalhos futuros ainda mais aprofundados que tratem de transições afins.

**Palavras-chave:** Atividades Remotas, Gestão da Transição, Tecnologias, Vídeos.

### INTRODUÇÃO

O mundo atual não está apenas cada vez mais globalizado; está também altamente conectado por redes como a Internet que, em alguns segundos, levam informações e dados atualizados para todos aqueles conectados. Mais ainda, se encontra altamente conectado por



meios de transporte como aviões que, em algumas horas, levam pessoas de um lado a outro do mundo. Mas esta grande facilidade de conexão que potencializa a globalização nem sempre está isenta de riscos, como se percebeu pelo crescimento dos crimes cibernéticos e, mais recentemente, pela rápida disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, identificado na China em 2019 e causador da “COrona VIRus Disease”, doença citada como COVID-19, em um cenário de pandemia que afetou substancialmente o Brasil. Ao mesmo tempo, redes como a Internet passaram a permitir que diariamente quase toda a população do planeta fosse informada dos dados atualizados de óbitos que chocaram os cidadãos de todos os países, sendo 2020 um ano marcado pela busca de uma vacina e pelo isolamento social que interrompeu aulas presenciais em salas de aula em todo o mundo.

É de conhecimento geral que o uso crescente de tecnologias sempre foi uma tendência em muitos setores dados dos possíveis benefícios: possível aumento da produtividade, eliminação de atividades repetitivas, corte de certos custos, e assim por diante. No caso da educação, no entanto, ainda existia uma preferência por parte de muitos envolvidos pela educação presencial mais tradicional, em sala de aula, dado o entendimento de que se trata de uma experiência mais intensa e que leva a melhores resultados. Com a pandemia de COVID-19, percebeu-se a disseminação mundial desta nova doença, com uma consequente aceleração da transformação digital da educação em todos os níveis.

Esta aceleração se deveu, em parte, à dificuldade associada à reabertura das escolas em um contexto de distanciamento social para se evitar aglomerações, ao uso obrigatório de máscaras que compromete em parte a interação presencial e ao reforço na higiene que leva muitas vezes ao aumento de certos custos em instituições educacionais com orçamentos já comprometidos. Esta aceleração da transformação digital acabou promovendo a atualização tecnológica de muitas instituições de ensino, as quais passaram a fazer uso de soluções como a videoconferência para intensificar a interação e como a gravação de vídeo-aulas para acesso conforme a disponibilidade dos alunos.

Também, tal transformação levou professores, alunos e demais envolvidos a perceber que a realização de aulas e de outras atividades remotamente não somente é viável como também pode vir a garantir bons resultados, beneficiando a todos de diferentes maneiras. Neste sentido, este estudo apresenta um relato de caso que considera uma disciplina oferecida em cursos de especialização, disciplina a qual passou por esta transformação, indo do ensino



totalmente presencial para o ensino 100% remoto. Este uso mais acentuado de tecnologias de informação e de comunicação promove também uma maior independência dos alunos, já que estes passam a ter mais condições de buscar pelo conhecimento sem que o professor precise estar diretamente envolvido (BELHOT, 1997).

Este estudo discute a aceleração da transformação digital da educação em tempos de pandemia através das seguintes seções: após a introdução, são apresentados o referencial teórico e a metodologia utilizada; na sequência, relata-se o caso estudado, para que então ocorra a discussão, que é seguida pela seção com a conclusão.

## REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

As teorias que subsidiam este estudo incluem a Aprendizagem Ativa, a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Colaborativa. Tais teorias são apresentadas a seguir. A seção também apresenta a metodologia de pesquisa utilizada no estudo afim ao caso relatado.

A Aprendizagem Ativa, ou “Active Learning”, busca garantir que o aluno deixe de lado a passividade diante do conhecimento que é apresentado pelo professor, o que pode ser conseguido com atividades que estimulem a realização de apresentações pelos alunos, a simulação de experiências realistas, a participação em discussões, e assim por diante. Diferentes relatos na literatura documentam os benefícios da abordagem em experiências recentes, como em Palma (2020), que declara: “os alunos ficaram mais motivados e as aulas tornaram-se vibrantes, com intensa participação individual e coletiva de toda a turma”.

Ao considerar a Aprendizagem Ativa, Amoras et al. (2018) destacam que “Aristóteles (384-322 a.C.), Confúcio (500 a.C.) e Sócrates (400 a.C.), acreditavam que a melhor forma de estimular a aprendizagem é possibilitando que os alunos se tornem ativos na construção dos seus conhecimentos e não meros receptores de informações”. Os autores argumentam que se trata de “uma técnica respeitada e em crescimento, com um grande número de sucessos”. No Brasil e no mundo tem sido comum a viabilização da Aprendizagem Ativa de diferentes formas, cabendo destacar três delas: (i) através de jogos, com utilização de estratégias de “Gamificação” beneficiadas pelos jogos eletrônicos, (ii) através de “Flipped Classroom”, uma proposta em que a sala de aula é invertida e onde os alunos tomam contato com os novos



conteúdos em suas residências para que em sala realizem tarefas diversas sem as tradicionais aulas expositivas, e (iii) através do “Project Based Learning (PBL)”, uma Aprendizagem Baseada em Projetos, ou mesmo em Problemas, onde os alunos têm significativa autonomia para trabalhar em equipe enquanto buscam o conhecimento necessário para atingir seus objetivos ou para apresentar soluções.

A Aprendizagem Baseada em Projetos permite o desenvolvimento de diferentes competências pelos alunos dado que estes realizam atividades em um contexto investigativo que promove a busca pelo conhecimento. Limons e Cunha (2019) destacam alguns dos critérios conhecidos para o maior sucesso no uso da abordagem: um problema específico é selecionado, uma questão central orienta a investigação, o conhecimento é construído conforme ocorre tal investigação, os alunos são incentivados a ter autonomia e os problemas selecionados relacionam-se com a realidade do estudante. Segundo os autores, as vantagens da abordagem incluem ter o estudante como “ator principal do processo de ensino-aprendizagem” ao mesmo tempo em que se faz necessário “relacionar o conteúdo de várias disciplinas num mesmo projeto”, sendo também necessário saber se estruturar em equipes de trabalho: “importante que aprendam como se relacionar e entendam as dificuldades de se trabalhar em grupos” pois “para que esses projetos sejam eficientes, é fundamental que os alunos saibam delegar tarefas para cada membro”.

A Aprendizagem Colaborativa, muito focada na interação entre os alunos e na sua participação ativa, facilita a troca de experiências entre os envolvidos e, de modo geral, tende a aumentar o nível de engajamento, motivando os alunos. De acordo com Araújo (2009), “o processo ensino-aprendizagem dispõe de inúmeras perspectivas de interação e comunicação através de sistemas ou plataformas computacionais que ignoram as barreiras do espaço físico e temporalidade, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento e a aprendizagem significativa”. Tais autores citam a literatura da área e destacam que a Aprendizagem Colaborativa contempla “um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social)” sendo que, em tal contexto, aqueles que colaboram acabam por se responsabilizar tanto pela sua aprendizagem como pela aprendizagem dos demais.



A metodologia de pesquisa utilizada no estudo afim ao caso a ser relatado e discutido nas próximas seções é conhecida como “Estudo de Caso”: um tema determinado, que foca em contextos da vida real, é estudado em maior profundidade para que então se subsidiem investigações futuras relacionadas. Com isso, pretende-se aqui produzir conhecimento aprofundado sobre algo específico: uma disciplina de um curso de especialização. Segundo Júnior e Morais (2018), um dos vários fundamentos lógicos do “Estudo de Caso” é o de se tratar de um caso revelador que retrata um fenômeno até então inacessível a pesquisadores, sendo neste texto relatado mais especificamente um estudo de caso único que tem por motivação sua natureza reveladora. Ao sumarizar a literatura relacionada, tais autores destacam que etapas comuns incluem a problematização, a apresentação dos objetivos, a coleta de dados, a análise dos resultados e a expressão escrita do estudo na forma de um relatório. Os autores também explicitam que é importante destacar aspectos históricos assim como o contexto do caso para que assim caracterizemos mais apropriadamente a investigação como sendo um “Estudo de Caso”.

O relato deste caso trata do contexto afim à aceleração da transformação digital no momento de distanciamento social relacionado à pandemia dos anos de 2019 e 2020, momento no qual o uso de soluções como a videoconferência para a interação ganhou impulso adicional. Historicamente, trata-se de uma época em que os “tablets”, os “laptops” e, especialmente, os celulares inteligentes, se disseminam entre quase todas as classes socioeconômicas do Brasil e do mundo, sendo já comum o acesso à internet de banda larga no País, fato que viabiliza o uso de vídeos em geral, com maior destaque para as videoconferências que permitem a interação ao vivo de grupos dispersos geograficamente. Assim sendo, tendo-se em mente tal contexto e tal momento histórico, este estudo apresenta um relato de caso que considera uma disciplina oferecida em cursos de especialização, disciplina a qual passou por esta transformação, indo do ensino presencial para o ensino remoto. Tal transformação demandou grande resiliência dos alunos e dos professores dada a necessidade de rápida adaptação; ainda assim, conforme se percebe nas seções a seguir, se entende esta como uma transformação bastante bem-vinda e que tende a ser, cada vez mais, considerada a alternativa preferível dada a constante evolução tecnológica de redes, de hardware e de software que torna a experiência dos vários atores cada vez mais engajadora e bem-sucedida.



Após o relato do estudo de caso, se apresenta uma seção onde ocorre a discussão deste mesmo caso relatado conforme sugere Pereira (2011). Assim, são realçados os achados relevantes e originais, é feita uma avaliação crítica da própria pesquisa, o que inclui indicar limitações e aspectos positivos, é feita uma comparação com a literatura, interpretam-se os achados e se faz uma apresentação de possíveis generalizações, implicações, perspectivas e recomendações.

## **ESTUDO DE CASO**

Nesta seção, após apresentarmos algumas características da disciplina de interesse, a qual é oferecida como parte de cursos de especialização diversos, apresentamos aspectos afins à adaptação da disciplina presencial para o novo contexto, neste caso com uso de videoconferências e sem a realização de encontros presenciais. Tais aspectos consideram critérios afins aos alunos, à facilidade de uso, aos custos, às funções de ensino, à interação, às questões organizacionais, ao trabalho em rede e à segurança.

A disciplina de interesse focava em “Gerenciamento de Projetos” e estava incluída em cursos de especialização para graduados. Enquanto a disciplina tinha 30 horas presenciais, os cursos totalizavam 360 horas ou mais cada. Tais cursos eram pagos, sendo oferecidos por uma universidade pública estadual brasileira. Com a pandemia, surgiu a necessidade de se interromper as atividades presenciais e de se adaptar os cursos para o uso preferencial de videoconferências, as quais ocorreriam no horário normal de aulas presenciais, permitindo aos alunos concluir seus cursos da melhor forma. Em paralelo ao uso de videoconferências, coube a cada professor fazer uso de diferentes estratégias e tecnologias de acordo com os temas a serem tratados.

A referida disciplina, a qual focava em “Gerenciamento de Projetos”, tinha como ementa tópicos alinhados com o PMBOK e com outros padrões do PMI (PMI<sup>a</sup>, 2018; PMI<sup>b</sup>, 2018; KERZNER, 2017; GIDO e CLEMENTS, 2013). A ementa incluiu os tópicos seguintes: Introdução ao Gerenciamento de Projetos, Programas e Portfólios; Escritório de Gerenciamento de Projetos (PMO); Governança e Melhores Práticas em Projetos; Padrões e Certificações; Análise de Negócios; Gerenciamento de Transições em Projetos; Competências e Triângulo de Talentos; Áreas de Conhecimento do PMBOK do PMI, ou seja, Integração, Escopo, Cronograma, Custos, Qualidade, Recursos, Comunicações, Riscos, Aquisições e



Partes Interessadas; Metodologias Híbridas e Práticas Ágeis; e Tendências em Gerenciamento de Projetos.

De acordo com Bates (2015), a evolução tecnológica demanda uma estrutura, ou “framework”, para avaliar o valor de diferentes tecnologias e para decidir como ou quando essas tecnologias fazem sentido. Tal autor sugere uma estrutura denominada SECTIONS: “students”, “ease of use”, “costs”, “teaching functions”, “interaction”, “organisational issues”, “networking” e “security and privacy”.

No modelo SECTIONS, o critério 1, “alunos”, se refere a demografia, acesso e diferenças em como os estudantes aprendem. No caso, a maioria dos alunos residia na Região Metropolitana de Campinas, tendo alguns anos de experiência no trabalho e graduação concluída. Felizmente, a maioria dos alunos tinha acesso à banda larga de boa qualidade sendo, portanto, possível utilizar recursos e estratégias contando com vídeos ou arquivos de maior tamanho, sendo também viável utilizar videoconferências com boa qualidade de som e de imagem. Relativamente às diferenças em como os estudantes aprendem, percebeu-se uma preferência por vídeos, inclusive com pedidos dos alunos para que as videoconferências fossem gravadas para serem assistidas novamente em momentos de revisão, sendo que alguns alunos também se interessaram por se aprofundar em leituras de artigos em “Portable Document Format” (PDF), ou Formato Portátil de Documento, disponibilizados pelo professor como arquivos ou em “links” para leituras de textos disponíveis na “Web”. Também foram disponibilizados aos alunos materiais complementares, incluindo-se aí áudios associados a “podcasts” e livros acessíveis a partir da biblioteca virtual da universidade. Vale notar que os materiais foram disponibilizados em três línguas, com preferência para o português, mas também se incluindo como opcionais os materiais em inglês e em espanhol.

No modelo SECTIONS, o critério 2, “fácil de usar”, se refere ao uso de tecnologias que não demandassem muito tempo de aprendizagem pelos alunos e pelo professor em si. Com isso, ainda que tenha sido considerada a possibilidade de se utilizar jogos ou mesmo ambientes baseados em realidade virtual com uso de óculos, foi feita uma opção por textos e vídeos, principalmente, sendo a interação na aula remota ao vivo por texto em bate-papo e por vídeo com áudio nas videoconferências. Ainda assim, foi demandado do professor uma maior preparação anterior a cada aula, com envio de “links” e senhas para as videoconferências para que os alunos pudessem assistir e interagir em cada aula, sendo também enviados materiais



como “slides” em PDF das partes expositivas de cada aula de forma que os alunos pudessem acompanhar apenas via áudio cada aula se as imagens transmitidas sofressem com atrasos ou falhas de transmissão. Ademais, o professor optou por ter um bate-papo disponível via celular com os alunos tanto antes como durante as aulas para assim poder prestar suporte nos casos em que algum dos participantes tivessem dificuldade no acesso à videoconferência. De maneira geral, pode-se afirmar que os alunos eram muito bem alfabetizados tecnologicamente, tendo a chamada “digital literacy”.

No modelo SECTIONS, o critério 3, “custos”, se refere a custos de desenvolvimento, custos de entrega, custos de manutenção e custos com despesas gerais (“overhead”). De maneira geral, os alunos e os professores já tinham acesso à rede mundial, sendo em alguns casos necessário melhorar a qualidade do serviço, o que levou alguns a terem um custo adicional. Como todos os materiais fizeram uso da rede mundial para sua entrega e para o respectivo acesso, não surgiram muitos custos adicionais, excetuando-se aqui o custo de licenças para o uso de plataformas de videoconferência, neste caso tratando-se de um custo assumido pela instituição de ensino. Cabe citar que o professor desenvolveu os materiais sozinho, não tendo trabalhado com profissionais especializados em vídeos, por exemplo; os materiais disponíveis na rede mundial que foram utilizados eram de acesso gratuito, não onerando os envolvidos.

No modelo SECTIONS, o critério 4, “funções de ensino”, se refere a considerar a mídia de uma perspectiva estritamente didática, com as considerações de características pedagógicas, inclusive. Neste caso, foram utilizados alguns dos princípios conhecidos de design de multimídia que se baseiam em como os alunos realizam o processo cognitivo (MAYER, 2009): simplificação da apresentação do material, sem excesso de sons, imagens, etc.; sinalização nos “slides” do que é mais importante; evitar-se redundância, muitas vezes apresentando apenas imagens em certos “slides” enquanto o professor explicava algo em momentos expositivos da videoconferência; reforço mútuo entre narração e imagens pela associação do som da voz do professor com as imagens dos “slides”; personalização, com menor formalidade nas aulas, deste modo estimulando os alunos a interagir em certos momentos para que pudessem responder perguntas ou comentar algo, em um estilo mais conversacional ou dialogado, portanto; a imagem do professor aparecia para os alunos em



tamanho pequeno, com a ênfase ficando nos “slides” associados à parte expositiva da aula; e assim por diante.

No modelo SECTIONS, o critério 5, “interação”, se refere às formas possíveis de interação. A interação com materiais de aprendizagem, como questões de múltipla escolha ou jogos, por exemplo, não foi enfatizada dado o tempo necessário para a preparação, não disponível à época. Com isso, a ênfase esteve na interação dos alunos com o professor e, em momentos específicos durante cada aula, na interação de cada subgrupo de alunos para realização de atividades sugeridas; a interação de cada subgrupo fora do horário de aula também foi estimulada, cabendo a cada subgrupo escolher entre usar videoconferências, textos em bate-papos ou chats, telefonemas, etc.

No modelo SECTIONS, o critério 6, “questões organizacionais”, se refere à prontidão institucional para o ensino com tecnologia, ou seja, à preparação da organização para realizar o uso da tecnologia de modo satisfatório, oferecendo suporte aos professores de diferentes maneiras. Como não existia uma equipe de profissionais de multimídia disponível para conceber materiais como jogos, vídeos, animações, etc., foi feita uma opção pelo professor por conceber materiais mais simples que se utilizam de ambientes de seu conhecimento, em especial programas do Microsoft Office como o PowerPoint. Havia suporte em parte do trabalho administrativo, com funcionários em uma secretaria que alimentava os sistemas de informação com notas e médias dos alunos, por exemplo, sendo quase todo o restante de responsabilidade do professor, o qual deveria aprender por conta própria como utilizar qualquer recurso de seu interesse em suas aulas.

No modelo SECTIONS, o critério 7, “trabalho em rede”, se refere a mídias sociais. Não foi enfatizado o uso de mídias sociais, mas em certos momentos os alunos foram estimulados a usar recursos como estes para de algum modo suplementar as demais tecnologias já em uso a pedido do professor. Alguns alunos, de maneira espontânea, fizeram uso de certas mídias sociais como LinkedIn, enquanto outros conceberam vídeos e os disponibilizaram “on-line”.

No modelo SECTIONS, o critério 8, “segurança e privacidade”, se refere principalmente aos cuidados relativos ao acesso não autorizado a dados afins aos alunos, aos professores, ao curso, e assim por diante. Foi tomado o cuidado de não “carregar” (“upload”) materiais em plataformas de acesso público e sem autenticação por “login” e senha; assim,



somente alunos acessaram materiais disponibilizados pelo professor e apenas o professor teve acesso aos materiais dos alunos. Com esta abordagem, diferentes riscos foram evitados.

Neste relato do caso estudado, buscou-se evitar a omissão de partes essenciais, detalhando-se o que há de mais importante na experiência apresentada. Tal relato será agora discutido na seção seguinte, que precede a conclusão final.

## DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a discussão do relato conforme sugere Pereira (2011): (i) realce dos achados relevantes e originais; (ii) avaliação crítica da própria pesquisa, indicando limitações e aspectos positivos; (iii) comparação crítica com a literatura pertinente; (iv) interpretação dos achados; e (v) apresentação de possíveis generalização, implicações, perspectivas e recomendações.

Dentre os achados relevantes e originais, percebeu-se uma maior necessidade de, na modalidade remota, ministrar aulas de maneira um pouco distinta, buscando-se por maior interação e prestando suporte aos alunos de diferentes formas: bate-papo, correio eletrônico, videoconferência agendada, etc. Os vídeos, que antes eram exibidos nas aulas presenciais, passaram a ser vistos pelos alunos antes ou depois das aulas baseadas em videoconferência, deste modo liberando tempo para maior interação pelo uso de câmeras, de som e de bate-papo em grupo. Quase todos os alunos passaram a estar em 100% das aulas pois podiam se conectar de qualquer lugar, mesmo que ainda estivessem em trânsito ou no local de trabalho, em especial pela facilidade de uso de videoconferência por celular. Os alunos passaram a ser estimulados a usar por conta própria recursos diversos para a realização de trabalhos em subgrupos de cinco ou seis pessoas, o que incluiu aqueles recursos e estratégias de interação introduzidos pelo professor, como videoconferência pelo uso de câmeras e bate-papo em grupo por texto.

Ao se realizar uma avaliação crítica desta pesquisa, é possível perceber como limitação a percepção de que um caso é sempre um recorte da realidade que privilegia certos aspectos selecionados pelo pesquisador. Ainda assim, os aspectos positivos são muitos e incluem documentar uma transição que nem sempre é simples para professores e alunos dada



a mudança do ensino presencial para o ensino remoto ao vivo utilizando soluções tecnológicas como a videoconferência.

Seria de interesse nesta discussão a realização de uma comparação crítica com a literatura pertinente. Contudo, ainda são raros os estudos similares dada a novidade da pandemia supracitada, o que sugere que estudos futuros façam referência a este e realizem comparações quando possível, em especial considerando-se casos múltiplos que permitam perceber linhas de convergência e/ou de divergência, buscando responder como e porque certos fenômenos ocorreram. Seja como for, cabe citar que o tema é de interesse neste momento, como demonstra uma chamada (MARTIN, XIE e BOLLIGER, 2020) para apresentação de propostas de artigos para o periódico “Journal of Research on Technology in Education”: “Engaging Learners in Emergency Transition to Online Learning during COVID-19”, ou “Envolvendo os Alunos na Transição de Emergência para o Aprendizado on-line durante a COVID-19”.

A interpretação dos achados nos permite advogar em favor do estudo de caso enquanto apropriado para que, a partir da descrição do “singular” afim ao recorte da pesquisa, se torne possível uma compreensão, ainda que preliminar, de algo maior, neste caso uma realidade marcada por uma transição que demanda dos envolvidos uma grande resiliência. Ou seja, ao invés de resistir ou de ser contra à mudança, se faz necessário se adaptar com o mínimo de disfunções comportamentais em um ritmo de transição que possa ser absorvido por alunos e por professores dentro de seus limites pessoais, com consciência das dificuldades envolvidas, como falhas na transmissão de som e de vídeo, dentre outros possíveis problemas afins à mediação da comunicação pela tecnologia disponível.

Dentre as possíveis generalizações, parece correto incluir a de que cursos antes presenciais podem sim ser adaptados ao contexto de aulas remotas caso o uso de certos tipos de laboratórios físicos não sejam essenciais. Por mais que a experiência presencial possa ser mais rica, também é possível notar que a experiência virtualizada pode ter resultados similares caso seja feito o uso de soluções complementares, como laboratórios baseados em realidade virtual, hoje cada vez mais disseminados, ainda que com custos altos associados. A principal implicação percebida é a de que, se tivermos infraestrutura adequada e prévia preparação dos atores envolvidos, se faz possível ter sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem mesmo que remotamente. Surge daí a perspectiva de que nos próximos anos será cada vez



mais disseminada a educação a distância dadas as suas vantagens, como menor necessidade de deslocamento dos alunos e possível diminuição de custos, dentre outras vantagens. Assim sendo, uma recomendação que surge deste estudo é a de que não só se busque por adaptações em cursos hoje presenciais para que possam ocorrer a distância, mas que já se busque conceber novos cursos possivelmente priorizando aulas com interações remotas, o que poderia assim aumentar a inclusão de alunos interessados em cursos diversos que muitas vezes só são oferecidos fora de suas regiões de domicílio.

## CONCLUSÃO

Ao apresentar o relato de um caso, este estudo buscou promover a discussão de temas afins à aceleração da transformação digital da educação em tempos de pandemia. O objetivo deste estudo foi atingido e tratava de apresentar e discutir um caso de modo a se fornecer subsídios para interessados nesta temática investigativa, assim como sugerir alternativas para aqueles professores que neste momento se adaptam às novas demandas associadas ao momento de pandemia. O nível de detalhamento do relato permite aos leitores interessados realizar suas próprias interpretações enquanto analisam de maneira crítica este caso.

O relato apresentado sugere que é possível adaptar cursos hoje presenciais em cursos baseados em aulas remotas dado o advento de soluções tecnológicas como a videoconferência, o bate-papo por texto, o envio de grandes arquivos por correio eletrônico e/ou via serviços de compartilhamento na nuvem, e assim por diante. Se é verdade que, infelizmente, muitos dos atores, em especial alunos, não têm acesso a computadores potentes, a banda larga de qualidade ou a equipamentos como óculos de realidade virtual, também é verdade que aqueles que já estão inseridos nesta nova realidade tecnológica podem se beneficiar de cursos ministrados remotamente que sejam tão bons quanto os presenciais em sala de aula.

Pode-se concluir preliminarmente que a educação a distância é uma tendência e que a aceleração da transformação digital que hoje se percebe tende a levar as aulas baseadas em interação remota ao vivo ao patamar de solução preferencial por muitos quando do momento de aprender. A perspectiva de que em breve se viabilizem laboratórios baseados em realidade virtual com altíssima qualidade faz com que se imagine um cenário onde a necessidade de acesso a um laboratório físico nas dependências da instituição de ensino diminua. Tal cenário



que, faz alguns anos, parecia muito futurista, hoje vem se tornando realidade diante da queda nos custos de software, de hardware e de acesso à banda larga, o que permite experiências de aprendizagem muitas vezes até mais sofisticadas do que aquelas antes viabilizadas em salas de aula e em laboratórios presenciais.

Entende-se que, no cenário atual, este estudo tem significativo ineditismo, deste modo também sugerindo possíveis encaminhamentos de trabalhos futuros ainda mais aprofundados que tratem de transições afins. Por conseguinte, estudos futuros poderiam ser promovidos em um contexto de maior escala, neste caso considerando um número maior de turmas. O aumento da escala poderia se beneficiar de um rigor científico ainda mais significativo, talvez até mesmo embasado em estudos estatísticos e/ou na análise de questionários a serem respondidos pelos envolvidos, em especial pelos alunos dos cursos. Assim, uma direção possível para futuros esforços em novas pesquisas se refere ao uso do método de estudo de casos múltiplos, sendo esta uma estratégia de investigação empírica bastante apropriada neste esforço de análise de um fenômeno contemporâneo onde certos limites afins ao contexto não estão ainda bem delineados e onde múltiplas variáveis podem vir a intervir. Tal estratégia investigativa tende a incrementar os debates concernentes a tais estudos.

## **BIBLIOGRAFIA**

AMORAS, R. C.; MARIANO, A. M.; MILHOMEM, P. M.; AQUERE, A. L. Aprendizagem Ativa: Revisão da Literatura por meio do Enfoque Meta-analítico. **Revista de Ensino de Engenharia**. Associação Brasileira de Educação em Engenharia. v. 37, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1342/829>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

ARAÚJO, E. M. Design Instrucional de uma Disciplina de Pós-Graduação em Engenharia de Produção: Estratégias de Aprendizagem Colaborativa em Ambiente Virtual. **Revista de Ensino de Engenharia**. Associação Brasileira de Educação em Engenharia. v. 28, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/76>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

BATES, A.W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning**. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd. 2015. ISBN 978-0-9952692-0-0. 517p.

BELHOT, R. V. **Reflexões e Propostas sobre o Ensinar Engenharia para o Século XXI**. 113 p. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia, Departamento de Engenharia de Produção, 1997. Disponível em:



<[http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Renato\\_Tese\\_LD.pdf](http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Renato_Tese_LD.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2020.

GIDO, J.; CLEMENTS, J. **Gestão de Projetos**. Cengage Learning. 2013. ISBN 8522112762. 536p.

JÚNIOR, A. L. M.; MORAIS, R. Estudo de Caso como Estratégia de Investigação Qualitativa em Educação. **Ensaio Pedagógico (Sorocaba)**, vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.26-33, 2018. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/59/85>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

KERZNER, H. **Project Management Metrics, KPIs, and Dashboards: A Guide to Measuring and Monitoring Project Performance**. Wiley. 2017. ISBN 1119427282. 448p.

LIMONS, R. S.; CUNHA, J. U. Aprendizagem Baseada em Projetos e Engenharia Reversa. **Revista de Ensino de Engenharia**. Associação Brasileira de Educação em Engenharia. v. 38, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1551>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press. 2009. ISBN 9780511811678. 302p.

MARTIN, F.; XIE, K.; BOLLIGER, D. U. Engaging Learners in Emergency Transition to Online Learning during COVID-19. Call for Papers. 2021 Special Issue. **Journal of Research on Technology in Education**. Taylor & Francis. 2020. Disponível em: <[https://think.taylorandfrancis.com/special\\_issues/online-learning-during-covid-19/?utm\\_source=TFO&utm\\_medium=cms&utm\\_campaign=JPD14283](https://think.taylorandfrancis.com/special_issues/online-learning-during-covid-19/?utm_source=TFO&utm_medium=cms&utm_campaign=JPD14283)>. Acesso em: 4 ago. 2020.

PALMA, E. S. Aplicação de Metodologia Ativa de Aprendizado em Combinação com a Ferramenta Moodle no Ensino de Mecânica dos Materiais do Curso de Engenharia Aeroespacial da UFMG. **Revista de Ensino de Engenharia**. Associação Brasileira de Educação em Engenharia. v. 39, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1495/965>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

PEREIRA, M. G. **Artigos Científicos: como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. 2011. ISBN 8527719282. 408p

PMI<sup>a</sup>**Guia Ágil**. Agile Practice Guide (Brazilian Portuguese). Project Management Institute. 2018. ISBN 1628254157. 210p.

PMI<sup>b</sup>**Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos**. A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide). Sixth Edition (Brazilian Portuguese). Project Management Institute. 2018. ISBN 1628251921. 756p.



# CAPÍTULO 9

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE GARANHUNS – PE

**José Candido Freitas Santos**, Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE/UAG

**Kátia Costa Lima Correa de Araújo**, Professora orientadora. Doutora em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE/UAG

### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina de Estágio Curricular III em gestão escolar, do curso de licenciatura em Pedagogia da UAG/UFRPE. O objetivo da pesquisa é analisar a gestão de uma escola do município de Garanhuns/PE considerando a infraestrutura, o projeto político pedagógico, a gestão escolar democrática e a proposta curricular. Para alcançar esse objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar problemas e apontar soluções em relação à infraestrutura da escola; 2) conhecer o projeto político pedagógico da escola, apontando problemas e soluções; 3) analisar a prática da direção e da coordenação pedagógica; 4) conhecer o que as professoras pensam sobre o currículo da escola. A pesquisa é de natureza qualitativa e contou com os seguintes procedimentos metodológicos: observação, entrevista e análise documental. O campo da pesquisa é uma escola da rede de ensino de Garanhuns – PE. Para a obtenção dos dados tivemos os seguintes sujeitos da pesquisa: a direção da escola, a coordenação pedagógica e uma professora. Os resultados obtidos apontam para a importância de uma gestão democrática nas escolas, bem como para a valorização da participação da comunidade nos processos educacionais. Assim, a forma de organização do estágio curricular III, com foco na Gestão Escolar, fortaleceu a nossa formação inicial como professores/pesquisadores, proporcionando a compreensão da organização e gestão de uma escola a partir da relação entre a teoria estudada na universidade e a prática de uma escola de educação infantil do município de Garanhuns -PE.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular, Gestão escolar, Projeto político pedagógico, Currículo.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina de Estágio Curricular III do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG, com foco na gestão escolar, onde o estágio foi realizado em uma escola municipal de Garanhuns - PE. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a gestão de uma escola do município de Garanhuns considerando a infraestrutura, o projeto político pedagógico, a gestão escolar democrática e a proposta curricular. E como objetivos específicos foram definidos: 1)



identificar problemas e apontar soluções em relação à infraestrutura da escola; 2) conhecer o projeto político pedagógico da escola; 3) analisar as práticas da direção e da coordenação pedagógica a fim de conhecer a gestão da escola; 4) conhecer o que a professora pensa sobre a proposta curricular da escola. Consideramos que esta pesquisa foi de grande importância para nossa formação enquanto graduandos em pedagogia, pois nos proporcionou a compreensão da organização e gestão escolar a partir da relação existente entre teoria e prática vivenciada ao longo do curso.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi fundamentada por métodos de pesquisa científica, definida por Ciribelli (2003, p. 30) como “um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico, direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial”. Dessa forma, cabe ao pesquisador selecionar os principais métodos adequados para a elaboração do seu produto/pesquisa final.

Neste sentido, optou-se por pesquisa de campo, uma vez que, se caracteriza na “observação dos fatos tal como ocorrem, não permite isolar e controlar as variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas” (RODRIGUES, 2007, p. 7). Diante disso, o artigo não objetiva mudar o contexto do local pesquisado, mas, sim, identificar problemas e apontar soluções relacionadas à gestão escolar.

Assim, estivemos em uma instituição de ensino como sujeitos observadores, com o intuito de analisar as variáveis presentes naquele contexto, unindo e relacionando com as teorias estudadas. Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede de ensino de Garanhuns – PE, no qual funciona em três turnos, dividida entre salas de aula do 1º ao 9º do Ensino Fundamental e composta por 14 professores por turma.

## **OS SUJEITOS DA PESQUISA: FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA NOMAGISTÉRIO**

Participaram da pesquisa a gestão escolar (composta por uma gestora e uma vice), coordenação pedagógica e professores. Em relação a gestora, possui formação em pedagogia com especialização em Gestão Escolar, tendo mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Quanto à vice-gestora, a mesma possui formação em Língua Portuguesa e Psicopedagogia. A



coordenadora pedagógica da escola possui formação em Pedagogia e Psicopedagogia Institucional, possuindo oito anos de experiência docente. Quanto ao corpo docente, entrevistamos uma professora que possui graduação em Pedagogia, concursada e efetiva do município de Garanhuns – PE. A mesma possui cinco anos de experiência nomagistério.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação e a entrevista. Segundo Lüdke (1986), o mesmo fato pode ter observações diferentes de acordo com a identidade cultural do observador. Assim, ter uma questão de pesquisa bem delimitada contribui para planejar o processo de observação, de modo que as observações realizadas em sala de aula não sejam influenciadas pelos aspectos culturais do pesquisador.

Ao todo, foram realizadas seis visitas a escola, em cada dia verificamos algumas observações: (a) foi analisado a estrutura da escola e visto o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico; (b) analisamos a prática do cotidiano da gestora e da coordenadora pedagógica; (c) conhecemos o que os professores pensam sobre o currículo da escola/prática pedagógica; e (d) nos demais encontros, elaboramos um plano de ação para a gestão da escola como requisito da disciplina de estágio curricular III. A partir do levantamento de dados, identificamos problemas e apontamos possíveis soluções considerando as seguintes dimensões da gestão escolar: a infraestrutura, o projeto político pedagógico, a gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica e a proposta curricular.

No que diz respeito as entrevistas, tivemos o contato com os sujeitos, possibilitando um diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, tal como afirma Lüdke (1986). Foram realizadas entrevistas com a gestora com a finalidade de compreender o processo de escolha da direção da escola, a concepção sobre gestão democrática, a participação dos docentes, dos pais e da comunidade na gestão da escola, entre outras questões. Com a coordenadora, buscamos saber sobre o seu planejamento, sobre o acompanhamento ao trabalho docente e sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho. Em relação a entrevista feita a professora, perguntamos sobre a elaboração do currículo e sobre a formação humana e integral dos alunos.



## **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS EM RELAÇÃO A ESTRUTURA DA ESCOLA?**

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, “reconhece a criança como principal usuário do ambiente educacional” (BRASIL,2006,p.21). Desse modo, já que a criança é o principal frequentador da escola, a estrutura física precisa atender as diversas particularidades que o ser criança exige, garantindo aspectos de acessibilidade, segurança, sustentabilidade e principalmente, proporcionando espaços de recreação para os alunos. Consideramos que valorizar esses espaços fortalece a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato, conforme os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições escolares.

De tal modo que, estas condições contribuam com o processo de desenvolvimento do aluno, promovendo autonomia, independência, equipamentos adequados para cada faixa etária, materiais lúdicos, melhores condições de higiene, etc. (BRASIL, 2006). No que diz respeito aos serviços básicos de infraestrutura, o documento esclarece que, na escola deve haver “acesso privilegiado aos serviços básicos de infraestrutura, tais como água, esgoto sanitário e energia elétrica, atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários, além de rede de telefone” (BRASIL, 2006, p. 32).

## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) surge na escola como uma maneira de organizar suas próprias ações, sem esperar por planejamentos administrativos dos órgãos superiores, como secretaria de educação municipal e estadual. O PPP, pode ser compreendido da seguinte forma: O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, como descreve Veiga, (1998) “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos como processo educativo da escola (p. 53).

Como citado acima, a concepção de PPP deve ser entendido como um aliado no planejamento das atividades diárias da escola, como diz Veiga (1998, p. 38), “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um



compromisso definido coletivamente”. Logo, podemos compreender que é indispensável uma gestão democrática baseada no processo de construção e participação dos profissionais da escola e da comunidade, a fim de dialogar e refletir sobre os problemas que acontecem na instituição.

Quanto a sua organização, Veiga diz que deve estar fundamentada nos princípios da “igualdade”, “qualidade”, “gestão democrática”, “liberdade” e “valorização do magistério”. Dessa forma, o projeto deve sempre levar em consideração todos esses aspectos, para organizar uma rotina escolar inclusiva, respeitando todas as pessoas atendidas e que trabalham na escola.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

A concepção de gestão escolar vai além de teorias educacionais sobre o funcionamento e a organização da escola, mas é um aspecto garantido por lei, como estabelece o Plano nacional de Educação/Ministério da Educação (2014-2024) sobre a gestão democrática escolar. Assim como garante a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB N° 9.394/ 1996) garante por meio do seu Artigo 3º-inciso VIII, O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, garantindo assim que nas escolas seja assegurado um modelo de gestão democrática, visando a inserção da comunidade, dos alunos e profissionais no modelo de governança da escola.

Nesse sentido, em decorrência do exigido pela legislação educacional, o processo de construção democrática de uma escola se entrelaça com uma sociedade emancipada, deixando evidenciar a participação de todos no processo de gestão, respeitando o pluralismo de todos, construindo ao sua autonomia e transparência, nos quais são elementos indispensáveis como para uma gestão democrática e participativa, conforme Araújo(2010).

O processo de gestão democrática deve estar sempre entrelaçado com a coordenação pedagógica, pois, segundo Libâneo (2004) “o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais”, tendo que estar sempre atento a tudo o que acontece na escola, pois, na maioria das vezes o coordenador pedagógico é quem lida diretamente com o público da escola.



Nessa perspectiva, percebe-se que o profissional deve ser experiente e capacitado, pois seu trabalho vai além de questões pedagógicas, suas funções são as mais variadas possíveis dentro de uma escola, tendo que agir em questões administrativas, políticas e sociais.

## **CURRÍCULO ESCOLAR**

O currículo torna-se bastante relevante na organização do trabalho escolar, visto que, “se organiza no diálogo entre crianças, famílias e docentes apresenta como característica específica não se configurar apenas nos documentos, nos discursos elaborados ou explicitados verbalmente, mas se manifestar, de modo prioritário, em todas as interações do dia-a-dia.” (BARBOSA, 2009, p.79)

Assim, destacamos a importância da participação de toda a comunidade escolar na criação do currículo, quando produzido coletivamente contribui com a construção da cultura própria da escola, levando em consideração as singularidade e subjetividade de seus integrantes. Barbosa (2009,p.79) relata que o currículo “são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens”.

Assim, o currículo vai além de conteúdos e metas educacionais que a escola precisa atingir, ao contrário, deve ser pensado de forma ampla, levando-se em consideração o contexto de vida que os estudantes estão inseridos, o nível de ensino, o processo metodológico necessário para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes em suas singularidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta seção destina-se a apresentação da análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Buscamos realizar um diálogo entre a teoria estudada na disciplina de Estágio Curricular III e a prática de gestão desenvolvida na escola. As informações dos dados foram organizados em tabelas para cada item analisado, tais como: infraestrutura da escola, Projeto político pedagógico, gestão democrática, prática da coordenação pedagógica e currículo. Em cada tabela consta a problemática identificada e as possíveis alternativas de soluções apresentadas,



com o intuito de colaborar junto à organização e gestão da referida escola que esta sendo analisada.

### **Análise sobre a infraestrutura da escola**

Durante as nossas observações, e considerando os objetivos específicos da disciplina de Estágio Curricular III, tivemos como tarefa analisar a estrutura física da instituição escolar na qual estagiamos. Após analisarmos a estrutura física da escola, identificamos alguns problemas relacionados à acessibilidade. A mesma necessita de adaptações para algumas deficiências, como por exemplo, a deficiência física. Assim como busca garantir o Plano Nacional da Educação (2001) “Adaptações dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais (BRASIL. Art. 7, inc. II, “d” da Lei10172/01).

Para melhor visualização, podemos analisar a seguir a Tabela 1 que identifica o problema e aponta as soluções possíveis, conforme o que determina a legislação no âmbito educacional.

**Tabela 1** – Estrutura física da escola

<b>PROBLEMAS</b>	<b>SOLUÇÕES</b>
Acessibilidade.	Fazer adaptações necessárias para atender as diversas particularidades.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Foi visto na escola que existe uma escada que liga a parte térrea do prédio com a parte superior. No piso superior há apenas salas de aulas. Os banheiros, o refeitório e as salas administrativas ficam no piso inferior, dificultando o acesso de alunos com deficiência física ou visual, uma vez que eles precisam fazer um longo trajeto por fora da escola para acessar esses espaços. Vale ressaltar que essa não é uma realidade exclusiva somente desta escola que analisamos, pois, obras desse porte dependem de projetos elaborados em conjunto com as escolas e as Secretarias Municipais de Educação.

## ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA

Em conversa com a gestora, perguntamos se poderíamos ter acesso ao PPP da escola e ela respondeu: “*Nós estamos reformulando o nosso PPP, certo?*” Então, pedimos para que falasse sobre o processo de construção. E ela nos relatou que:

Iniciamos a construção desde o ano passado [...]. No final do ano passado a gente realizou algumas reuniões, mas ainda não foi concluído, estamos no processo de conclusão. [...]. A gente nunca conclui porque sempre tem uma questão, por exemplo, a gente não teve como concluir o ano passado porque tem a questão da aprovação da BNCC, do currículo de Pernambuco, então a gente estruturou parte dele e disse: não, o que está relacionado à proposta pedagógica a gente vai deixar para fazer quando esses documentos forem concluídos (Fala da Diretora da Escola, junho de 2019).

A atualização do PPP é necessária, contribui com a organização do trabalho pedagógico escolar como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades. Sendo o norteador de todo trabalho desenvolvido na instituição, para direcionar o funcionamento e as atividades realizadas, com o objetivo de atender aos interesses dos educandos e da comunidade. Portanto, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar são responsáveis por construir o PPP da escola. Diante disto, a Tabela 2 demonstra os problemas identificados e as possíveis soluções em relação ao PPP:

**Tabela 2** – Projeto Político Pedagógico

PROBLEMAS	SOLUÇÕES
Processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico.	Procurar fazer um trabalho coletivo, dando ênfase a todos os segmentos da comunidade escolar e local. Resgatar a história da escola como espaço público, um lugar de aprendizagem, de debate e do diálogo, fundamentado na reflexão entre teoria e prática, atendendo às normas e orientações legais.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nesse sentido, para que o PPP seja um documento construído coletivamente e não apenas para cumprir com as exigências da legislação, deve ser elaborada estratégias que possam promover o envolvimento de toda a comunidade escolar. Segundo Veiga (1998, p.55) “devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.” Nesta perspectiva, deve-se buscar reduzir o poder de

centralização dos órgãos administrativos e envolver a participação dos demais protagonistas (alunos, comunidade, etc).

### **Analisando o processo de gestão escolar democrática**

Ao analisar a entrevista concedida pela gestora, destacamos alguns problemas relacionados ao processo de gestão democrática da escola na Tabela 3:

**Tabela 3** – Gestão Escolar Democrática

<b>PROBLEMAS</b>	<b>SOLUÇÕES</b>
1) Processo de escolha da direção escolar;	- Eleições livres ou concurso;
2) Desativação do Conselho Escolar.	- Reformulação do conselho escolar e sua reativação.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Durante a entrevista com a gestora, indagamos como é escolhido o diretor para atuar nas escolas do município de Garanhuns? Ela afirmou que “Na rede municipal de ensino de Garanhuns, a escolha é feita por uma equipe da Secretaria de Educação, mediante o desempenho do professor em sala de aula” (Fala da diretora de escola). Mais adiante, complementarelatando que: “no município, ainda não existe o processo de eleição para a escolha dos gestores escolares” (Fala da diretora da escola).

Segundo Libâneo (2001, p.332) infelizmente o nosso sistema educacional ainda “predomina a nomeação arbitrária de diretores pelos governos locais (governadores ou prefeitos)”. No entanto, podemos observar que a gestora frisa que, no caso de Garanhuns, a escolha não é feita por “nomeação política, pelo contrário, o novo gestor é escolhido dentre a equipe de profissionais da escola, atendendo a alguns critérios para participar dessa seleção: possuir mais de dois anos de sala de aula e ser professor efetivo da rede municipal de ensino” (Fala da diretora da escola).

Para Libâneo (2001) deve existir formas distintas para escolher os gestores, tais como um concurso público, ou por eleições, ou pelo voto direto / participativo. Assim, dialogando com o discurso do autor e os dados levantados na entrevista com a gestora, podemos verificar a importância da escolha da direção da escola pela comunidade escolar, pois isso fortalece o processo de gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar.



No decorrer da entrevista, perguntamos a gestora se na escola havia conselho colegiado para a tomada de decisões coletivas na escola, ela nos relatou que:

A gente tem o conselho, que na realidade está desativado, não por que não funcione, mas porque alguns membros do conselho eles saíram da escola para também assumir cargos em outras escolas, como cargos de gestão ou coordenação pedagógica, então dessa maneira ele precisa ser reformulado e reativado (Fala da diretora da escola, junho de 2019).

Neste sentido, Libâneo (2001, p.340) discuti em relação à composição e atribuições dos conselhos ou colegiados escolares, explicando que:

O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar [...] sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, especialistas em educação, dos funcionários, dos alunos e de seus pais, preservando sempre 50% de integrantes da escola e 50% de participantes da comunidade.

Dessa maneira, podemos entender o quão importante para uma gestão democrática é a existência do conselho escolar, visto que, as decisões devem ser tomadas de modo que abranja não só a equipe escolar, mas, principalmente a comunidade em que a escola esteja inserida. Mais adiante, foi indagado a gestora sobre sua concepção a respeito de uma direção colegiada, respondeu que: *“E aquela onde a gente toma as decisões de forma coletiva. Aqui a gente sempre procura que as questões sejam colocadas nos grupos, de acordo com o segmento, e a partir de então, a gente toma as decisões de acordo com a opinião desses grupos (Fala da diretora da escola, junho de 2019)”*.

Assim, podemos dizer que, embora a escola não tenha conselho escolar, o discurso da gestora sobre a compreensão da direção colegiada é importante para um processo de gestão democrática, onde a participação de toda equipe e comunidade é um princípio a ser priorizado.

### **Analisando a coordenação pedagógica**

Nas observações realizadas durante o período do estágio, acompanhamos a prática da coordenadora pedagógica da Escola Municipal. Durante as visitas, foi possível entender a natureza do trabalho da coordenação no âmbito escolar, principalmente, a participação desse profissional para a melhoria da gestão escolar, capaz de criar estratégias adequadas para acompanhar e orientar o professor em sala de aula, atender as necessidades dos alunos e



manter um diálogo contínuo com os pais, no entanto, vale lembrar que somente terá êxito se houver a colaboração de todos.

De acordo com as observações e entrevistas, podemos destacar algumas dificuldades como a falta de participação dos pais no processo educativo, no qual evidencia a necessidade de estimular o diálogo entre escola e família. Porém, sabemos que essa comunicação ainda é um desafio a ser vencido. Com isso, vejamos na Tabela 4 os problemas encontrados e as possíveis soluções em relação a coordenação pedagógica escola:

**Tabela 4** – Coordenação Pedagógica

<b>PROBLEMAS</b>	<b>SOLUÇÕES</b>
Falta de participação dos pais no processo educativo.	Criar projetos educativos em que os pais sejam protagonistas, a fim de motivá-los a participar das reuniões escolares e acompanhar a vida escolar dos filhos.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O envolvimento dos pais no ambiente escolar causa impacto emocionalmente na vida escolar de seus filhos, fazendo com que se sintam acolhidos e, principalmente, valorizados pelos pais. Nesse âmbito, os eventos escolares possibilitam a aproximação entre a escola e família. Foram abordadas algumas perguntas para coordenadora, dentre elas, sobre o planejamento da coordenação pedagógica. Ela relatou que:

Tem um planejamento mensal a partir das atividades que existem fixas. Todas as segundas-feiras há atendimento aos pais e acompanhamento aos professores. Todas as sextas-feiras é feito um levantamento daqueles pais que devem ser chamados à escola. Geralmente esse atendimento na segunda fica prejudicado devido a outras demandas da escola. Os pais têm dificuldades em comparecer à escola, e quando eles vêm, não podemos deixar para outro dia (Fala da Coordenadora pedagógica, junho de 2019).

Percebemos na fala acima citada, a importância do trabalho do coordenador pedagógico, principalmente quando é um profissional que planeja o trabalho levando em consideração as necessidades da escola. Ou seja, a coordenadora enfatiza que apenas um dia não é suficiente para atender a todos, e que possivelmente, nem todos podem comparecer no dia estabelecido para que haja esse diálogo. Como diz Vieira (2003, p.83) a função do coordenador é "garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido", ou



seja, o coordenador participa das diversas atividades do dia a dia escolar, auxilia a direção em atividades burocráticas e ainda recebe os alunos e os pais.

É pensando sobre a complexidade do trabalho da coordenação pedagógica e a dificuldade de mobilizar os pais a participar da vida dos filhos na escola, que pode ser pensado como alternativa, a criação de projetos educativos em que os pais sejam protagonistas, com o intuito de motivar a sua participação nas reuniões escolares e incentivar os filhos a participar dessas atividades.

### **Analisando o currículo escolar**

Para conhecermos o currículo da escola, perguntamos a professora o que ela pensava sobre o currículo; se esse currículo contemplava a subjetividade do aluno e a realidade social do qual o ele faz parte. Como resposta, obtivemos o seguinte relato:

O currículo não contemplado. Falta o currículo contemplara questão a autoestima, porque são situações gritantes, no sentido da violência, da baixa estima, os alunos vêm desestruturados de casa e trazem a desorganização emocional pra escola (...)  
(Fala da professora da escola, junho de 2019).

Ela completa dizendo que a escola, infelizmente, não vai resolver a questão da desestruturação familiar dos alunos, porém, segundo a professora, a escola pode desenvolver projetos que busquem trabalhar a autoestima deles. Com base nesse levantamento, identificamos uma problemática com possíveis alternativas. Vejamos na Tabela 5 a seguir:

**Tabela 5 – Currículo**

<b>PROBLEMAS</b>	<b>SOLUÇÕES</b>
O currículo não contempla as diferentes realidades dos alunos.	Pensar em projetos pedagógicos que levem em consideração a realidade de vida dos alunos. Discutir temas voltados às regras da boa convivência na escola e na sociedade; debater temas que tratem da cultura da paz com vistas à reflexão sobre a violência na cidade, no Estado e na sociedade em geral, dentre outros.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Percebemos que estas são questões complexas, e merecem ser abordadas no currículo da escola. Afinal, o currículo contempla as diversas áreas do conhecimento, de modo a possibilitar um trabalho contextualizado e interdisciplinar. Consideramos a importância



deste tema para a vida escolar dos alunos, uma vez que são questões que incidem na aprendizagem e no desenvolvimento dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é de grande importância para nossa formação docente, pois nos proporciona inúmeras experiências fora da universidade, além de contribuir para nosso crescimento profissional e pessoal. Se ele não for elencado com as teorias vistas em sala de aula, pouco irá acrescentar em nosso aperfeiçoamento, pois precisamos fazer a relação entre teoria e prática. Através do estágio realizado, podemos confrontar o que aprendemos e adquirir novas experiências em nossa formação. Argumentamos que o mesmo melhora nossa maturidade e autoconfiança para enfrentarmos os desafios da profissão docente.

A contribuição do estágio em gestão escolar para nossa formação como Pedagogos foi de grande relevância, pois o estágio supervisionado nos favorece descobertas significativas para nossa formação, sendo ele um processo dinâmico de aprendizagens em diferentes áreas de atuação no campo profissional. O Estágio é um elo entre todas as disciplinas do curso, possibilitando o diálogo entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos como a organização e gestão da escola, por exemplo. A realização desta pesquisa, de acordo com as observações realizadas durante o estágio supervisionado, foi sem dúvida muito importante para todos os estudantes/pesquisadores envolvidos. Além de proporcionar a divulgação científica dos dados observados, coletados e analisados, proporcionou uma profunda reflexão crítica sobre o tema estudado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **A prova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Art. 7, inc. II, “d”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.



GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. “**O sistema de organização e gestão da escola**” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBANEJO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986

RODRIGUES, William Costa. Metodologia Científica, 2007. Disponível em: [https://www.passeidireto.com/arquivo/1000780/willian-costa-rodrigues\\_metodologia\\_cientifica](https://www.passeidireto.com/arquivo/1000780/willian-costa-rodrigues_metodologia_cientifica) acesso em 08/07/2019.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador e os sentimentos envolvidos no cotidiano.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003, p. 83-92.



# CAPÍTULO 10

## RELAÇÃO ENTRE ETNOECOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS

**Marcia Freire Pinto**, Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza,  
Docente do Curso de Ciências Biológicas da UECE

**Marciana Bandeira de Albuquerque**, mestrandia em Educação e Ensino, UECE

**Jocileuda Oliveira dos Santos**, graduada em Ciências Biológicas, UECE

**Williany Sousa Silva**, graduada em Ciências Biológicas, UECE

### RESUMO

A Etnoecologia buscar compreender o conhecimento, as percepções, sentimentos e crenças sobre o meio ambiente e os seres vivos, sendo uma área científica importante para o ensino de Ciências. Tendo como objetivo geral relacionar Etnoecologia e o ensino de Ciências, foi realizado na zona rural do município de Morada Nova, no Estado do Ceará, Brasil, o projeto de extensão do Grupo Ciências no Campo, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Dessa forma, buscou-se realizar um estudo sobre plantas, animais, alimentação, solos e recursos hídricos da região e, a partir disso, elaborar uma cartilha com práticas pedagógicas. Em 2016, foram realizadas entrevistas com 24 moradores, os mais antigos que residem nas intermediações da escola. Em 2018, a partir desse conhecimento foi elaborada uma cartilha e em 2020 foi realizada a capacitação dos professores. Os entrevistados apresentaram conhecimentos importantes sobre os assuntos investigados, que foram relevantes para a elaboração das atividades no material didático. Foram propostas 24 atividades, sendo cinco para cada eixo temático sobre plantas, animais e alimentação e três para cada tema sobre plantas, solos e recursos hídricos. Com isso, foi possível desenvolver uma ferramenta importante para promover um ensino de Ciências com base em práticas que envolvessem a Etnoecologia, contribuindo com a formação continuada dos professores e valorizando o conhecimento dos moradores residentes na localidade, além de proporcionar ensino, pesquisa e extensão pela Universidade.

**Palavras-chave:** Conhecimento Ecológico Local, Educação, Escola.

### INTRODUÇÃO

A contextualização do ensino significa trazer a própria realidade do estudante, buscando dar sentido ao que ele aprende e fazendo com que o conteúdo ensinado seja parte da sua experiência cotidiana. É através dessa contextualização, que o estudante faz uma ponte entre a teoria e a prática. Assim, uma questão importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é a interdisciplinaridade, com a integração de várias áreas do conhecimento,



com o propósito de promover uma interação entre o aluno, o professor e o cotidiano (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004).

De acordo com o Art. 26º da LDB, os currículos devem ser complementados por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018). Isso confere a importância da contextualização do ensino na escola básica, de ensino formal. Dessa forma, o conhecimento popular é muito relevante para o conhecimento científico, principalmente para a contextualização do ensino de Ciências a nível regional, pois esses saberes tornam-se cada vez mais considerável para o aprendizado dos estudantes através de suas vivências cotidianas.

Apesar da interdisciplinaridade ser discutida desde a década de 1990 no Brasil, além das diversas formas de como contextualizar os conteúdos (AIUB, 2006), poucos são os trabalhos científicos que buscam contextualizar o ensino de ciência em zonas rurais a partir de um enfoque etnoecológico. A Etnoecologia consiste em uma Ciência que busca compreender as relações entre os seres humanos e o seu meio natural (TOLEDO, 1992), aliando o conhecimento ecológico local (CEL) ao conhecimento científico. Esse CEL consiste em um conjunto acumulado de conhecimentos e crenças sobre o ambiente que é transmitido culturalmente através das gerações (BERKES; FOLKE, 2000).

Tendo em vista que a educação perpassa os conhecimentos formais da sala de aula e tem suas raízes na cultura, nos conhecimentos tradicionais teóricos e práticos adquiridos ao longo de gerações, entende-se a educação como um processo de mudança (FREIRE, 1983). Essas mudanças são contínuas e derivam da complexidade de relações entre os diversos fatores sociais e ambientais em um determinado tempo e espaço.

Além disso, no Art. 28º da LDB, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 2018). Dessa forma, “a vida e cultura rural tem uma grande riqueza de valores que pode ser de muita valia para a educação e a escola” (CANDIDO, 1980, p. 114).

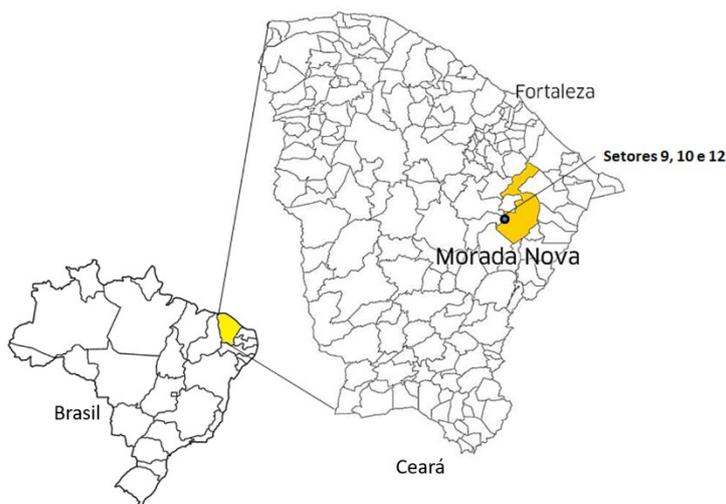
Assim, com o objetivo de relacionar Etnoecologia e o ensino de Ciências em uma escola pública na zona rural, realizou-se um estudo etnoecológico com alguns moradores sobre plantas e plantações, animais, alimentação, solos e recursos hídricos da região. A partir

disso, foi desenvolvida uma cartilha com práticas pedagógicas, com o intuito de capacitar os professores para a utilização do material com os estudantes.

## METODOLOGIA

Morada Nova é um município do estado do Ceará, no nordeste do Brasil, onde existe uma área conhecida como perímetro irrigado, dividida em 13 setores agrícolas (Figura 01). A pesquisa foi realizada com os moradores dos setores 9, 10 e 12, que residem próximo à Escola de Ensino Fundamental Maria de Fátima Saraiva de Freitas. A população estimada de todo o perímetro é de 10.200 habitantes (IBGE, 2000), porém os setores ao redor da escola são mais isolados e moram menos de 100 famílias. A região encontra-se na zona rural, cuja principal atividade econômica é a agricultura. A infraestrutura nesses setores do perímetro é precária de saneamento, abastecimento de água, serviços, comércio e lazer.

**Figura 01** – Localização dos setores 9, 10 e 12, no perímetro irrigado de Morada Nova, no Estado do Ceará, Brasil.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A metodologia utilizada para a análise dos dados seguiu uma abordagem dos aspectos qualitativos e quantitativos por meio de observações indiretas e de entrevistas semiestruturadas. Para a coleta de dados e a posterior elaboração do material didático, foram realizados levantamentos sobre as práticas culturais relacionadas aos animais, às plantas, à alimentação, à plantação, aos solos e aos recursos hídricos com as pessoas idosas que moram ao redor da escola. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho a setembro de



2016, com a participação de 24 moradores que residem há mais de 10 anos na região. Durante as entrevistas, eram solicitadas as autorizações dos participantes para o registro de imagens e de falas, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa encontra-se em processo de autorização pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UECE (CAAE: 55987416.0.0000.5534).

Para a identificação científica dos animais foram utilizados artigos e livros (BENITES; MAMEDE, 2008; SILVA, 2008; ALVES, 2009; CORREIA, 2010) sobre a fauna da região e que continham a descrição semelhante aos dos animais citados pelos entrevistados. Para a identificação científica das plantas mencionadas, foram consultados materiais bibliográficos da região do semiárido (CARVALHO, 2002; MATOS, 2002; JUNIOR *et al.*, 2005; LERAYER, 2006; CONAB, 2007; SILVA, 2008; DUARTE, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2012; GLAUCE *et al.*, 2013). Os dados coletados foram organizados em matrizes de conteúdo, para o estabelecimento das informações quali-quantitativas.

Para a elaboração da cartilha, antes das entrevistas, os livros de Ciências utilizados na escola foram previamente analisados para a definição dos principais tópicos que seriam trabalhados em campo. Posteriormente, cada tópico (plantas, animais, alimentação, solos, plantações e recursos hídricos) foi dividido entre os membros do projeto de extensão para a elaboração das aulas práticas. Cada aula prática contém a seguinte estruturação: o tempo de atividade, os objetivos, a importância, o material necessário, o procedimento, a discussão e a avaliação. Em 2020, os professores puderam discutir e compreender as atividades propostas na cartilha com base na pesquisa etnoecológica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Conhecimento ecológico local

Os entrevistados citaram 69 animais, em que 14 são usados na alimentação, oito no comércio, dois para o transporte e três com a função de companhia, como animais de estimação. Eles foram cientificamente classificados, correspondendo a 22 mamíferos, 25 aves, 12 répteis, dois anfíbios e oito artrópodes.

Dentre os animais, os mamíferos são os que possuem um elevado índice de citações, pois como afirmam Benites e Mamede (2008), eles são seres essenciais para a manutenção do



equilíbrio dinâmico dos ecossistemas, tornando-se presentes em vários níveis das cadeias tróficas. Na sociedade contemporânea ainda se observa a utilização de animais silvestres para alguns fins como para estimação, alimentação, produção de medicamentos e para fins mágico-religiosos, principalmente pelas pessoas mais idosas das comunidades do Nordeste, mesmo com as diversas leis que proíbem a prática de captura desses animais (ALVES *et al.*, 2009).

Com relação às plantas, foram citadas pelos entrevistados 115 plantas cultivadas e conhecidas com usos alimentar, comercial, medicinal, ornamental, para confecção de artesanato ou para fins mágico-religiosos. Os entrevistados citaram 66 plantas utilizadas na alimentação, sendo as mais citadas o feijão (*Phaseolus sp.*), o arroz (*Oryza sp.*), o milho (*Zeamays*) e as frutíferas como aceroleira (*Malpighia glabra*), laranjeira (*Citrus sp.*), goiabeira (*Psidiumguajava*), limoeiro (*Citrus aurantifolia*), mangueira (*Mangifera sp.*) e mamoeiro (*Caricapapaya*). Quanto ao uso medicinal, foram citadas 38 plantas, entre elas o capim santo (*Cymbopogon citratus*), a erva cidreira (*Lippia alba*) e o hortelã (*Mentha sp.*). Durante alguns anos, os moradores recebiam incentivos do governo para a produção de alimentos, principalmente de arroz, através do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Porém, esse incentivo não ocorre há pelo menos 15 anos.

Acredita-se que os habitantes de zonas rurais são os principais conhecedores sobre a forma correta de utilização das plantas, pois vivem em constante e mútua troca de saberes (AMOROZO, 2002). A maior parte da região Nordeste do Brasil apresenta um clima semiárido e é coberta por uma vegetação denominada caatinga. Seus recursos vegetais são utilizados ao decorrer dos anos para satisfazer as necessidades humanas com diversos fins, estando presentes na alimentação, vestuário, lazer e saúde das populações (COSTA; MARINHO, 2016). As plantas medicinais são utilizadas pelos seres humanos desde os primórdios de sua existência, através desse uso essa população consegue observar o grande potencial curativo de algumas espécies. Define-se como plantas medicinais aquelas espécies que apresentam compostos químicos ativos com ações farmacológicas em animais (SOUZA *et al.*, 2016).

Sobre os hábitos alimentares, 22 entrevistados consideram a própria alimentação boa, porque ingerem alimentos saudáveis. Todos os entrevistados afirmaram lavar as frutas e verduras antes de ingeri-las, devido à existência de agrotóxicos ou à possibilidade da presença de bactérias, por ser uma medida de prevenção de doenças, por causa da poeira, porque



podem cair no chão ou não sabem da procedência desses alimentos, devido aos possíveis resíduos de insetos ou não responderam o motivo. Mediante esses dados foi possível constatar que os entrevistados possuem conhecimento da importância da limpeza de frutas e verduras antes do consumo.

Sabendo que as plantações estão propensas a inserção de eventuais pragas, dois entrevistados citaram que usam venenos. Os agrotóxicos são produtos de natureza biológica, física ou química que tem por finalidade eliminar pragas ou doenças que ataquem as culturas agrícolas (PEROSSO; VICENTE, 2007, p. 21). Além dos agrotóxicos causarem danos à saúde humana, os mesmos, quando são descartados em lugares inadequados, podem deslocar-se em direção às águas subterrâneas contaminando os lençóis freáticos. O uso dos agrotóxicos implica um grande risco de contaminação do ambiente e das águas subterrâneas através da migração. Mesmo os produtos biodegradáveis produzem metabólitos tóxicos, que são encontrados em aquíferos freáticos (BIGUELINI; GUMY, 2012).

Dos 24 entrevistados, 13 deles afirmaram que produzem o próprio alimento. Por outro lado, os demais justificaram que não produzem o alimento devido à escassez hídrica e às dificuldades para a produção. Eles também comentaram que, quando não havia a escassez hídrica, existiam muitas plantações na localidade. Porém, devido à falta de água, o número de plantações está diminuindo gradativamente.

Com relação aos tipos de solo para a plantação, dos 13 agricultores entrevistados, três citaram que sabem se o solo está adequado para o plantio quando o técnico realiza a análise do solo, dois disseram que é de acordo com a época do ano, quando a terra está favorável ou não para o plantio, dois afirmaram que o solo é adequado quando não estiver arenoso ou com salito, um citou que o solo bom para o plantio é quando contém bastante matéria orgânica, um sabe de acordo com a cor do solo, outro disse que sabe pela experiência de seus pais e, por fim, um entrevistado citou que a terra boa para o plantio é quando ela está descansada, ou seja, sem plantio durante um tempo. Também foi citado que a terra de arisco é boa para plantar milho e que o solo arenoso é ideal para o cultivo de feijão, mas que é duro para o plantio de arroz. Duas pessoas não souberam responder.

O abastecimento e o consumo de água na região ocorrem de duas formas: através de poços artesianos ou de água encanada. Oito entrevistados afirmaram utilizar apenas a água de poço, sete utilizam a água encanada e a de poço e nove responderam que utilizam apenas a



água encanada. A utilização de água encanada só ocorreu, de acordo com os entrevistados, devido à escassez hídrica, que durante muitos anos afeta a região. Os moradores que utilizam as duas formas de obtenção de água relataram que a água do poço é para a plantação e que a água encanada é para o consumo doméstico.

A água é utilizada para quase todas as necessidades domésticas como tomar banho, lavar roupa, lavar louça, aguar as plantas e para cozinhar. Apenas 15 entrevistados responderam que utilizam a água de suas casas para beber. Os demais entrevistados alegaram que não confiavam em beber a água de seus poços ou da água encanada. Na região não há rede de esgoto e o saneamento baseia-se em fossas, o que acarreta o risco de contaminação da água dos poços. A presença de microrganismos patogênicos na água, na maioria das vezes, é decorrente da poluição por fezes de humanos e de animais, os quais podem causar sérios problemas aos seres humanos, caso essa água não seja tratada antes do consumo (COLVARA; LIMA; SILVA, 2008).

Com relação ao destino da água após o uso, 13 entrevistados afirmaram que a água vai para a fossa, dez afirmaram que reaproveitam a água para aguar as plantas ou a água escorre para o terreiro e um entrevistado afirmou que não possui fossa. Nota-se a importância da reutilização da água realizada pelos moradores, principalmente devido à escassez hídrica característica da região no qual o trabalho foi desenvolvido.

### **Contextualização no ensino de ciências**

Na cartilha, foram propostas 24 atividades com base na pesquisa etnoecológica sobre animais, plantas, alimentação, plantação, solo e recursos hídricos. Sobre os animais foram elaboradas cinco atividades: a) Fauna: quais são os bichos que vivem aqui?; b) Aves da Caatinga; c) Interação entre os animais; d) Relações entre seres humanos e demais animais; e) Cadê os bichos que estavam aqui?

A fauna de cada região é formada por diversos animais entre mamíferos, aves, répteis, anfíbios, peixes e diversos invertebrados. Logo, esses animais devem ser abordados no ensino desde a educação infantil de acordo com os ecossistemas em que a comunidade/escola se encontra. Com as informações sobre a diversidade e os tipos de uso dos animais da região, os professores poderão ter um suporte para o desenvolvimento das práticas didáticas propostas.



No ensino de Ciências, a Zoologia é abordada no ensino fundamental e médio, sendo o estudo dessa temática importante para compreender as intervenções do homem na biodiversidade e para conhecer a importância dos animais na natureza (AZEVEDO; OLIVEIRA; LIMA, 2016).

As atividades sobre as plantas foram: a) Flora: quais são as plantas que vivem aqui?; b) As plantas e o ar que respiramos; c) Plantas como medicamentos?; d) Germinação de sementes no claro e no escuro; e) As partes da planta. De forma geral, o objetivo dessas atividades consistiu em despertar o interesse dos estudantes para a compreensão sobre as plantas.

A Botânica é uma área relevante no ensino de Ciência e está interligada com diversas outras áreas do conhecimento. Porém, a falta de compreensão sobre a importância das plantas e sobre as suas características e funções levam ao que foi denominado de Cegueira Botânica (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2002) ou ao Analfabetismo Botânico (UNO, 2009), relacionado à falta de interesse pela temática e de conhecimentos. A incorporação dos saberes locais sobre as plantas pode contribuir com a conservação, com o manejo dos recursos, com a utilização de plantas medicinais e até mesmo na incorporação de uma horta comunitária ou na escola, juntamente com os agricultores.

As atividades sobre a alimentação foram: a) Por quê temos que comer?; b) Proteína animal e a nossa alimentação; c) Alimentação saudável; d) Por que os alimentos estragam?; e) Os alimentos do dia a dia. O principal objetivo dessas atividades foi sensibilizar os estudantes para uma alimentação saudável e compreender a importância dos alimentos.

A alimentação é abordada no ensino de Ciências na parte sobre saúde e higiene. Porém, os conhecimentos acerca da alimentação saudável não são bem contextualizados e muitas das vezes não são priorizados (BERNARD, 2016). A escola é considerada o melhor ambiente para promover uma discussão sobre a saúde, incluindo as ações de educação nutricional, pois favorece a interação entre os membros da escola, como: alunos, professores, familiares, funcionários da escola, profissionais de saúde (BRASIL, 2005). Para Brasil (2001) uma alimentação saudável é um tema de extrema importância a ser discutido nas escolas, pois os alunos devem investigar aspectos culturais e educacionais dos hábitos alimentares, as principais substâncias presentes nos alimentos, as funções e a importância da higiene na sua alimentação e na sua vida, além de aprenderem a se alimentar bem e de forma equilibrada.



Sobre as plantações foram propostas três atividades: a) O quê, quando, onde e como plantar?; b) Horta na pet; c) Compostagem: reciclagem de resíduos orgânicos e produção de adubo. Trabalhar sobre as plantações na escola tem como objetivo conhecer as interações entre plantas, animais, solo e recursos hídricos.

Em uma comunidade rural, cuja principal atividade econômica é a agricultura, estudar na escola sobre plantações é de fundamental importância para a contextualização do ensino com base na realidade local e no cotidiano dos alunos. Compreender do ponto de vista o que se faz rotineiramente e provocar o diálogo entre os saberes torna a aprendizagem mais significativa. As concepções alternativas dos estudantes são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem de ciências (CARVALHO; BOSSOLAN, 2009). Assim, ações conjuntas incluindo as populações locais e os espaços formais de educação desempenham um papel significativo na preservação do etnoconhecimento e da biodiversidade (CARNEIRO; SILVEIRA; GOMES, 2016)

Foram propostas as seguintes atividades para os solos: a) Conhecendo os tipos de solo; b) Uso do solo e meio ambiente; c) Reutilização da água da Pia/Chuveiro através de um filtro biológico para pequenas plantações.

As plantações e os solos são assuntos estudados em Ciências no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, muitas vezes de forma descontextualizada com a realidade local, por isso, torna-se de grande importância relacionar o assunto com o conhecimento dos moradores da região. É necessário discutir em sala sobre os solos, por se tratar de um assunto que se insere em meio às problemáticas tanto ambientais como a ação humana na natureza e pelo fato dela ser cheia de possibilidades para o ensino, por entrelaçar diversos conteúdos (SHEPARDSON, 2002).

Sobre os recursos hídricos foram propostas três atividades: a) Água potável; b) Ciclo da água; c) As águas da minha Morada. Essas atividades tiveram como proposta sensibilizar os estudantes com relação à importância da água para a vida e os cuidados que todos devem ter com esse recurso, principalmente em uma área com escassez hídrica.

O estudo dos recursos hídricos também é importante para a contextualização do ensino em sala de aula, pois desperta uma consciência crítica reflexiva a respeito do uso racional da água. Além disso, contribui para o planejamento de alternativas para a resolução de problemas



relacionados à escassez dos recursos hídricos que afeta a fauna, a flora e as atividades econômicas da região. A água é o bem mais precioso que temos. Um assunto transdisciplinar trabalhado em todos os anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para Bacci e Pataca (2008), é preciso que o tema água seja abordado com mais ênfase e de forma interdisciplinar dentro das escolas, somente assim, se conseguirá formar cidadãos conscientes e capazes de discernir quais atividades humanas beneficia ou prejudica o ambiente ao qual estão inseridos ou não.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos dos entrevistados sobre animais, plantas, solo, alimentação, plantações e recursos hídricos foram adquiridos ao longo de gerações e são saberes relevantes para a complementação e contextualização do conhecimento científico ensinado na escola.

O conhecimento ecológico local é justificado pela vivência no campo, a partir da análise e apreciação diária com o meio ambiente, ou seja, pela experiência oriunda da vivência na zona rural. Assim, a prática diária do trabalho no campo estabelece um aprendizado, um conhecimento que não se aprende nos livros, mas que deve ser compartilhado e incorporado de forma contextualizada no ensino formal. O ensino de Ciências deve despertar a curiosidade, o interesse pelos fenômenos da natureza e por tudo que nos rodeia. Por isso, é importante que esse ensino seja contextualizado e atente-se para realidade local. Ou seja, torna-se necessário conhecer o que nos cerca para que possamos cuidar, conservar e, além disso, ter um ensino e um aprendizado de forma significativa.

Dessa maneira, acredita-se em uma aliança entre o conhecimento local e o conhecimento científico, como uma forma de contextualização do ensino de Ciências, visando a incorporação de metodologias eficazes para o ensino e aprendizado dos estudantes, já que essa é uma forma espontânea de usar o conhecimento local e torná-lo acessível para os discentes. Sendo assim, uma forma de contribuir para a continuidade e perpetuação dos saberes locais dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 30 (1): 107-116, jan/mar., 2006.



AMOROZO, M. C. M. Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil. **Acta. Bot. Bras.**, v. 16, n. 6, p. 186-203, 2002.

ALMEIDA, C.F.C.B.R.; RAMOS, M.A.; SILVA, R.V. Intracultural variation in the knowledge of medicinal plants in an urban – rural community in the atlantic forest from Northeastern Brazil. **Evidence- Based Complementary and alternative medicine**. v. 2012: 1-15, 2012.

ALVES, R.R.N. Fauna used in popular medicine in Northeast Brazil. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v.5 (1): 1-30, 2009.

BACCI, D. C; PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos Avançados**, [s.l.], 63 (22): 211-226, 2008.

BENITES, M; MAMEDE, S.B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do Cerrado, Brasil. **Mastozoología Neotropical**, Mendoza, v.15 (2): 261-271, 2008.

BERKES, F.E.; FOLKE, C. 2000. Linking social and ecological systems for resilience and sustainability. In: BERKES, F,E.; FOLKE, C.; COLDING, J. **Linking social and ecological systems: management practices and social mechanisms for building resilience**, Cambridge University Press. Cambridge, UK. Pp. 1-26.

BERNARD, A. Promoção da alimentação saudável no contexto do currículo escolar. Ijuí, 2016. 129 f. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

BIGUELINI; C.P; GUMY; M.P. Saúde ambiental: índices de nitrato em águas subterrâneas de poços profundos na região sudoeste do Paraná. **Revista Faz Ciências**. v.14 (20): 153-175, Jul/Dez, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde, temas transversais**. Secretária de educação fundamental. Brasília: SEF, 2001.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Ministério da saúde. Brasília: Ministério da saúde, 2005. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2008.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2008.pdf)> Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1980.

CARNEIRO, M. S.; SILVEIRA, A. P.; GOMES, V. S. Comunidade rural e escolar na valorização do conhecimento sobre plantas medicinais. **Biotemas**, 29 (2): 89-99, jun/2016.

CARVALHO, P.E.R. **Circular Técnica 67**. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/– Engenheiro Florestal, novembro de 2002.



CARVALHO, J.C.; BOSSOLAN, N.R.S. Algumas concepções dos alunos do ensino médio a respeito de proteínas. **AnaisVII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009

COLVARA, J. G. LIMA, A. S. SILVA, W. P. Avaliação da contaminação de água subterrânea. **Braz. J. Food Technol.**, II SSA, jan. 2009.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO (CONAB). **Cenário mundial favorece exportações brasileiras de arroz**. Disponível em: <[www.conab.gov.br](http://www.conab.gov.br)>. Acesso em: 16 de março. 2017. Disponível em<[http://www.iac.sp.gov.br/imagem\\_informacoestecnologicas/12.pdf](http://www.iac.sp.gov.br/imagem_informacoestecnologicas/12.pdf) > acesso em 15 mar 2017.

CORREIA; M. A. *et al.*, Levantamento e reprodução de mamíferos no parque municipal da matinha, Itapetinga-BA. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v.6 (10): 1-7, 2010.

COSTA, J. C.; MARINHO, M. G. V. Etnobotânica de plantas medicinais em duas comunidades do município de Picuí, Paraíba, Brasil. **Rev. Bras. Pl. Med.**, Campinas, **18** (1): 125-134, 2016.

DUARTE, J. O. **Embrapa Milho e Sorgo Sistema de Produção**, Disponível em:<[http://www.cnpms.embrapa.br/publicacoes/sorgo\\_6\\_ed/mercado.htm](http://www.cnpms.embrapa.br/publicacoes/sorgo_6_ed/mercado.htm)>Acesso em: 28 dez 2016. ISSN 1679-012X Versão Eletrônica - 6ª edição Set. /2010.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE**. Umuarama, v.4 (2): 103-115, jul./dez., 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1983.

GLAUCE S. B.; VIANA, L.K.; LEAL, A. M.; VASCONCELOS, S.M.M. **Plantas Medicinais da Caatinga: atividades biológicas e potencial terapêutico/ Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora**, 2013. 492 p.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística**.2000. Disponível <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acessado em: 25 de julho de 2017.

JUNIOR, D.M.; NEGRI, J.D.; FIGUEIREDO, J.O.; JUNIOR, J.P. **CITROS: principais informações e recomendações de cultivo**. Instituto Agrônomo de Campinas. Instituto Agrônomo - Centro APTA Citros Sylvio Moreira. Rod. Anhanguera, km 158. CEP 13.490-970, Cordeirópolis - SP, 2005.

LERAYER, A. **Guia do milho tecnologia do campo à mesa**. Disponível em <[http://cib.org.br/pdf/guia\\_do\\_milho\\_CIB.pdf](http://cib.org.br/pdf/guia_do_milho_CIB.pdf)> acesso em 15 mar 2017. Conselho de informações sobre Biotecnologia. 2006.

MATOS,F.J.A. **Farmácias Vivas: sistema de utilização de plantas medicinais projetado para pequenas comunidades**. 4, ed. Ver. Ampliada./F.1.– Fortaleza: Editora UFC, 2002. 267 p.



PEROSSO, B.G; VICENTE, G. P. Destinação final de embalagens de agrotóxicos e seus possíveis impactos ambientais. **Trabalho de conclusão de curso de Engenharia Civil com ênfase em Ambiental** (Graduação Educacional de Barretos Faculdades Unificadas da FEB, Barretos, SP, 2007).

SHEPARDSON, D. Bugs, butterflies, and spiders: children's understandings about insects. **Int. J. Sci. Educ.**, Vol. 24 (6): 627-643. 2002.

SILVA, P.G.P. O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos. **Tese de Doutorado**. Bauru, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008. 146 f. il.

SOUZA, L. F. *et al.* Plantas medicinais referenciadas por raizeiros no município de Jataí, Estado de Goiás. **Rev. Bras. Pl. Med.**, Campinas, 18 (2): 451-461, 2016.

TOLEDO, V. What is Ethnoecology? Origins, Scope, and Implications of a Rising Discipline. **Etnologica**, 1 (1): 5-21, 1992.

UNO, G. E. Botanical literacy: what and how should students learn about plants? **American Journal of Botany**, 96 (10): 1753-9, 2009.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, 47: 2-9, 2002.



# CAPÍTULO 11

## ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGMPEJA)

**Nildete Ferreira Lopes Barbosa**, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Uneb  
**Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva**, Doutora em Educação e Contemporaneidade, Programade Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade; Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Uneb  
**Neide Maria Ferreira Lopes**, Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Uneb

### RESUMO

Esta pesquisa visa discutir questões sobre a acessibilidade e os desafios que pessoas com necessidades especiais enfrentam em acessar os departamentos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). O estudo faz parte de pesquisa mais ampla que tem por objeto a análise das Condições de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior Públicas e o impacto na formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para a realização deste estudo definiu-se como objetivo geral: Diagnosticar e analisar as condições de acessibilidade nos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Educação, Campus I da Uneb, com ênfase, neste primeiro momento, no Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA). Para tanto definimos como objetivos específicos: Investigar os suportes e as barreiras referentes à acessibilidade na Uneb; Identificar os níveis de acessibilidade no Campus I da Uneb, seus limites, dificuldades e possibilidades; Analisar como estudantes com deficiência que acessaram curso de pós-graduação *stricto sensu* foram assistidos durante este período; analisar o impacto na formação dos docentes e gestores, alunos do PPGMPEJA, que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A metodologia proposta desta pesquisa é o estudo de caso, ancorada no pressuposto da abordagem qualitativa. O tema justifica-se como problema de pesquisa, entre outras variáveis, frente a presença de alunos portadores de deficiência e mobilidade reduzida nos Programas de Pós-graduação da instituição, inclusive no PPGMPEJA.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Inclusão; Deficiência

### INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, no Ensino Superior, no contexto dos Programas de Pós-Graduação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), investigando os suportes e as barreiras referentes à acessibilidade na Uneb buscando analisar



a percepção dos envolvidos com a temática (discentes, técnicos-administrativos e docentes) no tocante à acessibilidade no lócus investigado. Os resultados, ainda que parciais e preliminares, revelam que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam criar condições acessíveis de forma a assegurar o ingresso, permanência e sucesso de todos os alunos, e em especial, dos que possuem alguma deficiência.

Os direitos humanos são universais e fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa e são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas. A inclusão social é um direito e deve basear-se em ações que reduzam ou combatam a exclusão. O reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos nos marcos e ordenamentos teóricos, sociais, políticos e jurídicos brasileiros derivam de longo processo de conquistas históricas, que se concretizaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A CF de 1988 em seu art. 227 § 1º, II dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à educação, repudiando toda a forma de negligência e discriminação. Determina ainda que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, as instituições de ensino, principalmente as públicas, enquanto espaço de uso público, devem assegurar o acesso e permanência às suas dependências, garantindo o direito de ir e vir eliminando barreiras físicas e sociais.

Para Sasaki (1997) a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais. O autor enfatiza que:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. SASSAKI (1997, p. 41)

Os vínculos entre a inclusão social e a acessibilidade são intrínsecos. As condições de acessibilidade podem gerar inclusão ou exclusão. Esse aspecto, por si só, já evidencia a relevância além da necessidade da realização de pesquisas com ênfase em diagnósticos das condições de acessibilidade das instituições, em especial, as educacionais. Acessibilidade é um atributo imprescindível do ambiente e espaços que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas.



É neste contexto que se insere o presente estudo que tem como objetivo geral discutir questões sobre a acessibilidade e os desafios que as pessoas com necessidades especiais enfrentam em acessar os departamentos do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Para atingir o objetivo geral foram definidos objetivos específicos: Diagnosticar e analisar as condições de acessibilidade nos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e como objetivos específicos: Investigar os suportes e as barreiras referentes à acessibilidade na Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Identificar os níveis de acessibilidade no Campus I da Uneb, seus limites, dificuldades e possibilidades; Levantar dados que possibilitem identificar como estudantes com deficiência que acessaram cursos pós-graduação *stricto sensu* foram assistidos durante o curso. Na primeira etapa da pesquisa a ênfase centra-se no Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA).

Para esse fim, a partir dos marcos teóricos, legais e técnicos, foram realizados estudos sobre a política e referenciais de acessibilidade na educação superior. O método da pesquisa é o estudo de caso (YIN, 2010), (GIL, 2008). Para Gil (2008), o estudo de caso é uma estratégia de investigação triangulada que vem sendo utilizada cada vez mais na educação. A triangulação advém da necessidade ética de confirmar a validade dos processos, podendo ser realizada por meio de uma multiplicidade de fontes de dados, sendo as entrevistas uma das fontes mais importantes no estudo de caso. Por meio desta estratégia, os pesquisadores têm a possibilidade de explorar, descrever ou ainda explicar fenômenos contemporâneos, individuais, organizacionais, educacionais, sociais, políticos e de grupos desde que se possa realizar um estudo intenso e detalhado de um objeto específico, no caso – a contribuição desenvolvimento e ação da música na vida dos surdos.

Oliveira (2007) esclarece que o estudo de caso lança mão de processos reflexivos a fim de compreender e analisar a ocorrência de diferentes fenômenos em seu ambiente natural. Assim, elegemos o estudo de caso, com a inserção direta do pesquisador, como estratégia metodológica a realização da pesquisa, objetivando descrever e interpretar o contexto estudado, considerando a subjetividade dos sujeitos para o desenvolvimento da investigação.

## ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS NORMATIVOS

Investigar, analisar e debater os estigmas e barreiras presentes no contexto das IES, de forma a visualizar e compreender os processos de exclusão de grupos em situação de vulnerabilidade, com atenção especial para as pessoas com deficiência, vem-se constituindo foco de algumas pesquisas nesta área. (MAGALHÃES, 2006; ROSSETO, 2008).

Na mesma linha ganham espaço e se fortalecem as pesquisas sobre a efetividade dos marcos teóricos normativos e as políticas educacionais no âmbito nacional que tratam do acesso, a circulação e permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida na educação superior.

O tema justifica-se como problema de pesquisa, entre outras variáveis, frente a presença de alunos portadores de deficiência e mobilidade reduzida nos Programas de Pós-graduação da Uneb, inclusive no PPGMPEJA, bem como aos resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontaram 23,9% da população brasileira, que corresponde a 45,6 milhões de pessoas, declararam ter pelo menos um tipo de deficiência permanente, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental ou intelectual.

Ainda de acordo com o Censo 2010 entre as pessoas com deficiência com mais de 15 anos no país, 61,13% não têm instrução ou têm somente o ensino fundamental completo; 14,15% têm ensino fundamental completo ou médio incompleto; 17,67% têm ensino médio completo ou superior completo; e apenas 6,66% concluíram um curso superior.

Com base nos dados da população residente, por tipo de deficiência, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação (Censo Demográfico, 2010), considerando a participação das pessoas com deficiência nas Regiões Brasileiras, no Nordeste são 14.133.713 de pessoas, representando 7,4% do total de pessoas que declararam ter pelo menos um tipo de deficiência.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Censos 2009 – 2017, no Brasil, o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2009 foi da ordem de 20.530 e em 2018 43.633. Apesar do crescimento de aproximadamente 112% (23.103) no período entre 2009 e 2018, o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação não alcança 1%, sendo 0.34% em



2009 passando 0,52% em 2018. Ou seja, em 2018, apenas 0,52% do total de 8.450.755 milhões de matrículas no ensino superior são de alunos com deficiência. Não identificamos na base do censo dados específicos inerentes à pós-graduação.

Com a Constituição Federal (1988), tem-se, no contexto brasileiro, o início as discussões teóricas sobre a educação das pessoas com deficiência, ganhando grandes representatividades internacionais a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontien (1990), com destaque notório, quatro anos mais tarde, com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (1994) e, em 2008, com a 48ª Conferência Internacional sobre Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). ALMEIDA JÚNIOR, FERNANDES, p. 75-76,2016.

Grandes transformações vêm ocorrendo na sociedade. Com o advento da globalização e o desenvolvimento tecnológico e científico tais fenômenos trazem consigo uma nova forma de encarar o mundo, bem como a ressignificação daquilo que denominamos acessibilidade. Nesse sentido tem-se uma percepção do aumento do número de estudantes deficientes matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES). O Governo Federal procura se auto afirmar criando Programas e estabelecendo propostas e Políticas Públicas que encorajam o cidadão excluído a participar do meio acadêmico nos níveis mais elevados de ensino. As IES, em especial as públicas, devem procurar se ajustar, desenvolvendo recursos e criando instrumentos necessários acessível a qualquer pessoa, seja a nível de graduação ou da pós-graduação.

MOREIRA (2005) menciona algumas condições que auxiliam a participação de estudantes com deficiência no processo seletivo, como a formação de banca especial, a qual permite definir previamente no vestibular um modo de atender às demandas educacionais específicas afim de garantir acessibilidade, através do uso de ferramentas tecnológicas, apoios didáticos-pedagógicos diferenciados em função das necessidades apresentadas pelo candidato, por exemplo: prova em braile ou leitor de prova para cegos, intérprete de Libras para surdos e etc. Tem-se caracterizado também a criação de banca especial para os processos seletivos de pós-graduação, de forma a possibilidade condições de igualdade de participação.

A partir da década de 1990, as mobilizações e manifestações pelo acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior são ampliadas. Nunes e Sobrinho (2010) sinalizam que, dentre as políticas voltadas a assegurar o pleno exercício dos



direitos individuais das pessoas com deficiência, tem destaque a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, caracterizada como a primeira normativa que dispõe e define um conjunto de orientações com a finalidade de garantir o integral exercício das pessoas com deficiência.

Em 2005 foi criado o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior através Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais e Ensino Superior (IFES), com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, que respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Entre 2005 a 2011, o Programa foi viabilizado e executado através de chamadas públicas. A partir 2012, o Programa foi universalizado atendendo a todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

De acordo com o contido no documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013, as Instituições de Educação Superior (IES), devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando, principalmente os marcos e referencias evidenciadas no Quadro 01:

**Quadro 01** – Acessibilidade Principais Marcos Legais e Referências / Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013. Instituições de Educação Superior (IES)

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETIVO
Constituição Federal/88, art. 205	garante a educação como um direito de todos;
Lei nº 10.436/2002	reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Decreto nº 3.956/2001	ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.
Decreto nº 5.296/2004	regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto 5.626/2005	regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras.
Decreto nº 5.773/2006	dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.
Decreto nº 6.949/2009	ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos

	das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Decreto nº 7.234/2010	dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
Decreto nº 7.611/2011	dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
Portaria nº 3.284/2003	dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
Lei nº 13.146/2015	institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).

**Fonte:** documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu- 2013.Elaborado pelas autoras.

No contexto dos marcos legais, destacamos a Portaria nº 3.284/2003, que dita as responsabilidades das IES em assegurar condições mínimas de acessibilidade e permanência ao estudante com deficiência. A orientação é que no decorrer de todas as etapas do processo avaliativo as instituições assegurem condições mínimas de acessibilidade física no que se refere: eliminação de barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante; reservas de vagas em estacionamento nas proximidades da unidade de ensino; construção de rampa com corrimão ou colocação de elevadores para facilitar a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para possibilitar o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; e instalação de lavabos, bebedouros em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Indiscutivelmente, tem-se uma gama de diplomas e normativas que tratam da questão da acessibilidade o que representa relevantes avanços e conquistas, porém, geralmente, promovem mudanças pontuais nos direitos. Estudos evidenciam certa dicotomia entre os documentos legais e a realidade que pessoas com necessidades especiais enfrentam em acessar as Instituições de Educação Superior. Atenta à essa situação a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) orientou-se pelo modelo social da deficiência ao definir que:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006)

Para além dos diplomas legais, técnicos e normativos a acessibilidade deve ser entendida, percebida, promovida, vivida como um processo basilar essencial voltado ao atendimento aos direitos individuais, ultrapassando toda e qualquer limitação, restrição ou barreiras que inviabilize,



impossibilita ou dificulta o direito de acesso, ingresso, permanência, sucesso e plena utilização de todos os bens, produtos e serviços por toda a população.

## **DESENVOLVIMENTO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E RESULTADOS INICIAIS**

Para o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com o conceito de acessibilidade na forma do previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

“acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas de tecnologia, bem como de outros serviços e instalações abertas ao público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida” (Brasil,2015).

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), fundada em 1983, é uma instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, de natureza multicampi, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, com sede e foro na Cidade de Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia, encontra-se presente, com seus vinte e nove Departamentos, em vinte e quatro municípios do estado, chegando à quatorze regiões econômicas e dezoito dos vinte e seis territórios de identidade baianos.

Na forma do definido no Regimento Geral da Uneb, as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas devem considerar os valores éticos, democráticos, de justiça social e dos direitos humanos, sempre respeitando e valorizando a dignidade e a pluralidade étnico-cultural da pessoa.

O Campus I, localizado em Salvador, possui 03 Departamentos, Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET I), Departamento de Ciências da Vida (DCV) e o Departamento de Educação (DEDC I). A Uneb oferta 17 (dezessete) cursos de pós-graduação, sendo 01 Doutorado, 10 Mestrados Acadêmicos e 06 Mestrados Profissionais. Destes, cinco são ofertados pelo Programas de Pós-Graduação do Departamento de Educação, Campus I localizado em Salvador.



A Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG) é o órgão responsável pela política de pesquisa e pós-graduação da instituição a quem compete a gestão, assessoria e avaliação das atividades relacionadas à pesquisa e ao ensino de pós-graduação. Os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Uneb são ofertados pelos seus Departamentos. No contexto do objeto do estudo a ênfase centra-se nos cinco Programas de Pós-graduação Ofertados pelo Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

O tema acessibilidade é abordado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Uneb (2017-2022), inserido no conjunto das Ações Afirmativas, enquanto políticas que visam promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem o quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos nos diversos departamentos da Universidade.

Buscando fortalecimento das ações, a Uneb criou e implantou, em 2014, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), setor responsável pelo desenvolvimento de atividades, programas e projetos de inclusão, de promoção da igualdade, de garantia da equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária. Destacam-se, no conjunto das atribuições da PROAF, ações voltadas para o acesso e permanência de deficientes físicos, associadas à responsabilidade social, por meio de editais, com a finalidade de contratar pessoa física para atender as atividades administrativas e/ou acadêmicas, com vistas ao desenvolvimento da atuação plena de discentes com deficiência nas turmas de graduação presencial da Uneb.

Com base nos dados contidos na página da referida Pró-Reitoria não identificamos documentos, referências ou ações específicas inerentes às condições de acessibilidade dos Programas de Pós-graduação da Uneb. Cabe registrar entretanto, que a instituição tem importantes iniciativas na área de inclusão e acessibilidade a exemplo do: Núcleo de Educação Especial (NEDE); reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero (COTAS); Programa Especial de Graduação em Educação Inclusiva (Licenciatura); Curso de Especialização em Educação Especial:

deficiência auditiva, deficiência intelectual/mental, deficiência visual, transtorno global de desenvolvimento; Curso de Especialização em Educação Inclusiva; Curso de Graduação em EDUCAÇÃO INCLUSIVA (Licenciatura), na modalidade EaD; Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização em Atividade Física para Pessoas com Deficiência.

A universidade é um espaço reservado para poucos, marcados pela inserção de uma classe econômica mais favorecida, onde reduzida parcela de estudantes deficientes têm a oportunidade de acessar a graduação e uma parcela ainda menor ingressa na pós-graduação das universidades públicas, o que reforça a relevância da construção, implantação e fortalecimento de políticas e ações voltadas a inclusão e acessibilidade.

Conforme já salientado na primeira etapa da pesquisa a ênfase é o Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA), considerando a natureza e objetivos do mesmo. A estrutura, os objetivos e as finalidades do MPEJA orientam-se pela Portaria Normativa nº 17, de 28/12/2009 Edital nº 005 de 30/04/2010 do Ministério da Educação que dispõem sobre o mestrado profissional no âmbito do sistema nacional de pós-graduação no Brasil e visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da EJA, atendendo às demandas sociais e profissionais.

Crido em 2012, o MPEJA enquadra-se, de acordo com as áreas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Colégio de Humanidades/Ciências Humanas/Educação e está estruturada em três áreas de Concentração Educação, Trabalho e Meio Ambiente, Formação de Professores e Políticas Públicas e Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação.

**Tabela 01** - Seleção Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA) / Participante que declaram com necessidades especiais. Uneb 2013-2019

Ano	Total Inscritos	Declaram com necessidades especiais	%
2013	856	3	0,4
2014	306	1	0,3
2015	365	4	1,1
2016	352	2	0,6
2017	218	3	1,4

2018	442	2	0,5
2019	190	4	2,1
	2729	19	0,7

Fonte: MPEJA.Uneb.2019. Elaborado pelas autoras

Ainda que parciais e preliminares os dados evidenciam, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA), número pouco relevante de participantes, nos processos seletivos no período e 2013 a 2019, que declaram ter pelo menos um tipo de deficiência permanente.

No período analisado constatamos que dos 2.729 inscritos, no processo de seleção MPEJA, apenas 19 declaram ser portadores de necessidades especiais. Identificamos que entre 2013 a 2018 nenhum dos portadores de deficiência foi aprovado e que só em 2019 há registro do ingresso - aprovação, matrícula e em curso - de 01 mestrando. Para cada 390 inscritos média/ano 2013-2019, tem-se menos de 3 (2,7) que declaram portador de alguma deficiência.

Diante dos números inicialmente apurados surge uma diversidade de inquietações e questões: que ações concretas vêm sendo desenvolvidas, pelo poder público e suas instituições, voltadas a eliminação de barreiras de forma a assegurar a inclusão social e acessibilidade das pessoas, em todos os níveis educacionais, incluindo a pós-graduação, que apresentam algum tipo de deficiência? Estão as instituições de ensino, em especial as Universidades Públicas, preparadas para atender, possibilitando o ingresso e assegurando as condições permanência e sucesso, as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência? Qual a política e condições (se existem) de acessibilidades dos Programas de Pós-graduação das Universidades Públicas?

Quais e que tipo de fatores e variáveis impediu o ingresso de outros discentes? Estão os Programas de Pós-Graduação da Uneb adequadamente adaptados e estruturados a receber discentes portadores de deficiência?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, insere em pesquisa mais ampla, e teve o objetivo central de evidenciar e analisar as condições de acessibilidade nos Programas de Pós-Graduação do Departamento de



Educação, Campus I da Uneb, com ênfase, neste primeiro momento, no Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA).

No decorrer da pesquisa buscamos subsídios teóricos, legais e normativos que nos possibilitasse compreender questões atinentes à acessibilidade em Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP). A temática é rica, desafiadora e enseja aprofundamento, frente a relevância do assunto, para a compreensão das políticas de inclusão e condições de acessibilidade nas IESP. Assim, acreditamos que este estudo possa contribuir não só para o debate sobre o tema, bem como, para subsidiar novas pesquisas sobre políticas educacionais que tratam do acesso, a circulação, permanência e sucesso de discentes com deficiência e/ou mobilidade reduzida na educação superior pública.

Certamente que este estudo deixa muitas lacunas mas, também, coloca algumas questões, inquietações e provocações para aprofundamento e novas pesquisas sobre o tema. Acreditamos que os resultados, ainda que parciais, do referido estudo podem contribuir com as discussões e desdobramentos no que se refere à acessibilidade e inclusão dentro do CAMPUS I da Uneb, fomentando diálogos e novas inquietações, perguntas, caminhos a serem trilhados, rumo a promoção de uma educação de fato inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. **Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais**. Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acessado em: 13 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras



providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/leis>> Acesso em: 05 Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 05 Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior** SECADI/SESu-2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>, Acesso em: 05 Mai. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censos 2009-2017.** Sinopses Estatísticas. Brasília: Inep,2009 – 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MAGALHÃES, Antônio M. **A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade.** Revista Lusófona de Educação, n.7, p.13-40, 2006.

MOREIRA, Laura C. **In (ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão.** 2005. UFSM: Cadernos. Edição: 2005 nº. 25.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em . Acesso em 8 jul. 2019.

ROSSETO, Elisabeth. **Políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil,** Revista Temas & matizes: políticas educacionais, Cascavel, n. 13, p.49-57, jan-jul, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade** para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNEB,2017. **PDI.2017-2022.** Disponível em: <https://portal.uneb.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/> Acesso em: 10 jun. 2019.



# CAPÍTULO 12

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA CRECHE INFANTE TIRADENTES: POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS EM FOCO

**Maxwell Marques Mesquita**, Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas  
**Guilherme Jose Sette Junior**, Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas

### RESUMO

Em tempos de calamidades na área da saúde, diversos setores públicos precisaram adequar suas atividades para fazerem frente a esta nova realidade, assim, a Pré-escola Creche, Infante Tirantes, ligada à Polícia Militar do Amazonas, está desenvolvendo um trabalho mediado pela internet para ensinar seus alunos à distância. O aplicativo de *smartphone* denominado *Telegram* cumpre papel fundamental no ensino das crianças e atuando como meio principal de comunicação entre docentes e adultos durante a pandemia. Assim, a pesquisa foi estruturada como bibliográfica e qualitativa, tendo sido realizada uma entrevista para coleta de dados que subsidiaram as análises expostas no texto. Neste sentido, esta unidade escolar apresentou-se como um norte a ser seguido por outras instituições similares que desejam realizar o ensino infantil mediado por tecnologias da informação.

**Palavras-chave:** educação infantil; polícia militar; amazonas

### INTRODUÇÃO

A pandemia que ocorre neste ano de 2020 levantou muitos questionamentos no que tange aos métodos de ensino aplicados na modalidade à distância por professores e unidades de ensino no Brasil. Assim surge a dúvida latente se a Pré-escola Infante Tiradentes (PECIT), ligada ao organograma da Polícia militar do Amazonas, está conseguindo se adaptar a este novo panorama de pandemia e proporcionar um bom aprendizado a seus alunos.

Tal questionamento aparece no momento em que o governo do estado do Amazonas proibiu as aulas presenciais e decretou que estas passariam a ser realizadas na modalidade à distância visando reduzir a contaminação dos residentes no estado. Assim, urge compreender como a PECIT está realizando suas atividades, atendendo ao decreto governamental e proporcionando aprendizado para estas crianças.



Deste modo, cabe o questionamento básico para qualquer mudança repentina que ocorre sem que se pudesse prever: será que os envolvidos estão realizando suas atividades com a mesma qualidade de antes? Outro questionamento que aparece é: os alunos estão aprendendo tanto quanto antes? E os pais, estão contentes com a nova adequação que foi preciso ser feita com o advento da pandemia de 2020?

Assim sendo, o objetivo central desta pesquisa está situado na necessidade de se conhecer os procedimentos metodológicos que estão sendo empregados pela PECIT e seus professores para garantir o aprendizado de seus alunos e quais as tecnologias EAD estão em uso para proporcionar a integração entre professores, pais e alunos.

A necessidade de se compreender este fenômeno descrito tem embasamento na importância do aprendizado no período infantil, que é foco central da PECIT. Assim, o tema é relevante no que tange à apreensão de conteúdo pelas crianças e de evitar a propagação do vírus entre os moradores de Manaus. Cabe destacar ainda que o momento em que o ser humano mais aprende acerca de seu corpo, suas emoções e pode sofrer traumas, que serão levados para a vida toda, é durante a infância, assim, nada mais importante que averiguar se esta modalidade de ensino virtual está atendendo a estas necessidades infantis.

Para Vygotsky (1998), o meio em que o aluno está inserido possui relação direta com o desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento humano, deste modo, o meio em que se vive e pode influenciar em suas interações com o meio em que se realizam as aulas, cabendo aos pais e professores a tarefa de fazer com que o ensino proporcione o desenvolvimento infantil. Já Freire (1997), destaca a importância do papel do professor, o qual tem a função essencial de fornecer os meios necessários para que o aluno construa seus próprios meios de conhecimento, fugindo da ideia obsoleta de apenas reprodução dos conhecimentos existentes apreendidos com o ensino professor-aluno.

Deste modo, cabe ao docente e aos responsáveis pela criança o estímulo à autonomia e criatividade dos alunos em seu próprio aprendizado. Tal metodologia, tradicionalmente presencial, deve ser reproduzida e adaptada para a atual realidade disruptiva, à distância, para que os discentes usufruam dos mesmos benefícios expostos por Vygotsky e Freire quando citam os benefícios do desenvolvimento e da criatividade.



## PRÉ-ESCOLA CRECHE INFANTE TIRADENTES

A Polícia Militar do Amazonas atua basicamente na prevenção de crimes para garantir a segurança da sociedade e do patrimônio. Assim, a existência de uma escola infantil voltada para a educação moral e cívica não é de se estranhar. Deste modo, a Pré-Escola Creche Infante Tiradentes, criada em 17 de setembro de 1986, busca realizar o atendimento de crianças na modalidade de educação infantil, tendo se tornado referência nesse ramo de educação no Amazonas. A pré-escola possui duas instalações, localizadas nos bairros Petrópolis e Parque das Laranjeiras na cidade de Manaus-Amazonas, nos turnos matutino, vespertino e integral. Atualmente, atende cerca de duas mil crianças de 01(um) a 05 (cinco) anos de idade e oferece educação infantil na modalidade creche e pré-escolar, desenvolvendo um trabalho de competência pedagógica e de formação humana aos seus alunos. (POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS, 2019).

Atualmente, a instituição educacional é comandada por uma diretora que é policial militar e, de acordo com os entrevistados, a Educação à Distância (EAD) na PECIT: “É uma metodologia à distância que dispõe dos recursos em mídias acessíveis e livre na internet. Baseia-se em um roteiro definido dos campos de experiências.” Silva e Strang (2020) corroboram com esta afirmação quando destacam a necessidade de existirem os meios necessários para o adequado aprendizado da criança.

A PECIT possui diversos projetos inclusos em seu roteiro de ensino, estes voltados para o aprimoramento físico e mental das crianças. Assim, o projeto “PECIT em Movimento” visa o desenvolvimento físico, saúde, bem-estar, qualidade de vida e espírito de equipe. O “Projeto Emoções” Auxilia a criança a trabalhar a autoestima, refletindo sobre seus sentimentos, buscando identificá-los. E a possibilidade de aprender a lidar com eles. Já o projeto “Alimentação Saudável” - Tem como objetivo a mudança para hábitos alimentares mais saudáveis e promoção da saúde. Por fim, há no roteiro as “Habilidades Socioemocionais” que tem como objetivo reconhecer as emoções e trabalhar o seu amadurecimento.

Seguindo a linha de raciocínio, os entrevistados destacaram que a criança apenas precisa de um adulto de referência que a estimule, encoraje e organize a rotina. Mezzalana e Guzzo (2011) destacam que a criança que tem o acompanhamento constante de seus pais tem maior aprendizado nas questões acadêmicas e sociais e isto é levado para a sua vida toda. Carmo e Franco (2019) colaboram com a entrevista ao destacar que há diferenças entre o



ensino presencial e o ensino à distância, pois apesar de equivalerem às mesmas cargas horárias e conteúdos, muda-se a forma de assistir as aulas tendo em vista que o aluno não está corporalmente presente.

Segundo os entrevistados, “os conteúdos são elaborados e divididos por fase de ensino, sendo postado em forma de roteiro, acompanhado de atividades em PDF, uma vez por semana nos grupos de pais do aplicativo *Telegram*, contendo as atividades diárias.”. Seixas *et al* (2012) estabelecem que a elaboração de um roteiro de ensino à distância é fundamental para o aprendizado humano, tendo em vista que torna-se mais fácil aprender através de um caminho predeterminado. O uso do aplicativo *Telegram*, segundo a entrevista:

“Nos esforçamos para interagir com os pais e adultos de referência, através de nossas professoras que os orientam e assessoram. O *Telegram* foi escolhido devido a capacidade dos membros que o aplicativo suporta, uma vez que nossa escola possui quase duas mil crianças, bem como o mesmo possibilitar que os arquivos já enviados fiquem disponíveis para novos membros sem que precise ser reenviado a cada nova adição de um responsável ao grupo. O *Telegram* também se apresenta como um aplicativo mais estável, pouco suscetível à panes que possam torná-lo temporariamente inutilizável.”.

Assim, há o destaque para diversas funcionalidades do aplicativo em lide, que não existem, por exemplo, no principal concorrente *Whatsapp*, assim, o *Telegram* torna-se a ferramenta principal de comunicação com os pais. Mesmo com o distanciamento social causado pela COVID-19, a PECIT utiliza o recurso como meio de interação on-line, para que professoras e a equipe pedagógica acompanhem as atividades, dando suporte e orientações que venham ser solicitadas. Quanto à realização das aulas em EAD para Educação infantil, em meio à Pandemia no estado do Amazonas, os entrevistados relataram que:

“Os professores e nossa equipe pedagógica se reinventam diariamente, buscando criatividade neste momento, como diz Jean Piaget: "A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano". As aulas em EAD da PECIT são compostas por vídeo aulas e, em paralelo a isso, um roteiro é criado semanalmente, levando em conta cada fase da educação infantil, desde o maternal até o 2º período. Essa forma de EAD na educação infantil contribui para que nosso infante continue buscando criatividade.”

Seixas *et al* (2012, p. 661) reconhecem a importância do modelo adaptado citado acima quando citam que a educação atual na modalidade à distância “...incluem em sua formulação estrutura administrativa voltadas para ferramentas on-line, modelo pedagógico adaptado aos sistemas virtuais de comunicação e ferramentas tecnológicas.”. Assim os alunos



têm a possibilidade de aprender mais, pois o método de ensino próprio e as tecnologias específicas favorecem a apreensão do conteúdo exposto nas aulas.

Eles destacam que a elaboração das aulas ocorre de acordo com as fases da educação infantil, por divisões de grupos de professoras. Cada equipe fica responsável por elaborar aulas com base na proposta pedagógica da educação infantil, inclusive adequações para alunos com necessidades especiais como síndrome de *down* e autismo. Jesus e Germano (2013) destacam a necessidade de adaptar o ensino para os diversos tipos de alunos, a fim de que eles possam obter maior aproveitamento das matérias expostas, pois cada jovem tem seu modo de agir e pensar.

A diretora cita que a pré-escola atende crianças de até 05 (cinco) anos de idade. Assim, “o roteiro dos infantes menores contemplam atividades mais práticas, com vídeos instrutivos.”. Para os demais, as ações incluem atividades práticas com suporte do livro. Todas as fases contemplam os projetos da PECIT e Aulas em casa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tal diferenciação é necessária, pois as várias idades infantis carecem de metodologias apropriadas para a fase, assim sendo, a criança de um ano de idade precisa de um ensino diferente daquela com cinco.

Complementando o exposto acima, notou-se que o ensino da PECIT preenche os requisitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como merece atenção o exposto em Luckesi (2011), quando ele destaca a necessidade atual de serem feitas adaptações aos métodos tradicionais de ensino para que sejam criados novos estilos e padrões que possam proporcionar o adequado aprendizado da criança.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta a entrevista com profissionais que atuam na PECIT, indicando uma análise crítica destes dados e situando-os em comparação com pesquisas recentes. Em termos práticos, há o confronto entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa.

Foi feita a definição do tipo de pesquisa como sendo bibliográfica, de campo e qualitativa. No que tange ao recolhimento de dados, foi realizada uma entrevista com profissionais da PECIT. Por fim o método de análise dos dados da inquirição foi a análise do discurso crítica. Para a seleção dos artigos que embasaram esta pesquisa, visando dados



recentes, utilizou-se a base de dados *scielo* contendo textos de 2011 até 2020. Dados genéricos da criação da PECIT foram coletados do portal institucional da Polícia Militar do Amazonas. É ainda uma pesquisa qualitativa no que tange à obtenção de dados descritivos sobre a PECIT.

Para a coleta de dados recentes da escola, utilizou-se o estudo de caso, pois é a forma ideal para coletar os dados sociais enquanto eles ocorrem. Assim, destaca-se a escola da Pré-escola Infante Tiradentes como foco deste trabalho, pois se destaca como uma instituição que buscou se adequar ao panorama atual sem abrir mão do ensino de seus alunos.

Deste modo, foi utilizada a entrevista semiestruturada para relacionar as práticas atuais da escola e verificar a sua adequação às teorias mais recentes que fazem alusão ao tema. No que diz respeito à análise dos dados coletados, estes foram transcritos, separados por categorias no *excel* e colocados em forma de raciocínio corrente. Após isto, utilizou-se da análise de discurso crítica para compreender a fundo o que era falado e como era falado, pois as mudanças no ambiente social da escola são atuais.

Por fim cabe destacar que a presente pesquisa ainda não foi submetida ao Comitê de Ética, porém os princípios descritos por Mainardes e Carvalho (2019) foram seguidos visando o respeito à integridade da entrevista que colaborou a todo o momento com o estudo, assim, a pesquisa foi orientada para a identificação dos métodos usados pela PECIT para ensinar seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa qualitativa, notou-se que estes possuem embasamento da pesquisa bibliográfica, o que pode corroborar para um aprendizado infantil apropriado para o desenvolvimento destas crianças. Assim, a PECIT, que é ligada à Polícia Militar do Amazonas, atua na educação pueril cumprindo seu dever legal de preservação da ordem pública, através de seus militares e, apesar das diferenças existentes entre educação presencial e educação à distância, a PECIT mostra que é possível obter a mesma qualidade em ambos os casos.

Cabe destaque ao que foi notado no que tange à evolução de seus alunos, pois a escola possui um roteiro de ensino adaptado para a educação na modalidade virtual, o que favorece o



aprendizado. Deste modo, os pais atuam em conjunto com os docentes na prática do ensino em casa, utilizando a ferramenta de comunicação denominada *Telegram*, a qual é capaz de proporcionar um acompanhamento mais próximo por parte dos professores. Recebe destaque a possibilidade de os pais sanarem dúvidas com mais rapidez acerca do ensino de seus filhos e poderem acompanhar mais de perto a sua evolução.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CARMO, Renata de Oliveira Souza. FRANCO, Aléxia Pádua. **Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância.** Educação em revista. Vol.35. Belo Horizonte . 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil** in II Jornada de Didática e I Seminário de pesquisa do CEMAD: Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. p. 29-40. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*, 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Izabel. (2005). **Introdução - A análise de discurso crítica.** DELTA, São Paulo 21: Especial, 1-9.

MAINARDES, Jefferson. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação** in *Ética e pesquisa em Educação: subsídios.* ANPED. v. 1. p. 129-133.2019.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar.** Aletheia no. 35-36 Canoas dez. 2011

POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS. **Pré-Escola Creche Infante Tiradentes.** 2019. Disponível em: [https://pm.am.gov.br/portal/pagina/pre-escola\\_creche\\_infante](https://pm.am.gov.br/portal/pagina/pre-escola_creche_infante). Acesso em 02 de maio de 2020.

SEIXAS, Carlos Alberto; MENDES, Isabel Amélia Costa; GODOY, Simone de; MAZZO, Alessandra; TREVIZAN, Maria Auxiliadora; MARTINS, José Carlos Amado. **Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online.** Revista brasileira de enfermagem. Vol. 65. Nº.4. Brasília. 2012.



SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG Bernadete de Lourdes Streisky. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares**. Pro-Posições. vol.31. Campinas. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# CAPÍTULO 13

## REFUGIADOS - O DESAFIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

**Suzana Aparecida Ricardo**, Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UNICEP/RC) – Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior – Graduanda em Matemática (UNIVESP)  
**Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha**, Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro – Facilitadora na UNIVESP

### RESUMO

Atualmente, os números de refugiados no Brasil têm aumentado, mas não na mesma proporção ações estão sendo realizadas, existindo lacunas que dificultam a adaptação e integração de crianças, jovens e adultos em um país desconhecido. Além do desafio da língua, vários outros obstáculos como traumas e exclusão precisam ser analisados para que assim ocorram contribuições no acolhimento dessas pessoas. Isso deve acontecer em todas as esferas, abordando desde questões políticas, sociais, econômicas, culturais e até educacionais. Diante deste cenário, este trabalho, de cunho qualitativo, busca por meio de revisão bibliográfica apontar algumas questões sobre o tema, tendo como o objetivo fazer reflexões sobre a inclusão educacional dos refugiados no Brasil e pensar como a inserção deles no Ensino Superior está ocorrendo.

**Palavras-chave:** Refugiados; Ensino Superior; Acesso e Permanência;

### INTRODUÇÃO

Temos observado que o número de pessoas que pedem refúgio no Brasil tem aumentado. Elas buscam amparo para escapar da pobreza, da violência, de guerras e de outros fatores que lhes causam temor, sofrimento e desespero. A faixa etária varia existindo crianças, jovens e adultos, mas há um predomínio de pessoas com idade entre 18 a 49 anos, o que possibilita pensar que muitas delas buscam trabalhar e estudar no país. Diante desses fatos, temos como proposta refletir com a inclusão das pessoas refugiadas no Brasil está ocorrendo e como é a inserção delas no Ensino Superior.

Essa grande massa popular que se desloca de um país a outro, em busca de melhores condições de vida, passa a traçar um novo desafio na educação. Recebê-los de forma digna e com oferta de educação inclusiva torna-se essencial ao país que os acolhe e proporciona questões decisivas na vida deles.



No Brasil, a Nova Lei de Imigrantes, Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro (1980) facilita a entrada de imigrantes na condição de refugiados, fazendo com que tenhamos um aumento significativo na entrada de pessoas nestas condições no Brasil (BRASIL, 2017).

A nova Lei é vantajosa para os refugiados, pois garante que eles terão os mesmos direitos que os brasileiros, garantindo itens fundamentais, como carteira de trabalho e acesso a saúde e a educação. Além disso, no País, esta passa a cumprir um acordo humanitário com a Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê o ensino do Português por Organizações não Governamentais (ONGs) e instituições de Educação Brasileira, aos refugiados (BRASIL, 2017).

A partir dessa nova perspectiva, o número de refugiados que buscam o acesso e a permanência no ensino superior tem aumentado, mas por ser um assunto recente muitas questões precisam ser discutidas, como explanaremos no decorrer deste trabalho.

## **OS REFUGIADOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO**

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), refugiado é um termo que surgiu para se referir às pessoas que não podem confiar nos seus governos para garantir seus direitos básicos e sua segurança, e nomeia assim, todos aqueles que por motivos de perseguição, desordem pública, guerra civil, fome, desastres naturais ou degradação ambiental, são obrigados a deixar sua terra natal em busca de refúgio em outros países.

As duas grandes guerras mundiais não foram os únicos, mas foram os principais acontecimentos geradores de muitos deslocamentos. Nesse contexto das guerras mundiais surge as Nações Unidas com um papel importante nas políticas de acolhimento:

O sofrimento inenarrável vivenciado por milhões de criaturas humanas que sobreviveram à grande catástrofe do século XX – a Segunda Guerra Mundial (que ceifou a vida de 50 milhões de pessoas) – levou as Nações Unidas a elaborarem a Convenção que regula a situação jurídica dos refugiados aprovada pela Assembléia geral da ONU em 28 de julho de 1951, vigendo a partir de 21 de abril de 1954 (DOLINGER, 2008, p.248).

O tema do refúgio ganhou importância na Organização das Nações Unidas (ONU), que, em 1951, assumiu o compromisso para com os refugiados e atribuiu ao ACNUR a



responsabilidade de iniciar trabalhos de condução e coordenação de ações internacionais de proteção e auxílio a estes grupos (ACNUR, 2016).

Assim, o ACNUR se estabelece como uma agência que tem por finalidade o atendimento aos refugiados. Sua função era assegurar que qualquer pessoa que estivesse correndo risco de vida ou em situação de vulnerabilidade ambiental em seu país pudesse exercer o direito de buscar refúgio em outro país e, se as circunstâncias o permitissem ajudá-los a regressar ao seu país de origem, guiando-se pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e seu protocolo de 1967 (ACNUR, 2016).

Entre as finalidades do ACNUR está a de ajudar milhões de pessoas deslocadas a encontrar um lugar para recomeçar suas vidas e orientá-las neste processo, respondendo também às crises de refugiados em todo o mundo, acompanhando as transformações que se seguiram até hoje.

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados consolida prévios instrumentos legais internacionais relativos aos refugiados e fornece a codificação dos seus direitos a nível internacional.

De acordo com esta Convenção, são considerados refugiados, os indivíduos que:

[...] perseguidos por razões de raça, religião, nacionalidade, participação em um grupo social particular ou opinião política, são forçadas a fugir do seu país de origem, procurando auxílio e proteção em outros países; -não tendo nacionalidade e estando fora do país de origem, não possam ou não queiram regressar a ele, devido aos motivos dispostos anteriormente; -devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, são obrigados a deixar seu país de origem e buscar auxílio em outros países (ONU, 2017).

Sendo assim, qualquer estrangeiro que se reconheça nas situações acima, independentemente de lhe ter sido concedido o “status” de refugiado, de acordo com esta convenção, deverá ser acolhido e ter o auxílio de que necessita nesta condição.

Numa definição mais ampla da palavra, dada pelo ACNUR, "deverá ser considerado refugiado aquele que for obrigado a deixar o seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos" (ACNUR, 2016).

Entretanto, por mais que o direito de ser considerado refugiado e receber o auxílio de que necessita deva ser garantido a estas pessoas, é necessária a regulamentação da situação jurídica do indivíduo e/ou os seus direitos e benefícios para que os governos estabeleçam



procedimentos que determinem esse “status”, de acordo com o seu sistema legal, sem discriminação quanto à raça, religião ou ao país de origem.

Para isso, é necessário que o solicitante de refúgio instaure os fundamentos do seu temor, e os indivíduos que, depois deste processo, não forem considerados refugiados, poderão ser deportados.

Já aos que receberem este “status”, devem ser garantidos os mesmos direitos básicos ao de qualquer estrangeiro que esteja residindo legalmente no país, bem como os direitos econômicos e sociais, como assistência médica, trabalho e escolaridade.

Quando concedido o asilo, os refugiados devem se submeter aos deveres jurídicos como o de se conformar e cumprir as leis e regulamentos do país de acolhida. Assim, em conformidade com todo o disposto, a Convenção diz que os países não devem/podem repatriar ou obrigar o regresso de deslocados para territórios onde possam enfrentar qualquer situação de perigo.

O Brasil é signatário dos principais tratados internacionais de direitos humanos e é parte da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e do seu Protocolo de 1967. O país promulgou, em julho de 1997, a sua lei de refúgio (nº 9.474/97), contemplando os principais instrumentos regionais e internacionais sobre o tema. A lei adota a definição ampliada de refugiado estabelecida na Declaração de Cartagena de 1984, que considera a “violação generalizada de direitos humanos” como uma das causas de reconhecimento da condição de refugiado. Em maio de 2002, o país ratificou a Convenção das Nações Unidas de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas e, em outubro de 2007, iniciou seu processo de adesão à Convenção da ONU de 1961 para Redução dos Casos de Apatridia (ACNUR, 2016) e atualmente, foi redigida a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, tornando os direitos dos refugiados mais igualitários (ACNUR, 2016).

A Folha de Pernambuco trouxe reflexões no dia 10 de junho de 2020 sobre a temática e indicou que, de acordo com os dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), em 2020 o Brasil soma 43 mil pessoas vivendo como refugiadas. Diante do aumento dos números indicamos a importância da discussão sobre as políticas que respaldam essas pessoas e reflexões de como a educação tem sido respaldada. Apesar dos programas que os respaldam como a ONU e a ACNUR, ainda existe um trabalho que deve ser realizado a fundo na nossa



sociedade, em especial na educação e na oferta de oportunidades de nível superior à essas pessoas.

### **Ensino Superior no Brasil: surgimento e dados atuais.**

Ao pesquisarmos sobre o Ensino Superior no Brasil nos deparamos com uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização, sendo assim, é necessário entender pelo menos o atual contexto da educação no país, levando em conta fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

A Universidade surge no Brasil no começo do Século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições européias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil. As universidades brasileiras possuem enormes diferenças históricas se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos. Elas são bem mais jovens do que as instituições de Ensino Superior de outros países da América Latina. Resultam da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito. Inicialmente estavam localizadas em grandes metrópoles economicamente mais importantes para o Brasil da época (STALLIVIERI, 2006, p. 3).

Certamente, ainda conforme a autora Stallivieri (2006), a primeira universidade do nosso país, surgiu no Rio de Janeiro em 1920, e definitivamente guiou e influenciou diretamente os rumos da nova era da educação superior no Brasil.

Atualmente, o Brasil se encontra como a décima maior economia do mundo, possuindo dimensões de proporções continentais, ou seja, de acordo com as informações do Censo da Educação Superior - realizados pelo INEP e MEC, a extensão territorial do nosso país equivale a 8,5 milhões de quilômetros quadrados, e sua população ultrapassa o número de 183 milhões de habitantes, que cresce numa taxa anual de 1,31%. Nessa realidade, estão inseridas as instituições de Ensino Superior, que compõem um sistema complexo, diversificado, em constante mudança e expansão (INEP, 2017).

Para que se possa analisar o sistema de Ensino Superior brasileiro, tem-se que entender as divisões e classificações que lhe são atribuídas. Importante salientar que é muito comum ocorrer grande confusão na nomenclatura das instituições de Ensino Superior, uma



vez que as definições nem sempre dão conta da missão e do caráter das instituições e, principalmente, porque nem todas as instituições são universidades (INEP, 2017).

Os debates sobre esse tema, via de regra, reduzem-se a uma mera distinção entre “públicas” e “privadas”, colocando todas as instituições como iguais na sua natureza institucional e missão, o que, na realidade, acaba por ignorar a diversificação e a riqueza desse sistema educacional.

Claramente, se aceita como realidade a riqueza e a diversidade das instituições de Ensino Superior, então se torna também necessário entender o porquê da necessidade de estabelecerem-se algumas classificações, não com o objetivo de enquadrar o sistema nacional de Ensino Superior, mas, acima de tudo, para poder respeitar e entender a identidade, a missão e a finalidade de cada instituição, dentro das diferentes realidades nas quais elas estão inseridas.

É inegável que considerar a diversidade que nos encontramos atualmente, em todos e especificamente no sentido educacional do qual abordamos este assunto - enriquece a nossa cultura e nosso senso de desenvolvimento social, ética e inclusão.

### **O acesso dos refugiados ao Ensino Superior no Brasil.**

Gaire (2014), indica que no Brasil algumas instituições de Ensino Superior disponibilizam ingresso especial para refugiados em seus cursos de graduação e pós-graduação. Ao pensarmos que as Universidades têm autonomia e independência, e são elas mesmas, por meio de seus órgãos colegiados, que definem seus sistemas de ingresso ao ensino superior, entendemos que o acesso e a permanência deles nesta etapa de ensino pode ser a cada dia mais ampliado.

A universidade federal do Paraná (UFPR), em 2014, criou um sistema de ingresso universitário àqueles migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado de seu país de origem ou de visto humanitário, e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino superior no seu país de origem, para que dessem seguimento aos estudos no Brasil (GAIRE, 2014).

A unidade de informação pública do ACNUR, afirma que as 17 universidades brasileiras que integram a chamada "Cátedra Sérgio Vieira de Mello" estão engajadas em



diversos projetos com pesquisas e ações que dialogam com suas demandas e contribuem para sua integração. Todos os meses elas prestam cerca de 1.000 atendimentos para refugiados que precisam de assistência jurídica, apoio na área da saúde, além de ensino de português (ACNUR, 2016).

No entanto, deste grupo, apenas nove, possuem programas específicos para facilitar o acesso deste público à graduação. Entre elas, a pioneira Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que desde 2009 já recebeu 21 alunos em situação de refúgio para os cursos de graduação – cinco já se formaram, e 13 seguem estudando (ACNUR, 2016).

Dentre os muitos programas de inclusão oferecidos pelo governo brasileiro, falaremos do programa de cooperação e relações internacionais.

O programa CELPE-Bras, ou Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, como a própria denominação, informa, certifica estrangeiros que vêm estudar no Brasil, quanto ao domínio da Língua Portuguesa. O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), cujas origens remontam 1917, é uma cooperação internacional do Brasil para com países dos continentes africano, americano e asiático (CELPE-BRAS, INEP, 2017).

Instituições de ensino superior, públicas e privadas, do Brasil recebem estudantes para seus cursos de graduação e de pós-graduação. Criado em 2005 e inspirado na figura do eminente geógrafo brasileiro, o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promissões) oferece bolsas de estudos para estudantes do PEC-G, comprovadamente de baixa renda, de modo a lhes assegurar condições materiais de cursar uma das instituições brasileiras (CELPE-BRAS, INEP, 2017).

Na perspectiva da integração do Mercosul, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) destina-se a mobilidade entre instituições e países com foco na melhoria da qualidade mensurada por sistemas de avaliação e de credenciamento. Participam IES dos seguintes países membros e associados do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile. Ainda no contexto das relações internacionais a Comissão de Língua Portuguesa (COLIP) foi criada para, junto aos países de Língua Portuguesa, definir a política de ensino aprendizagem, pesquisa e promoção do idioma (CELPE-BRAS, INEP, 2017).



Na educação pública no Brasil, pela Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, onde todos os Estados acolhedores têm o dever de dar aos refugiados o mesmo tratamento que os nascidos em território brasileiro, diz o seguinte:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:  
XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são como base para trabalhar diversos assuntos dentro da educação do País. Eles foram criados para que houvesse basicamente a mesma temática em todo território nacional. Dentro do documento (PCN), os objetivos na educação, são claros, estabelecidos como principais os itens que mencionados abaixo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, PCN, 2000).

A educação é indispensável, ela trata de todos que querem, precisam e devem continuar os estudos no novo país. Por mais que se diga que é de extrema importância a escola e a educação, ainda há vários fatores externos que impedem esses jovens de continuarem seus estudos.

Diante dos fatos, é de supra necessidade que o governo crie métodos para que esse público consiga acesso ao ensino superior, entendemos que esse trabalho exige a conscientização e contribuição dos cidadãos, dos profissionais, como ativos sociais e como seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho pudemos perceber a importante contribuição das outras culturas no desenvolvimento de nossa sociedade e cultura, principalmente por favorecem a inclusão e a ética da mesma.



A inclusão ainda é considerada um desafio, cabe ao professor, juntamente com a família e a escola, superar esses desafios em relação ao ensino diferenciado, permeado pelo preconceito e muitos outros desafios maiores.

Com os dados supracitados percebemos que inclusão de Refugiados no ensino superior brasileiro ainda acontece de forma tímida no Brasil. Se levarmos em consideração a quantidade de Refugiados que o Brasil reconheceu em 2020, um total de 43 mil de várias nacionalidades, o número de ingressantes no Ensino Superior é irrisório.

Devemos nos atentar nessa demanda cada vez mais crescente e em sua necessidade de acolhimento e possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Um país democrático como o Brasil, tem a necessidade e oferecer a todos, possibilidades e oportunidades iguais - não só na teoria, mas carece da prática, da verdadeira ação.

Portanto, a inclusão da educação para os refugiados vem para favorecer o desenvolvimento afetivo, a inclusão, o contato físico, as emoções e ações, sendo uma “ponte” para a construção do conhecimento e tornando a aprendizagem efetiva de experiências e enriquecimento cultural.

Também vale a pena ressaltar o importante papel do professor e das instituições educacionais frente a esse processo, pois cabe a todos estes levarem o acesso do ensino superior aos refugiados, onde seu conhecimento será construído de forma mais prazerosa e significativa - por meio da oportunidade ofertada, motivação, compreensão, mediação e esforços no auxílio e acolhimento destes novos integrantes sociais.

Sendo assim podemos concluir que a este trabalho aborda um assunto que deve ser muito evidenciado e merece atenção urgente em nosso cotidiano, contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema cultural e social, o que facilitara a sua aprendizagem, contribuindo também para desenvolver a nossa cidadania e democracia.

Todo o contexto tem que caminhar de acordo com os avanços da sociedade, ao passo que prossiga buscando mecanismos para suas novas identidades em métodos educacionais entrelaçados aos meios sociais e tecnológicos.

É possível concluir que é necessária a busca pela eficiência e boa convivência entre os agentes que envolvem toda a educação, dentro ou fora do espaço escolar, afinal, o ganho científico e tecnológico não irá mais retroceder, a tendência é de avanço e inovações



constantes, faz parte da Pós-Modernidade - e num país que busca isso, não se cabe a idéia de preconceitos, racismos, exclusões.

Nesse sentido, este trabalho aponta para a necessidade de repensar a prática pedagógica e social perante os refugiados, de modo que esta possa oferecer ao aluno a oportunidade de atingir níveis adequados de aprendizagem, atendendo e satisfazendo as suas necessidades - sendo estas direito de todos como cidadão e humanos.

A escola, ainda, deve estar preparada para modificar o seu ensino de acordo com o meio e os acontecimentos da época em que está inserido, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e acolhedora para com os refugiados.

O sonho de melhoria na educação, envolve todos os comprometidos com a instituição educacional, exigindo um respeito maior para com os alunos vindo de outros países e culturas, levando em conta fatores que antes não se faziam importantes, além do comprometimento dos profissionais na parte pedagógica por serem mediadores do conhecimento - onde o professor deve planejar um ambiente com interação mútua e respeito.

Cabe aos envolvidos a busca pelo novo, por entender que é urgente a necessidade de repensar a educação literalmente à todos, em especial com este tema, aos que buscam refugio em nosso país, e tornar a educação como ela sempre deveria ter sido - justa, acolhedora e de direito de todos!

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. Global trends: forced displacement in 2015. Genebra: ACNUR, 2016.

ALVES, R. **Conversas sobre Educação**. 130 p. Campinas: Verus, 2003.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.445. **Institui a Lei de Migração**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Migrantes apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Ministério da Justiça: Secretaria de Assuntos Legislativos: IPEA, 2015. Disponível em:



<[http://pensando.mj.gov.br/publicacoes/?pub\\_id=1003906](http://pensando.mj.gov.br/publicacoes/?pub_id=1003906)>. Acesso em: 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Sistema de refúgio brasileiro: desafios e perspectivas.** Brasília, DF: Conare, 2015.

CELPE-BRAS. **Informações gerais.** Disponível em: <[http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:celpe-bras2&catid=2:uncategorised&Itemid=111](http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/index.php?option=com_content&view=article&id=77:celpe-bras2&catid=2:uncategorised&Itemid=111)>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

CUNHA, M. V. **Piaget: Psicologia Genética e Educação.** Fundamentos Psicológicos da Educação. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B9ssqH9Zhak6SzdsU2dRRGo2NIU/preview>>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

DOLINGER, J. **Direito internacional privado: parte geral.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2001.

FOLHA DE PERNAMBUCO. **Refugiados: Brasil tem 43 mil pessoas reconhecidas como refugiadas, diz CONARE.** Disponível em : < <https://www.folhape.com.br/noticias/brasil-tem-43-mil-pessoas-reconhecidas-como-refugiadas-diz-conare/143561/> > Acesso em: 16 de julho de 2020.

GAIRE. **Acesso de imigrantes e refugiados ao Ensino Superior.** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gaire/informacoes-imigrantes/aceso-a-educacao/aceso-de-imigrantes-e-refugiados-ao-ensino-superior/>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado, Art. 22.** Disponível em: <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estato\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estato_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

PANORAMA. **Adaptação dos refugiados no Brasil.** Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-G\\_Ijv5PHHs](https://www.youtube.com/watch?v=-G_Ijv5PHHs)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

PATARRA, N. L. **O Brasil: país da imigração?** E-metropolis: Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais. Rio de Janeiro, n. 9, ano 3, p. 6-18, 2012. Disponível em: <[http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo\\_pdfs/000/000/008/original/emetropolis\\_n09.pdf?1447896326](http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/008/original/emetropolis_n09.pdf?1447896326)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2018.



STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior no Brasil: Características, tendências e perspectivas.** Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

WAGNER, C. F. **Migração Internacional.** Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/migracao-internacional.html>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2018.



# CAPÍTULO 14

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A DIMENSÃO TECNOLÓGICA DA TUTORIA NA MEDIACÃO ONLINE

**Naíola Paiva de Miranda**, Doutora em Educação Brasileira- Universidade  
Federal do Ceará, UFC

### RESUMO

A educação a distância realiza a tutoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação no ambiente virtual de aprendizagem. O estudo objetiva analisar a dimensão tecnológica da tutoria. A pesquisa com abordagem quantitativa e exploratória, realizada no Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará, procedeu o posicionamento dos tutores nos itens: Curso de Formação em EaD; Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (Tic's); Domínio das Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Domínio do Conteúdo da Disciplina mediada. Os resultados elencados, nesta pesquisa, refletiram que na formação em EaD precisa ser incentivado o domínio das Tic's e ferramentas - imprescindíveis aos tutores a distância. Concebe-se que o domínio do conteúdo é condição *sinequanom* para que a mediação online possa atingir resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno. Percebeu-se a necessidade da Formação Continuada para motivar o tutor a se engajar nessa nova forma de ensinar e aprender e da criação de grupos de estudos para ter o aprofundamento sobre a tutoria, mediação online e dimensão tecnológica pois são categorias interligadas, para aperfeiçoar a teoria na prática no exercício da tutoria na Educação a Distância.

**Palavras Chave:** Dimensão Tecnológica. Educação a Distância. Mediação online. Tutoria.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea experimenta o impacto das mudanças que envolvem três fenômenos, tais como: a globalização, o desenvolvimento científico e tecnológico e o avanço da sociedade da informação e comunicação. Cogita-se então, que os reflexos desses fenômenos se manifestam pelas novas formas de trabalho e também pelas novas formas de educação.

A educação como um processo contínuo de formação humana, desenvolve as competências e habilidades, a hierarquização e sistematização do saber na construção do



conhecimento adquirido no processo de escolarização e socialização em que o homem se apropria em toda a sua vida.

A construção do conhecimento evoluiu no decorrer das experiências do cotidiano do homem, que foram oriundas do processo de desenvolvimento da hominização. Freire (1987, p.14) contextualiza que “a hominização não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo”. Essa hominização e humanização corroborou para as interfaces da educação.

A hominização não é só processo biológico, mas também histórico, refere-se à evolução física, intelectual e histórica do homem que partiu do homo habilis, isto é, o que se considerou como o primeiro a construir e utilizar ferramentas para sua sobrevivência, é o homem habilidoso da pedra lascada.

O avanço se encaminhou para o homo erectus que já conseguira se alojar na caverna para poder habitar, elaborar ferramentas mais sofisticadas, de madeiras e armas, tendo o machado na mão para ir à caça, foi o primeiro a usar o fogo e dominou a natureza.

Portanto, se diz que o homem, como ser histórico, tornou-se consciente ao construir seu mundo, ao criar objetos e ideias a partir do que encontrou na natureza. Melhor ainda seria dizer que ainda se torna humano através de seu trabalho, ou seja, de um trabalho que tenha significado para ele e para o coletivo. Assim o homem torna-se humano ao fazer cultura, ao dar formas novas e novas formas a tudo que encontra no mundo enfim em educar-se. (AQUINO, 2003).

O processo evolutivo da consciência educativa continuou e chegou ao homo sapiens, que em sendo capaz de pensar, usar a linguagem falada, ocupou-se nas artes, em fazer cultura tanto em ferramentas como em ideologia e que através da comunicação gestual, da palavra falada, escrita, digitalizada, visualizada e compartilhada criou construções históricas no amadurecimento desse conhecimento adquirido no processo educativo.

Essa evolução atingiu a sociedade que se tornou a sociedade da informação e comunicação, cognominada sociedade do conhecimento, sociedade globalizada e digitalizada, em que os seus transeuntes cada vez mais podem ter uma visão de mundo, visão holística, a



compreensão da realidade e, atentar para as posturas do Ser e Estar em uma nova visão paradigmática de educação.

Compreende-se que essa nova visão paradigmática influencia a cultura e se constitui como ressignificação dos valores morais, éticos, estéticos, hábitos, tradições e costumes que se transformam em educação como formação humana na sociedade a que o homem pertence e que segundo Saviani (2008), essa adequação no que atribuiu de “apriori cultural” impregna a estrutura do homem e às gerações que se desenvolvem no ambiente de forma interdisciplinar, contribuindo dessa forma para que o homem se torne cada vez mais um ser pensante, enfim interligado, conectado e ou linkado(grifo nosso).

O homo sapiens se aprimorou no seu habitus, na realidade de poder sentir, pensar e agir, enfim educar e se educar no seu modus vivendi, atuar nas diversas interfaces que o processo educativo se apresenta. Nas várias concepções de educação que advém para o seu significado, como o desenvolvimento intelectual, das capacidades e habilidades do homem. Entende-se dessa forma a educação como um processo de construções históricas no desenvolvimento de uma cultura, como uma forma de aquisição de saberes no dia a dia do homem.

O homo sapiens se encaminhou para a educação como prática de liberdade conforme Freire (1977, p.69) aduz que essa educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Dessa forma, constitui-se em um processo educativo em que os sujeitos interagem, compartilham os saberes para construção do conhecimento de forma colaborativa no ato de aprender e ensinar.

Igualmente, o processo de evolução do homem foi ressignificado com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), no que provocou o advento do homo sapiens que segundo Veen&Vracking (2009,p.12), “é um processador ativo de informação, [...] aprendeu a lidar com novas tecnologias, [...] cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância”. Essa geração surge com novos hábitos que desafiam o processo educativo.



Essa geração que integra a sociedade digitalizada através das (TICs), carrega o acúmulo de toda a sua anterioridade, porém o uso das tecnologias influencia a sua forma de pensar e seu comportamento, quer pelo domínio da natureza, pelo trabalho, como ser pensante com atividades conectadas, no sentido de efetuar a comunicação no sentido físico, presencial e em tempo real, mas também no sentido virtual, em rede e em tempo real.

Esse avanço na hominização de forma intelectual, que influencia o pensamento, a linguagem e a educação, adentra a uma nova forma de construção de conhecimento conforme Veen&Vracking (2009, p.12), evocam que:

Acreditamos que atualmente a aprendizagem é o processo mental pelo qual os indivíduos tentam construir conhecimento a partir das informações, outorgando significado a elas. Não são os meros dados que nos dão a compreensão dos processos ou fenômenos: é a interpretação dos dados e das informações que leva ao conhecimento.

Ademais, essa nova postura, da era da cultura digital que da informação se constrói conhecimento, convoca a educação e seus sistemas de ensino, a assumir um novo patamar no processo educativo com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação que incorpora as vivências e o cotidiano do homem, adentra as instituições educacionais no que concerne à educação sistematizada conforme preconiza a Lei 9394/1996 no art. 80 em vigor, a saber a modalidade de Educação a Distância (EaD).

A Educação a Distância realiza através da tutoria presencial e a distância, o processo de ensino-aprendizagem. A tutoria a distância na educação superior nos cursos de graduação interage no ambiente virtual de aprendizagem com o aluno através da mediação online. Concebe-se que a tutoria abrange a dimensão didática, pedagógica e tecnológica neste artigo se discute a dimensão tecnológica.

Em função dessas abordagens, objetiva-se analisar a dimensão tecnológica na mediação online no processo de ensino-aprendizagem do tutor na educação a distância, com base em uma pesquisa com abordagem quantitativa, de caráter exploratório, realizada no Instituto Universidade Virtual (IUV-UFC), unidade acadêmica que gerencia o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância dos cursos semipresenciais da Universidade Federal do Ceará (UFC).



O estudo trata-se de um recorte da pesquisa da tese de doutorado, com caráter analítico de natureza transversal, constituída no instrumento de autoavaliação do tutor com escala *Likert*, teve como sujeitos, os 50 tutores que ministraram as disciplinas no período 2014.1, fizeram a mediação on-line no ambiente virtual de aprendizagem - Solar do Instituto Universidade Virtual (UFC).

Na análise dos dados, para as variáveis com respostas fechadas e as categorizações foram utilizadas técnicas de estatística na distribuição de frequência, medidas de tendência central e variabilidade, validados com o software SPSS (StatisticalPackage for the Social Sciences) versão 20.0 para Windows.

Assim, nessas discussões, vale, pois, ressaltar que no século XXI o desenvolvimento científico e tecnológico englobou a educação de tal forma que a Educação a Distância se projetou sob nova visão e ação.

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS CONCEPÇÕES DA MEDIAÇÃO ON LINE NA DIMENSÃO TECNOLÓGICA**

A Educação a Distância (EaD) é uma nova forma de educar em que se desenvolveu ao longo do tempo pelo processo da evolução do conhecimento, da informação e de comunicação na linguagem oral, escrita e digital através do homem histórico. Segundo David (2010, p.21) evoca:

A EaD faz parte da história da humanidade há muitos anos e vem dando sua contribuição paralelamente à educação presencial. Todavia, o avanço da informática e da tecnologia de redes de computadores, principalmente da internet, tem lhe conferido uma nova dimensão que a habilita a contribuir de maneira bem mais substancial com a formação dos cidadãos em todo o mundo.

Constata-se que esse novo processo educativo, em virtude da revolução tecnológica através da informação, objetivou e promoveu mudanças de comportamentos em uma realidade virtual em que os sujeitos podem obter nova forma de interagir no aprender e ensinar.

Observa-se que essa nova interface da educação traz várias concepções e instiga a indagação: O que é Educação a Distância? Segundo Maia & Mattar (2007, p.6), “EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.



A concepção de os sujeitos estarem separados diz respeito à questão de espaço e tempo, mas eles se educam da forma como Brandão (2005, p.24) argumenta que, “a educação aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender”. A intencionalidade permite que haja a comunhão entre os atores envolvidos.

O ato de os sujeitos estarem separados nessa modalidade promove a necessidade do diálogo. Tori (2010, p. 61) comenta a respeito de que “o diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno” e para que o diálogo efetivamente ocorra, além da predisposição psicológica dos participantes, há necessidade de condições propícias, tais como quantidade adequada de alunos por professor e oportunidades para participação.

A EaD, planejada por instituições, diz respeito aos processos de gestão, planejamento e implementação que são necessários ao desenvolvimento e garantia da qualidade dos cursos. Belloni (2001, p.96) enfatiza que a tendência atual se move “para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância, ou mais precisamente para modalidades novas de ensino e aprendizagem, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor [...]”. No Brasil, essa nova modalidade de ensino e aprendizagem nos cursos à distância está sendo no momento denominada de educação a distância semipresencial.

A Educação a Distância com a intervenção das Tecnologias da Informação e Comunicação apresenta uma diversidade de ferramentas, para torná-la sistematizada, em que alunos e tutores estão amparados pelo ciberespaço. Moore e Kearsley (2007, p.2) asseguram que:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O processo de comunicação se desenvolveu ao longo do tempo através da linguagem oral, escrita e digital e a revolução tecnológica através da informação promoveu mudanças de comportamentos em que os sujeitos podem interagir no aprender e ensinar em uma realidade virtual.

Comenta Litwin (2001, p.10), a respeito das características da Educação a Distância como modalidade que favorece a interação que,



com isso, queremos assinalar que a modalidade à distância costuma caracterizar-se por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino, e que hoje, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, as interações entre docentes e alunos são favorecidas, encurtando as distâncias na modalidade.

Há de se pensar que esse enigmático processo dialógico e interativo através dessa nova era da cultura digital inaugura um novo paradigma na educação superior que se reveste de interatividade, dialogicidade e reflexividade com aprendizagem colaborativa no processo de aprendizagem e ensino.

A Educação a Distância desenvolve a autonomia do aluno no sentido de o mesmo realizar a gestão da sua própria aprendizagem, em relação ao tempo, local e espaço de estudo. De modo que as atividades que se realizam no ambiente virtual de aprendizagem são realizadas através do processo de mediação na participação do tutor e aluno.

Constatam-se nos comentários de Torres (2002, p.38), que a EaD é uma “[...] forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialogal e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes”. Essa relação permite a reflexividade dos atores envolvidos.

O diálogo é uma forma didática de se comunicar o conteúdo, de se perceber se o aluno está lendo os textos, se está acompanhando a disciplina, ou se a própria metodologia aplicada está sendo alcançada pelo aluno. Essa relação dialogal se torna “[...] um processo de descoberta, influenciado pelo fazer coletivo e compartilhado”. Asseguram Borba, Malheiros & Zulatto (2007, p.27). Pois concede ao tutor a capacidade de saber se o mesmo domina o conteúdo, se está comprometido com a aprendizagem do aluno.

Há de se observar que o ambiente virtual de aprendizagem é o canal de comunicação que proporciona essa interatividade no momento em que aluno e tutor através de interações síncronas exercem atividades que são desenvolvidas em tempo real e nas assíncronas, em que o aluno pode gerir o seu tempo para poder realizá-las.

A interatividade é proporcionada através da colaboração que de acordo com a sua qualidade e intensidade repercute na aprendizagem do aluno. A colaboração requer a vivência do processo em conjunto que se caracteriza na Educação a Distância no processo da mediação em que tutor e aluno compartilham saberes.



## Educação a distância: Mediação online na tutoria

Na Educação a Distância, a discussão da mediação se estende nas interfaces da educação e se constitui das concepções, das características que indicam o perfil do professor mediador; dos fundamentos que compreendem a relação educativa dos atores envolvidos, e das dimensões que indicam as atuações do mediador.

A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano. A força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento do ser humano. Assim, devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa. (TEBAR, 2011,p.74).

A mediação realizada pelo tutor a distância no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pode-se denominar de mediação on-line. A discussão da mediação se estende nas interfaces da educação e se constitui das concepções, das características que indicam o perfil do professor mediador; dos fundamentos que compreendem a relação educativa dos atores envolvidos, e das dimensões que indicam as atuações do mediador.

Na Educação a Distância, a mediação é ratificada pela colaboração, no que vale ressaltar o que Ferreira e Miorim (2003, p.7), contextualizam que “colaborar é co-responsabilizar-se pelo processo. É ter vez, ter voz e ser ouvido, é sentir-se membro de algo que só funciona porque todos se empenham e constroem coletivamente o caminho para alcançar os objetivos”. Nota-se que as ações e o sentimento de pertencimento que os autores evocam são elementos que se inserem no processo da mediação.

A mediação como um processo, que se constitui na dialogicidade, isto é, se realiza na comunhão dos sujeitos, de modo dialético, conjuga a materialidade e imaterialidade constrói a objetividade e subjetividade, o presencial e o virtual, através da construção do conhecimento e de posse dos conhecimentos prévios dos alunos e tutor gera novos conhecimentos.

Concebe-se que como processo educativo através da EaD, a mediação na atuação do tutor desenvolve o processo de aprendizagem e ensino, aproveita-se para observar a concepção do respaldo legal regulamentado através do Decreto 9057. Art.1º, com abrangência,

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a



utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Considera-se então que a aprendizagem mediada se desenvolve através das dimensões didática, pedagógica e tecnológica, e que estas concepções se articulam na Educação a Distância (EaD) que a seguir, contextualizam-se as percepções deste estudo nas discussões da dimensão tecnológica na mediação online.

### **Dimensão tecnológica na Tutoria: Concepções dos sujeitos**

O exercício da tutoria requer habilidades com os recursos tecnológicos que estão à disposição para mediar a aula no ambiente virtual de aprendizagem. Admite-se que essa competência tecnológica só causa resultados na aprendizagem se for utilizada com eficácia. A pesquisa apontou o posicionamento dos tutores assim: Considero que a mediação on-line na dimensão tecnológica, torna-se eficaz quando tem: Curso de Formação em EaD; Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação; Domínio das ferramentas do Ambiente Virtual de aprendizagem; Domínio do Conteúdo da Disciplina mediada.

**Tabela 01** - Dimensão tecnológica

Itens	Discordo %	Concordo em parte %	Concordo %
Curso de Formação em EAD	2,0	20,0	78,0
Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação		26,0	74,0
Domínio das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem		12,0	88,0
Domínio do Conteúdo da Disciplina mediada	2,0	6,0	92,0

**Fonte :** Autoria Própria

A formação para a tutoria, no exercício da mediação online, é condição sinequanom para que o trabalho possa fluir com eficácia. Leitinho (2013, p.37), advoga que “ há que se ter programas de Formação Continuada de tutores, não se podendo admitir como suficiente o conhecimento da prática, destituída de uma teorização [...]”. A teoria ilumina a prática no processo que se configura como dinâmico, objetivo e subjetivo que possibilita a mediação



entre o mediado, sujeito cognoscível e o mediador, sujeito cognoscente, e o objeto cognoscível, o conhecimento.

A pesquisa apontou que 78% dos respondentes afirmaram a respeito dessa formação, em EaD, admite-se que ainda se tem uma caminhada na conscientização de que a tutoria na mediação online é um trabalho docente que requer preparo específico e que 20% de concordância em parte e discordância em 2% significa que ainda tem tutores que precisam ressignificar a valorização do trabalho docente na mediação online.

Entende-se que não são as tecnologias da informação e comunicação (TICs) que vão proporcionar a qualidade da educação, mas o seu uso adequado, com precisão, segurança, conhecimento de causa é que vai viabilizar com eficácia o processo da mediação online, por considerar-se um meio.

Constatou-se que 74% dos respondentes se conscientizaram da necessidade desse preparo em ter o domínio das tecnologias da informação e comunicação. Observou-se que 26% ainda estão pensando sobre essa possibilidade, no que se torna preocupante. Compreende-se que esse quadro revela que na atual conjuntura se torna um dos grandes desafios, ter esse domínio, uma vez que aqueles que exercem a tutoria são professores que migraram do ensino tradicional e uns ainda resistem a essa nova postura e outros ainda estão se adaptando a essa nova forma de ensinar e aprender.

Assegura Kenski (2003, p.21) que “as novas tecnologias de informação e comunicação, [...], elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirimos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”. Admite-se que as TICs circulam em todas as áreas da vida do homem, portanto especificamente na mediação online se faz necessário aprimorar essa prática.

Constata-se que o domínio das tecnologias da informação e comunicação, articula o saber tecnológico, quando na ocasião dos encontros presenciais, que visa ensinar os alunos a usarem as ferramentas pois muitos alunos têm dificuldades nessa área. Afirma Kenski (2003, p.18) que a tecnologia se define “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.



Na utilização das tecnologias o tutor desenvolve o domínio das ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem para ter habilidades em administrar o tempo para dar retorno aos alunos a respeito de seus questionamentos, perguntas e dúvidas, quando das atividades assíncronas ou síncronas e no cumprimento dos prazos estabelecidos no cronograma da disciplina, interagir com os alunos nas discussões dos fóruns, acompanhar as atividades, realizar as avaliações, mediar os conteúdos da disciplina já previamente elaborados e ou com novos conteúdos, motivar o acesso frequente as aulas e a permanência no curso. A pesquisa apontou que 88% dos tutores concordam com esse item, apesar de ainda 12 % concordarem parte, no que sinaliza que ainda há resistências na prática da tutoria na mediação online.

Considera-se que para o tutor atuar na mediação online com o uso das tecnologias, é necessário que esses saberes tomem parte em sua prática pedagógica para poder exercer com propriedade a tutoria. Kenski (2003, p.25) evoca que “Esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação”.

Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportar diante do seu grupo social como cidadão, concebe-se também que se constitui para professores e tutores um grande desafio essa apropriação no sentido do uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem. Kenski (2003, p.93), comenta que “as novas atividades didáticas realizadas em rede como [...], *chats*, [...], as inúmeras formas de interação e colaboração entre professores, alunos [...], os fóruns de discussão, exigem conhecimentos tecnológicos e habilidades específicas”.

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação, a mediação online é realizada através de ferramentas. Cada instituição educacional adota o seu ambiente virtual de aprendizagem próprio, uns operam com o *moodle* que neste se faz a mediação através de fóruns, listas de discussão e o aluno realiza as postagens das atividades de aprendizagens para avaliação.

Em outras instituições como é o caso do Instituto Universidade Virtual(UFC), com ambiente virtual de aprendizagem próprio, através do ambiente Solar, se faz a mediação das aulas, a discussão nos fóruns, chats, as postagens das atividades de aprendizagens são acessadas no portfólio dos alunos e ou no portfólio de grupos de alunos. O ambiente solar,



informa a agenda da disciplina, os participantes do curso, o material didático disponível para estudo, disponibiliza espaço para mensagens, portfólio para o professor.

Assegura Kenski(2003,p.92) que “os professores precisam estar minimamente familiarizados com essas novas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas”. Em todo esse aparato tecnológico, o tutor precisa ter o domínio, conhecer, entender as ferramentas para poder mediar a aprendizagem.

Mediar com o uso das TIC’s no ambiente virtual de aprendizagem, requer domínio do conteúdo da disciplina ministrada. Comenta Kenski(2003,p.121) que :

Na maiêutica, o mestre tinha também todo o domínio sobre o que devia ser ensinado, [...]. A relação com o conhecimento encarnado no mestre gerava um outro grau de interação social entre professores e alunos. Perguntas e respostas, ouvir e falar, pensar juntos e avançar no conhecimento, processo dialógico de interação para ensinar e aprender, para trabalhar com o conhecimento incorporado na figura do mestre.

A pesquisa apontou que 92% dos respondentes se conscientizaram dessa habilidade, 6% concordaram em parte e 2% discordaram, mesmo com a concordância bem expressiva ainda se torna preocupante esse item de domínio de conteúdo, uma vez que é indispensável para que a mediação online seja realizada com o uso das tecnologias de modo eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados elencados nesta pesquisa refletiram as concepções que os tutores apresentaram a respeito da dimensão tecnológica na mediação online na tutoria. Verificou-se que a formação em EaD é indispensável e precisa ser incentivada.

Ainda há resistências quanto ao domínio das tecnologias da informação e comunicação, por isso é necessário que haja a formação continuada para motivar o tutor a se engajar nessa nova postura. Também o domínio das ferramentas é imprescindível, mas ainda precisa ser aceito por todos os tutores que realizam a tutoria a distância. Concebe-se que o domínio do conteúdo é condição *sinequanom* para que a mediação online possa atingir resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno.

Percebe-se, no cotidiano escolar , que esse quadro persiste, devido à resistência, ao medo, a falta de oportunidade para formação, da criação de grupos de estudos para ter o



aprofundamento sobre a tutoria, mediação online e dimensão tecnológica pois são categorias interligadas, para aperfeiçoar a teoria na prática no exercício da mediação online na Educação a Distância.

## REFERÊNCIAS

AQUINO R.S.L. de. **Histórias das sociedades:** Das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Editora do Livro Técnico, 2003.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** 2. Ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2001.

BORBA, M.C; MALHEIROS, A.P.S; ZULATTO, R. B. **A Educação a Distância online.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso. 28 Fev. 2018

BRASIL, **Decreto 9057 de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em : 28 Fev. 2018.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DAVID P.B. **Interações contingentes em ambientes virtuais de aprendizagem.** Tese. 226 fls. Doutorado - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza- (CE), 2010. Disponível em [http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3184/1/2010\\_Tese\\_PBDavid.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3184/1/2010_Tese_PBDavid.pdf) . Acesso em : 13 jan. 2014.

FREIRE.P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 3ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 1977.

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. **O grupo de trabalho em educação matemática:** análise de um processo vivido. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2. Santos. **Anais Santos**, 2003. 1CD-ROM.

KENSKI,V.M.**Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2ªed.Campinas.São Paulo: Papirus,2003.

LEITNHO M.C. **Tutoria:** perspectivas na graduação. In D'AVILA,C.M; VEIGA,I.P.A. Profissão docente na educação superior.Curitiba,PR.CRV,2013.



LITWIN, E. **Educação à distância**: Temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, M. KEARSLEY, G. **Educação à distância**: uma visão integradora. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistemas. 10.ed.Campinas,SP:Autores Associados,2008.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

TORRES, P.L. **Laboratório online de aprendizagem**: Uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tese. 224fl.s Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis (SC), 2002. Disponível em : <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84470/188156.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em : 28 Fev.2018.

TORI, R. **Educação sem distância**: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

VEEN,W; VRAKING, B. **Homo Zappiens** : educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira Porto Alegre: Artmed,2009.



# CAPÍTULO 15

## AVALIAÇÃO FORMATIVA, CIBERCULTURA E PRÁTICAS DE ENSINO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

Nivalda Pereira Coelho, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, UESB

Ana Carla da Rocha Farias, Licenciada em Educação Física, UNEB

Fausta Porto Couto, Doutoranda em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação -FAE/UFMG

Tiago Dantas Pereira, Licenciado em Educação Física, UNEB

### RESUMO

As práticas avaliativas no ensino escolar e superior em todos os componentes têm se mostrado as mesmas, avaliação por meio de métodos classificatórios. Diante deste contexto, buscou-se identificar como é discutida a avaliação e seus métodos no âmbito da Educação Física no Ensino Superior, e como a Cibercultura pode auxiliar na inovação das práticas. Através do método estado da arte, busca-se uma análise investigativa dos estudos que foram realizados entre os anos de 2005 a 2015. Embora a avaliação classificatória ainda seja aquela que sobrepõe a avaliação formativa, existem possibilidades de novas práticas avaliativas articuladas, ancoradas à Cibercultura, com o intuito de que o aluno se torne um produtor de conhecimento e não meramente receptor de informações.

**Palavras-chave:** Inovações Educacionais; Educação Física; Avaliação da aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu da análise de 27 artigos científicos oriundos de dissertações, livros, recortes feitos com trabalhos publicados entre os anos 2005-2015, documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Tomou-se como referência as categorias *avaliação, métodos avaliativos, práticas avaliativas inovadoras, prática pedagógica, Cibercultura, recursos tecnológicos, tecnologia no ensino superior e representações sociais*, a fim de construir uma revisão bibliográfica sobre o tema Práticas Avaliativas Inovadoras na sala de Aula Universitária, e identificar como é discutida a avaliação e seus métodos no âmbito da Educação Física (Ensino Superior) e como a Cibercultura auxilia na inovação das práticas avaliativas. Do quantitativo de produções acadêmicas selecionadas nesta revisão, utilizou-se 18 artigos, 4 dissertações, 3



livros e 2 documentos (legislação). Das produções utilizadas se incluíram aquelas que discutem sobre a avaliação da aprendizagem, a Cibercultura e as mídias nas unidades de ensino, e artigos que discutem as representações sociais. As fontes de pesquisas foram revistas eletrônicas da Educação Física, no site Scielo e pelo Google Acadêmico, utilizando os caracteres de *prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, métodos avaliativos, cibercultura, tecnologia, mídia, educação física, ensino superior*, tendo sido publicados nos anos acima citados. Utilizou-se como critério de inclusão os textos que evidenciassem a avaliação da aprendizagem e a cibercultura como meio de inovar as práticas avaliativas em sala de aula.

Para tanto, a utilização da pesquisa bibliográfica com o método de análise das representações como construção do estado da arte foi imprescindível para esta revisão, visto que o estado da arte ou estado do conhecimento possibilita a investigação e análise de estudos já produzidos sobre uma determinada área de conhecimento, a fim de perceber quais estudos vêm sendo realizados, por quem, quais caminhos vêm sendo traçados em detrimentos de outros, além de indicar possíveis aportes da pesquisa para com as rupturas sociais, conforme aponta Romanowski e Ens (2006). Neste trabalho é possível observar as discussões acerca das práticas avaliativas no ensino superior com foco na Educação Física, quais métodos vêm sendo pautados, e em que medida a cibercultura (em suas práticas sociais de ensinar e aprender) é colocada como uma possibilidade de inovar na perspectiva formativa (VILLAS BOAS, 2011).

Tais discussões foram realizadas a partir dos trabalhos que discorrem sobre avaliação no campo pedagógico, a prática pedagógica e a tecnologia como um instrumento inovador de prática avaliativa no âmbito escolar e universitário, especialmente para dar visibilidade às possibilidades e às dificuldades que as interfaces da cibercultura pode suscitar nas práticas avaliativas. A análise evidenciou as representações sociais (MOSCOVICI, 2007) voltadas para os itens supracitados, no sentido de observar os sentidos, significados, crenças já objetivados e/ou ancorados em um determinado contexto (2005/2015) sobre sujeitos e/ou objetos.

Reis e Bellini (2011), afirmam que Moscovici considera as representações sociais como um fenômeno, em que se pode “ler” os fenômenos e objetos do mundo social, sendo sempre representação de algo (objeto) ou alguém (sujeito), buscando tornar familiar algo não-



familiar por meio dos processos de ancoragem e objetivação. Estas, são formas de lidar com a memória, a ancoragem a mantém em movimento, orientada para dentro, armazenando e eliminando objetos, sujeitos e acontecimentos enquanto que a objetivação está direcionada para fora, cria conceitos e imagens para reproduzi-los. Entendemos ser relevante compreender os elementos objetivados e ancorados sobre as práticas avaliativas no Ensino Superior que subsidiou na discussão sobre as representações dos jovens já objetivadas e em processo de objetivação, que constata o senso comum e o que sustenta as teorias e crenças sobre o fenômeno supracitado.

Os resultados da pesquisa apontam que as práticas avaliativas de aprendizagem da sala de aula universitária continuam objetivadas nos métodos classificatórios, prevalecendo instrumentos quantitativos para a avaliação dos alunos. Embora haja a possibilidade de inovar, a partir dos elementos de avaliação que se ancoram, como o uso dos recursos midiáticos, através de portfólios, blogs, fóruns, existem algumas dificuldades em abandonar os métodos tradicionais, já familiares, para implementar novas práticas.

Na Educação Física superior, as práticas avaliativas de aprendizagem não se diferem do exposto, ao tempo em que as inovações articuladas na cibercultura contribuem para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, fazendo-o produtor do mesmo, já que estão atualizados na rede. Porém, é visto como dificultosa a inovação porque os professores sairiam do cotidiano e mudariam sua prática pedagógica.

## PRÁTICAS AVALIATIVAS INOVADORAS

Para discorrer sobre as práticas avaliativas inovadoras na sala de aula universitária e tentar abranger os objetivos, realizou-se uma divisão em tópicos com os seguintes títulos e autores que auxiliam na discussão:

### Estruturação da pesquisa

<b>Tópicos/objetivos</b>	<b>Autores: Artigos, Dissertações e Livros</b>
Queixas e sugestões sobre as possíveis práticas inovadoras da avaliação da aprendizagem em sala;	Pinheiro, (2014); Ferreira, (2013); Santana, Rossini e Pretto (2012); Mello, Ferraz, Piccolo, (2010); Luckesi (2011); Bermudes (2010); Bermudes, Ost e Afonso (2013); Benites (2007).

Aspectos da cibercultura e suas possibilidades de articulação às práticas avaliativas;	Diniz, Rodrigues e Darido (2012); Santos e Medeiros (2009); Chaves et al (2015).
Documentos (legislação) orientadores do trabalho pedagógico no que tange a avaliação da aprendizagem;	Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB; Lei 10.973.
As práticas avaliativas e os tipos de avaliação da aprendizagem na sala de aula;	Sanchotene e Molina Neto (2006); Rodrigues e Darido (2008); Rezer, (2015); Lüdorf (2005); Diniz e Amaral, (2009); Mendes, Nascimento e Mendes (2007); Vilas Boas (2006); Esteban (2010).
Elementos facilitadores e/ou dificultosos de práticas avaliativas inovadoras em sala de aula articuladas à cibercultura.	Silva (2008); Ferreira (2013); Diniz, Rodrigues e Darido (2012).

As autoras (2016)

## **QUEIXAS E SUGESTÕES SOBRE AS POSSÍVEIS PRÁTICAS INOVADORAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA**

A avaliação está presente em todos os espaços, principalmente na sala de aula, onde geralmente o aluno é avaliado pelo professor por meio de provas escritas, observações, trabalhos orais e escritos, comentários, relatórios e planos de trabalho. O ensino de forma geral também é avaliado, de modo que percebam se este está sendo bem difundido. A avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, no ensino médio, possibilita a entrada de estudantes nas universidades, mas pode servir também para identificar através das notas de cada aluno se a escola que o preparou tem uma boa qualidade de ensino.

Para as universidades brasileiras em 2000, criou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a fim de avaliar a qualidade do seu ensino com o objetivo de integrar e garantir a partir dos resultados do SINAES políticas para melhorar as universidades e a qualidade do estudo (MARQUES et al, 2010 & POLIDORI, ARAUJO, BARREYRO, 2006).

Percebe-se, portanto que a avaliação é algo comum em vários ambientes e em várias modalidades de ensino, que serve para diagnosticar falhas e acertos, podendo ser realizada de diversas formas, no entanto, a avaliação se baseia principalmente por meio de instrumentos



avaliativos como provas e testes quando se trata de ensino, porém Luckesi (2011) considera que a avaliação se constitui por meio de um processo diferente do exame.

Para a discussão das queixas e sugestões de práticas inovadoras de avaliação, utiliza-se como referência um artigo dos autores Bermudes, Ost e Afonso (2013), para pautar a avaliação na Educação Física e as dissertações de Pinheiro (2014); Ferreira, (2013); juntamente com o livro de Santana, Rossini e Pretto (2012); e mais o artigo de Mello, Ferraz, Piccolo (2010), que em seus estudos indicam as possibilidades de inovação das práticas avaliativas trazendo sugestões para superar as queixas da avaliação classificatória.

Observa-se que a avaliação está presente de formas diferentes em vários ambientes e às vezes com objetivos distintos além do simples avaliar, é, portanto, uma categoria. Nesta bibliografia focamos o ensino e a sala de aula e na categoria identifica-se que o método de avaliação classificatória, ou o exame, assim chamada por Luckesi (2011), ou seja aquelas que classificam o aluno como bom ou ruim dando-lhe notas de acordo com instrumentos de avaliação como a prova ainda prevalece pois há um privilégio da análise quantitativa quando comparada a análise qualitativa (MENDES, NASCIMENTO e MENDES, 2007), este contexto revela as representações sociais enquanto conhecimento objetivado, ou seja, familiar (REIS, BELLINI, 2011).

Na Educação Física, a prática avaliativa é constituída por meio da liberdade que o docente tem para avaliar de maneira formal ou informal. Formal na criação de critérios que são estabelecidos durante a vida e na prática pedagógica e informal pela observação que é realizada para a criação dos critérios, os quais devem ser analisados criteriosamente, pois tendem a favorecer alguns instrumentos em detrimento de outros (BERMUDES; OST; AFONSO, 2013).

A prática pedagógica ao ser construída, considerando momentos da história de vida, pode ser favorecida com reflexos de ações importantes para a construção do ser docente, a partir do exemplo de ex-professores (BENITES, 2007). A construção dessa identidade docente é adquirida com o conhecimento, saberes, experiências, dentre outros meios que estão ancorados desde o percurso profissional (BERMUDES; OST; AFONSO, 2013), ou seja, o professor ao iniciar suas atividades pedagógicas se baseia nos fazeres de seus professores até formarem a própria identidade profissional, um processo comum para todos e representado em diversas situações.



Há autores como Diniz e Amaral (2009), Mendes, Nascimento e Mendes (2007), que indicam que os métodos avaliativos classificatórios ainda prevalecem, mas há aqueles que já sugerem novas formas de práticas avaliativas, como as práticas associadas às tecnologias, visto que, no mundo contemporâneo em que nos encontramos, o uso da rede eletrônica é hábito comum entre os indivíduos em todos os ambientes, inclusive nos ambientes de trabalho como empresas e nas escolas por parte docente e discente.

Os aparelhos eletrônicos aparecem dentro das escolas como um artefato indispensável aos jovens, pois estão sempre conectados com a rede, conversam entre si por meio de aplicativos. Diante desta situação, torna-se necessário que os professores pensem em como utilizar esses aparelhos a favor da aula, promovendo uma educação mais aberta, pensando numa reorganização de espaços, currículos, gestão e metodologias (PINHEIRO, 2014). Os jovens atuam como sujeitos de saberes, autores e coautores na construção coletiva (LEVI, 1999) do conhecimento, pois estão atualizados quanto aos aparatos tecnológicos e já participam de redes sociais, o que configura como uma maior possibilidade de abordagem, de diálogo da cibercultura em sala de aula.

O uso desses aparelhos pela sociedade, e em especial pela juventude, aparecem representados pelos inúmeros aplicativos e seguidores de redes sociais em que o seu uso se tornou comum e indispensável para a realização de todas as coisas. A comunicação facilitou a maneira de registrar momentos por meio de fotografias e vídeos, e existe a possibilidade de compartilhar os registros instantaneamente, o que tem dado vozes aos jovens, e os tornado produtores de conhecimento, fato este já objetivado na história e realidade da juventude universitária, porém, não encontra-se objetivado nos currículos das instituições, porquanto são sujeitos de saberes em práticas na cibercultura em que não apenas consomem informações e refazem seus conhecimentos, sobretudo estabelecem outras relações com o conhecimento que não se prende à ideia de ser reproduzidor de conhecimento como prevê a avaliação classificatória, que evidencia qual concepção de conhecimento as instituições fortalecem no seu fazer cotidiano.

Há diferentes vertentes quanto a sua utilização no ambiente escolar, o que se percebe na maioria dos casos é alunos aproveitando para dar uma “navegada”, conversar com amigos por chats, enquanto alguns dos professores os utilizam para o enriquecimento da aula (PINHEIRO, 2014). No entanto, Ferreira (2013) afirma que a relação discente-docente tem



melhorado, e nas universidades tem-se usado bastante os computadores para fins de produção de conhecimento pelos alunos. Sendo aqui o uso dos instrumentos eletrônicos pelos alunos uma representação familiar e sua utilização pelos docentes, para o enriquecimento das aulas, uma representação que caminha para também se tornar familiar, com a utilização de alguns recursos eletrônicos para apoio das aulas.

Os autores Santana, Rossini e Pretto (2012) discutem que devem ser criadas políticas públicas para recursos educacionais abertos que fiquem a disposição de qualquer pessoa, independente de classe social ou de escolaridade, substituindo os livros impressos por livros virtuais, estabelecendo “um equilíbrio entre os direitos de autor e o acesso ao conhecimento educacional e científico produzidos com investimentos públicos” (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p.59).

O portfólio pode ser um recurso interessante e inovador para as práticas avaliativas, pois pode auxiliar no processo de construção do conhecimento do aluno, fazendo-o refletir sobre essa construção a partir das evidências sobre suas dificuldades e avanços de maneira contínua e formativa (MELLO; FERRAZ; PICCOLO, 2010). Além do portfólio que além de impresso, também pode ser construído digitalmente (VILLAS BOAS, 2011) pode ser usado blogs, salas virtuais, web sites como forma inovadora para tentar melhorar o ensino aprendizagem e inovar as formas de avaliação interagindo ainda mais com os alunos, como também implementando uma outra relação e concepção de conhecimento, em que o estudante não é apenas transmissor/receptor, mas autor de suas construções individuais e coletivas (LEVY, 1999).

A essa nova fase de buscar, utilizar recursos inovadores para o ensino e então contribuir para a aprendizagem do aluno é considerado como um processo que se encontra a caminho da familiarização, sendo ainda desconhecido para o geral, portanto se encontra atualmente num processo de ancoragem entendido por Arruda (2002), como o processo que dá espaço ao novo, trazendo o desconhecido para o território conhecido.

Para a Educação Física não deve ser diferente, embora ainda se observa aulas fundamentadas nos modelos esportivista e recreacionista (RODRIGUES, DARIDO, 2008) o que leva muitos a caracterizarem o componente como menos importante que as demais disciplinas, ou seja, ancoram no modelo de ensino e nas práticas cotidianas uma ideia equivocada da educação física. E talvez pela falta de compreensão e entendimento sobre tal,



consideram que sua avaliação também é menos importante, bastando a muitos apenas a participação nas aulas, algo também ancorado nas práticas cotidianas, o que para Bermudes (2010), aponta a necessidade de atentar-se a todo o processo da avaliação, início, meio e fim, para que a avaliação não transmita a ideia de finalização.

## **ASPECTOS DA CIBERCULTURA E SUAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Os autores aqui citados estudam as possibilidades de articulação entre a Cibercultura e a avaliação no ensino. Mais especificamente o capítulo de Diniz, Rodrigues e Darido (2012), com o artigo de Santos e Medeiros (2009), buscam essa articulação com o componente Educação Física e comunicação, interação e o conhecimento do aluno propondo possibilidades dessa articulação entre o ensino e os recursos midiáticos, abrangendo o conhecimento.

Os autores Diniz, Rodrigues e Darido (2012), veem o fenômeno midiático entre os jovens como um possível problema para a educação, pois influencia o campo pedagógico, interferindo principalmente na Educação Física. Mas, admitem que um “trabalho com os meios de comunicação dentro das aulas de Educação Física poderia significar maior interação aluno/professor por meio do intercâmbio de informações, otimizando o aprendizado” (DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012, p. 184). Está explícito o uso dos meios tecnológicos pelos alunos e professores nas escolas, algo familiar, mas que ainda não vem sendo utilizado de maneira a contribuir efetivamente neste ambiente, o que se torna um problema para a educação, porém seu uso apropriado, articulando educação e meios de comunicação, ancorado nas inovações pedagógicas e nos novos métodos de ensino pode significar bons resultados à educação, o que implicará na mudança de dinâmica da sala de aula e talvez na concepção de conhecimento de alguns.

Observa-se que as autoras da área de Educação Física, Santos e Medeiros (2009), afirmam que a mídia tem transformado os processos de comunicação e buscaram em seu estudo identificar como o atleta é símbolo de comportamento, sendo ator social nos discursos midiáticos, discursos estes que podem e devem ser estudados e analisados em sala de aula, principalmente nas aulas destinadas a educação física, pois o corpo é muito enfatizado pela mídia em suas reportagens. Depreende-se que este diálogo com os fenômenos midiáticos



pode implicar instrumentos de avaliação articulados às interfaces da Cibercultura que provoca as inovações na avaliação da aprendizagem.

Na Cibercultura, a interatividade manifesta-se nas práticas comunicacionais com os recursos do e-mail, blogs, chats entre outros que colaboram para a produção de conhecimento dos usuários. Para o ensino, a produção de conhecimento é muito importante e vislumbrada por todos na função de componentes do grupo educacional.

O que se conhece hoje nas escolas e universidades é a aula tradicional. Porém, o MEC vem disponibilizando outro meio de se ter aulas e conseguir uma graduação, são os chamados cursos online de caráter não presencial, que se tem hoje uma grande procura. Além disto, as universidades particulares aproveitam do recurso online para ampliar as disciplinas (SILVA, 2008), isto tem auxiliado nas mudanças educacionais que ainda caminham a passos lentos para uma provável inovação nas práticas avaliativas. A aula tradicional e a aula online são caracterizadas por Silva (2008), como universos distintos quanto a comunicação:

Enquanto a sala de aula tradicional está vinculada ao modelo unidirecional “um-todos”, que separa emissão ativa e recepção passiva, a online está inserida na perspectiva da dinâmica comunicacional da cibercultura entendida aqui como colaboração “todos-todos” e como “faça você mesmo” operativo. (SILVA, 2008, p.73).

Percebe-se, portanto, que a opção de se ter aulas online é ampla, sendo possível concluir uma graduação por meio dos cursos online, isto já é realidade para muitos que aproveitam essa oportunidade para conseguirem trabalhar e estudar. No entanto, a utilização das aulas online em cursos presenciais é limitada, sendo uma ou outra disciplina otimizada por esse recurso, isto porque não faz parte do tradicional, ou seja, não é comum, familiar.

Chaves, et al (2015, p. 152) nos alerta que as informações midiáticas podem estar sendo absorvidas por uma compreensão limitada, havendo uma “internalização inocente dos discursos midiáticos, impregnados de valores e conhecimentos, por vezes descontextualizados e reducionistas” (CHAVES, 2015, p.152) que se estabelece por muitos jovens/consumidores. Porém, Eco, (2006 apud CHAVES et al 2015), diz, que há autores defensores do meio midiático em que percebem que nem todos são receptores passíveis, e que, portanto, a mídia é um mecanismo de informação que possibilita a abrangência da cultura. Para os autores, a mídia pode ser tratada como um meio inovador de ensinar, pertencendo a instituição a decisão de desenvolver formas de integrar a mídia de forma criativa, competente e crítica.



Estes autores apontam representações já objetivadas, pois a Cíbercultura é um fenômeno mundialmente conhecido e dominado por grande parte da sociedade e mesmo quem não a se articula em suas práticas tem a consciência de sua existência e também de sua importância. A mídia televisiva, rádio, jornais, revistas online são ainda mais comuns a todos e sua presença nas instituições escolares também estão objetivadas, porque os celulares, tablets e computadores são recursos que chegam “fácil” às mãos de todos. No entanto, a cibercultura como espaço de práticas sociais de aprendizagem nessas instituições ainda é pequena, falha, pois ainda não é familiar. O que prevalece no senso comum é a velha e objetiva prova, testes e o exame.

Percebe-se que os recursos midiáticos estão presentes no cotidiano das pessoas e as possibilidades de práticas de avaliação articuladas com estes recursos não é algo distante por já não serem desconhecidos para os jovens, existindo assim, a possibilidade de mudança nos métodos de avaliação. Neste sentido, a concepção somativa deverá ser substituída na dinâmica da prática/teoria pela concepção formativa VILLAS BOAS (2011), para considerar a voz dos alunos por meio de seus conhecimentos que se associam hoje à cibercultura, a partir de instrumentos como fóruns, chats e blogs para avaliação.

## **DOCUMENTOS (LEGISLAÇÃO) ORIENTADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO QUE TANGE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, prevê no Título III art. 5º, que todo cidadão tem direito a educação, garantindo no TÍTULO I, no art.1º, que a educação engloba todo um processo de formação do sujeito, desenvolvido no convívio familiar, humano, profissional, nas instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e de manifestações culturais.

A LDBEN nomeia disciplinas que devem conter na proposta pedagógica da escola, inclusive a Educação Física, porém a deixa como facultativa para os cursos noturnos, prevista no Título V, art. 26º, § 3. Não sendo, portanto, obrigatória neste turno, tornando-a não tão valorizada para o processo de formação do cidadão. Ainda sob o que prevê a Legislação Nacional da Educação, Título IV art. 9º, no inciso VI, é dever da União que se avalie nacionalmente o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior com objetivo de deliberar prioridades e assim melhorar a qualidade do ensino.



No Título V, Capítulo II, seção I, artigo 24º, inciso V a, no que diz respeito a averiguação do rendimento escolar, é ideal que o aluno seja avaliado de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados analisados ao longo do período sobre as ocasionais provas finais.

A educação brasileira é um direito de todos os cidadãos e cursar as suas disciplinas e dar o seu devido valor é também um direito assim como um dever nacional. O fato de a Educação Física ser obrigatória para os turnos matutino e vespertino e não obrigatória para o turno noturno não descaracteriza sua importância. O que impulsiona alguns defensores a tentar familiarizar a sua importância e colocá-la em um patamar igualitário as demais disciplinas, pois as representações sobre o sentido da Educação Física presente nas escolas e para a comunidade externa estão objetivadas na pouca importância da disciplina. É necessário que ocorra a objetivação da Educação Física, de sua importância, no currículo para que as representações sobre o componente nas escolas, universidades e comunidade externa sejam melhores e atinja a valorização.

O regimento geral da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2012), Título III, Capítulo I seção II, subseção I, Art.129º orienta que a concepção, organização e funcionamento dos cursos de graduação da Universidade é definido pelo Projeto Pedagógico e no artigo 215 do Capítulo IX, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como um elemento do processo pedagógico, que auxilia a construção do conhecimento, e orienta a prática educativa docente e discente. Ainda no artigo 215, Parágrafo Único, fica claro que avaliação deve atender a uma perspectiva processual, com aspectos qualitativos e quantitativos, art. 216.

Há no regimento geral da UNEB (2012) seções e artigos voltados à pesquisa e inovação em que, no artigo 144, seção III, ainda no Título III e capítulo I, tem por objetivo a produção do conhecimento científico, tecnológico, étnico-cultural, artístico e literário, art. 145 para atender às questões emergentes da comunidade acadêmica ou externa. Os trabalhos de iniciação científica encontram-se apoiados dentro das atividades de pesquisa e inovação, art. 147 inciso V.

A Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, oficializada pelo decreto nº 5.563 de outubro de 2005, no seu capítulo I art.1º e 2º fortalece o apoio das instituições de ensino para a pesquisa e inovação podendo ser gerida por instituições públicas



ou privadas com interesses em financiar ações de estímulo a inovação, pesquisa e tecnologia, a fim de alcançar a autonomia tecnológica e o desenvolvimento industrial do país.

Todas essas leis, portanto, estão objetivadas por meio de documentos legislativos, que devem ser de conhecimento geral, mas que no meio consensual, ou seja, o universo informal, na vida cotidiana (ARRUDA, 2002), não há essa objetivação clara. Ainda não se tornaram familiares ou ancoradas ao imaginário, faz-se necessário discutir as representações que impedem esse processo, como a falta de conhecimento de toda a sociedade das leis que regem a educação por discussões mínimas em espaços que abrangem a grande população.

Está explícita nos documentos a relevância da educação, da educação física e das pesquisas para o poder social e a inovação, pois se encontra nestes documentos como representações objetivadas o direito à educação por vias públicas a todos os brasileiros de acordo as suas necessidades, inclusive para indígenas, brasileiros especiais. Porém, o direito a educação para brasileiros especiais de forma inclusiva, como é posto no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda é um desafio para se tornar uma representação familiar, pois se percebe que hoje existe uma integração destas pessoas e não uma inclusão de fato. É posto ainda no documento a possibilidade do ensino a distância, que já se tem grande representatividade de alunos atualmente, além de garantir que a avaliação da aprendizagem seja realizada de forma contínua prevalecendo o aspecto qualitativo, contudo ainda se percebe o desafio de garantir essa avaliação em sala de aula.

## **AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E OS TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

Para discutir tal proposta, necessita-se entender a prática pedagógica dos docentes e, portanto, é pertinente os trabalhos de Sanchotene e Molina Neto (2006), que analisam o *habitus* profissional; Rodrigues e Darido (2008), Ludorf (2005), que estudam a prática pedagógica dos professores nas aulas de Educação Física e Rezer (2015) que faz a análise de como se estabelece a prática pedagógica. Para prosseguir os estudos feitos por Diniz e Amaral (2009); Mendes, Nascimento e Mendes (2007); Villas Boas (2006), avaliam as práticas avaliativas de aprendizagem presentes no ensino superior atualmente, considerando os instrumentos quantitativos e qualitativos.



Na sala de aula podemos encontrar diferentes práticas avaliativas que auxiliam na aprendizagem. A avaliação do professor geralmente parte de acordo seu plano pedagógico articulado à sua prática que advém do *habitus* profissional e do contexto escolar, produzindo um currículo explícito e o currículo oculto conforme afirmam Sanchotene e Molina Neto, (2006).

Esses autores, afirmam ainda que o *habitus* profissional se constrói a partir da rotina de trabalho que contribui para o currículo oculto na sala de aula e na escola definido pelos mesmos, como os saberes adquiridos que não constam no planejamento, mas que são tão importantes quanto os planejados, que fazem parte da prática pedagógica dos professores.

Rodrigues e Darido (2008), dizem que a prática pedagógica em Educação Física deve-se atentar aos “relacionamentos e conhecimentos no âmbito das manifestações da cultura corporal de movimento, e não apenas à vivência dos movimentos” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 54). Importante que se pense em uma prática pedagógica para os docentes de Educação Física, que considere as manifestações da cultura corporal dos discentes, para que não se restrinja apenas a execução de movimentos.

A intervenção pedagógica do professor necessita de elementos como o estudo, a sistematização e a projeção que irão se constituindo cotidianamente no trabalho docente (REZER, 2015). Mas, para Lüdorf (2005), “a prática pedagógica do professor de Educação Física, em especial a do professor universitário, ainda guarda resquícios da herança biologizante e técnica da Educação Física” (LÜDORF, 2005, p.252), ou seja, a prática pedagógica de muitos professores está objetivada em uma Educação Física técnica, que se fez presente nas instituições de ensino por muito tempo, embora hoje necessite de estudo e sistematização para as aulas, e assim formar a cada dia a identidade profissional do professor.

A partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, destacam-se nas escolas os diferentes modelos de ensino e de avaliação, sendo a avaliação formal a mais presente e realizada pelo professor com atividades avaliativas aplicáveis aos alunos (DINIZ; AMARAL, 2009). Para Mendes, Nascimento e Mendes (2007, p. 56), “O processo de avaliação é construído pelo professor a partir de suas vivências com as práticas avaliativas utilizadas por professores, quanto discussões relacionadas ao tema”, porém afirma que muitos professores ainda não entenderam que a avaliação serve como um feedback do



professor/aluno e que é um instrumento que acompanha o conhecimento e não meramente como método para medição do aprendizado.

A avaliação de maneira geral requer análises e posicionamentos, pois entende-se que é um momento importante, no entanto, observa-se que há um privilégio da análise quantitativa quando comparada a análise qualitativa, principalmente quando faz referência às disciplinas que tem em seus conteúdos a cultura e o esporte, como a Educação Física (MENDES; NASCIMENTO; MENDES; 2007). Estudos de Esteban (2010) apontam que

Como procedimento de aferição do rendimento, a avaliação se reduz a um artefato da ação docente que permeia a relação ensino-aprendizagem como exercício de poder hierárquico, promovendo uma complementaridade entre compreender, prever, comparar, manipular e classificar, numa perspectiva produtivista (p.7).

Villas Boas (2006) também se referiu a avaliação classificatória como a mais empregada nas escolas atualmente, mas informa que a avaliação pode cumprir além da função de classificar, a função de promover aprendizagem. A esta função, ela menciona a avaliação formativa como sendo um caminho a ser seguido, pois valoriza o aluno e seu aprendizado, bem como o aprendizado do professor, e o torna parceiro de processos, havendo assim uma inclusão.

Já foi identificado que a avaliação classificatória quantitativa é um exemplo de representação social objetivada e que não tem contribuído muito para o aprendizado do aluno por vários fatores, como por exemplo, o fato de reproduzir o que lhe é ensinado, como também provocar uma prática de exclusão. Uma das soluções trazidas por Villas Boas (2006) em seus estudos seria a avaliação formativa, que além da função quantitativa, valoriza o discente e seu aprendizado, contribuindo para uma nova prática pedagógica docente. Porém, a avaliação formativa é uma representação social ainda não familiar, pois não faz parte da prática pedagógica da maioria dos docentes, se encontra ancorada, no caminho, para se tornar mais uma representação familiar.

A prática pedagógica da maioria dos professores, como foi evidenciado acima, acontece aos poucos e geralmente vem acompanhada das representações que se tem sobre a prática pedagógica docente por meio de professores que serviram como exemplo. Caracteriza-se assim, um desafio para implementar novas visões sobre a prática pedagógica, assim como para o processo de avaliação da aprendizagem ancoradas na avaliação formativa.



## ELEMENTOS FACILITADORES E/OU DIFICULTOSOS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS INOVADORAS EM SALA DE AULA ARTICULADAS À CIBERCULTURA

Os autores dos artigos abaixo, discutem os elementos facilitadores das práticas inovadoras de avaliação de maneira que o aluno consiga se perceber enquanto produtor de conhecimento utilizando elementos da Cíbercultura, elementos midiáticos.

Os recursos eletrônicos estão cada vez mais presentes no cotidiano da população, e os jovens são os representantes majoritários deste grupo de usuários, utilizando dos recursos midiáticos a todo instante e em todos os lugares, pois se manifestam através dela e absorvem para si suas diversas manifestações como “estilos de vida, desejos, necessidades e emoções, constituindo um panorama que inevitavelmente vai parar dentro da escola” (DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012, p. 184).

Analisando sua articulação com o ensino, Silva (2008), diz que a tela do computador é campo de possibilidades para a ação do sujeito interagente, onde renova sua relação com a imagem, com o texto, com o som, com o registro e com o conhecimento. Para ele, as disposições técnicas ou fórum de discussão, chat, portfólio e blog, como são popularmente conhecidas podem ser instaladas ou disponibilizadas nas salas de aula online, capazes de potencializar a comunicação e a aprendizagem, possibilitando não apenas agregações, associações e significações aos estudantes, indicando que o professor proponha a aprendizagem adaptando as esferas do conhecimento como ambientes abertos à navegação, colaboração e criação.

Contudo, somente o uso dos recursos digitais não garante uma prática pedagógica inovadora, ela possibilita que tenhamos mais uma chance de pensarmos sobre a concepção tradicional predominante na educação (FERREIRA, 2013). A autora ainda afirma que as tecnologias digitais contribuem para novas práticas pedagógicas e ainda que precisam “se firmar como espaço interativo, em que os sujeitos permaneçam em constantes trocas de saberes e de papéis nos processos comunicacionais” (FERREIRA, 2013, p. 76).

Observa-se que o uso da tecnologia permite ao sujeito um maior aprendizado, pois permite a troca de conhecimento, e em sala de aula é possível fazer as adaptações para que o aprendizado do aluno seja maior, mas não basta utilizar apenas os recursos midiáticos para dar ao ensino um caráter formativo, é preciso rever a concepção também de conhecimento e



as possibilidades que na atualidade se tem de construí-lo coletivamente em uma rede de inteligência (LEVY, 1999).

Para fechar seu trabalho sobre Cibercultura e Educação, Silva (2008), faz um alerta dizendo que: “Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação; a educação continua a ser repetição burocrática, transmissão de conteúdos empacotados; se não muda o paradigma, a Internet acaba servindo para reafirmar o que já se faz”. (SILVA, 2008, p. 74). Portanto, considera a Cibercultura como espaço importante e espaço para a produção de conhecimento, sendo necessário que se mude o paradigma educacional, que se abra espaços para os estudantes se perceberem e se afirmarem como produtores de conhecimento e não reprodutores, o que ocorre em sala de aula presencial, em que geralmente o professor é o produtor e transmissor do conhecimento.

Depreende-se que a Cibercultura articulada a avaliação da aprendizagem na educação física apresenta representações dificultosas e facilitadoras. Como representação dificultosa aparece a dificuldade de professores abandonarem os métodos tradicionais avaliativos para inovar e articular a Cibercultura a sua prática pedagógica, propiciando aos alunos uma relação de produtores de conhecimento. Destaca-se como representações sociais facilitadoras a aproximação dos jovens com os recursos tecnológicos, pois a grande maioria tem acesso a esses recursos, portanto seu uso auxilia no conhecimento dos alunos.

Para Diniz, Rodrigues e Darido (2012), a utilização do instrumento midiático escrito como o jornal para uma aula de Educação Física pode dar muito certo e apresentar resultados relevantes para o ensino, estabelecendo perspectivas para a área, apesar de enfrentar resistências para a sua implementação. No entanto, pouco se utiliza de jornais, e revistas para aulas de educação física, pois esse tipo de material deve ser mais valorizado e passar a ser de conhecimento comum como possibilidades de aulas de Educação Física também. Ferreira (2013) relata que o uso do computador e de outros recursos tecnológicos na sala de aula universitária podem ser utilizados, com êxito, na promoção da aprendizagem dos discentes, afirmação adquirida por meio de pesquisa feita com professores e alunos. A partir da prática dos docentes de pedirem que seus alunos acessassem o site da Instituição para responderem a lista de exercícios, a pesquisadora percebeu que a utilização das tecnologias digitais permitiu o acesso imediato a fontes ampliadas de informação. Além disso, percebeu que o uso de



recursos tecnológicos associados às práticas pedagógicas interativas está acoplado ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador.

Compreende-se que os recursos tecnológicos como instrumento pessoal de conhecimento é algo presente e objetivado na sociedade e na vida de cada estudante, porém encontram-se representados na sala de aula no aprendizado dos alunos de maneira ancorada, onde é preciso mais tempo e mais discussão para a avaliação formativa, em especial, na Educação Física superior.

Nota-se que as representações sociais objetivadas e ancoradas sobre a avaliação e a articulação com a Cibercultura contribuem para as mudanças que estão ocorrendo nas práticas avaliativas do ensino superior, o que promove a maior oportunidade de conhecimento e aprendizagem do aluno, fortalecendo as práticas de avaliação inovadoras que estão se ancorando no âmbito educacional com os recursos educacionais abertos e os instrumentos da Cibercultura.

## CONCLUSÃO

No decorrer desta revisão foi discutido sobre a influência da cibercultura no processo de ensino/aprendizagem, considerando a prática pedagógica docente, os métodos avaliativos, o *boom* tecnológico e a utilização dos seus recursos na sala de aula. Para esta discussão lançamos mão da referência teórica das representações sociais propostas por Moscovici (2007).

Os objetivos aqui propostos foram alcançados de forma satisfatória, quando se identificou as discussões sobre a avaliação e seus métodos no ensino escolar e no âmbito da Educação Física (Ensino Superior), além de perceber as representações existentes ancoradas nas práticas avaliativas inovadoras. Ao longo do processo de investigação os autores revelam que é possível inovar as práticas avaliativas de aprendizagem, articulando o ensino com a cibercultura, fenômeno presente no mundo atual, principalmente para o público jovem, por meio de blogs, fóruns, chats, portfolio e reportagens midiáticas. Porém, as obras que discutem a articulação da cibercultura com o ensino, e em especial com o ensino superior são mínimas, considerando a última década, o que limita analisar os aspectos facilitadores e dificultosos



dessa conjuntura, porquanto as produções para essa articulação estão voltadas para o ensino a distância.

É perceptível a predominância da avaliação classificatória quantitativa como prática de uma concepção tradicional do ensino, que elege os critérios quantitativos como meio prático de avaliação. Por se tratar de uma concepção tradicional existente há tempos objetivados, dificulta a utilização e aceitação de instrumentos inovadores. Aos instrumentos classificatórios cabe apenas a função de quantificar, analisar o quanto de aprendizagem o aluno absorveu, porém, as falhas são notáveis para este tipo de instrumento, pois se percebe que o aluno, na maioria das vezes, apenas decora algo porque será cobrado posteriormente em algum instrumento avaliativo, mais comumente a prova escrita. Portanto, o quantitativo que vai lhe ser atribuído será somente momentâneo por se tratar de decorar e não de apreender.

Dentre os autores citados no texto há um consenso em afirmar que a prática quantitativa se sobressai em relação à qualitativa, o que descaracteriza as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9,394/96) quando afirma que a prática qualitativa deve se destacar em relação à quantitativa (Artigo 24).

Para minimizar essas falhas do ensino classificatório surgem novas ideias ancoradas na Cibercultura, com ideais de redimensionar as funções da avaliação e fazer dela um meio para que os estudantes se afirmem como produtores de conhecimento. No que tange ao apoio às novas práticas inovadoras, o governo vem se articulando para melhorar a qualidade das instituições e aprovando a inovação por meio de pesquisas, tendo dado mais força para os professores que tem se sentido incomodados com a possibilidade de explorar um novo recurso em suas aulas e que ainda não é tão aceito, mas já é de conhecimento de todos, inclusive da classe estudantil.

Faz-se importante nesse momento a objetivação das práticas inovadoras nas universidades primordialmente, visto que estão preparando a futura geração jovem para atuação profissional, e estes devem se sentir seguros no momento que tiverem que se assumir enquanto profissionais. As novas práticas de ensino e de avaliação auxiliam na preparação para este momento, visto que contribui para o conhecimento, possibilitando o jovem sentir-se um produtor deste e não meramente receptor.



Da análise feita a partir dos autores indicados é importante pensar e propor mudanças para a avaliação da aprendizagem nas instituições formativas (ensino superior), pois as representações constataam a necessidade de mudanças, quando enfatizam que o tradicional não contempla toda extensão do conhecimento de estudantes, e ainda faz da prática pedagógica docente algo que se repete, o que dificulta o diálogo entre o professor/aluno que se encontram em conexões diferentes, caso oposto quando os dois utilizam os métodos inovadores no mesmo espaço e para o mesmo fim.

## BIBLIOGRAFIA

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p. 127-147, novembro/2002.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica. Rio Claro – SP, 2007, quadros.

BERMUDES, Roberta Folha. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de educação física**. Pelotas: UFPel: ESEF, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1844/1/Roberta%20Bermudes.pdf>

BERMUDES, Roberta Folha; OST, Mariana Afonso; AFONSO, Mariângela da Rosa. Avaliação em Educação Física Escolar: da Mobilização dos Saberes à Construção das Práticas Avaliativas para a Intervenção Pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 12, n. 1, 2013, p. 95-116.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 1996.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Decreto nº 5.563** de outubro de 2005.

CHAVES, Paula Nunes; BARROS, Joyce Mariana Alves; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; COSTA, Ana Luiza Silva; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Construindo Diálogos Entre a Mídia – Educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**. v. 27, n. 44, p. 150-163, maio/2015.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 183-202, jul/set de 2012.

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, janeiro/março de 2009.



ESTEBAN, Maria Tereza. Proposta da série. In: Avaliação: Um Tema Polêmico. **Salto para o futuro**. Tv escola o canal da educação. Ano XX Boletim 18, 2010.

FERREIRA, Taiane Barbosa. **As Tecnologias Digitais em em Curso Superior de Tecnologia de um Instituto Federal**. Salvador-BA 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14709/1/Taiane%20Ferreira.pdf>

LEVI, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e Proposições. 22. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. **A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física e o corpo de seus alunos**: Um estudo com professores universitários. *Pensar a Prática* 8/2: 243-255, Jul./Dez. 2005.

MARQUES, Cíntia Bueno; PALMA, Míriam Stock; FONSECA, Cintia Cibele Ramos; BRAUNER, Mário Roberto Generosi. **Avaliação Institucional na ESEF**: O desafio de uma construção coletiva. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 97-111, 2010.

MELO, Luciene Farias de; FERRAZ, Osvaldo Luiz; PICCOLO, Vilma Leni Nista. **O Portfólio Como Possibilidade De Avaliação Na Educação Física Escolar**. *R. da Educação Física/UEM Maringá*, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1. trim. 2010.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.55-76, maio/agosto de 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PINHEIRO, Daniel Silva. **Potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para a educação formal em tempos de cibercultura**. Salvador, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15372/3/dissertacao\\_versao\\_limpa\\_REPOSITORIO\\_11082014%20\(1\).pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15372/3/dissertacao_versao_limpa_REPOSITORIO_11082014%20(1).pdf)

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

REGIMENTO GERAL DA UNEB. Homologada pelo **Decreto nº 13.664**, Salvador, 2012.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.33, n. 2, p. 149-159, 2011.



REZER, Ricardo. Conhecimento, Prática Pedagógica e Educação Física: Aproximações com o campo da didática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 803-814, jul./set. de 2015.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As Três Dimensões Dos Conteúdos Na Prática Pedagógica De Uma Professora De Educação Física Com Mestrado: Um estudo de caso. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANCHOTENE; Mônica Urroz; MOLINA NETO; Vicente. Habitus Profissional, Currículo Oculto e Cultura Docente: Perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática** 9/2: 267-280, jul./dez. 2006.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTOS, Doiara Silva dos; MEDEIROS, Ana Gabriela Alves. O Discurso Midiático e as Representações Sociais do Esporte: O atleta como modelo de comportamento. **Pensar a Prática** 12/3: 1-11 set./dez. 2009.

SILVA, Marco. Cibercultura e Educação: A comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS** • Porto Alegre • nº 37 • dezembro de 2008 • quadrimestral. 69-74.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação Formativa e Formação de Professores**: Ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, V.12, n.22, p.75-90, jan./jun. 2006.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação Formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.



# CAPÍTULO 16

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

**Ana Cristina de Souza Lima**, Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB  
**Pedro Lucio Barboza**, Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do PPGECEM da UEPB

### RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar contribuições do estágio supervisionado para a formação do futuro professor de matemática. Para oferecer o suporte empírico às discussões, extratos de dados de três pesquisas são utilizados, para amparar a discussão teórica aqui realizada. Alguns aspectos relevantes precisam ser problematizados pelo professor orientador do estágio, por exemplo, como o aluno aprende e também as dificuldades que o futuro professor encontrará quando estiver em atuação na escola. A importância do estágio também pode ser anotada em decorrência de ser o primeiro momento em que o futuro professor assume a responsabilidade por toda a dinâmica da sala de aula.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Contribuições, Importância, Dificuldades no estágio.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é refletir acerca das contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática, para isto, além de algumas reflexões teóricas, nos valem de três pesquisas realizadas (TEIXEIRA; CYRINO, 2015a; 2015b; PROENÇA;PIROLA, 2014) na mesma perspectiva, ou seja, verificar elementos presentes nos estágios dos cursos de licenciatura em matemática.

O estágio supervisionado não deve ser considerado para o futuro docente apenas a vivência de situações cotidianas de uma sala de aula, momento em que tem a oportunidade de planejar e avaliar as ações pedagógicas.

O estágio supervisionado pode ser descrito como um momento em que o futuro professor se desprende de algumas amarras e busca alçar seus próprios “voos”. Porque agora



ele vai fazer, vai pôr a mão na “massa”, vai ser o responsável pela sala de aula. O momento que tem a responsabilidade de se debruçar sobre teorias vistas durante o curso de licenciatura.

Nesta ocasião o futuro docente não pode ser abandonado pelo professor orientador do estágio, que precisa ajudar na reflexão do que vai fazer no campo de estágio, em especial na sala de aula, assim como, em seguida, sobre o que foi posto em prática, sobre as aulas ministradas. É um momento em que deve ser evitado algum tipo de trauma para a futura ação profissional, também de diminuição de futuros impactos quando deverá tornar-se professor.

Na opinião de Shulman (1986), os professores precisam dominar diferentes saberes. Segundo este autor, em sua teoria “base de conhecimentos para o ensino”, os professores precisam dominar o conteúdo objeto do estudo, isto é, precisam compreender os conceitos dos conteúdos da disciplina que ensinam. Necessitam ter o conhecimento pedagógico do objeto de estudo, ou seja, conhecer formas e representações que facilitem a compreensão do aluno. Também precisam ter conhecimento curricular, que significa conhecer os programas oficiais, por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes, assim como, materiais disponíveis para a elaboração e realização das aulas.

Estes conhecimentos propostos por Shulman são construídos também durante o estágio, assim como também é um momento para repensar acerca da disciplina que vai lecionar. Segundo, Coelho (2007, p.3), “a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Básico tem como objetivo central proporcionar aos alunos oportunidades para refletir sobre, questionar e talvez (re)elaborar as próprias concepções do ensino de Matemática”.

Do mesmo modo, a importância do estágio pode ser revelada ao considerarmos e destacarmos um saber que vem da experiência, ou seja, do conjunto das aprendizagens que acontecem quando da ação do docente na sala de aula (CUNHA, 2006; TARDIF, 2002).

Entendemos que o estágio possa ser qualificado como o momento mais importante da formação do professor de matemática. Estamos falando de um momento em futuro professor vai a escola e a sala aula, não como um espectador, como aluno, mas agora ele vai com responsabilidades perante o seu orientador de estágio e um grupo de alunos, com o dever de ser a liderança, de responder por todos os acontecimentos que vierem a ocorrer na sala de aula.



## METODOLOGIA

Esse estudo com enfoque qualitativo discute as contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática. Tomando como base três pesquisas, Teixeira; Cyrino (2015a e 2015b); Proença; Pirola (2014), que abordam e discutem a temática em questão.

Caracteriza-se também como uma pesquisa bibliográfica tendo como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com os diversos materiais escritos sobre o tema em estudo, auxiliando-o a fundamentar teoricamente o objeto de estudo. Após as leituras, foram realizados momentos de discussão com relação aos artigos selecionados, apresentando diálogos entre literatura pertinente e os depoimentos de sujeitos participantes das pesquisas analisadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os cursos de formação inicial de professores devem promover, ao futuro professor, conhecimentos relacionados à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional. Especificamente, na licenciatura em Matemática, esse processo não deve envolver somente o acúmulo de um conjunto de conhecimentos matemáticos que o futuro professor deverá ensinar durante o exercício de sua profissão, mas também a aquisição de conhecimentos inerentes à sua área de atuação e às práticas pedagógicas relacionadas à mesma e a educação em geral.

Um dos componentes curriculares que constitui qualquer curso de formação inicial de professores é o estágio curricular supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 88), “o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular.” Visto como atividade teórico-prática compreende um conjunto de ações de formação, momentos de experiências importantes em que o futuro professor pode construir os saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional.

Pimenta (2010) define o estágio como um período de permanência, assimilação, construção e reconstrução do conhecimento em ambiente real de trabalho, com a finalidade de vislumbrar novos desafios dando oportunidade ao aluno de observar, analisar, discutir e



vivenciar efetivamente a realidade da prática docente no ambiente escolar, fazendo do estágio um espaço de pesquisa sobre a docência.

Nesse contexto, diversas pesquisas refletem questões relacionadas ao estágio supervisionado e suas contribuições para a formação do futuro professor de matemática (CARVALHO, 2013; PROENÇA;PIROLA, 2014; TEIXEIRA;CYRINO, 2015a; 2015b; LOPES *et al*, 2017) caracterizando o estágio como uma atividade formativa que colabora para a construção da identidade profissional.

Carvalho (2013) define o estágio na licenciatura em Matemática como um momento de (trans)formação para o aluno, de vivenciar múltiplas questões que envolvem a prática docente. Sendo um momento formador, o estágio possibilita a junção de concepções teórico-práticas, permitindo que o aluno em formação inicial transforme a sua visão crítica reflexiva, e em sua atuação consiga interferir nos saberes de seus próprios alunos.

Nessa perspectiva, Teixeira e Cyrino (2015a, p.658) “compreendem o papel da Orientação de Estágio - entendida como a que visa ao planejamento de aulas para a regência no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado” como um momento em que os alunos desenvolvem elementos relacionados à identidade docente, antecipando desafios e possibilitando aprendizagens à respeito da docência.

Em relação ao Estágio de Regência, Teixeira e Cyrino (2015b) mostram que o mesmo permite aprendizagens e desenvolvimento de uma prática pedagógica. Ao utilizar as estratégias de ensino, o estagiário sequencia suas aulas cumprindo o papel como professor de matemática e assim, desenvolve uma identidade profissional docente.

Conforme aponta Proença e Pirola (2014) a disciplina de estágio supervisionado é um momento em que os graduandos podem articular os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e a realidade da sala de aula, o que favorece a ligação teoria e prática. Ou seja, o aluno passa a ser “o professor de uma turma”, elabora as atividades curriculares, se posiciona em sala de aula durante as variadas situações cotidianas.

No estudo realizado por Lopes *et al*(2017), os autores reconhecem o estágio

[...] como um espaço de aprendizagens, complementar às disciplinas oferecidas em sala de aula, no qual se dá a inserção na realidade escolar, o que permite aprender com a prática dos docentes da escola e com sua experiência, ao interagir e vivenciar ações de ensino e aprendizagem com os alunos. (LOPES *et al*, 2017, p.77)



Em outras palavras, ao inserir os acadêmicos na escola e na sala de aula, o estágio favorece uma oportunidade de vivenciarem a realidade como profissional, observar, participar, interagir com os alunos e com os professores e reavaliar sua metodologia de ensino. Esse período permite uma aproximação com a prática pedagógica e promove experiências formativas para o exercício da docência.

Corroboramos com Tardif (2002, p. 167), “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para desencadear com eles um

processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. O estágio supervisionado favorece essa interação, possibilita o contato direto com a sala de aula, a transição de aluno a professor.

É necessário que os estágios supervisionados representem uma instância importante e fundamental na formação do professor de matemática, sendo marcada por intensa e significativa aprendizagem profissional. Mas a riqueza e qualidade dessa aprendizagem, requer, por parte dos licenciandos/futuros professores, um trabalho sistemático de reflexão e investigação das práticas escolares cotidianas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, o objetivo é refletir acerca das contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática recorrendo ao auxílio de três pesquisas realizadas tendo a mesma perspectiva, isto é, analisar elementos presentes nos estágios dos cursos de licenciatura em matemática.

O nosso primeiro recorte de pesquisa, é o estudo de Proença e Pirola (2014). Estes autores investigaram as dificuldades e os limites de quatro estudantes de licenciatura em matemática no estágio com aulas abordando a resolução de problemas. Os autores relatam nas conclusões da pesquisa que os participantes tiveram dificuldades na execução das aulas.

Vejamos o que dizem futuros professores participantes da pesquisa de Proença e Pirola, quando foram perguntados sobre a participação dos alunos em suas aulas:

Tinham [EJA] dificuldades com coisas básicas de divisão. Se você colocasse número negativo para eles era coisa de sete cabeças. Então isso foi um impasse (Interlocutor da pesquisa de PROENÇA; PIROLA, 2014, p. 133).



Então, no primeiro ano eu já desisti depois que eu passei os exercícios. Aritmética [Potenciação] também desestimulou porque lá [1º ano – EM] só dei um quadrado e eles não quiseram fazer. Eles nem pra redesenhar o quadrado! [já para Simetria] Eu fiz uma atividade assim, mais didática, mas não utilizando resolução de problemas (Interlocutor da pesquisa de PROENÇA; PIROLA, 2014, p. 132).

Este tem sido um discurso presente, e até com ênfase de professores que já têm experiência no magistério, afirmado aqui pelos futuros professores. De algum modo transferem responsabilidades para os alunos, alegam que os alunos não sabem de nada e muitas vezes acrescentam que os mesmos não querem aprender. Tais afirmações de certo modo significam uma fuga ou uma transferência de responsabilidades. Assim, esse discurso de alguma maneira deixa o professor a vontade e sem responsabilidades com os resultados que venham a ocorrer na sala de aula.

Não há como separar a relação entre a experiência de vida e o saber do professor, assim como a história profissional. Do mesmo modo, se faz necessário compreender a relação do professor com os alunos na sala de aula e os outros atores que atuam ou influenciam o ambiente escolar (TARDIF, 2002). Neste cenário, o estágio é o espaço adequado para as reflexões do futuro professor acerca da profissão que escolheu.

O estágio é um momento que deve ser percebido em diversas dimensões, “o estágio é um momento apropriado para o futuro professor modificar a prática ingênua dos saberes estritamente teóricos numa atitude crítica, (trans)formadora de si e dos outros a sua volta” (CARVALHO, 2013, p. 630).

O estágio como um momento de reflexão é o que indica a fala de um futuro professor participante da pesquisa de Teixeira e Cyrino,

[...] vou tentar pensar como um aluno... Ela [a orientadora de estágio] várias vezes falou: “Imagina você como aluno. O que você vai dar? Você gostaria disso? Você saberia como fazer isso?” Esse foi um ponto que eu achei legal. Ela sempre me falava essas coisas, que eu nunca tinha pensado.... (Estagiário 5, participante da pesquisa de TEIXEIRA; CYRINO, 2015a, p. 675).

O que este participante da pesquisa (Estagiário 5) guardou de memória o que ouviu da orientadora de estágio é algo significativo. Algo que devemos guardar para o nosso cotidiano, colocar-se no lugar do outro. Pensar no aluno, sempre, em todas as circunstâncias é um dever do professor comprometido, e o momento desse primeiro exercício é na hora do estágio.



É salutar que o futuro professor compreenda e identifique a necessidade de refletir sobre o momento do estágio. Isto se faz em diversos momentos, entre eles, o momento do planejamento, bem como, a partir das orientações que o professor orientador do estágio deve realizar.

Os resultados da pesquisa de Teixeira e Cyrino (2015) indicam, que a partir das orientações do Estágio, futuros professores desenvolveram diversos elementos, entre os quais, a capacidade de refletir antes de viver a experiência do estágio.

Acerca do que pensa sobre o ensino e a aprendizagem um participante da pesquisa de Teixeira e Cyrino (2015b) se posiciona assim:

[...] aprimorou bastante aquilo que eu pensava [...] assim, da prática mesmo, deu assim um respaldo grande de preparação, desenvolvimento. Você preparar e colocar à prova é legal, você ver que deu certo, então você fala assim: “Não! É possível! A Resolução de Problemas não é lenda”. Então é legal, eu acho assim que é bem interessante e foi bom pra minha formação, teve uma carga bem pesada assim e foi gratificante fazer isso, foi bom. (Estagiário 3, TEIXEIRA; CYRINO, 2015b, p. 141).

Observamos nesta fala uma afirmação de contentamento, de realização pelo que conseguiu colocar em prática na sala de aula. O estagiário se sente capaz, podemos afirmar que ele coloca crença no que aprendeu e no que é possível e capaz de fazer. É uma indicação de que considera-se preparado para ensinar, que vem a ser um elemento importante para ser professor, ter confiança que é capaz de conduzir com sucesso as ações pedagógicas em uma sala de aula.

Outra expressão de confiança e de satisfação com a realização do estágio é a que segue:

Eu já percebi que não sou tão mau professor assim, não tenho tanto tempo de experiência em dar aulas tudo, mas... (Estagiário 1, TEIXEIRA; CYRINO, 2015b, p. 140).

Alguns saberes do professor sobre o ensino são adquiridos como aluno em toda a vida escolar. Desde a pré-escola até a formação na licenciatura. É o que nos afirma Tardif (2002, p.68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Segundo este autor, os professores são trabalhadores que foram mergulhados no seu local de trabalho durante quinze mil horas.



E neste percurso de quinze mil horas, sem dúvidas, o momento do estágio pode ser um dos mais importantes. Em especial, dependendo de como se dar a condução do estágio. Como e quais orientações são dadas, que tipo de estágio é desenvolvido.

Estas falas que apresentamos dos participantes das pesquisas também podem nos levar a uma indagação filosófica feita por Claretto e Silva (2016), “quanto de aprendizagem suporta um não aprender?”. Reflexão que carece de um melhor encaminhamento nas licenciaturas, a reflexão sobre a aprendizagem, sobre como o aluno aprende.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dados das três pesquisas que analisamos, constatamos dois aspectos que são relevantes para a prática do futuro professor, em especial, se forem problematizados pelo professor orientador do estágio com todos os estagiários da turma.

O primeiro aspecto, que é um problema, pouco conhecimento matemático do aluno da educação básica, que acarreta o desencanto alardeado aos quatro cantos pelos professores já em atuação (SOUSA JÚNIOR; BARBOZA, 2013). É uma questão recorrente, agora anotada pelo futuro professor. Este aspecto necessita ter uma reflexão proposta pelo professor orientador do estágio acerca da veracidade e das causas, assim como, compreender quais ações são necessárias para superar o problema.

O segundo aspecto, que é uma questão positiva, estagiários participantes das pesquisas de Teixeira e Cyrino (2015a e 2015b) relatam satisfação e alegria na realização do estágio, que é uma questão significativa para quem deseja ser professor, mas mesmo assim, devem receber o alerta das dificuldades e dos percalços de ser professor, para não serem surpreendidos depois.

Por estas e outras questões, o momento do estágio é o período em que o aluno da licenciatura assume pela primeira vez o lugar destinado ao professor, assume a direção da sala de aula, por isto, este momento se reveste de uma importância fundamental e de responsabilidade redobrada para o estagiário e também para o professor orientador do estágio. É um momento especial e diferente do momento das quinze mil horas preconizadas por Tardif (2002), que são significativas na vida do futuro professor, mas não têm o mesmo significado do estágio, que é um momento ímpar.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. F. T. A (trans)formação pelo estágio supervisionado obrigatório em um curso de licenciatura em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, nº 3, pp.630-646, 2013.

CLARETO, S. M.; SILVA, A. A. Quanto de inusitado guarda uma sala de aula de matemática? **Bolema**, v. 30, nº 56, dez., 2016

COELHO, M. A. V. M. P. O Estágio Supervisionado e a Produção de Significados dos Futuros Professores de Matemática. In: **16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 2007, Campinas. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2006.

LOPES *et al.* Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**.Campinas, SP, v.25, n1, jan./abr.2017, p.75-93.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de Professores**: Unidade teoria e prática. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**.7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PROENÇA, M. C.; PIROLA, N. A. A resolução de problemas no contexto do estágio curricular supervisionado: dificuldades e limites de licenciandos em matemática. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v. 9, n. 1, p. 119-138, 2014.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, nº 2, v. 15, 1986.

SOUSA JÚNIOR, M. L.; BARBOZA, P. L. Percursos na prática pedagógica de matemática. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 08, nº 1,p. 199-215, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de matemática no âmbito da orientação de estágio. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 52, p. 658-680, ago. 2015a.

\_\_\_\_\_ O Estágio de regência como contexto para o desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de matemática. **ALEXANDRIA** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, nº 3, p.131-149, novembro 2015b.



# CAPÍTULO 17

## O ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: NOVAS PERSPECTIVAS OUTROS OLHARES

Ricardo Santos David - FCU - IESLA - Uniatlántico - UCAM - UNIP

### RESUMO

Este trabalho procura delinear a atual situação do ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras. Partimos das questões legais que envolvem a aprendizagem e o ensino a crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que apresentam uma lacuna na qual é possível incluir o ensino de língua estrangeira antes do proposto nas referidas leis. Apoiamo-nos, também, nas teorias de desenvolvimento propostas por Piaget (1967) e Vygotsky (1993) que descrevem as etapas pelas quais as crianças passam. Fundamentamos, ainda, nos postulados sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras de Krashen (1995) bem como na hipótese do *input* compreensível, na medida em que entendemos que interage com a teoria vygostkyana sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Além disso, tomamos como base os estudos de Cameron (2001) sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, nos quais são criticados alguns pontos da teoria de Piaget, entre eles a limitação etária que o pesquisador afirmava que as crianças apresentam. Valemos, ainda, do trabalho de Carranza (2002) que concorda com a hipótese do filtro afetivo formulada por Krashen que, segundo aquela pesquisadora, atua diretamente no processo de aquisição da língua estrangeira. Este artigo, com base na pesquisa no qual se apoia, oferece, também, algumas sugestões de atividades para o ensino de línguas estrangeiras para crianças e, por fim, recomenda a implantação de cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças, uma vez que, até este momento, não se tem notícia da existência de um programa como esse.

**Palavras-chave:** espanhol para crianças; ensino de espanhol; formação de professores

### INTRODUÇÃO

Com a crescente globalização, faz-se necessário, cada vez mais, estudar uma língua estrangeira. Na América Latina, o espanhol vem se convertendo em uma língua do mundo dos negócios, inicialmente através do Tratado de Assunção, de 26 de Março de 1991, que abriu as portas para a constituição de um Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) entre Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, implicando em uma livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, visando facilitar as relações comerciais, ocasionando mudanças, não só as relações econômicas entre os países membros, mas também em relação à valorização do



espanhol e do ensino desta língua enfatizando que o Brasil é único país do bloco a não possuir o espanhol como língua materna.

Segundo Sedycias (2005, p.45), “Se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos”. Com base nessa realidade, é importante ressaltar que o ensino do Espanhol é fundamental tanto para fomentar as oportunidades de cunho comercial e econômico, quanto cultural, acadêmico ou pessoal. Outro aspecto a ressaltar acerca da necessidade do estudo da língua espanhola se deve ao fato dela estar, atualmente, entre as mais importantes línguas mundiais como veículo de comunicação, sendo idioma oficial em 21 países e, possuindo mais de 332 milhões de falantes como língua materna, ficando atrás somente do Mandarim.

De acordo com Sedycias (2005, p.38), “há mais falantes de espanhol como língua nativa que o inglês, o qual conta com 322 milhões de falantes nativos”. Ao que se refere à escolha de um segundo idioma, o espanhol apresenta-se atrás somente do Inglês. Aproximadamente 100 milhões de pessoas falam espanhol como sua segunda língua, estando grande parte 381 dessas pessoas concentrada em dois continentes importantes: a Europa e a América.

Para Sedycias (2005, p.40):

“Um conhecimento razoável de espanhol fará uma grande diferença em qualquer viagem que um brasileiro faça a um país de língua espanhola. Poderemos aproveitar mais do país que visitarmos e teremos mais oportunidades de estabelecer amizades ou mesmo relações mais formais (intercâmbios econômicos, acadêmicos, científicos, etc.) se pudermos nos comunicar na língua dos nossos anfitriões. Jamais devemos pensar que, simplesmente porque sabemos português, podemos compreender espanhol sem maiores problemas”.

Barros e Costa (2010) apontam que, no ensino de uma língua estrangeira, é importante ampliar a leitura de mundo do aluno, sempre seguindo uma perspectiva crítica, favorecendo o contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 19) referem que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”.

Tais razões contribuíram muito para a expansão de cursos de língua espanhola. Nesta investigação, pretende-se mostrar a atual situação do espanhol na cidade de Londrina, bem como o atual contexto nacional de implementação de políticas públicas. Para tal, será



realizada uma pesquisa de campo nas escolas mediante questionários individualizados para discentes e docentes. Para os discentes serão feitas as seguintes perguntas:

1. Você considera importante o ensino de espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada?
2. Qual foi a primeira vez em que você teve contato com o idioma espanhol?
3. Você prefere escolher entre duas disciplinas de língua estrangeira, ou concorda que a escola faça esta seleção?
4. O que mais o estimula a aprender uma língua estrangeira?
5. O que mais o desestimula a aprender uma língua estrangeira?
6. Em qual destes setores da economia, turismo, importação, exportação você considera que o uso do espanhol seja maior de idade ou fundamental importância?
7. Qual sua perspectiva em relação ao estudo de uma língua estrangeira?
8. Quantas aulas de espanhol você tem por semana?
9. O espanhol é oferecido no horário regular das aulas? Para os docentes serão

apresentadas as seguintes questões:

1. Há quanto tempo leciona a disciplina espanhola?
2. Em sua opinião, qual é o maior desafio para o ensino de espanhol no Brasil?
3. A escola em que você trabalha oferece espanhol em quais séries?
4. Em que contexto a escola em que você trabalha oferece o espanhol?
5. Em geral, qual foi o contato que os alunos tiveram com a língua espanhola antes de ser ofertada na escola?
6. Quais são os recursos oferecidos para o ensino de espanhol na escola em que você trabalha?
7. O material didático é ofertado aos alunos pela escola?
8. Quem seleciona o material didático para as aulas de espanhol?



Em princípio, é importante ressaltar neste artigo científico a distinção entre aquisição e aprendizagem por uma nova língua, pois segundo o linguista e pesquisador na área da educação, Stephen Krashen (1995) a aprendizagem de um idioma acontece de maneira consciente, por meio da qual o aprendiz pode impor regras gramaticais do idioma aprendido. Já a aquisição se dá de forma natural e inconsciente, onde há uma necessidade de comunicação, ou seja, o indivíduo não faz um esforço consciente para que ocorra a aquisição.

Acreditamos, portanto, que através de situações reais, ambientes naturais e da interação das crianças através do lúdico e das brincadeiras, haverá aquisição da língua espanhola inconscientemente. As crianças devem ser sensibilizadas desde os primeiros anos escolares de que existem outras línguas, outras culturas e que, através da linguagem, elas podem ter acesso a lugares distantes, outros países e outros povos. Consequentemente, o primeiro contato com uma nova língua, deve ser uma maneira lúdica e não com normas e regras, pois estão ainda em fase de aprendizagem da língua materna.

Visando também em não sobrecarregar as crianças com normas estruturais, posto que elas já terão este aprendizado nos anos em que a língua estrangeira é obrigatória. Para proporcionarmos então, estes momentos estimulantes e lúdicos para as crianças, contamos com ferramentas tecnológicas que ajudam no contato com a língua espanhola. Visto que estas tecnologias já fazem parte do dia a dia de boa parte das crianças, como computadores, aparelhos de som e vídeo games, por que não trazer alguns destes instrumentos como ferramentas didáticas em uma sala de aula? Com elas podemos tornar possível a produção e a reprodução, por exemplo, de vídeos, desenhos, canções e músicas na própria sala.

De acordo com Santos Asensi (1996) “a música e as canções constituem um dos recursos didáticos mais efetivos, motivadores e inesgotáveis no ensino de línguas estrangeiras; elas oferecem inúmeras possibilidades de exploração didática, sendo atrativas e lúdicas.” (p. 368). Portanto, podem ser meios estimulantes para a exploração de uma nova língua pela criança e de fácil memorização de palavras.

Conforme a Lei Federal 11.161 de 05/08/2005, o ensino do espanhol como língua estrangeira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino médio em todo o território nacional. Você aprova essa lei? Posteriormente serão feitos o estudo e interpretação dos resultados das análises dos dados colhidos. Vale ressaltar que, no Brasil, o ensino do



espanhol deverá ser implantando gradativamente nos currículos plenos do ensino médio conforme a Lei 11.161/2005.

A Lei 11.161 A lei nº 11.161 de 05 de Agosto de 2005, que foi sancionada pelo presidente da Republica, Luiz Inácio Lula da Silva, em conjunto com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, intitula a oferta obrigatória da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino médio e de caráter facultativo no ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir do momento inicial de implantação da lei. Importa lembrar que o processo de 383 implantação deve ser concluído pelos estabelecimentos de ensino até o dia 05 de Agosto de 2010.

Segue a lei em sua íntegra:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. 384 Brasília, 05 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Fernando Haddad Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005

Para que a lei seja cumprida é necessário que seja tomada uma série de medidas por parte das escolas.

Para Vilaça (2008),



[...] cabe agora verificar se as escolas realmente apresentam ou se irão apresentar o espanhol como língua optativa e como fazem ou farão, uma vez que é necessária uma boa organização estrutural referente a horários, professores, número de alunos por turmas, entre outras para que os alunos possam fazer seu direito de estudar ou não esse idioma.

Para este autor citado, é preciso que haja uma boa gestão escolar, para que se possa atender todas as exigências da implantação da referida lei. De acordo com o artigo 1º da Lei 11.161, estabelece-se que o ensino do espanhol seja ofertado de forma obrigatória pela escola, e optativa para o aluno. Assim sendo, “percebe-se uma preocupação em deixar para que o educando decida se quer ou não estudar espanhol” (PEDROSO. 2008, P.51) Segundo Haddad (2005), “o intuito do governo ao promulgar essa lei é, em primeiro lugar, fortalecer os laços ibero-americanos e sua imagem no cenário internacional.” (apud PEDROSO, 2008, p.53). Espera-se que haja uma harmonia entre os países que fazem parte do Tratado de Assunção (América Latina) e países da Europa e América Central, continentes onde o espanhol se faz presente.

Tendo em vista a realidade do ensino de espanhol para crianças no Brasil anteriormente apresentada, fica clara a necessidade de ações concretas e amplas que conduzam a uma adequada formação e capacitação dos docentes que atuam nesse segmento.

Entendemos que as experiências espanholas já mencionadas, transferidas e adaptadas à nossa realidade, podem ser uma possibilidade de minimizar os efeitos, muitas vezes negativos, de uma formação inadequada de professores de língua estrangeira para crianças. Nesse sentido, tal formação pode ocorrer por meio da inclusão de alguns componentes curriculares relacionados ao estudo e ao ensino de língua estrangeira para esse público em cursos como a Pedagogia ou Letras que habilita profissionais a atuarem com as crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Entretanto, no caso brasileiro, há alguns empecilhos. Além de os alunos que chegam à Universidade normalmente não serem competentes na língua estrangeira que desejam ensinar, a estrutura atual do curso de Letras, ao que parece, não comporta novos conteúdos. Embora tenhamos plena consciência de que não é o caminho ideal, ainda assim poderia ser oferecida uma disciplina optativa que abordasse questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de LEs a crianças, ao menos como medida paliativa para propiciar a discussão acerca das principais dificuldades com as quais se deparam muitos profissionais.



Outra possibilidade, que não elimina a anterior, diz respeito à inclusão de alguns temas referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças nos programas de Metodologia (ou Prática) de Ensino dos cursos de Licenciatura em línguas estrangeiras. Porém, essa alternativa não habilitaria oficialmente os professores para atuarem com esse público, já que a legislação em vigor os autoriza apenas a atuarem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, como mencionamos.

Por fim, temos como terceira opção a criação de um curso de especialização voltado para o ensino de língua espanhola a crianças, com componentes curriculares compatíveis com esse tema, especificamente, que atendam às necessidades dos professores que já atuam nesses níveis escolares ou que queiram iniciar seu trabalho com esse público.

De qualquer modo, é imprescindível que essa discussão se desenvolva na direção de tornar oficial a oferta de cursos de formação de professores de língua estrangeira para crianças, em especial de espanhol, idioma que nos ocupa. Apesar de a legislação não contemplar a obrigatoriedade do ensino de LEs nesse nível, na prática ele vem sendo incorporado por mais escolas a cada dia. Portanto, entendemos que seja este o momento ideal para (re)pensar a formação e qualificação docente assim como as correspondentes e necessárias alterações nos textos legais.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista a realidade do ensino de espanhol para crianças no Brasil anteriormente apresentada, fica clara a necessidade de ações concretas e amplas que conduzam a uma adequada formação e capacitação dos docentes que atuam nesse segmento.

Entendemos que as experiências espanholas já mencionadas, transferidas e adaptadas à nossa realidade, podem ser uma possibilidade de minimizar os efeitos, muitas vezes negativos, de uma formação inadequada de professores de língua estrangeira para crianças. Nesse sentido, tal formação pode ocorrer por meio da inclusão de alguns componentes curriculares relacionados ao estudo e ao ensino de língua estrangeira para esse público em cursos como a Pedagogia, que habilita profissionais a atuarem com as crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



Entretanto, no caso brasileiro, há alguns empecilhos. Além de os alunos que chegam à Universidade normalmente não serem competentes na língua estrangeira que desejam ensinar, a estrutura atual do curso de Pedagogia, ao que parece, não comporta novos conteúdos. Embora tenhamos plena consciência de que não é o caminho ideal, ainda assim poderia ser oferecida uma disciplina optativa que abordasse questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de LEs a crianças, ao menos como medida paliativa para propiciar a discussão acerca das principais dificuldades com as quais se deparam muitos profissionais.

Outra possibilidade, que não elimina a anterior, diz respeito à inclusão de alguns temas referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças nos programas de Metodologia (ou Prática) de Ensino dos cursos de Licenciatura em línguas estrangeiras. Porém, essa alternativa não habilitaria oficialmente os professores para atuarem com esse público, já que a legislação em vigor os autoriza apenas a atuarem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, como mencionamos.

Por fim, temos como terceira opção a criação de um curso de especialização voltado para o ensino de língua espanhola a crianças, com componentes curriculares compatíveis com esse tema, especificamente, que atendam às necessidades dos professores que já atuam nesses níveis escolares ou que queiram iniciar seu trabalho com esse público.

De qualquer modo, é imprescindível que essa discussão se desenvolva na direção de tornar oficial a oferta de cursos de formação de professores de língua estrangeira para crianças, em especial de espanhol, idioma que nos ocupa. Apesar de a legislação não contemplar a obrigatoriedade do ensino de LEs nesse nível, na prática ele vem sendo incorporado por mais escolas a cada dia. Portanto, entendemos que seja este o momento ideal para (re)pensar a formação e qualificação docente assim como as correspondentes e necessárias alterações nos textos legais.

## REFERÊNCIAS:

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, ElzimarGoettenauer de Marins (coord.). (2010). **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.



BRASIL, decreto-lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

PEDROSO, Mautone Paula Ana.et al.**O ensino do Espanhol como língua estrangeira: A Lei e suas repercussões. Maquinações.** Universidade Estadual de Londrina, v.1, n.2, Outubro/Dezembro 2008.

SANTOS ASENSI, J. **Música, maestro:Trabajandocon música y cancionesenel aula de español.** Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1996.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Instituto de Humanidades, 2008. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2012.



# CAPÍTULO 18

## RAZÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COMO MEDIACÃO CULTURAL

Ricardo Santos David, FCU - IESLA - Uniatlântico - UCAM - UNIP

### RESUMO

Neste artigo, consideramos que por meio do inglês espera-se, entre outras coisas, ter acesso à educação, emprego e qualidade de vida. Entretanto, o processo de aprendizagem de LE é bastante complexo devido a inúmeros aspectos que o permeiam. Destacamos a relação indissociável entre língua, cultura e sociedade. Desse modo, observamos e analisamos de que forma a mediação cultural está presente na sala de aula e quais foram suas implicações nesse processo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de inglês; sala de aula; mediação cultural.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende observar e analisar os aspectos da mediação cultural nas aulas de inglês para crianças como língua estrangeira (LE), dadas a alunos que têm o Português Brasileiro como língua materna (LM), procurando desvendar se há a mediação entre a cultura de outros países com a brasileira e de que forma esta é realizada, se há glorificação de outras culturas em detrimento da nossa, por exemplo. Para tanto, deve-se levar em consideração que a aprendizagem<sup>1</sup> de uma língua não é um processo irreconhecível, mas enraizado no processo de socialização (PETERS, A., BOGGS, S, 1991: 94) e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura. Nesse sentido, os dados que apresentaremos aqui trarão à tona, entre outras coisas, a necessidade de se aprender uma LE, em especial a língua inglesa.

Interessa-nos assim:

1) Verificar se a mediação cultural é realizada ou não em uma escola de idiomas, públicas ou particulares da cidade e do Estado de São Paulo (SP), e se estas mediações acontecem de maneira muito diferenciada. Em outras palavras, queremos saber se há uma relação dialética entre a cultura brasileira e a cultura de outros países;



2) Investigar o processo de aprendizagem da LE, identificando as “rotinas interacionais” que facilitam tal processo e observando este processo a partir da questão cultural, já que, maneiras culturalmente formuladas de comunicação motivam tanto o desenvolvimento linguístico como o social (PETERS, A. e BOGGS, S., 1991:81). Verificaremos se durante o processo de aprendizagem de LE, a criança aprende além da língua, regras sociais, de comportamento, culturais, etc. E se, a partir deste aprendizado, constroem-se relações sociais, ideologias e identidades.

As pesquisas na área de mediação cultural são extremamente relevantes, na medida em que não só criam para o aluno a oportunidade de conhecer a cultura da língua que ele aprende, mas também funciona como uma “ferramenta”, um meio para poder conhecer, explicar, difundir e defender a sua própria.

As crianças assimilam uma LE, em particular o Inglês, com maior naturalidade quando começam mais cedo, pois dessa forma poderão dedicar mais tempo ao aprendizado da língua alvo, acumulando um conhecimento maior e mais sólido. Sobre a aprendizagem, OLIVEIRA (1992, p. 33) salienta que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”.

Algumas das razões para o ensino da LI para criança derivam-se da sua curiosidade, sendo este um grande fator de motivação, que é essencial ao aprendizado. As aulas de LI para crianças que frequentam as séries iniciais devem ser bastante lúdicas, principalmente para as crianças mais jovens. No ensino da LI, de início, não se deve perseguir a perfeição, mas sim animar o educando a tentar se expressar na língua em estudo.

Um dos principais fatores a que se deve ter atenção ao trabalhar qualquer LE nas séries iniciais é o vocabulário. Este deve ser aprendido pela criança, sempre que possível, através do uso de objetos referidos, autênticos, ou com representação de material audiovisual. Para melhorar a pronúncia, é ótimo o uso de fitas ou CDs em que o educando das séries iniciais possa ouvir um nativo da língua sempre que necessário.

O professor deve apresentar a matéria de forma interessante e significativa para cada faixa etária, podendo utilizar-se de jogos, músicas, vídeos, entre outros que ajudarão na fixação da matéria. O pesquisador BROWN (2001) acredita que quanto mais a criança é



exposta a uma palavra, maior será a retenção da mesma, e que quanto maior o engajamento no processo de aprendizagem de uma LE, mais a criança incorporará essas novas palavras.

Quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Através de trabalhos lúdicos, a criança passa a ter uma finalidade em seu aprendizado. “Conseqüentemente, caberá ao professor dar uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.” (NUNES, 2004, ON-LINE). Por meio de uma aula lúdica, a criança passa a ser estimulada, tendo uma nova vazão em seu aprendizado.

Assim:

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES, 2004, ON-LINE)

Ainda com base nos apontamentos de NUNES (2004) vemos que:

As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois, assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem. Desse modo, percebe-se o quão é importante a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir à aula. (ON-LINE)

Assim, a criatividade e a curiosidade das crianças estarão sendo bastante estimuladas, passando a desenvolver uma ótima capacidade de concentração. Além disso, “quanto mais cedo à pessoa tiver contato com outro idioma, melhor. Nós nascemos com habilidades de discriminar os sons de qualquer língua, mas perdemos isso com o passar dos anos. Essa capacidade é mais aguda nos primeiros 05 anos de vida”

Contudo, precisamos lembrar que nas séries iniciais o professor de Inglês não deve cobrar e nem ensinar enfoques gramaticais da Língua Inglesa, pois durante esta fase da vida escolar, a apresentação do Inglês deve-se dar através de forma alegre e prazerosa, para que a criança sinta-se sempre motivada.



Independentemente de reconhecer-se a importância do aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), consideramos necessário apontar algumas justificativas do porquê de se ensinar a Língua Inglesa nas séries iniciais.

O caso típico é o papel que o Inglês representa em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final de século. O Inglês, hoje, é língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. (BRASIL, MEC, 1998, p. 23)

Porém, apresentação da LI nas séries iniciais, é para alertar os profissionais sobre as diferenças individuais levando em consideração a formação para a cidadania, pois a partir desta perspectiva do ensino da LI nas séries iniciais, vislumbramos a proposta de que a escola possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condicionando a reflexão ética, e o domínio de um novo idioma.

De acordo com Almeida Filho (1998: 12), devemos considerar vários aspectos quando tratamos deste contexto específico de sala de aula, entre eles: A abordagem de ensinar do professor – ou seja: Suas experiências anteriores como aluno e como professor, suas crenças sobre o aprendizado que, certamente influenciará na escolha de sua metodologia; a abordagem de aprender da criança – ou seja, o que ela considera “normal” e talvez eficaz levando em consideração suas expectativas, crenças e experiências anteriores; o filtro afetivo de alunos e professores, o nível de ansiedade, o gostar (ou não) da língua, da cultura, do povo, o grau de necessidade, entre outros aspectos; e a abordagem do material didático – geralmente escolhido pela instituição e de certa forma imposto ao professor.

Partindo destes aspectos, Fátima Cabral Bruno (2005:07) propõe outros elementos como: A sala de aula (espaço físico) que abrangeria o quão confortável é a sala, adequada, iluminada, a disposição das cadeiras, do professor, do quadro, etc., o desempenho individual de cada aluno – saber lidar com alunos com maior facilidade e menor, sem que a desmotivação atrapalhe o rendimento em ambos os casos, os conceitos que embasam este ambiente – língua, erro, etc., e também o contexto fora dela que formarão o conjunto que propiciará – ou não – o sucesso durante o processo de aprendizagem.

Analisando o uso do Inglês como uma ferramenta para a formação da criança como cidadão, a LI pode promover a autoestima, para que a criança nas séries iniciais valorize o que



produz individualmente ou no grupo, favorecendo a convivência, considerando a igualdade e a identidade para que aprenda a conhecer, a fazer a ser e a conviver dentro de seu idioma ou em qualquer outro.

O ensino da LI desempenha um fator de que a aprendizagem de LE “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. (BRASIL, MEC, 1998, p. 38)

A língua é (também) constituidora dos sujeitos e, como estamos já “formados” em nossa LM, aprender uma LE nos “força” a nos instituir como um outro sujeito, que se apropria de outros valores, crenças, cultura, etc. é, possivelmente por este aspecto complexo, que muitos indivíduos que aprendem uma LE não abrem mão, por exemplo, de seu sotaque quando falam

Assim, o papel que a LI desempenha nas séries iniciais é auxiliar as relações sociais e culturais da criança, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais sólido para criança através do aspecto cultural que a LI possui, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. O aluno das séries iniciais pode perceber que através do seu trabalho e do seu esforço é possível transformar e intervir no meio onde vive.

Por fim, aprender uma LE nas séries iniciais não é mais uma questão de necessidade, mas sim um direito que não pode ser negado a nenhuma criança, pois quando se ensina uma LE, neste caso o Inglês, nas séries iniciais, valorizam-se acima de tudo as competências e habilidades que a criança desenvolve ao longo de sua vida escolar.

O bilinguismo na Educação Infantil, tornou-se uma discussão complexa, envolvendo diversas dimensões do campo educacional, a respeito de seu ensino voltado para crianças menores de 04 anos de idade. Este debate provoca inúmeros questionamentos por parte de pesquisadores, psicólogos, educadores e pais, que apontam possíveis vantagens e/ou desvantagens que esse ensino possa gerar no desenvolvimento cognitivo das crianças.

A Educação Bilíngue vai muito além do simples fato da língua. O ensino bilíngue na primeira infância, pode ser entendido como uma riqueza a mais que compõe a bagagem dos



conhecimentos, colaborando para a formação humana da criança. Fator que nos leva a refletir: Qual a melhor idade para começar a ensinar inglês as crianças? Para buscar uma possível resposta a referente questão, se faz necessário destacar as condições e influências, possivelmente, presentes no processo de aquisição da Segunda Língua, ainda no estágio de desenvolvimento infantil.

Depois de algumas importantes leituras quanto às considerações sobre cultura, entendemos esta, como já foi dito anteriormente, como sendo o conjunto de conhecimento (literatura, ciência, etc.), costumes e crenças de um povo, fato que garante e define sua identidade, formação ideológica e o constitui como nação.

Assim, basear-nos-emos na mediação cultural, na relação intrínseca entre língua e cultura, no fato de que saber os aspectos culturais de uma língua é tão importante quanto saber a própria língua, e de que – como pesquisas nesta área têm mostrado – quanto mais tentamos entender a cultura do outro, o indivíduo e suas diferenças, mais entendemos a nós mesmos e a nossa cultura e isto é essencial para um mundo de convivência tolerante (ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P, 2000: 52-57), rica em conhecimento e diversidade.

Diante disto, acreditamos que são indispensáveis para a aprendizagem de uma LE os seus aspectos culturais, pois entendemos que a relação entre língua e cultura é indissociável. Partindo deste pressuposto, certamente em nossos exemplos encontraremos sempre esta relação. Entretanto, muitas vezes a relação língua-cultura não é seguida pela mediação com a cultura brasileira, além de ocorrer com maior frequência de forma não explícita.

Pensamos, assim, em concordância com BYRAM, M. (2000:08), que o fato que caracteriza uma pessoa por entender a cultura do outro, mas não aceitá-la como melhor que a sua, apenas aprofundando seu conhecimento, seria o melhor caminho para tratar da aprendizagem de LE, fato que pudemos verificar em nossa coleta de dados.

Estes aspectos seriam, então, opostos à nossa hipótese inicial de que as escolas de idiomas de maneira geral optam por colaborar para que o indivíduo se identifique com a cultura da LE que está aprendendo e aceite as crenças, valores e práticas desta sociedade tendo-a como melhor que a sua.

Isto se deve porque os primeiros aspectos propostos acima, ou seja, de entender a cultura do outro, mas não aceita-la como melhor do que a sua, proporcionam ao aluno a



possibilidade de estabelecerem identidades, normas, regras e estratégias para diversos eventos, além de criarem critérios para avaliá-los e construir uma história semiótica para os mesmos. Estes aspectos, obviamente, só seriam possíveis em situações de comunicação, ou seja, em contextos sociais em que a interação ocorra, como nas criadas em sala de aula, por exemplo.

## CONCLUSÃO

Ensinar a LI nas séries iniciais é construir um caminho comunicativo para que a criança seja capaz de transmitir e assimilar o conhecimento da sociedade e do mundo em que vive. O ensino da LI nas séries iniciais, fortalecido com uma visão crítica, pode encaminhar a criança para a construção de seu próprio conhecimento, permitindo que ela possa integrar-se à sociedade como agente transformador e construtor de uma nova mentalidade.

No âmbito das Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB), as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Considerada, muitas vezes, como pouco relevante, adquire agora a configuração de disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo.

Assim, integrada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, a LI assume a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimento que permite à criança das séries iniciais aproximar-se de várias culturas, e propiciando sua integração num mundo globalizado.

Diante das transformações e dos avanços significativos ocorridos na última década, inclusive na estrutura e funcionamento da Educação, procuramos, por meio deste trabalho, apresentar o ensino precoce das Línguas Estrangeiras, em particular o inglês, como uma ferramenta. Essa ferramenta deve ser aproveitada no intuito de tornar a criação cultural concreta e significativa, auxiliando as relações sociais e culturais da criança das séries iniciais, possibilitando, através do aspecto cultural que a LI possui, um desenvolvimento intelectual mais sólido para o educando.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BYRAM, M. **Cultural Identities in Multilingual classrooms**. In: CENOZ, J. & GENESEE, F. (Eds), *Beyond Bilingualism* (p. 96 – 116). England, Multilingual Matters apud McKAY, Sandra Lee. “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom.” In: *TESOL Journal* Vol.9, no. 04, Winter 2000

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles: And interactive approach to language pedagogy**. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco: State University, 2001.

BRUNO, Fátima Cabral. “Apresentação”. In: **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática**. São Carlos, Claraluz, 2005.

OLIVEIRA, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Fontes, 2002.

SCHÜTZ, Richard. **O que é talento para Línguas? English Made in Brazil**. Disponível online in <<http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em 06 de dez. 2003.

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. (2004) Disponível online em: <[http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.htm](http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm)>. Acesso em 30-04-2006.

PETERS, A. and BOGGS, S. “**Interactional routines as cultural influences upon language acquisition**”. In: OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999

ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P. “**Reflection on American Culture**”. In: 7th Braz-Tesol – National Conventional – proceedings. São Paulo, 2000, p. 52 – 57



# CAPÍTULO 19

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EFEITOS DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO

**Ricardo Santos David**, FCU - IESLA - Uniatlántico - UCAM - UNIP

### RESUMO

Para compreender a forma como os grupos de indivíduos interpretam a sua realidade e se comportam, é preciso estudar quais elementos, presentes em seu contexto social, influenciam a elaboração de imagens, modelos, crenças e comportamentos simbólicos. Segundo Moscovici (1978), a forma como os sujeitos elaboram o mundo está referenciada na cultura e é internalizada a partir de um processo ativo. Ou seja, o sujeito interpreta a experiência e o mundo a partir das referências da cultura, mas essa interpretação comporta as formas próprias de cada sujeito, a partir de suas experiências de vida. Este processo de construção de sentidos caracteriza o que Moscovici denominou representações sociais.

**Palavras-Chave:** Dificuldade de aprendizagem; representações sociais; contexto social; cultura.

### INTRODUÇÃO

Baseado na afirmação de Moscovici (1978) segundo a qual as representações sociais orientam a ação, este estudo objetiva identificar as representações sociais de professores relativas às “dificuldades de aprendizagem” e contribuir, por meio de um processo de formação docente reflexiva, para a ressignificação dessas representações, a fim de se construírem novos olhares e possibilidades para os processos de aprendizagem e para a relação professor-aluno.

Para compreensão do tema e cumprimento deste objetivo, temos uma discussão teórica dividida em três eixos considerados fundamentais para a consecução do estudo: O primeiro sobre a Teoria das Representações Sociais, que fundamenta teoricamente este estudo, nesse eixo são apresentadas as contribuições da Teoria para compreensão das problemáticas educacionais, com ênfase nas pesquisas já realizadas sobre o tema; o segundo discute a questão da formação docente, no contexto das transformações da educação brasileira, tendo em vista a proposta metodológica da pesquisa que consiste na realização de uma formação



continuada com os professores, a fim de coletar dados sobre suas representações e ampliar o debate e a crítica sobre as práticas pedagógicas e as representações sociais cristalizadas em torno das “dificuldades de aprendizagem” dos alunos; e finalmente, o terceiro eixo consiste na reconstrução histórica da relação entre a Psicologia e a Educação, as quais, sob influência da Medicina e do contexto socioeconômico de cada época, foram as responsáveis pela construção e legitimação da atual representação sobre as “dificuldades de aprendizagem”; além disso, a partir de estudos recentes, são apontados caminhos e possibilidades para a construção de novos olhares para a relação professor-aluno e para os processos de aprendizagem.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a “crise na Educação”, refletida na baixa qualidade do ensino e do rendimento escolar dos alunos, além dos elevados índices de reprovação e evasão. Dentre as causas para este cenário, destacam-se a questão da formação do professor, das “dificuldades de aprendizagem”, da violência, da indisciplina, sendo, em sua maioria, explicações centradas nos problemas individuais (MOYSÉS; COLLARES, 1996). No caso do aluno, a existência de supostas “dificuldades de aprendizagem” é apontada como as principais causas de seu fracasso escolar, sejam elas associadas à indisciplina, à violência no contexto da sala de aula, à falta de atenção, ou até mesmo, à ‘capacidade para não aprender’.

Assim, o fracasso escolar é comumente associado à existência de dificuldades dos alunos no processo de aprender, trata-se de uma barreira que se coloca entre a criança e o objeto do conhecimento, e que acarreta um afastamento na relação entre professor e aluno.

Em relação à conduta do professor, espera-se uma postura resiliente, daquele que tudo suporta e que deve estar sempre pronto a buscar novas metodologias para atender às necessidades de seus alunos, daquele que deve estar em constante processo de formação, mesmo que submetido a condições de trabalho degradantes e com baixo reconhecimento social. Este quadro acaba por gerar um processo de responsabilização e culpabilização, seja em relação ao aluno que não aprende, porque apresenta algum ‘problema’ ou déficit, seja em relação ao professor, que não está devidamente qualificado ou preparado para lidar com seus alunos.

Conforme sugere a citação de Outeiral e Cerezer(2003), no início deste artigo, para a compreensão dos fenômenos educacionais, assim como do fracasso escolar, faz-se necessária



a ampliação do olhar, um deslocamento, a fim de apreender as múltiplas facetas complexas, características do processo educativo, sem reduzi-lo a explicações individualizantes ou meramente sociológicas, do ponto de vista da reprodução social.

Compreender os problemas vivenciados no contexto da sala de aula requer cuidado e atenção, uma vez que a relação professor-aluno não pode ser reduzida apenas ao processo cognitivo, individual e biológico, mas é preciso considerar a dimensão afetiva, moral e social desta interação. No campo educativo também se estabelecem relações afetivas que fortalecem (ou não) vínculos entre professores e alunos.

É fundamental que o professor reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável e indissociável da inteligência, promotora do desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha clareza e consciência de sua própria afetividade enquanto educador (OSTI, 2004).

O estudo das representações que fundam e movem as ações educativas pode revelar crenças, procedimentos e condutas orientados de acordo com as intencionalidades dos sujeitos. Assim, a ocorrência do insucesso escolar, associado à ideia de problemas de aprendizagem, pode indicar a maneira como o professor interpreta e conduz o processo de ensino e aprendizagem. Os indivíduos se comportam de acordo com os elementos das representações sociais que construíram na relação com o mundo. Representações sociais e ação são elementos de um mesmo processo de compreensão e inserção no mundo social e relacional.

Em vista disso, confere-se importância à análise das representações sociais quando se pretende conhecer um grupo social específico e entender o porquê dos modos de agir em diferentes espaços sociais. A seguir, são apresentados dados sobre o cenário atual da educação brasileira, a fim de ilustrar algumas “dificuldades de aprendizagem” e entraves presentes no cotidiano escolar que justificam o desenvolvimento de pesquisas sobre seus efeitos nos processos de aprendizagem.

Como consequências da redefinição do Estado na direção do ideário neoliberal, Afonso (2000) destaca a desresponsabilização estatal frente aos desafios educacionais e ao aprofundamento das desigualdades sociais, tendo em vista a indução, dentre outros aspectos, da homogeneização dos currículos e dos projetos educativos, da consolidação da cultura de



competição (entre e intra escolas) e da exclusão por meio da seletividade daqueles considerados mais aptos e bem preparados.

Para o autor, esse cenário elucida o caráter paradoxal das políticas de avaliação em larga escala, já que tornam mais distantes as possibilidades de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino público cujo pretexto foi utilizado para a criação e ampliação das políticas nacionais de avaliação educacional.

Dentre os instrumentos utilizados, atualmente, para fins de regulação e avaliação da educação básica, destacam-se: Censo Demográfico (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), Censo Escolar e os resultados da Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são compostos pelos indicadores da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). A análise destes e outros dados estatísticos é importante na medida em que revelam contradições e substratos para a elaboração de políticas públicas educacionais.

As informações e estatísticas apresentadas a seguir foram extraídas do Anuário Brasileiro da Educação Básica, organizado pelo movimento “Todos pela Educação” e publicado pela editora Moderna.

Assim como advertem Duarte e Carvalho (2009), na maioria das vezes, o baixo desempenho dos alunos na escola não provém de causas orgânicas e nem está relacionado a atividades cognitivas, mas, é resultado de estratégias educacionais insuficientes, que não correspondem às necessidades e aos diferentes modos de aprender dos alunos.

## **ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?**

O processo de inclusão e exclusão na escola leva a reflexão sobre o conceito de produção do fracasso escolar. Uma vez que, entende-se o fracasso como efeito do processo de exclusão, em que não são potencializados espaços que promovam efetivamente a inclusão dos sujeitos.

No Brasil o fenômeno do fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem, segundo Forgiarini e Silva (2007), emergiu nas últimas décadas do século XX, quando a maioria da população pertencente às classes populares teve acesso à escola. O direito à escola está garantido em lei, pela Constituição Federal de 1988, reafirmado e regulamentado pela LDB



9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Faz-se necessário que, além do direito, também seja garantido a essas crianças sua permanência e sucesso na escola. O sucesso escolar para Forgiarini e Silva (2007), é a apreensão do conhecimento científico, assim o estudante além de aprender o conteúdo escolar deveria aplicá-lo em seu cotidiano, contribuindo com a melhoria de sua qualidade de vida e dos que com ele convivem, além de atuar criticamente na sociedade.

A “dificuldade de aprendizagem” por sua vez, de acordo com Ferreira (1998), está relacionado ao mau desempenho na escola e na compreensão de muitos, como a reprovação, a evasão escolar e a aprovação por conselho de classe com baixo índice de aprendizagem. Este tipo de procedimento é preocupante, pois significa que o aluno estaria reprovado, já que não aprendeu o mínimo necessário para aprovação (FERREIRA, 1998).

Ao discorrer sobre o fracasso escolar no interior da escola pública é preciso levar em consideração o contexto histórico, social, político e cultural em que estiver inserida. Segundo Forgiarini e Silva (2007), os altos índices de evasão e repetência não são recentes, mas um fenômeno observado há pelo menos seis décadas, e pouco tem sido feito para alterá-los.

Ao percorrer a história e observar as pesquisas sobre o fracasso escolar, percebeu-se que as causas, de acordo com Patto (1999), estiveram inicialmente relacionadas aos fatores genéticos, racionais ou hereditários dos indivíduos. A partir dos anos 70, estas teorias passaram a ser questionadas e um novo discurso se fez presente, as explicações passaram a ser relacionadas à proveniência cultural dos alunos, como as teorias da carência cultural. Diante da problemática, Patto (1999), buscou na literatura, fundamentos teóricos para contribuir na compreensão desse fenômeno no intuito de analisar junto aos educadores da instituição escolar, as concepções cristalizadas na prática docente no que se refere à compreensão sobre o fracasso escolar e seus determinantes.

São encontradas também pesquisas mais recentes, além das de Patto (1999), como as de Cruz (1997), Machado (2004), Souza, M (2004), Souza, D (2004), Leite et al (1997), discorrendo o tema sobre fracasso escolar dentro de um pensamento histórico brasileiro, buscando compreender como se constroem as ideias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e por vezes validados sob um discurso científico.



A “dificuldade de aprendizagem” é, portanto, um tema de debate e de preocupação e interesse público. Para além dos números, é necessário que se atente para a qualidade do ensino oferecido, no sentido de não se tomar a escola como ambiente de reprodução de desigualdades. As várias compreensões sobre o fenômeno são unilaterais. É nesse sentido que Patto (1988) afirma que o discurso sobre o fracasso escolar é um discurso fraturado: Ao mesmo tempo em que critica os métodos de ensino e sua falta de significado para o aluno, atribui as dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz.

A partir da categorização das informações foram identificadas as representações sociais, sendo elas: Problemas na família, comportamentos indisciplinados e patologias individuais.

Durante as entrevistas um discurso fez-se ecoar significativamente, e indica a presença da representação social, foi o de que há problema na família ou ainda, o problema vem de casa, como se observa nesta frase: “Então, as causas pra esse aluno chegar até aqui com esse problema, assim são várias, mas a principal que a gente tem percebido é a desagregação da família...(sic)”. Esta fala não é um caso isolado, ela retrata o discurso que se encontra presente em nosso cotidiano, uma representação social que perpassa o ambiente escolar, resultado de uma construção histórica da família dentro da sociedade.

O termo família desestruturada pressupõe a existência de uma família estruturada, mas que estrutura é essa? A família nuclear, composta por pai, mãe e filhos é um modelo europeu não efetivado completamente no Brasil. Nas falas dos pesquisados, observa-se a preocupação com a falta do modelo de família nuclear “Eu acho que aqui dentro da escola a gente tem bastante aluno mesmo, de que o pai é separado da mãe, a mãe é separada do pai, pai preso, às vezes, alunos sendo criados pelos avós” (sic).

Sequeira (2007), afirma que o Brasil é marcado historicamente pela presença de inúmeros arranjos familiares, isso porque, com a chegada dos Europeus com a missão de colonizar as terras brasileiras, iniciou-se um processo de filiações ilegítimas. Sendo que, os europeus mantinham relações com as índias e negras, no entanto, sem formalizar estas uniões.

Legitimavam-se com as brancas vindas do Reino, mantendo então famílias consideradas legítimas e as ilegítimas, que por vezes habitavam o mesmo espaço físico da



casa, dando origem a essa variedade de arranjos familiares presentes na sociedade atual. Esta situação remete a problematizar o modelo de família nuclear, que tanto se presa na sociedade brasileira e que por vezes nem sempre existiu. E ainda, a falta deste modelo é considerada como causa de fracassos dos membros do grupo familiar. Associado a esta marca histórica, Sequeira (2007), comenta que o termo família desestruturada, é originado no momento em que o Estado, materializado em seus especialistas (psicólogos, assistentes sociais, médicos) adentraram o espaço da família e avaliaram que ela não era competente para “educar” seus filhos.

Neste momento, surge uma culpabilização da família pelo fracasso de seus membros. Para Passeti (2000, p. 348) a disseminação da ideia da ausência de uma “família estruturada” fez com que o Estado tomasse para si as “tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes, assim, a integração social dos indivíduos, desde a infância passou a ser tarefa do Estado”. Pode-se observar na fala dos pesquisados, eles alegam que a culpa do aluno ser considerado problema é da família, pois ela não cumpre com sucesso seu papel de educadora/socializadora. Pavarino (2004) sugere que as representações sociais derivam de ressignificações de conceitos científicos.

A autora, ao citar Moscovici (1961), aponta que essa ressignificação possui um fim prático tanto para o indivíduo como para o grupo, pois transformam conceitos abstratos a eles, em conceitos muito mais simples, dando chance de que possam resolver seus problemas e conflitos.

Diante dessa constatação é possível afirmar, a representação social de problemas na família é originária na avaliação científica de que existiam famílias consideradas desestruturadas, desta forma se busca nesta representação justificativa para compreender o aluno considerado “problema”. Diante dessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a função da família na constituição do sujeito e as condições de pertencimento e filiação. A família desempenhava importante função para o bom andamento da vida em sociedade, pois ela é responsável pela socialização do indivíduo, conforme aponta Perrot (1997).

De acordo com Sequeira (2007), o que garante a criança uma identidade é o lugar social que ela ocupa. Torna-se uma pessoa a partir da relação com o outro, que lhe dá um nome, garante-lhe rede de filiação e, com isso, a pertença a um grupo social.



No entanto, é primordial pensar que a família se constitui em uma rede de relações que ultrapassam a barreira do privado, ou seja, a família se constitui também por meio do público, conforme aponta Sequeira (2007). Dessa forma, se o grupo familiar não está conseguindo cumprir sua função socializadora, deve-se também repensar quais redes sociais são essas em que a família se insere, ou seja, quais condições sociais estão presentes e colaboram ou não para a família cumprir com êxito sua função enquanto grupo primário de socialização.

Observa-se que os participantes, avaliam os comportamentos inadequados, apresentados pelos alunos considerados problemas, como reflexo do insucesso da função familiar: “é a desagregação da família, é ali que começa, a criança já não respeita nem pai, nem mãe e já vem com essa educação de não respeitar o professor, a direção, coordenação, zeladoras” (sic). No entanto, não se observa a reflexão de que a própria escola, também compõe a rede social que atravessa esta família. Outra representação social identificada durante as falas dos pesquisados foi de patologias individuais. Algumas falas, ilustram claramente a presença desta representação: “o aluno apresenta problema psicológico e neurológico” (sic), “as pessoas não querem entender que ele tem um problema, um transtorno (sic)”, “esse aluno tem problemas de socialização, parece uma fobia, autismo (sic)” “a gente trata ele como normalidade, mas a gente sabe que não é normal (sic)”. Patto (1999), afirma, que a determinação de comportamentos e seus desvios provocaram uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: De anormal, a criança que apresenta problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como “criança problema”.

Os argumentos apresentados pelos profissionais revelam que o ambiente escolar é permeado de pré-conceito e rótulos sobre os alunos, além da necessidade em diagnosticar aquilo que foge às regras estabelecidas pela escola, ou do padrão social, caracterizando uma percepção funcionalista, um olhar medicalizado de mundo, onde muitas vezes há a transformação do normal em patológico, através dos diagnósticos equivocados.

Patto (1999) afirma que há uma tendência de justificar o fracasso escolar à deficiência do aluno na escola, tratando-o como incompetente, e ainda, o preconceito e a desvalorização perpassam toda a prática escolar. A construção da patologização segundo Collares e Moysés (1996) é de tal forma perversa que rotula de doentes, crianças normais e ocupa espaços nos discursos, criando representações como: “hiperativo”, “agressivo”, “bagunceiro”, “aluno que



não quer nada com nada”, além de ser uma forma de julgamento impreciso e sem fundamentação, contribui para o desenvolvimento de estigmas e estereótipos em relação àquela criança que foge ao modelo utópico de aluno ideal.

Complementando a esta ideia Sirino (2002) comenta que a própria escola ocupa uma função estigmatizadora. Diagnosticar algo estranho ou incomum aos olhos dos seres humanos, de acordo com Collares e Moysés (1996), é necessário para que aquilo que era desconhecido torne-se familiar, uma vez familiar é usado como forma de solucionar o problema, mesmo que os conceitos e critérios sejam vagos e imprecisos.

As representações sociais articulam-se e formam a realidade social, produzindo uma cadeia de significados, fazendo com que as pessoas possam “tornar familiar algo não-familiar ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p.54) Segundo Cagliari (1997, p. 222), “têm sido uma posição muito cômoda da escola, mas que lhe causa grandes danos, em vez de rever sua competência, quando não consegue ensinar certos alunos, procura respostas pseudocientíficas contra a capacidade destes”. Essas respostas equivocadas associadas às restrições que muitas vezes os profissionais desenvolvem no modo de tratar esses alunos podem agravar as manifestações dos comportamentos considerados como inadequados, pois há muita atenção depositada nesse aluno, no sentido de que qualquer movimento é considerado suspeito e ele é retirado da sala de aula, levado à diretoria, colocado de castigo, essa movimentação ocasiona tumulto em sala de aula deixando este aluno suscetível a julgamentos e comentários.

Cagliari (1997, p, 222), também afirma que, “remanejar alunos é uma violência contra a criança, uma prova de discriminação da escola”, e julgar um aluno somente através da ótica da escola é uma “estupidez intelectual”. Para Machado e Proença (2004), o costume existente de realizar avaliações em relação ao outro é a evidência da admissão dos preconceitos sociais. É fácil atribuir o adjetivo hiperativo a um aluno a partir de algum tipo de resposta inadequada que este externaliza. Na escola, ele recebe o rótulo de aluno problema porque é “agressivo”, “briga”, “fala palavrão”, “não abre a boca em sala de aula”, entretanto saindo da escola o que ocorre pode ser diferente. Esse aluno vai jogar futebol, por exemplo, e lá lidera e organiza o time, desenvolve jogadas, tem visão de tempo e espaço, demonstra todas as suas habilidades que são boicotadas.



Conforme aponta Machado e Proença (2004), é necessário que se criem espaços de expressão e comunicação, nos quais o sujeito possa se experimentar em outros espaços sociais, rompendo com o modelo tradicional de avaliação e diagnóstico, que por vezes intensificam práticas de exclusão. As qualidades e potencialidades destes alunos podem estar ocultas, necessitando de estímulos externos, porém essas são “esquecidas”, enfatizando-se naquilo que o aluno não consegue se adequar seja em atividades, relacionamento com colegas e professores ou comportamentos.

No entanto, para Leite (1994, p. 314), “quando se consegue a percepção das qualidades positivas do aluno, impede-se o falseamento da autoapreciação e a deformação das qualidades positivas”. Outra representação social identificada no decorrer da pesquisa é a de comportamentos indisciplinados. Para analisar essa representação social, é fundamental refletir sobre o conceito de disciplina. Estrela (1992) propõe que a disciplina é um conjunto de normas a serem seguidas pelo indivíduo no cotidiano, espera-se que o indivíduo comporte-se de acordo com um padrão socialmente aceito, a indisciplina por sua vez é percebida como desordem, oriunda da quebra das regras estabelecidas pelo grupo.

Souza (2004), afirma que a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem é referida comumente como distúrbio, desvio, como se o natural fosse à disciplina. No entanto, a autora comenta que a transgressão e a agressividade são inerentes ao ser humano e fundamentais para o desenvolvimento, tanto individual como social.

Ao definir, um aluno problema na escola, alguns entrevistados caracterizavam-no como sujeito que apresenta comportamentos indisciplinados, e para esta definição foi apresentado um rol de comportamentos tais como: Falar palavrão, xingar, agredir verbal e fisicamente, fazer brincadeiras malvadas com os colegas, querer ser o maioral, aquele que causa medo nas pessoas, faz bagunça em sala de aula, aquele que não tem limites, não gosta que lhe chamem a atenção, o indisciplinado e aquele que destrói materiais.

Portanto, há um padrão de comportamento esperado, originando um modelo de certo ou errado. Os comportamentos descritos não cumprem tais padrões de boas condutas, ou seja, não são vistos como disciplinados. Porém, mais do que avaliar como certo ou errado, é necessário ouvir e compreender a mensagem e perceber o que se encontra por trás do comportamento de indisciplina.



Vasconcellos (1994) afirma a necessidade de conhecer as condições ambientais, familiares, pessoais, cognitivas do sujeito, para que então se possa compreender o comportamento avaliado como indisciplinado. E no caso da indisciplina escolar, o autor ainda aponta a importância de entender o que o professor julga ser ou não uma ação indisciplinar.

Um aspecto que merece ser discutido é a incongruência apresentada nas falas dos pesquisados, pois, mesmo julgando os comportamentos dos alunos como inadequados, reproduzem atitudes semelhantes, como pode ser observado nas falas a seguir: “sou bastante severa”(sic); “eles tem um medo”(sic); “o que eu exijo é respeito”(sic); “exijo que vocês façam o que eu quero na sala de aula”(sic); “eles te testam de um lado, e você testa eles do outro”(sic); “é uma troca para saber quem vence”(sic).

De acordo com Garcia (1999), o que se tem é uma incongruência entre os comportamentos, atitudes, relacionamentos, manifestados pela equipe escolar com aqueles esperados pelos alunos. Souza (2004) levanta uma problematização que vai ao encontro com as reflexões propostas nesta análise.

A autora, afirma que por vezes é necessário questionar, se os alunos realmente agredem ou se eles são agredidos? Esta reflexão vai de encontro com as falas mencionadas acima, essas ilustram como os profissionais da escola, também ocupam espaço de agressões na relação com os alunos. De acordo com essa problematização, faz-se necessário pensar sobre a relação baseada em abuso de poder por parte dos professores e demais membros da escola. Observa-se que existe uma exigência para o aluno fazer o que eles impõem, e tal atitude por vezes se configura como um comportamento de agressão, uma forma de violência.

Diante disso La Traille (1996) e Donatelli (2006) comentam que o aluno pode manifestar-se aceitando essas imposições por medo ou alienação ou se revoltando contra esta opressão, quebrando as normas impostas pelo professor, sendo caracterizado pelo coletivo escolar como aluno problema. Essa representação de aluno problema acaba se cristalizando e o sujeito se apropria dessa como legítima, o que acaba contribuindo para a produção do fracasso escolar, mascarando um sintoma de funcionamento escolar, mantendo a crença de que há algo errado com a criança e não valorizando os saberes e interesses do aluno, conforme menciona Patto (1999).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar as conclusões sobre as representações sociais de professores acerca dos alunos que não aprendem na escola, com o propósito de contribuir, através do processo de formação docente reflexiva, para a ressignificação dessas representações, a fim de se construírem novos olhares e possibilidades para os processos de aprendizagem e para a relação professor-aluno. A partir da coleta e análise dos dados, três representações sociais foram evidenciadas: Problemas na família, comportamentos indisciplinados e patologias individuais. Foi possível perceber como os membros da escola, esquivam-se da responsabilidade dos comportamentos destes alunos considerados problemas. Designando a responsabilidade à família ou ao próprio aluno.

No campo da divergência, em relação ao senso comum identificado nos primeiros encontros, estão aqueles que afirmam as possibilidades de transformação das relações escolares a partir da afetividade; que chamam a atenção para a responsabilidade do professor na organização do ambiente de ensino e como mediador na aprendizagem do aluno; que consideram a influência de aspectos extraescolares - de natureza histórico-social e política - na produção dos problemas escolares e, por fim, aqueles que defendem que todo aluno tem capacidades, sobretudo, direito a aprender e a se desenvolver na escola de modo a humanizar-se, isto é, que todos têm o direito de se apropriar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de atuar na atualização dessa realidade.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento da compreensão sobre a importância das questões psicossociais nos processos educativos, trazendo esclarecimentos e novos questionamentos sobre o impacto da dimensão afetiva nos processos de mediação entre professor e aluno; além de ampliar as possibilidades metodológicas no campo de pesquisa sobre representações sociais e a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

CAGLIARI, Luiz C. O príncipe que virou sapo: Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 03. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193-224.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem – fundamentos**. Portugal: Porto editora, 1999.

DONATELLI, Dante. **A vida em família**: As novas formas de tirania. São Paulo: Arx, 2006. p.144.

DUARTE, I. H. F.; CARVALHO, S. P. A quem o professor atribui a dificuldade de aprendizagem dos alunos? In: **IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais**, 2009, Rio de Janeiro. A escola brasileira de representações sociais, 2009. p. 01- 236

FERREIRA, A. R. **Meio ambiente**: Representações e práticas dos professores de ciências e biologia. Ponta Grossa, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação**, Paraná, 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. 1996. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1966.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, [S.l.], v. 03, n. 01, jun. 2014. ISSN 2317-1219. Disponível em: . Acesso em: 10 Out. 2016.

MACHADO, L.B.; SANTOS, P. I. Profissão docente: Representações sociais de professoras da educação básica. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 17, p. 45-60, 2011. Disponível em: . Acesso em: 17 mar. 2015.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 05 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

MOYSÉS, M. A. A. **As Instituições Invisíveis**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp, 2001.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: Ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 191 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. **Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem**. Psico-USF (Impresso), v. 18, p. 417-426, 2013.

LA TRAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 03. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 43-78.

LEITE, S. A. da S. e COLOMBO, F. A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: A autoscopia e as entrevistas recorrentes**. In: Pimenta, S. G. Ghedin, E. Franco, M. A. R. S. Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. A. S.; FALCIN, D. C. **O professor inesquecível: Afetividade nas práticas pedagógicas**. In: SOUZA, M. T. C.; BUSSAB, V. S. R. (Orgs.). Razão e Emoção: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 213-254.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2015.

LEITE, S. A. DA S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível**. In: Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v.09, n.02, p. 247-260, 2005. Disponível em: . Acesso em: 03 mai. 2015.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Ensino**. In: SILVA, E. T. (Org.), Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 113-137.

\_\_\_\_\_. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R; SADALLA, A. M. (Orgs.). Psicologia e Formação Docente São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 02. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 347- 351.

PAVARINO, R. N. Teoria das representações sociais: Pertinência para as pesquisas em comunicação social. **Comunicação e espaço público**, a. 07, n. 01-02, p. 128, 2004. Disponível em: . Acesso em: 09 jun. 2011.



PATTO, M. H. S. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. Psicol. USP, São Paulo, v. 08, n. 01, p.47-62, 1997. Disponível em. Acesso em: 17 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Quiróz, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Projeto IPÊ. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, 1985, p.13-21.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PERROT, M. **História da vida privada**. Tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily. 06. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1991. p. 91-106.

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: MONTANAR, Erich; FARINA, Anete. **Introdução à psicologia do cotidiano**. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.p.166.

SIRINO, M. F. **Repensando o fracasso escolar**: Reflexões a partir do discurso do aluno. 249 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002. Disponível em:Acesso em: 09 maio 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (IN)**Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994. p.133



# CAPÍTULO 20

## DIVERSIDADE: O CAMINHO PARA A (TRANS) FORMAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

**Ricardo Santos David**, FCU - IESLA - UCAM – Uniatlántico –  
Professor Universitário - Pesquisador

### RESUMO

A instituição escolar é um espaço onde as vivências são permeadas pela diversidade seja, imposta ou como resultado das relações socioculturais. O educador é o sujeito que interage diretamente neste espaço. Este trabalho objetiva promover uma reflexão da postura deste profissional frente a essa diversidade a partir de algumas considerações que a postura deste profissional exige. Enquanto, educadores, somos bombardeados pela diversidade seja cultural, física, econômica ou social. A grande questão é: será que estamos prontos para desempenhar nossa função? Como a nossa formação contempla a diversidade? De que forma, fomos a ela apresentados? Cursos, palestra de conscientização/sensibilização, políticas públicas, decretos, leis, e outros, são instrumentos que estão aí com ideais definidos – a concessão de uma educação diferenciada a quem de direito. Mas, e nós educadores, como é que interagimos com todos estes instrumentos?

**Palavras-chave:** Diversidade, Alteridade, Ação pedagógica, Educação diferenciada. Postura.

### INTRODUÇÃO

A abordagem do termo diversidade cultural torna-se um tema atual e relevante a partir do momento em que a escola desenvolve um ensino que procura atender a diversidade cultural de sua clientela, sem exceção dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos, dos vindos de famílias estruturadas e aos de lares desestruturados. Historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes.

Vivemos hoje em uma época de globalização, tanto da economia quanto das tecnologias e informações que vêm sendo modificadas constantemente e refletem diretamente



na cultura da sociedade. Estes progressos como os avanços na medicina, os computadores, meios de comunicação, meios de transporte..., facilitam a nossa vida, trazendo conforto e inovação.

A educação deve progredir no mesmo ritmo, acompanhando os progressos e trabalhando em vistas para diminuir as desigualdades que se originam devido aos avanços, visto que há pessoas que ficam desprovidas dessas inovações. Para tanto, faz-se necessário proporcionar esses “confortos”, também para aqueles que não têm acesso, e a ponte mediadora entre essas diferenças é a escola.

Gadotti (2000, p 41) questiona-se quando fala: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” Certamente, eles e elas, necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade. Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar.

A escola de hoje precisa encontrar seu caminho para a diversidade, engajando as crianças no mundo das diferenças, preparando-os para ser legítimos cidadãos. Na sala de aula há alunos de diversas culturas, o que requer do professor um olhar diferenciado para seu planejamento, bem como para o currículo escolar, através de adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula. Também é importante pesquisar a história dos alunos para que o conteúdo a ser estudado esteja de acordo com seus interesses e realidade.

Gadotti (2000, pg. 56) salienta que somente uma educação multicultural pode dar conta desta tarefa. A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.



A diversidade cultural é um fator muito importante de ser analisado no sistema de ensino, pois é a forma de mostrar aos alunos que existem muitas culturas além da que eles estão acostumados a ver.

Também devido ao fato de proporcionar uma formação mais ampla aos alunos, no sentido de fazer com que eles interajam com a realidade se auto descobrindo e descobrindo coisas novas, pois muitas vezes o aluno desconhece a sua própria cultura. Hoje o trabalho desenvolvido nas escolas deve estar voltado para atender todo tipo de diferença, tendo em vista o processo de mudança que vem ocorrendo na sociedade.

O “diferente” torna-se muito mais presente no nosso dia a dia, visto que a cada lugar que frequentamos encontramos alguém diferente, seja com um visual, aparência, sexo, deficiência, cultura, etnia entre outros. Assim, acredita-se que desde a Educação Infantil, os programas educacionais devem estar voltados à diversidade, para que a criança aprenda a respeitar, viver e se construir nesse contexto.

Para tanto, é necessário que a sociedade também valorize as diversidades e que os meios de comunicação também colaborem, ajudando, por exemplo, a não incentivar a violência a homossexuais, travestis, lésbicas, entre outros, pois a escola não deve ser o único fator de mudança, é preciso que toda a sociedade se conscientize. Segundo Gomes (1999) o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença.

A luta dos educadores pelos direitos e pelo reconhecimento das diferenças não pode ser dar de forma separada e isolada. É preciso que políticas governamentais apoiem os programas educacionais, bem como os meios de comunicação, os quais tem forte influência de persuasão. O professor não pode pensar que a inclusão, é exclusividade de deficientes e que para esta acontecer basta adaptar o espaço físico e ter profissionais qualificados. Isto é preciso, mas não é o suficiente, porque uma escola com olhar voltado para a inclusão social, jamais irá pensar somente no deficiente, mas sim em todo tipo de diferença que existe e que surge a cada dia. Além de oferecer espaço físico adequado, é necessário que a escola prepare as novas gerações para esta educação, voltada para a diversidade. Através desta perspectiva, acredita-se que irão se romper as barreiras negativas construídas ao longo do processo histórico, “o preconceito”.



De acordo com Perrenoud (2001, p. 69). No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento...

Segundo o autor, parece que nunca terminaríamos de citar as inúmeras diferenças que permeiam o espaço escolar e a sociedade no geral e, devido a isto, acreditamos que não se deve esquecer a particularidade do sujeito, pois cada vez mais o “diferente” aparece, seja na forma de aprender, de se comunicar, ou na de refletir, etc. Para tanto, é importante, valorizar o espaço social, ampliar ações e principalmente, reconhecer que as crianças e adolescentes precisam sonhar, ter oportunidades, não importando qual a sua diferença.

Mudar não é tarefa fácil e todos sabemos disso, mas o prazer da mudança surge quando a própria escola se torna espaço o espaço de (trans)formação. E somente através desta prática (trans)formadora é que poderemos construir uma sociedade mais justa, que inclui e não exclui, que perceba a escola como espaço de construção, através da valorização das individualidades, do respeito para com as diferenças, com a cultura de cada um, onde a educação é o elemento essencial para um mundo melhor.

Diante da diversidade de culturas dentro de diversas culturas é de competência de o professor ter claros os objetivos e resultados que pretendem alcançar com uma atividade para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes.

O trabalho diversificado envolve atividades realizadas em grupos ou individualmente previamente planejadas ou de livre escolha por aluno e/ou professor. Salientando, que diversificar não significa formar grupos homogêneos com as mesmas dificuldades, mas a diversidade existente no grupo favorecerá a troca de experiência e o crescimento de cada um. Para Vygotsky, “as crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro”.



Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira que constroem significados. Perrenoud (2000, p. 90), aborda que enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção.

Tal afirmativa está amparada pelo Art. 210 da Constituição Federal: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

## A DIVERSIDADE CULTURAL E O DESAFIO CURRICULAR

É a escola um dos locais onde o cenário da diversidade se desdobra marcando a vida social brasileira. Contudo, a história do Brasil deixou claro que os colonizadores fizeram com que a sua cultura dominasse aniquilando as outras manifestações culturais, com objetivo de manter o poder centralizador. Para que se consiga uma mudança expressiva no ensino e umas revoluções culturais exigiram-se uma articulação entre os currículos e uma política educacional comunitária. Vale lembrar aceitação de Silva, (2002, p. 34):

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...] Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada.

Um currículo e uma pedagogia democrática, segundo Apple, citado por Silva (2002): devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, assim como as relações de poder entre eles se estiverem preocupados com tratamento realmente igual. [...] devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam nossos alunos de formas evidentes. Considerando o enfoque teórico de Giroux na organização curricular, faz-se necessário apreciar as diversas vozes ideológicas: “a voz da escola, do aluno e do professor”, (MOREIRA, 2002, p. 12).



É nessas consciências interagidas que fomentará subsídios na construção de um currículo que venha atender a todas as culturas. Como ressalta o texto do documento sobre pluralidade cultural dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN 1997, p. 15) diz: “saber discutir pluralidade a partir das diferenças dos próprios alunos é um modo de conduzir o tema de forma mais próxima da realidade brasileira”.

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros.

Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

## **DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E DESIGUALDADES: ESCLARECENDO CONCEITOS**

A diversidade cultural se faz presente na sociedade, sendo que cada grupo, cada povo, tem suas peculiaridades, e expressam das formas mais variadas os seus valores culturais. Esses grupos, em diferentes épocas e lugares, se comportam de maneiras distintas e compartilham de uma mesma cultura, atribuindo significados diferentes a objetos e atitudes.

No Brasil temos uma riqueza cultural extraordinária, estando longe de ser o lugar da homogeneidade cultural; por exemplo, todos falam a mesma língua, porém, com sotaques diferentes, dependendo da cidade em que se vive. Isso marca o encontro de diferentes grupos, que veem a vida de maneira diferente, a partir de suas particularidades, mas que podem perfeitamente conviver em harmonia. Nesse contexto, nos encontramos frente a uma revolução cultural, os meios de circulação e produção se ampliam cada vez com o avanço significativo da tecnologia e da Internet, sendo que, para Moreira e Candau (2003)

As transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo. A expressão “centralidade da cultura”, tal como empregada por Hall (1997), refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como



variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, construtivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 159)

Nossa sociedade está historicamente organizada sobre a desigualdade, os bens, o direito, e o poder estão distribuídos de forma desigual, entre os diferentes grupos sociais. Segundo a linha de raciocínio do multiculturalismo, para que a igualdade possa ser um adjetivo da sociedade, se faz necessária a redistribuição e o reconhecimento dos grupos mais afetados, como por exemplo, as mulheres, os negros, os deficientes, etc. A grande questão levantada é de como:

Tratar igualmente indivíduos e grupos que possuem acesso muito desiguais aos bens, serviços e espaços de poder? Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular. O que se defende no multiculturalismo é que, numa sociedade desigual, é preciso tratar com distinção – ou com diferença – aqueles que estão em situação de desvantagem social, para que possam de fato alcançar um patamar mais igualitário em relação aos outros grupos. Até porque, as desvantagens sociais foram historicamente desconstruídas... Redistribuir bens, serviços e poder a fim de desconstruir vantagens sociais injustas, construídas historicamente a favor do grupo dominante e contra os supostamente inferiores, os diferentes. (ANDRADE, 2009, p. 27)

Diante dessa realidade, a escola pode ajudar a reduzir ou excluir de vez esses grupos, dando a alguns o direito ao acesso aos mecanismos de poder e negligenciando outros grupos, sendo possível auxiliar no ensinamento de que devemos respeitar os diferentes, ou pode também uniformizar os diferentes, com objetivo de homogeneizar todos. Ou seja, nesses ambientes é que a diversidade pode ser, ou respeitada, ou negada.

Para Carrara:

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual a sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação. (CARRARA, 2009, p. 27)

Na concepção de Candau (1998), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Historicamente, o contexto escolar criou uma cultura escolar padronizada, que enfatiza o



processo de transferência de conhecimento, voltada para os brancos de classe média, considerados como uma cultura universal – com isso a dificuldade de quebrar esses paradigmas se torna uma tarefa cada vez mais difícil.

Um dos maiores desafios da escola na atualidade é dar suporte para formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, sendo essa uma tarefa muito complexa, pois exige por parte da escola uma doação por completo, tanto dos professores, quanto da comunidade e dos membros atuantes na escola.

É de extrema relevância a abordagem da diversidade cultural no âmbito escolar, pois é necessário desenvolver um ensino que procure atender a diversidade cultural de sua clientela. Estimular as diferenças e dar significados a elas, para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens – pois elas fazem parte de um processo social e cultural da nossa sociedade, e não são somente para explicar que homens e mulheres negros e brancos se distinguem entre si. Ou seja, seu papel também é entender que, ao longo de um processo histórico, diferenças foram produzidas e usadas como critérios de inclusão e exclusão.

Diante da magnitude da diversidade cultural existente dentro da sala de aula, o professor deve ter claros os objetivos para conseguir que os alunos interajam entre eles, para que ocorra uma troca, tanto dos alunos entre si, quanto do professor com eles. Dessa forma, se faz necessário que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, entretanto filtrando quais desses conhecimentos são pertinentes para serem utilizados em sala de aula.

Caso contrário, tal abordagem pode representar um entrave ao processo, haja vista que o aluno pode vir com uma predisposição para aprender sobre certos assuntos, principalmente aqueles que destoam do senso comum; logo, esse conhecimento deve ser mediado pelo professor, utilizando somente aquilo que pode ser proveitoso para o restante dos alunos. Para melhor interação dos indivíduos nas salas de aula, deve ser focado um currículo escolar e uma pedagogia democrática, que deve primeiramente começar reconhecendo que os indivíduos são diferentes uns dos outros, que pensam e têm costumes diferentes, e que quando entram na escola já possuem um capital cultural, construído anteriormente.

Cabe à escola reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, traçar estratégias pedagógicas, no sentido de fundamentar o currículo no reconhecimento dessas



diferenças, focando em um ensino que respeite a cultura de cada comunidade, bem como traçar um projeto pedagógico que atenda a todos sem exceção. Pensando ainda no melhor engajamento dos alunos, é necessário que os educadores estabeleçam um trabalho diversificado nas salas de aula, que envolva atividades que podem ser em grupos, favorecendo assim a interação entre os alunos.

Entendemos assim que diversificar não significa só formar grupos homogêneos e com as mesmas dificuldades, mas sim que a diversidade existente no grupo irá favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada indivíduo, propiciando dessa forma que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes.

Na visão de Moreira e Candau (2003) construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil, e irá certamente requerer do professor a adoção de novas posturas, novos saberes, objetivos, conteúdos e estratégias, além de novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite na reformulação tanto do currículo quanto a sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Porém, essas mudanças podem não ser bem vistas pelo professor, pois a falta de recursos, a formação muitas vezes precária e as péssimas condições de trabalho, acabam por constituir entraves para que essas preocupações com a diversidade cultural se concretizem nas salas de aula; entretanto, é um problema que precisa ser pensado. Alguns educadores ainda acreditam que o melhor a se fazer é “ficar em silêncio” diante das discriminações, uma vez que tratar delas na sala de aula seria como acordar preconceitos que estão adormecidos, provocando então um efeito contrário, aumentando ainda mais o preconceito quando essas situações acontecem.

Teme-se que os alunos não encontrem outra alternativa a não ser se adaptarem àquele ambiente hostil, ou então responderem às agressões e serem tratados como alunos indisciplinados. Ao excluir as diversidades de orientação sexual, étnico-raciais, de gênero, entre outras, a escola acaba contribuindo para o aumento da discriminação sofrida por classes menos favorecidas. Dessa maneira, se a escola simplesmente ignorar, ou agir como se não houvesse diferenças, ela estará aumentando e incentivando ainda mais o preconceito e a discriminação, tanto nas salas de aula, como fora delas; portanto, a escola precisa trazer esses problemas para serem discutidos dentro do seu âmbito. Por isso, Carrara (2009) defende que:



A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade. (CARRARA, 2009, p.28).

É no ambiente escolar que as crianças podem se dar conta da existência da diferença e que não precisamos temer ou ser indiferente às mesmas, pois é na escola que podemos construir e contribuir para que o nosso país seja um mais respeitoso e disseminador de sua cultura. Logo, um dos principais propósitos da escola deve ser proporcionar uma educação pautada no reconhecimento das diferenças e na construção da igualdade, com objetivo de formar indivíduos atuantes na sociedade para que a mesma seja justa e democrática para todos.

Sendo assim, a escola precisa priorizar o ensino e a aprendizagem sob o prisma de uma pedagogia pautada na democracia, que seja capaz de admitir existam existência das diferenças e valorizá-las, tendo em vista sempre a construção de uma nova sociedade, ajudando a transformar os alunos em seres solidários, respeitosos e capazes de conviver em união.

Ou seja, trabalhar com vistas à superação de preconceitos, estereótipos e da discriminação, dentro e fora do ambiente escolar, almejando que cada indivíduo possa repensar suas ações, no sentido de valorizar o outro como igual, independente de sua raça, gênero, religião, orientação sexual ou classe social.

Dado o exposto, um dos grandes desafios da escola e dos educadores atualmente, é estabelecer uma visão real da práxis pedagógica em relação à diversidade cultural, encarando-a como um meio de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativa para os alunos.

Esse não é um processo simples, pelo contrário, irá exigir que a escola assumisse uma postura de mudanças, recriando desde o planejamento curricular, a execução de novas estratégias, trabalhar em um novo currículo, preparar também os profissionais de educação, fazer parcerias com pais e comunidade, incluir projetos voltados para essa diversidade cultural em seu projeto político pedagógico, através da ação participativa de todos que estão envolvidos diretamente ou indiretamente com a escola.



Um dos papéis da escola frente a essa temática seria formar cidadãos conscientes e com pensamento crítico, capazes de julgar o que é melhor para ele e para a sociedade; e o principal, respeitando as individualidades dos outros, ou seja, um cidadão que exerça a cidadania plenamente.

Um dos fatores mais importantes para que essas culturas sejam valorizadas e evidenciadas é que todos os agentes atuantes dentro do chão da escola estejam inseridos e engajados na melhoria dessa problemática, combatendo também o racismo, a intolerância religiosa, a intolerância sexual e quebrando vários outros paradigmas impostos pelo senso comum.

São muitas as mudanças, porém necessárias, pois todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade, que respeite as suas singularidades, sem o desconforto causado pela sua inserção em um ambiente que, em princípio, favorece a um determinado público, pois a escola é de todos e para todos. Independentemente das diferenças de cada um, é um campo de trocas entre os alunos, que precisa ser moldado para atender melhor aos mesmos, dando suporte e apoio para que não sejam discriminados e expostos, sendo assim aceitos e respeitados por todos.

Atualmente os paradigmas e as tendências educacionais têm sido motivos de angústia e confusão para muitos educadores. Talvez uma consequência da formação destes profissionais ainda nas séries iniciais, delineada na vivência sociocultural cotidiana. Isto é, nós educadores somos vítimas da nossa própria formação escolar. Tivemos como professores pessoas despreparadas para lidar com a diversidade em sala de aula. Consequentemente, exigir agora uma criticidade e um rompimento imediato com relação ao tema aqui tratado, é um tanto quanto difícil.

Note-se que a expressão utilizada acima foi difícil e, não impossível. Assim é que cabem ao educador a transposição dos obstáculos que se interpõem entre a diversidade e sua ação pedagógica.

Talvez, um bom começo seria uma reflexão da ação pedagógica vivida pelo educador enquanto educando. Quem sabe tal reflexão poderia trazer uma diretriz acerca do que seja uma ação pedagógica discriminadora ou igualitária. Desta forma a partir desta reflexão o



educador poderia iniciar a construção da sua ação pedagógica, entremeando-a com estudos e vivências do cotidiano.

## **A DIVERSIDADE TEM COMO CONCEITO BÁSICO A PLURALIDADE DE DIFERENTES FATORES QUE CARACTERIZAM A SOCIEDADE**

Sociedade esta que tem adotado para si conceitos que passam de geração para geração, perpetuando com isso atitudes que refletem diretamente na sua organização social. Isto nos remete à reflexão de que são inúmeros os ambientes onde se percebe a presença marcante da diversidade. Porém, o ambiente no qual nos deteremos é o escolar, por entendermos que nesta instituição há espaço para o desenvolvimento da postura do indivíduo em relação à diversidade.

Numa visão macro, a escola tem dentro de sua estruturação o modelo organizacional da sociedade. Onde nitidamente, aparecem as relações hierárquicas que se movimentam através das relações de poder. Um exemplo disto é a forma como os agentes educacionais estão ali divididos e subdivididos – gestor, vice-gestor, coordenador/orientador, professores, inspetores, etc. Mas, vamos para uma visão ainda mais específica: a sala de aula.

A sala de aula é o espaço micro onde as “coisas” acontecem. É ali que se processam a utilização de metodologias, paradigmas e modelos educacionais. É através dela que se mede o grau de sucesso ou de fracasso deste ou daquele modelo/tendência/teoria pedagógica. Enfim, a sala de aula é o espaço onde acontece a ação pedagógica.

Ressaltamos que todos os agentes educacionais devem ser orientados quanto à questão da diversidade presente na escola. Não podemos conceber um espaço que é caracterizado pela formação do indivíduo, que não procure estabelecer uma reflexão sobre este tema, seja através de palestras de sensibilização ou de conscientização, debates, enfim com o objetivo de promover o reconhecimento desta diversidade não como diferença, mas, como complemento do todo. Isto por entendermos que nestes ambientes os alunos aprendem com exemplos tanto dos professores como, dos outros agentes que, indiretamente, estão em contato com os alunos.

Mas, retornemos ao nosso enfoque que é a sala de aula. Neste espaço a diversidade está presente na cultura, no perfil socioeconômico, no processo da aprendizagem, na deficiência física dentre outras, de alguma forma atenuando as necessidades específicas de cada aluno.



Trabalhar respeitando e considerando esta especificidade de cada aluno, constitui-se a ação pedagógica do educador. E é aqui que se percebe um conflito eminente: Como ensinar toda uma turma sem que haja exclusão?

As teorias e seus pressupostos, além das leis e decretos, estão aí como uma diretriz que objetiva apenas mostrar caminhos que podem ser trilhados pelo educador quanto à sua ação pedagógica e a postura que este deve adotar. Uma das ideias veiculadas por alguns teóricos quanto à aprendizagem diz respeito à particularidade do aluno, onde: cada um tem seu modo de aprender, seu ritmo, sua potencialidade e sua habilidade. Isto implica numa ação pedagógica que exige do educador uma postura ativa, dinâmica, dialógica, interativa, conexional, que se contraponha a toda e qualquer visão individualizada e/ou hierárquica da construção do conhecimento.

Uma ação pedagógica pautada na alteridade seria um dos instrumentos que o educador poderia estar utilizando. Esta postura pautada na alteridade contempla todas as citadas no parágrafo anterior. Entende-se que uma postura ativa e dinâmica conduz o educador a uma prática baseada na sugestão de atividades abertas que oportunize aos alunos dizer o que pensam.

Isto resultaria no colhimento do conhecimento prévio do aluno de forma natural e, não induzida, o que não promoveria a tão incômoda situação de constrangimento, comum nas salas de aula.

Neste tipo de atividade o diálogo e interação seriam espontâneos, claro, sempre tendo o educador como mediador, afinal, há um objetivo em tal atividade que é a construção do conhecimento do aluno visando sua formação. E finalmente, caberia então ao professor a realização da conexão entre as diferentes ideias ou saberes socializados pelos alunos.

O exercício da alteridade não é uma tarefa fácil, haja vista, a forma como o sistema capitalista nos induz a viver. Quantos educadores não têm que ter mais de um trabalho, para viver uma situação de conforto – desejo de qualquer ser humano. Até aqui nenhum problema, se não pesasse sobre nossos ombros, a responsabilidade de formar indivíduos. E, isto, quebrando a premissa de que formar trata-se apenas de ensinar o indivíduo a ler, escrever e fazer cálculos.



Partindo desta consideração, entendemos que o educador precisa compreender a complexidade da ação pedagógica dentro da sala de aula junto aos seus alunos. É analisar o percurso de cada um deles respeitando limites e, atentando para as especificidades de cada um através da alteridade, da busca pela compreensão do outro.

A prática da alteridade leva o educador à problemática do que é traçado pelos currículos, bem como da ideologia sobre educação estabelecida na própria instituição na qual trabalha. Porém, há que se refletir que o exercício da alteridade parte do princípio da adaptação. É o que Paulo Freire chama de contextualização.

A alteridade permite ao professor ingressar no mundo do educando numa proximidade que o possibilite adaptar conteúdos, métodos e tendências aos seus alunos de forma que tudo isto os favoreça na construção do conhecimento e conseqüentemente, na sua formação.

Nesta perspectiva, o educador assumiria uma postura desvinculada da prática de ensino tradicional que tanto tem contribuído para a valorização da diversidade numa visão que marginaliza, segrega e exclui. Atualmente, tais práticas desenvolvem-se na adoção do livro didático como único instrumento de orientação dos programas de ensino, na proposta de projetos de trabalhos desvinculados das experiências concretas dos alunos, na organização estanque da rotina da sala de aula nos aspectos da organização das carteiras e das relações de poder baseadas na autoridade não legitimada (autoritarismo), bem como na consideração da prova final como forma de avaliação do rendimento escolar. Nenhum destes aspectos reconhece a diversidade dentro da sala de aula.

Estas práticas podem até configurar ensino para alguns, mas, há que se perceber que nelas a exclusão manifesta-se amplamente atingindo todos os alunos. O pior de tudo isto é que tais práticas são aceitas livremente pela instituição, pais e alunos, mesmo sem atender suas expectativas pessoais, sem promover desafio, motivação e formação real como a promulgada nos PCN's "crítica e consciente". O que resulta nos velhos e conhecidos problemas da instituição escolar: a indisciplina, a competitividade, a discriminação, os preconceitos e a categorização dos bons e maus alunos através de critérios infundados e irresponsáveis.

Uma educação diferenciada rompe com estas práticas. Uma vez que o exercício da alteridade reflete no educador uma postura onde há um compartilhamento com seus alunos do conhecimento construído em uma aula. Há uma percepção de que o falar e o ditar não são



mais os recursos que norteiam sua ação pedagógica; o ensino expositivo não cabe mais nas salas de aula e sim, a interação e a participação na construção de ideias, conceitos e valores. Sendo um dos pontos cruciais do ensinar – levar os alunos a reconhecer o outro respeitando limites e validando falas que podem contribuir para a construção do conhecimento, é uma forma de fazê-los perceber a diversidade como algo que acrescenta e, não como algo que não está dentro do que é dito normal.

Nesta reflexão chegamos a um ponto crucial sobre diversidade que é a percepção, a reflexão e a forma de como podemos atuar tendo em vista os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdades chegando ao ponto de apagar a igualdade na diferença. Para que uma ação pedagógica implique em uma educação diferenciada é importante que o educador saiba mais sobre a diversidade. Mergulhe nesta problemática buscando conhecer seu significado e teorias, para que possa assumir uma postura adequada em sala de aula.

Talvez fosse interessante ao educador compreender a diversidade como um valor, onde estão implicadas e articuladas ideias como: igualdade na diferença, diferença na igualdade e diferença socialmente transformada em desigualdade. A primeira ideia veicula o valor humano que provém de todo e qualquer indivíduo; serve de base para a ideia de direitos humanos. Por exemplo, em casos de deficiência física é garantido o direito de livre escolha e convívio social.

A segunda ideia diz respeito ao reconhecimento das peculiaridades das pessoas na medida em que impliquem em adaptações para uma vida social efetiva. É a ideia base para o surgimento do conceito da diversidade. A terceira ideia fundamenta a diversidade como valor. Implica no resgate dos direitos humanos e a valorização da diferença como formas de desconstrução da desigualdade.

É claro, que estes conceitos apenas servem para que o educador possa construir seu conceito de diversidade, visando a adoção de uma postura que resulte numa ação pedagógica dentro de uma educação diferenciada que tenha como premissa a ideia de que todos somos diferentes. Essa diferença implica em fatores amplos que vão desde a cor da pele, situação socioeconômica, deficiências físicas de quaisquer tipos, naturalização, etc. E tudo isto nos remete à herança cultural.



Parece-nos importante ressaltar também, a relevância do conhecimento a respeito da herança cultural para que o educador compreenda os reflexos desta no que se refere, à diversidade. Afinal o que caracteriza o indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é a herança cultural da qual ele se apropria. Onde através desta apropriação são delineados conhecimentos, personalidade, formas de ver, entender e viver o cotidiano, leitura de mundo e de imagens, que influenciam individual e socialmente, respectivamente. Daí entende-se que a ação pedagógica entra em cena para propiciar ao educando o desenvolvimento de uma criticidade acerca do quê e de como esta apropriação deve acontecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a ação pedagógica propicia ao aluno instrumentos para criar novas objetivações geradas a partir das ideias ou transformações decorrentes da apropriação da herança cultural. Estas objetivações devem corresponder às ideias e desafios do tempo em que a apropriação acontece. E tudo isto se torna possível se o educador refletir sobre sua prática à luz de uma visão crítica e consciente de um valor indubitavelmente grande para o processo de aprendizagem.

É preciso ter consciência do que faz, de como faz e do por que faz do contrário continuaremos imersos em práticas educativas vazias e sem significado, que formam indivíduos apenas para o ideal do mercado estabelecido pela classe dominante.

Esta postura do educador poderá levá-lo à busca da construção de uma ação pedagógica com a finalidade de que seus alunos dominem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade que se validam na diversidade. Nesta perspectiva estes alunos não decoram datas, eventos e regras comportamentais, mas, deles se utilizam para tornarem-se autônomos através de uma análise reflexiva das orientações ditas verdadeiras. Além disto, também validaria a profissão do educador, atualmente tão desvalorizada, onde qualquer pessoa se acha capacitada para o exercício do magistério.

É a humanização do trabalho docente onde acontece uma ampliação da autonomia do professor por conta da prática de uma ação pedagógica pautada em argumentos construídos com embasamentos teóricos e conhecimento concreto da sua ação. Dentre os instrumentos utilizados no processo de humanização do trabalho docente está o diálogo que por sua vez



possibilita a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que tendem a compreender outros, no caso o aluno, em meio à diversidade.

O educador precisa compreender a dimensão do seu trabalho/ação pedagógica dentro da sala de aula. Deve estar atento para a especificidade de cada aluno e, procurar meios de atendê-las através da contextualização da sua ação. Contemplando na diversidade pontes e, não abismos. Aprendendo a educar o olhar para poder ver nas ações do cotidiano, aliadas que podem contribuir no processo do ensino-aprendizagem.

Desta forma uma educação diferenciada contemplará as especificidades dos alunos, respeitando as singularidades oriundas da diversidade. Nós enquanto educadores, que anseiam por uma educação de valor, transformadora pela formação crítica e consciente, poderemos contribuir de fato e de direito com o objetivo macro que está implícito no vocábulo educação.

Educar, não no sentido simplista de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas, na habilidade de conhecer, entender e compreender que a diversidade está aí para somar e completar. Afinal sem a especificidade, sem a diferença a humanidade não teria chegado aonde chegou. Na conquista de espaços onde grupos manifestam opiniões divergentes e promovem movimentos de luta para que direitos que estão descritos no papel venham ser concretizados.

Desta forma concluímos que a postura do educador tem um valor inestimável para que o indivíduo reconheça possibilidades de crescimento no aspecto cultural, socioeconômico e social. E isto será evidenciado na sala de aula, um espaço que recebe pessoas oriundas de todos os contextos sociais, com vivências diferentes, mas que trazem consigo um perfil diversificado que se for bem mediado poderá refletir positivamente na ação pedagógica do educador.

Desde que este esteja disposto a refletir, analisar, praticar a alteridade e adequar sua prática às especificidades do seu alunado. Esta postura poderia dirimir angústias, conflitos e problemas que acontecem desde a fundação da instituição escolar.

Isto porque uma educação que considere a diversidade contempla todas as especificidades, tanto aquelas caracterizadas como necessidades especiais como, culturais, econômicas, enfim. A grande questão é: os educadores estão dispostos a lutar para mudar a atual situação através da sua ação pedagógica?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Quartet, 2009.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Ensino de 5ª a 8ª série, Brasília/DF, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BRASIL, **Constituição da república federativa do Brasil** (1888) editado por Antônio de Paulo. 13. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei 9.394/96/ apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 06. ed., Rio Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera, MOREIRA, Antonio. **Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, [online], n.23, pp. 156-168, 2003.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: Questões e buscas**. Revista Múltiplas Leituras, v.02, n.01, p. 65-82, jan/jun, 2009.

CANDAU, Vera. **Interculturalidade e educação escolar**. Anais do IX ENDIPE. São Paulo, pp. 178-188, 1998.

CANDAU, Vera. **Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: Refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999. Artigo publicado no site: [www.mulheresnegras.org/nilma](http://www.mulheresnegras.org/nilma) Acessado em: 28/08/2008.

MOREIRA, A. f. e SILVA, T. T., **Currículo, cultura e sociedade**. 06. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 02. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TORRES, González, José Antonio. **Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas**; trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.



# CAPÍTULO 21

## GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: UMA ANÁLISE INTERSEMIÓTICA

**Ricardo Santos David**, Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - Uniatlântico - Docente na Educação Básica

### RESUMO

O objetivo deste artigo científico é refletir sobre o gênero canção. Visitaremos, para isso, algumas definições de gênero propostas por autores conhecidos na Linguística e Semiótica no intuito de pensar o papel da canção nesse conjunto. Levantaremos, num primeiro momento, as concepções de gênero encontradas em Meurer (2000), no texto O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem; os apontamentos de Bakhtin (1997), no texto Os gêneros do discurso; além de Marcuschi (2002), no texto Gêneros textuais: Definição e funcionalidade, e Ulhôa (1999), na obra Métrica derramada: Prosódia musical na canção brasileira popular. Em seguida, observaremos como é visto o gênero em questão nos PCNs (1998) e procederemos a uma verificação da proposta de Costa (2001, 2002, 2003) que toma a canção como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico. Além disso, buscaremos em Maingueneau (2008) o referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa, para quem o gênero define as condições de utilização dos textos dele derivados. Buscamos, com isso, mostrar que as letras de música (linguagem verbal) somadas à melodia e ao ritmo (linguagem musical) são combinadas no gênero canção e, portanto, não há motivos para analisá-las separadamente.

**Palavras - Chave:** Gênero Textual; Canção; Linguística; Análise do Discurso; Semiótica.

### INTRODUÇÃO

O trabalho, empregando o gênero textual canção, na disciplina de Língua Portuguesa se justifica por se tratar de uma forma de despertar nos alunos o interesse pela leitura crítica, capaz de torná-los leitores socialmente ativos. O trabalho com o gênero canção pode ser também, uma forma de colaboração e auxílio à escola e aos colegas de disciplina ao lidarem com o tema “leitura”.

Formar um leitor competente é formar alguém capaz de compreender o que lê, de admitir que a um mesmo texto possa ser atribuídos vários sentidos, de significar mesmo o que não está escrito, como também estabelecer relações com leituras anteriores. Outro fato relevante na formação do leitor é a influência das comunidades interpretativas.



Em variadas situações, percebe-se e apreende-se o mundo sob a influência delas. Concluímos que a escola, enquanto comunidade interpretativa específica, constitui um eixo no desenvolvimento e formação dos bons leitores.

Apoiando-se na noção do gênero discursivo, que encontra sustentação nas concepções de língua e linguagem que vêm sendo trabalhadas a partir do círculo de Bakhtin (1992 – 2004) e de releituras e de desdobramentos dessas concepções, como o interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (1999), que propiciam novas abordagens e modos de se pensar o ensino de leitura e produção textual a partir dos mais variados gêneros textuais, o estudo parte de um gênero, a canção, bastante sedutor e instigante, afim de se pensar sua relação com o gênero poético em atividades de leitura.

Na construção de conhecimentos, experiências e subjetividades, devido às crescentes mudanças tecnológicas e das transformações nos padrões de interação social, a escola tem a função de habilitar ou preparar, instrumentalizar o aluno-aprendiz a interagir com essas novas demandas de uso da linguagem que as práticas sociais e tecnológicas emergentes exigem.

Ao levar o aluno a entender e vivenciar o uso sócio-comunitário dos textos e seus propósitos possibilita-se a ele, gradativamente, espaços discursivos para interação nessa nova sociedade tecnológica. Tanto as mudanças sociais apontadas como os documentos oficiais tais como: As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ressaltam a importância de se trabalhar as questões de linguagem e leitura como prática conscientizadora e como forma de inserção social, por meio dos gêneros de texto.

Optou-se por trabalhar com o gênero discursivo canção –primeiramente por se reconhecer que a música é muito aceita pelo aluno da educação básica ao ensino superior, segundo pelo fato de as letras musicais serem carregadas de idealismo, denúncias, críticas sociais, sentimentos, ofertando oportunidade ao aluno de formar opinião, refletir sobre os conflitos sociais de uma época e por fim, porque por meio da letra das canções o aluno despertará a curiosidade pelo gênero textual canção entendido aqui, como parte de um acervo cultural artístico da sociedade.

Diante disso, quando concebemos a linguagem como sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados, através de enunciações que são sempre o produto da interação, é preciso compreender a canção ou a



poesia atreladas a um dado contexto sócio-histórico em que foram produzidos, além de ter em mente que o leitor também está inserido num contexto no momento de sua leitura.

O gênero canção possui uma identidade discursiva própria, constituída pela união de dois tipos de linguagens que formam, em conjunto, um encadeamento discursivo-musical cuja apreensão se sujeita à experiência emotiva e cultural do ouvinte. Tatit nos diz que a canção tem uma natureza híbrida, “uma face estético-gramatical inscrita no próprio ato de composição” (1997, p. 117), que se oferece ao ouvinte como um conjunto de duas materialidades, de sentido coeso, perfeitamente, articulado com a vida.

Para o ouvinte, a recepção desse conjunto se dá sem qualquer esforço, no entanto o trabalho de análise e de explicação em termos descritivos exige do analista uma atenção meticulosa, dedicada a entender os mecanismos de interação entre melodia e letra. Na canção, a articulação das linguagens verbal e musical produz uma materialidade complexa feita de palavras entoadas, conforme um sentido de direção e expectativa harmônica definido pela melodia e pelo acompanhamento musical.

A recepção desse conjunto ancora na memória de repertórios que o ouvinte traz consigo e no tipo de veiculação utilizada para divulgar as canções e torná-las populares. A experiência de uma audição, que congrega atribuição de sentidos, sensações e sentimentos, se dá num processo contínuo de interação, que ora se desdobra ora advém da apreensão de significados sugeridos tanto pelas palavras quanto pela melodia.

De modo geral, gênero canção, diferentemente da poesia escrita, prevalece à meta de aproximação entre o som da palavra e o da melodia. Em muitos momentos, no entanto, a canção popular brasileira parece extrapolar a primazia dessa relação abrindo-se, poeticamente, para um complexo de imagens e uma densidade de sentidos que invocam no ouvinte questionamentos quanto à natureza desse gênero, muitas vezes, tão semelhante à poesia, já que a dimensão escrita da canção é inquestionável.

Quando são observados, na canção, os recursos semelhantes ao processo de produção poética, como a riqueza de imagens, a rima e a métrica, em separado da melodia, mais precisamente, do acompanhamento musical, cria-se um impasse no que concerne ao entendimento da canção popular enquanto um gênero cuja principal característica é congregar palavra e música.



Os processos simbólicos ajustados à sonoridade produzem no ouvinte da canção a consciência da dialética que discurso e som travam na agudeza da aproximação de suas naturezas, aparentemente, distintas.

## **IDENTIDADE DISCURSIVA DO GÊNERO CANÇÃO**

Quando uma canção é ouvida, as linguagens que a compõem se imbricam verbal e musicalmente, de forma que os aspectos linguísticos e musicais passam a formar, em conjunto, um gênero textual híbrido. Com a ampliação dos suportes textuais, os eventos discursivos vão sofrendo contínuas modificações, o que exige dos usuários de língua materna uma constante atualização, no que tange ao reconhecimento da diversidade dos gêneros existentes em seu meio, a fim de que possam interagir nos ambientes discursivos nos quais transitam.

Bronckart (1999) justifica a nomeação “gêneros de textos” considerando que os textos são produzidos pela permanente “atividade de linguagem”, que as diferentes formações sociais fomentam de acordo com seus objetivos e interesses. Os gêneros textuais refletem as modificações históricas e tecnológicas que uma dada sociedade vivencia, no entanto, esses mesmos diferentes tipos de textos guardam características específicas, que se mantêm relativamente estáveis, fato esse que lhes confere a qualidade de serem modelares.

No caso daremos um exemplo da canção popular, compreendemos que a junção, de caráter intersemiótico, confere-lhes uma identidade que deve ser lida à luz de uma crítica que permita a justeza de uma apreciação atenta à dimensão particular do gênero canção. Quando ouvimos uma canção popular, ao percebemos como uma “poesia-música”, na expressão de Wisnik (2006, p.197): Como uma “renda de sons e palavras”, como uma “melodia especializada”, capaz de desenhar os significados a partir de dois pincéis: Palavra e música.

As inovações tecnológicas foram responsáveis pelo surgimento de gêneros híbridos, na medida em que propiciaram a inter-relação de vários tipos de semioses: Sons, imagens em movimento, signos verbais. Marcuschi (2005, p. 19) faz uma observação bastante esclarecedora sobre os gêneros, ele os chama de “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, “são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (p. 32).



Sem dúvida, encontramos nessa definição de Marcuschi algo da natureza do gênero canção popular que gostaríamos de evidenciar: A atualização de inúmeros elementos que nos dão conta da pluralidade cultural de nosso país. Isso porque a canção popular se dirige ao homem em sua vida cotidiana, integra e traduz toda sorte de experiências, ao mesmo tempo em que lida com emoções e possibilita um espaço de expressão subjetiva.

Além disso, o largo alcance das canções populares, em função das várias mídias que as veiculam, faz com que as composições atravessem distâncias sociais e integrem as relações entre culturas. Tornam-se, portanto, inscritas em um universo de trocas culturais onde, muitas vezes, camadas da população, afastadas por uma distância social, se encontram e compartilham do mesmo apelo popular exercido pela canção.

O desenvolvimento das novas tecnologias e a diversidade de veículos midiáticos de que hoje dispomos, proporcionaram o surgimento e, também, a transformação de velhos gêneros em novos, sendo que alguns desses, principalmente aqueles relacionados às atividades comunicativas via internet, passaram a agregar vários tipos de semioses, o que determinou a condição híbrida de muitos deles.

A canção popular insere-se nesse grupo, em função de exigir “uma tripla competência: A verbal, a musical e a lítero-musical, sendo essa última à capacidade de articular as duas linguagens” (COSTA, 2002, p. 407). Estudar o Gênero Canção e Semiótica implica, portanto, conhecer mais detalhadamente as relações entre as linguagens verbal e musical, condição necessária à interpretação do conjunto, enquanto gênero intersemiótico.

Costa nos dá a seguinte definição de canção popular: “A canção é um conjugado de texto e peça melódica”, ou ainda, “uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal” (2005, p.108). A articulação dessas duas linguagens é um processo que compreende, inclusive, a competência de seguir a escala entonacional e os padrões rítmicos estabelecidos pela linguagem musical de uma determinada comunidade.

Costa sintetiza: “certamente a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas um conjugado das duas materialidades” (p.108), ou seja, um novo gênero.

A análise do gênero canção popular deve também reconhecer que os gêneros são estruturas mais ou menos estáveis cujos critérios de semelhanças e diferenças estruturais



relacionam-se ao tipo de suporte que lhes serve de veículo e ao ambiente discursivo em que ocorrem com mais frequência.

Desta forma, entende-se que o juízo de valor sobre o mérito artístico e estético das canções relaciona-se às valorizações que já estão incorporadas na classificação dos gêneros. Baltar (2003) chama a atenção para o fato de que atribuir certas qualidades a um determinado gênero implica considerar critérios os mais variados, desde aqueles de teor moral até os que supõem erudição ou, ainda, a relevância das informações para os leitores. Baltar corrobora essa ideia com o exemplo do gênero textual “novelas de televisão”.

Segundo ele, nesse caso específico, a reflexão sobre a noção de gênero poderia levar a um reconhecimento da categoria “novelas televisivas” como sendo a mesma das novelas escritas para serem publicadas em livros, com uma única diferença notável que seria o suporte. No entanto, ele afirma: “há uma tendência a criticar este gênero, desprestigiando-o, sem procurar desenvolver um estudo estrutural comparativo, apontando semelhanças e diferenças com os outros gêneros não televisivos.” (2003, p. 35). Esse desprestígio, mencionado por Baltar, advém do pressuposto de que a novela de televisão, enquanto gênero, não estaria no mesmo patamar das novelas escritas.

## O QUE É PRÁTICA INTERSEMIÓTICA?

O conceito de prática intersemiótica foi inicialmente utilizado por Maingueneau em seu *Gênese dos Discursos*, em que ele dedica um capítulo inteiro a tratar desse fenômeno. Revelando suas claras influências na Semiótica, o autor aplica os preceitos metodológicos que procuram congruências entre fundamentos ideológicos que sustentam as práticas dos dois principais movimentos religiosos franceses (jansenismo e humanismo devoto) e as manifestações da arte sacra – pinturas – produzida por ambos os posicionamentos, de maneira analisar de que maneira estas revelam traços daqueles.

Em 1984, ao admitir a existência do fenômeno da prática intersemiótica, Maingueneau redimensiona a concepção que até então se tinha de texto, com natureza linguística prioritariamente (ou unicamente) verbal, sendo a palavra o elemento responsável pela constituição de um texto.



Já nessa época, o autor reconhecia o status do caráter imagético da palavra, as relações de sentido entre ela e a imagem e a interdependência entre elas numa produção discursiva em que se mobilizam essas duas modalidades de linguagem (verbal e não-verbal). Ratificando seu posicionamento em relação ao fenômeno, em 2005, o autor admite que “um texto publicitário, em particular, é fundamentalmente imagem e palavra; nele, até o verbal se faz imagem” (p. 12).

Considerando tal afirmativa, a natureza epistemológica do texto publicitário se dá constitutivamente sincrética, híbrida, como também acreditamos ser na produção discursiva de determinados posicionamentos do discurso literomusical brasileiro.

“Um enunciado que não é oral constitui, assim, uma realidade que não é mais puramente verbal. Em um nível superior, todo texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar” (p. 81).

Dessa maneira, o autor admite existirem formas de enunciação que propiciam relações de sentido variáveis de acordo não apenas com o conteúdo que veiculam, mas também com a forma de como esse enunciado – oral ou escrito, verbal ou não-verbal – se materializa em forma de texto.

A ideia de prática intersemiótica estaria mais diretamente relacionada à ideia de gestos enunciativos que mobilizam linguagens de naturezas diversas, que busca compatibilizar os modos de dizer possíveis das linguagens, dentro de um jogo discursivo que propiciem sentidos de leitura cujos efeitos sejam, de acordo com a situação enunciativa inserida, possíveis.

O fenômeno da prática intersemiótica não deve ser confundido ou ser reduzido minimamente à ideia de que duas (ou mais) linguagens diferentes se sejam mobilizados em função de um dizer em que pelo menos uma delas se preste ao papel de ser mera coadjuvante no processo interativo de significação; o fenômeno requer que as linguagens funcionem discursivamente.

Para que um dizer que se proponha ser dito com mais de uma forma de linguagem, é preciso que seus sentidos sejam propiciados a partir não de elementos estanques, amorfos, que cumpram papel desconsiderável, como se dado elemento fosse dispensável. É preciso que as “peças-chave” responsáveis pelo adequado funcionamento da engrenagem que propicia a



construção dos sentidos estejam em plena atividade e sintonia entre elas, de maneira que seus componentes se proponham a dar vazão aos efeitos de sentido propiciados.

A prática intersemiótica distancia-se da ideia de equivalência semântica entre as linguagens mobilizadas; se assim o fosse, uma delas cairia numa redundância tal que a tornaria excessiva e, portanto, dispensável.

Prática intersemiótica não é a co-significação entre as linguagens; não se busca fazer com que pelo menos duas linguagens sejam manipuladas pelo sujeito, articulando-as de tal forma que produzam um discurso biunívoco, como se um discurso em que se manifestasse esse fenômeno fosse apenas duas vozes diferentes que dizem a mesma enunciação. Também não significa dizer ajustar as linguagens de forma que uma contradiga a outra.

O texto/discurso até pode ser o espaço de diálogo entre diferentes vozes que se digladiam, se confrontam; mas não pode ser construído sob essas circunstâncias, senão a tônica predominante em sua superfície textual seria a incoerência, o caos, o conflito epistemológico do discurso, podendo, portanto, até não significar nada.

Retomemos aqui a concepção do caráter representativo da linguagem. Não apenas no sentido de entender a palavra como o elemento que traduz o estado de coisas do mundo real para a codificação da virtualidade da escrita. Não devemos entender esse caráter representativo como a palavra (ainda numa concepção estruturalista) – o signo linguístico – como formada de um significante e de um significado, da tradicional maneira dicotômica, pertencentes a planos diferentes (plano da expressão e plano do conteúdo).

A visão representacional que devemos ter hoje da palavra é a de um dispositivo configuracional portador de uma compleição de elementos que, adequadamente elaborados, arranjados e direcionados, apresentam a sua significação não mais como algo a ser alcançado, sendo trazida a posteriori; seu processo significativo é dado, na medida em que os tais elementos estruturais, composicionais da palavra interagem entre si e com o contexto enunciativo em que ela se apresenta.

O artigo que ora apresentamos constitui uma investigação preliminar acerca do gênero canção. Essa questão é uma das vias de estudo que nortearam a elaboração de nosso projeto de TCC cujo foco de interesse maior centra-se em questões relativas à análise do ethos discursivo em algumas canções populares.



A noção de gênero tem sido utilizada para denominar vários fenômenos. Gêneros designam suportes, formatos, gêneros em conformidade com os estilos de época da literatura. Nossa proposta neste texto é refletir sobre as diversas concepções possíveis de gênero em seguida uma análise intersemiótica da canção. Para isso, vamos visitar algumas definições propostas por autores conhecidos na Linguística.

Os fatores que determinam a classificação desse gênero são basicamente: Um texto curto, cantado, formado pela relação entre letra e música, dividido em partes, constituídas por versos, organizados em estrofes. Primeiramente, consideraremos as concepções de gênero de Meurer (2000), no texto “O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem”; levantaremos, em seguida, os apontamentos de Bakhtin (1997), no texto “Os gêneros do discurso”; além de Marcuschi (2002), no texto “Gêneros textuais: Definição e funcionalidade”, e Ulhôa (1999), na obra “Métrica derramada: Prosódia musical na canção brasileira popular”.

Posteriormente, vamos observar como o gênero canção é visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e examinaremos a proposta de Costa (2001, 2002, 2003), para quem a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico. Refletiremos também sobre a noção de gêneros para Maingueneau (1989, 2008), visto que nossa pesquisa toma a Análise do Discurso como suporte teórico.

Nossa intenção é mostrar que as letras de música (linguagem verbal) somadas à melodia e ao ritmo (linguagem musical) são combinadas no gênero canção e, por isso, não há motivos para observá-las separadamente.

## CONCEPÇÕES DE GÊNERO

Este conceito tem sido tomado em épocas distintas por estudiosos da linguagem, os quais lhe dão contornos a partir de sua apreciação valorativa. Assim, apresentaremos alguns autores que já abordaram esse assunto. O Gênero Textual Canção contribui para a formação de um leitor proficiente e crítico através de atividades de leitura, compreensão e interpretação das várias linguagens presentes neste gênero.

Como finalidades mais específicas, propomos explorar os recursos linguísticos e interacionais presentes no gênero em estudo, responsáveis pela formação do sentido; construir



um repertório cultural consistente para ampliar a compreensão de informações implícitas presentes no Gênero Textual Canção; reconhecer que a leitura é uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor; identificar, compreender e interpretar a linguagem literária presente no Gênero Textual Canção, assim como as várias linguagens não verbais no Gênero Textual Canção.

### **I. Meurer (2000)**

Para Meurer (2000, p. 150), “os gêneros textuais constituem textos de ordem tão variada quanto anúncios, convites, atas, [...] cartas, comédias, contos de fada, [...] letras de música entre muitos outros”. Para ele, os gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possíveis alterações sociais.

Eles constituem processos e ações sociais, além de envolver questões de acesso e poder. Na perspectiva deste autor, as letras de música são um gênero textual. Vale salientar que a linguagem musical não é abordada em sua definição.

### **II. Bakhtin (1997)**

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. Os gêneros do discurso constituem-se, portanto, como repertórios de uso da linguagem, atualizados a cada nova enunciação. Essa definição pressupõe a relação dialógica que Bakhtin propõe para a utilização da língua e aponta para a historicidade dos gêneros, bem como para a flexibilidade de suas características e fronteiras.

Os enunciados constituem um gênero quando atingem certo grau de estabilidade. Esta é definida através de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

### **III. Marcuschi (2002)**

Comungando das ideias de Bakhtin, Marcuschi (2002) considera que a expressão “gênero textual” é vaga para aludir os textos que são encontrados no cotidiano. Segundo este autor:



Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-25).

Marcuschi enfatiza o caráter comunicativo do gênero em lugar da forma. Bem como Bakhtin, ele concebe os gêneros textuais como fenômenos históricos, conectados à vida cultural e social que favorecem a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano.

O conteúdo temático, o plano composicional e o estilo seriam, portanto, os três principais elementos que caracterizam o gênero.

Tendo em vista as abordagens de Bakhtin e Marcuschi, podemos apontar na canção – nosso objeto de estudo – os três elementos acima mencionados; comprovamos, assim, que se trata de um gênero, pois possui um tema, um estilo marcado – textos narrativos e descritivos – e uma estrutura composicional – letra e melodia.

#### **IV.Ulhôa (1999)**

Importa refletir também sobre o conceito de canção popular e seus elementos sob a ótica de Ulhôa (1999):

Na canção popular, melodia e letra interferem estreitamente uma sobre a outra. Existem elementos na letra, especialmente sua qualidade narrativa ou lírica, que conduzem a diferentes tipos de melodias: existem particularidades na melodia, especialmente seu contorno melódico e tipos de intervalos empregados que marcam o caráter da canção. (ULHÔA, 1999, p. 49).

Para a autora as letras de canções são escritas para serem cantadas, por isso adquirem sentido quando há uma voz que as canta. Partindo da citação acima, que deixa claro que melodia e letra interferem uma sobre a outra na canção, adotamos a postura de entendê-la como um gênero inseparável, resultado da junção da linguagem verbal e da linguagem musical.

#### **V.PCNs (1998)**

Em conformidade com as definições adotadas anteriormente neste trabalho, segundo os PCNs (1998), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das



intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos às quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nos PCNs, a canção é considerada um gênero textual literário de natureza oral. Sua composição envolve três elementos: Um linguístico (verbal) e dois outros extralinguísticos (melodia e ritmo, não-verbais).

#### **VI.Costa (2001, 2002, 2003)**

À semelhança dos PCNs, no artigo *As letras e a letra: O gênero canção na mídia literária*, Costa (2002) apresenta a seguinte definição para a canção: “A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)” (COSTA, 2002, p. 107).

Como vimos, tal definição aborda a composição da canção por elementos distintos, portanto trata-se de um gênero híbrido, que exige três competências: A verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular a linguagem verbal e a linguagem musical).

Costa propõe ainda que não olhemos para a canção como um texto exclusivamente verbal e nem exclusivamente musical, mas sim como uma junção das duas linguagens; que trabalhem com a canção, como um todo (com melodia e ritmo, sem transformá-la em poesia).

Costa situa a canção numa fronteira instável que se coloca entre oralidade e escrita, pois contém aspectos das duas, em diferentes graus. Nesse ponto, sua definição se diferencia dos PCNs, que a consideram como gênero de natureza oral.

No artigo “Canção popular e ensino da língua materna: O gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa”, Costa (2003) define a canção brasileira como Música Popular Brasileira (MPB) e esclarece que a diferença entre esta e música erudita se deve, basicamente, pelo apego ou não à partitura musical.

A canção popular não é presa à partitura como a canção erudita. Na MPB, há uma maior liberdade em relação ao grau de fidelidade que se tem à notação musical.



Em sua tese de doutorado, “A produção do discurso líteromusical brasileiro”, Costa (2001) parte da hipótese de uma intersemiótica que constitui a comunicação humana. Ele situa o homem como falante e articulador de várias semióticas simultâneas.

Haveria, assim, uma categoria de gesto enunciativo, definida como um ato de mobilização de várias competências semióticas (entre elas a verbal) com intenções expressivas, comunicativas e interativas.

Considerando que nossa pesquisa toma por suporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa, vale salientar que cada prática discursiva supõe gestos enunciativos específicos. A prática discursiva lítero-musical, tal como cunhada por Costa, implica gestos típicos como a composição, a interpretação, a gravação, sendo que cada um deles provoca múltiplos atos semióticos. O gesto da composição, por exemplo, inclui fazer versos, musicar, cantar, tocar, etc.

## **VII. Maingueneau (1989, 2005)**

Sobre a noção de gênero, Maingueneau afirma que “cada gênero” presume um contrato específico pelo ritual que define (Maingueneau, 1989, p. 34) e que esta noção é complexa, já que um texto se encontra, geralmente, na interseção de vários gêneros.

É preciso considerar, além disso, que o gênero define as condições de utilização dos textos derivados dele:

O fato de um poema ser destinado a ser cantado, acompanhado por um instrumento de certo tipo, lido em voz alta em uma reunião social, ou percorrido pelos olhos solitariamente, consumido nesse ou naquele outro tipo de circunstâncias... tem uma incidência radical sobre seu tamanho, seu recorte em estrofes, suas recorrências etc... (MAINGUENEAU, 2005, p. 134)

Desse modo, consideramos – como sugere Maingueneau – que a identidade de um gênero só pode ser compreendida pensando a relação deste com seus outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do discurso tem como proposta analisar o dito e o não-dito dentro de um sistema linguístico em que questões ideológicas e histórico-sociais estão inseridas. Nesse



sentido, os discursos analisados nas duas canções apresentam características de que o discurso e o sujeito são partes de um todo analisado.

Vimos em Meurer que o termo gênero se refere a textos de ordem variada; para Bakhtin e Marcuschi são três os elementos que caracterizam um gênero – conteúdo temático, o plano composicional e o estilo – o que nos leva a concluir que a canção é um gênero, pois apresenta tais elementos.

Verificamos ainda que Ulhôa aponta para a canção como um gênero que é resultado da união entre a linguagem verbal e a linguagem musical; nos PCNs o gênero canção é tratado como um gênero textual literário de natureza oral; e Costa toma a canção como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico.

Observamos também que, para Maingueneau, o gênero define as condições de utilização dos textos dele derivados e que a identidade do gênero não pode ser pensada senão na sua relação com seus outros.

Tendo em vista as características acima apontadas sobre a canção, entendemos que este é um gênero riquíssimo, pois apresenta um caráter intersemiótico e oferece a possibilidade de se lidar com universos textuais conhecidos, além de garantir abordagens interdisciplinares e a oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos neles documentados.

O Gênero Canção promove, através do fenômeno interdiscursivo, o contato entre as mais diversificadas formas de dizer, artisticamente. Tendo como centralidade a produção literomusical, seus gestos enunciativos, de acordo com a prática discursiva que realiza, perpassam as várias maneiras do dizer, possibilitando, assim, novas formas de se comunicar.

Nosso objetivo, com esta pesquisa, além de ampliar e esclarecer as discussões acerca do que venha a ser a prática intersemiótica e como ela se concretiza discursivamente, num objeto específico, foi exatamente contribuir para os estudos (a propósito, ainda bem escassos) que tomam a canção e/ou os textos visuais como objeto de análise.

Com a elaboração desse guia, é possível (e preciso) investigar de que maneira se comportam tais linguagens para a ocorrência da intersemiotividade na prática discursiva de outros cancionistas do posicionamento estudado, bem como de outros posicionamentos, no

sentido de averiguar que ocorrências são similares ou, se houver divergências, de que maneira elas se diferenciam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismosócio-discursivo**. Trad. MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Paulo. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado) – PUCSP

———. As letras e a letra: O gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107- 121.

———. **Canção popular e ensino da língua materna: O gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Linguagem em (Dis) curso. Tubarão. 1(1) p.9-36, 2003.

GADA, Ana Lúcia Colodetti. **A canção no livro didático de língua portuguesa**. Maringá, 2005. Dissertação (Mestrado) – UEM

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiationauxméthods d’analysedudiscours**. Paris: Hachette, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **O Contexto da Obra Literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006.



MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Orgs: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; trad. Adail Sobral [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

———. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p.149-166.

TATIT, Luiz. **Corpo na semiótica e nas artes**. In **Corpo e sentido – a escuta do sensível**. Ignácio Assis Silva (org.). São Paulo: UNESP, 1996.

TATIT, Luiz. “Quatro triagens e uma mistura: a canção brasileira no século XX” in: MATOS, Cláudia Neiva et. al (org.). **Ao encontro da palavra cantada poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2001.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In introdução à Linguística – I. Objetos teóricos. São Paulo: Ed. Contexto. 2002.

TATIT, Luiz. O Cancionista: Composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, Luiz. **Da tensividade musical à tensividadeentoativa**. Revista da ANPOLL 6/7. São Paulo: Humanitas, 1999.

TATIT, Luiz. Todos Entoam – **Ensaio, conversas e canções**. São Paulo: Publifolha, 2007.

ULHÔA, M.T. Métrica derramada: Prosódia musical na canção brasileira popular. **Brasiliana**. Rio de Janeiro, 02 p. 48-56, Maio 1999.



# CAPÍTULO 22

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO

**Ricardo Santos David**, Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - Uniatlántico - Docente na Educação Básica

### RESUMO

Neste artigo científico tem por objetivo identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e o consumo), conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O estudo fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) e também teóricos como Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006). Os resultados revelaram que as Representações Sociais dos docentes estão ancoradas em práticas baseadas nos saberes experienciais, ou seja, eles recriam formas de trabalhar à medida que os problemas sociais são trazidos, de acordo com demanda social e experiencial dos alunos. Os dados também mostraram que o tema mais trabalhado pelos docentes é o meio ambiente, mas não foi possível comprovar a transversalidade no desenvolvimento dos temas descritos por eles. A contribuição dos temas para formação integral do aluno foi um dos aspectos positivos da pesquisa. Espera-se que os resultados contribuam para a discussão e reflexão com gestores, professores e alunos e também para o enriquecimento do projeto pedagógico escolar, embasando futuras ações e uma nova visão no que se refere à inserção dos temas transversais nos conteúdos pedagógicos.

**Palavras-Chave:** Temas Transversais; Representações Sociais; Educação Básica; Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici e um de seus pressupostos é que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

As Representações Sociais consistem numa forma de pensar e interpretar a realidade cotidiana: uma atividade mental desenvolvida pelos grupos e indivíduos na interação social para apresentar seu pensamento diante das situações, eventos, objetos e comunicações.



Para Jovchlovitch (2000), as Representações Sociais são sempre representação de algum objeto ou de alguém. Ao mesmo tempo, elas apresentam alguma coisa, reconstróem uma realidade social. As representações são formadas nos espaços públicos, nas interações sociais. São móveis, versáteis e mudam constantemente.

De acordo com Jodelet (2001), que foi orientanda e colaboradora de Moscovici, as Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Estão presentes em diversos elementos, como cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. “Estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET 2001, p.21).

Segundo Gomes (2004), as Representações Sociais são fenômenos sociais, construídos e compartilhados socialmente, para compreensão da realidade social. A representação social é uma maneira de interpretar a realidade social (senso comum), na qual o indivíduo constrói e elabora, através das interações sociais, num determinado grupo social, para fixar suas opiniões ou ideias, frente a diferentes objetos, acontecimentos, situações.

Ela acontece na interface entre o individual e o coletivo, o psicológico e o social (MOSCOVICI, 2012). Moscovici (1988) diferencia três modos pelos quais as representações tornam-se sociais, passando a ser classificadas como: Hegemônicas ou coletivas, emancipadas e polêmicas.

As RS hegemônicas ou coletivas ancoram-se nas crenças e valores partilhados por todos os sujeitos que pertencem a determinado grupo social, sendo uniformes e coercivos, refletindo uma homogeneidade e estabilidade. Já as RS emancipadas são ancoradas nas relações de cooperação entre os grupos, agem como um complemento, por resultarem das trocas e partilha de símbolos e interpretações num determinado grupo.

As polêmicas ancoram-se e são mantidas em situações de conflito, não partilhadas entre os grupos sociais.

Além disso, de acordo com Abric (1998), as Representações Sociais possuem quatro funções essenciais, sendo elas: a função do saber, a função identitária, função de orientação e a função de justificação.



A função de saber permite compreender e explicar a realidade, na qual os indivíduos vão adquirindo novos conhecimentos que lhes permitam estabelecer uma coerência com seus valores e seu funcionamento cognitivo (ABRIC, 1998).

A Teoria das Representações Sociais é considerada um campo de estudo da Psicologia Social. Ela foi criada pelo romeno Serge Moscovici, que se naturalizou francês, utilizando-a pela primeira vez, em 1961, na defesa de sua tese cujo trabalho intitulado “Psicanálise, sua imagem e seu público”, publicado na França.

Ele realizou um estudo sobre a representação social da psicanálise na França em meados dos anos 50. Seu objetivo foi analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela Psicanálise enquanto ciência e a maneira como ela era apreendida por várias camadas da população.

Também enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não científicos envolvendo a psicanálise, relacionando as Representações Sociais ao saber elaborado pelo senso comum, referindo-se à “[...] formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social específico” (MOSCOVICI, 2012, p.25).

A representação social situa-se na intersecção entre o individual e o social tentando introduzir uma articulação entre a experiência individual e os modelos sociais e resultando num modo particular de apreensão do real. Moscovici (2012) faz uma articulação entre o individual e o social, enfatizando a necessidade de se fazer da representação uma ponte entre esses dois mundos.

Por meio dessa conexão entre o individual e o social é que ocorre uma interligação de dois universos de pensamento que Moscovici (2011) introduz, sendo estes: o universo consensual e o universo reificado, que serão esclarecidos no próximo tópico.

Na sociedade, os grupos e pessoas recebem cada vez mais informações diariamente, absorvendo-as quer queiram ou não e, nas interações sociais e diante dos fatos corriqueiros que lhe exigem tomadas de posições, os sujeitos elaboram ideias sobre determinado fenômeno.

Desta forma, essas ideias, decisões ou posições, que fazem parte da vida diária, são consideradas conhecimentos do senso comum, vão criando “universos consensuais”.



[...] a sociedade vê a si mesma representada por especialistas em certas áreas do saber (físicos, psicólogos...) aos quais ela restringe o poder de falar sobre estes conhecimentos. De outro lado reconhece a liberdade individual de seus membros se expressarem em diversas áreas do conhecimento (religião, política, educação...) e de se agruparem a partir de suas ideias em comum (GOMES, 2004, p. 133).

Seguindo o pensamento acima, enquanto que no universo reificado o conhecimento fica restrito aos sujeitos que possuem certa qualificação, no universo consensual o conhecimento é de todos os que compartilham as ideias e opiniões, havendo trocas e construção de conhecimentos.

Para Moscovici (2011), as Representações Sociais são elaboradas em espaços comuns sendo partilhadas por todos e se constituem numa realidade social. Assim, no universo consensual, os sujeitos pertencem a uma sociedade onde há sentido e finalidade e todos se comunicam livremente em locais públicos, como em bares, clubes etc.

No universo reificado, há uma sociedade hierarquizada, segmentada em classes, pela qual a participação dos sujeitos é permitida de acordo com sua competência. O autor complementa a ideia, destacando que a ciência é o meio adequado para se compreender o universo reificado, enquanto que as Representações Sociais se responsabilizam por compreender o universo consensual. Para finalizar, ele afirma que o lugar das representações na sociedade é o universo consensual (MOSCOVICI, 2011).

À primeira vista, os dois universos podem parecer opostos, porém, não são, pois eles estão relacionados. As pessoas fazem parte desses universos consensuais, veiculadas ao senso comum dos grupos sociais, recebendo influência de diferentes ambientes, culturas, por meio da comunicação social e da educação formal, entre outros.

## **OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM**

Denise Jodelet (2001) afirma que a representação social é sempre representação de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto) e que, desta forma, na interação social, desenvolvemos ideias a respeito de objetos, pessoas e acontecimentos.

Ela organizou um conjunto de elementos fundamentais que classificam a representação social como uma forma de saber prático que une o sujeito a um objeto:



✓ A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;

✓ Forma de saber: A representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;

✓ Qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (JODELET, 2001, p.28).

Para Moscovici (2011), as RS têm função de tornar familiar o que não é familiar. Aqui se considera não familiar as ideias e ações que perturbam e causam tensão. Sendo assim, para se apropriar do não familiar, ocorrem dois processos formadores de representação social: a Objetivação e a Ancoragem. A ancoragem consiste no processo de classificar o objeto ou ideia não familiar dentro de alguma categoria que seja familiar, para que seja possível representá-lo.

Ela é responsável por dar sentido às imagens criadas. A objetivação refere-se à existência objetiva daquilo que foi elaborado pelo sujeito e depois compartilhado. Permite tornar real um esquema conceitual, em outras palavras, tornar algo concreto o que é abstrato (MOSCOVICI, 2011).

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

O contexto escolar é um espaço no qual os sujeitos trocam diferentes concepções sobre o mundo em que estão inseridos e, por meio das relações sociais, deixam fluir Representações Sociais, que certamente influenciarão no desenvolvimento da convivência no ambiente.

Assim, o estudo de questões relacionadas à Educação, à luz da teoria das Representações Sociais, viabiliza a compreensão dos sistemas de representação existentes na escola.



No campo educativo, a teoria das Representações Sociais permite identificar as atitudes e comportamentos de um determinado grupo social e, além disso, como cada papel social é concebido no contexto escolar (ANADÓN; MACHADO, 2003). As representações são socialmente construídas pelo senso comum em espaços também comuns. “[...] É no encontro público de atores sociais, nas várias mediações da vida pública, nos espaços em que sujeitos sociais reúnem-se para falar e dar sentido ao cotidiano que as representações são formadas” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40).

Nesse sentido, a escola faz parte desses espaços, constrói e reconstrói Representações Sociais diariamente, seja na sala de aula, em reuniões pedagógicas, em reuniões de pais e mestres ou no pátio, entre outros. Assim, as Representações Sociais fornecem elementos de reflexões para explicar fenômenos oriundos desse contexto escolar.

Segundo Moscovici “[...] uma Representação Social é organização de imagens e situações que são ou se tornam comuns (MOSCOVICI, 2012, p. 26). Os dados revelam que os docentes tiveram acesso aos conteúdos abordando os TTs durante o curso de formação inicial; que consideraram satisfatória a qualidade das informações recebidas durante a realização dos cursos; que a maioria dos professores sujeito conhece alguns dos temas transversais e sabe que os TTs estão contemplados nos PCNs. Segundo Tardif (2004), é imprescindível, para os docentes, o acesso aos saberes da formação profissional para o magistério, pois dá suporte à sua prática diária no trabalho com as diversas propostas pedagógicas, ao utilizar as ferramentas necessárias no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) destaca a importância dos saberes disciplinares e curriculares na formação dos docentes, pois se referem aos conteúdos e programas produzidos por especialistas e pelo Estado que servem como guia para planejar as ações a serem tomadas no ambiente escolar. No que se refere aos conteúdos pedagógicos, a maioria dos docentes afirma que utiliza os TTs, embora estes apareçam, nas respostas, sob outras nomenclaturas.

Além disso, foi constatado que os temas mais utilizados pelos docentes foram: Meio Ambiente, Ética, Valores, Pluralidade Cultural e Sexualidade. Segundo Moscovici (2012), as Representações Sociais surgem durante a interação do universo reificado e do consensual e, diante da experiência baseada no senso comum, são desenvolvidas e apropriadas, tornando o que é produzido pela ciência em algo prático e usual.



E as razões pelas quais os docentes apresentam para justificar porque não se sentem preparados dizem respeito à falta de material didático adequado, à falta de conhecimento para trabalhar com a transversalidade e à falta de conhecimento específico sobre os temas transversais. Houve ainda a culpabilização da descontinuidade dos projetos educativos.

### **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TEMAS TRANSVERSAIS. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - LEI Nº 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 preconiza, em seu artigo 22, a finalidade da educação básica, nos seguintes termos “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No bojo dessa disposição legal, é possível reconhecer que a educação básica elege a cidadania como base estruturante dos currículos escolares. Tal consideração materializou-se na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos temas transversais, em 1997.

O documento oficial foi oferecido à rede de ensino pública em 1998, apresentando uma nova concepção: o currículo por competência, inovando com a proposta da transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização. Decorridos mais quinze anos da implantação da proposta de trabalho com os temas transversais, questiona-se: O que os professores pensam sobre os temas transversais? Os temas transversais são trabalhados em sala de aula pelos professores? Como são abordados? Quais temas transversais são privilegiados pelos professores?

Diante de tais questionamentos, formulou-se o problema de pesquisa do presente estudo, na seguinte conformidade: Quais as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais?

O artigo científico teve como objeto de estudo os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, buscando conhecer o que um grupo de professores do Ensino Fundamental pensa a respeito dos temas (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) e sobre a proposta de aplicação desses temas nas diversas disciplinas já existentes no currículo escolar, por meio do estudo de suas Representações Sociais.



No decorrer do texto queremos com isso identificar:

- ✓ Identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais.
- ✓ Verificar se os temas transversais são trabalhados no currículo escolar do Ensino Fundamental, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- ✓ Conhecer os principais temas transversais abordados pelos professores do Ensino Fundamental em sala de aula;
- ✓ Investigar de que forma os temas transversais estão presentes nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.

## PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE TEMAS TRANSVERSAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implantados em 1997 pelo Governo Federal, conforme já apresentado, são referências norteadoras para o estabelecimento dos currículos de abrangência nacional. Integram sua proposta, 06 (seis) temas transversais: Ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

Estes temas foram introduzidos no currículo escolar visando a formação do aluno, o desenvolvimento de conceitos e valores básicos voltados à cidadania, obedecendo a questões urgentes e importantes para a sociedade contemporânea.

Dentre os critérios usados para sua escolha, destacam-se: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, favorecimento à compreensão da realidade e a participação social. Marchesi e Martin (2003, p. 235) explicam que os temas transversais são “[...] conteúdos que atravessam as disciplinas, impregnando-as, motivo pelo qual têm sido chamados de “ensino transversais”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais “[...] não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1998, p. 65).

Os Temas Transversais referem-se a conteúdo de caráter social, que deve ser incluído no currículo do Ensino Fundamental de forma transversal, não como uma área, mas como conteúdo a ser trabalhado nas diversas disciplinas já existentes.



Ainda, segundo esse documento, o trabalho com esses conteúdos varia de acordo com o grau de profundidade e abrangência, o que o diferenciara serão questões relevantes e particulares da realidade local, levando em conta a capacidade cognitiva dos alunos bem como o tratamento didático dos conteúdos.

De acordo com a proposta dos PCNs, a inserção do tema “Ética” no currículo escolar contribui para que a escola realize um trabalho que incentive a autonomia dos alunos, a constituição de valores, ajudando-os a posicionarem nas relações sociais dentro e fora da escola, além de ajudá-los na construção de boas atitudes para viverem em sociedade, uma vez que ser ético propicia uma harmonia nas interações sociais durante a convivência diária entre as pessoas, e deve também despertá-las não só aos próprios interesses, mas aos do próximo. A seguir, uma abordagem, breve, de cada um dos temas transversais previstos nos PCNs (BRASIL, 1997).

## **I. Ética**

A Ética é tratada como princípio e não como mandamento, devendo ser abordada através dos blocos principais: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade. Segundo os PCNs, a ética é “[...] um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (BRASIL, 1997, p. 50).

Os objetivos gerais do trabalho com o tema “Ética” são o de levar os alunos a desenvolver as seguintes capacidades:

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;



- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1998, p. 65).

Nos PCNs, há uma discussão sobre o tema Ética - o documento aborda algumas tendências de educação moral existente no Brasil: A filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática, destacando com relevância esta última.

A tendência filosófica está pautada nos sistemas éticos preconizados pela filosofia, sobre as ideias e concepções dos filósofos gregos cujo objetivo é despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e que reflitam para fazer suas próprias escolhas. No que se refere à tendência cognitiva, destaca-se o raciocínio e a reflexão sobre as questões morais, visando o desenvolvimento da autonomia por meio da reflexão e não apenas pela assimilação memorística (BRASIL, 1998).

Quanto à tendência afetivista, procura despertar no aluno a consciência sobre seus sentimentos afetivos de forma concreta, de estar bem consigo mesmo, podendo viver em harmonia com o outro.

Essa tendência “[...] ao invés de se discutir dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas” (BRASIL, 1998, p. 61). Já a tendência moralista é abordada no documento como forma de doutrina, sendo normatizadora e impositiva, visto que os valores são transmitidos e as “[...] atitudes consideradas corretas de antemão” (BRASIL, 1998, p. 61-62).



Cabe lembrar que a disciplina de Educação Moral e Cívica, criada em 1964, seguiu essa concepção. No que diz respeito à tendência democrática, o objetivo é a criação de regras conjuntas, com vistas a democratizar as relações entre os membros da escola, para que todos possam participar da elaboração das regras, das discussões e das decisões no âmbito escolar (BRASIL, 1998).

Assim, todas as tendências vistas devem ser consideradas e trabalhadas através da proposta da transversalidade, com princípios e valores éticos, que fazem parte de todas as disciplinas e a todo o momento.

## II. Saúde

Quanto ao tema “Saúde”, os PCNs destacam que a educação é considerada um dos fatores mais importantes para a promoção da saúde, cabendo à escola orientar os alunos com noções básicas de saúde e higiene, através dos blocos principais: Autocuidado, vida coletiva. O objetivo principal do tema saúde é educar para a saúde, trabalhando as atitudes, os conteúdos e os procedimentos necessários a uma vida saudável e não apenas ensinar por ensinar (BRASIL, 1998).

De tal modo, é importante, também, valorizar todos os alunos, os que têm ou não comportamentos saudáveis, considerando as condutas oriundas da família e de outros grupos sociais, bem como as influências advindas da mídia para que a escola forneça elementos que os capacitem para uma vida saudável. (BRASIL, 1998).

De acordo com o documento:

A escola precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde. Nesse processo, espera-se que possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida da coletividade (BRASIL, 1998, p. 262-263).

Diante disso, o trabalho com o tema “saúde” deve voltar-se para a realidade e experiência escolar, fornecendo elementos que despertem a consciência da prevenção e manutenção da saúde e que, além disso, capacitem os sujeitos para hábitos saudáveis.



### III. Meio Ambiente

Com o trabalho do tema Meio Ambiente, o objetivo é proporcionar reflexões que levem os alunos ao enriquecimento cultural, despertando a preocupação com a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental. Principais blocos: os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental (BRASIL, 1998).

No documento, a proposta de se trabalhar com o tema meio ambiente não se refere apenas ao ambiente físico e biológico e, sim, abarca as relações sociais, econômicas e culturais. Diante disso, a principal função do trabalho com o tema “Meio Ambiente”, é proporcionar aos alunos uma formação que os leve a serem cidadãos conscientes, na e sobre a realidade socioambiental, “[...] comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global” (BRASIL, 1998, p. 25).

De acordo com os PCNs:

[...] deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (BRASIL, 1998, p.23).

Desta forma, o propósito maior é de se trabalhar com o tema “Meio Ambiente” de forma transdisciplinar, levando a uma mudança de valores e atitudes em prol do meio ambiente.

### IV. Orientação Sexual

Já o tema Orientação Sexual aparece nos PCNs com destaque para o papel da escola na orientação dos alunos e esclarecimento das dúvidas a respeito da AIDS, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), descoberta do próprio corpo e da sexualidade.

Principais blocos: Corpo, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1998). O trabalho com essa temática, no contexto escolar, é voltado



exclusivamente ao aspecto pedagógico, ou seja, através de problematização, questionamentos e também de esclarecimentos, o que de certa forma ampliará o conhecimento do aluno.

O documento propõe um entrelaçamento e informações do tema Orientação Sexual com outros temas, como a Ética e Saúde, quando se refere aos questionamentos envolvendo tabus e preconceitos relacionados à sexualidade. Além disso, o tratamento didático frente a essas questões deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, visto que cada etapa do desenvolvimento as dúvidas e problemáticas são diversas (BRASIL, 1998).

## **V.Pluralidade Cultural**

O tema Pluralidade Cultural aborda o aprender a respeitar e a conviver com as diferentes etnias, os diferentes grupos, diferentes culturas que integram a sociedade brasileira. Principais blocos: Pluralidade Cultural, vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania (BRASIL, 1998). De acordo com o PCNs, o tema Pluralidade Cultural caracteriza-se:

[...] Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, à vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 125).

Porém, na escola, esse processo nem sempre é levado em consideração, o que se coloca como grande desafio a superação da discriminação e a valorização da diversidade etnocultural e dos grupos que compõem a cultura brasileira.

## **VI.Trabalho e Consumo**

O trabalho com o tema “trabalho e consumo” visa propiciar aos alunos uma reflexão, problematizando os diferentes ramos de “trabalhos” presentes na sociedade, relacionando, ao mesmo tempo, o consumo de produtos e marcas, atrelado ao seu custo e qualidade. De acordo com o PCNs “[...] nessa relação, os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho.



Além disso, na proposta de inserção do tema transversal Trabalho e Consumo no currículo escolar integrado no Ensino fundamental e Médio, a escola tem o papel de preparar os jovens para o mundo do trabalho, como também o de proporcionar discussões sobre consumo, direito, desemprego, etc. Principais blocos de estudo: Relações de Trabalho, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde, Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas, Direitos Humanos, Cidadania (BRASIL, 1998).

Yus (1998) define temas transversais como:

[...] um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal no currículo global da escola (YUS, 1998, p.17).

A educação deve proporcionar aos alunos a construção da cidadania. Assim, é necessária uma prática pedagógica preocupada com a realidade social local. Os PCNs surgem com o propósito de que os temas transversais devem ser incorporados ao trabalho educativo da escola, como um complemento ao conteúdo já proposto (BRASIL, 1998).

Segundo Bovo (2004), o trabalho pedagógico que contempla os temas transversais contribui para o envolvimento com a realidade, “[...] um aprender sobre a realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir para transformá-la” (BOVO, 2004, p. 04).

Deste modo, conforme exposto e fundamentado nos PCNs, os temas transversais incorporados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, poderão proporcionar aos alunos uma formação para o exercício da cidadania, tornando-os capazes de agir e transformar a realidade.

Neste contexto, os docentes exercem um papel fundamental, uma vez que, para haver uma mudança realmente significativa, é preciso que eles se apropriem de determinados conhecimentos adquiridos na formação inicial. Então, diante disso, é preciso questionar a formação e os saberes docentes, pois, para atender aos objetivos de oferecer uma educação de qualidade, se faz necessário lidar com as dificuldades e vencer os desafios a ela inerentes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre a inserção dos temas transversais nas diferentes áreas curriculares, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A pesquisa, permitiu identificar algumas problemáticas referentes à inserção dos temas transversais na prática pedagógica dos docentes e atendeu, assim, a um dos objetivos específicos propostos no estudo – o de investigar de que forma estes estão presentes nas práticas dos docentes.

Com os resultados, pôde-se inferir que os docentes utilizam os temas transversais baseados em seus saberes experienciais, conforme considera Tardif (2002).

Assim, constatou-se a presença dos temas nas aulas, porém trabalhados sem levar em consideração a proposta dos PCNs e sem articulação ou mediação dos conhecimentos específicos da área.

Caso trabalhados dessa maneira, se constituiriam em um aspecto positivo, pois serviriam de balizadores para a compreensão e atuação crítica da realidade pelo aluno. Outro objetivo específico alcançado por este estudo foi conhecer os principais temas transversais abordados pelos docentes do Ensino Fundamental em sala de aula. Identificou-se que o principal deles é o meio ambiente, sendo também trabalhado outros como: Ética, valores, pluralidade cultural, trabalho, saúde e sexualidade.

Vale destacar os docentes que mais os utilizam são os que lecionam disciplinas como Geografia, História, Língua Portuguesa e de classes do Ensino Fundamental I e II.

Em relação às Representações Sociais sobre os temas transversais, os resultados apontam que os docentes se apropriam dos conhecimentos do universo reificado, através de suas experiências em sala de aula e interações sociais, buscando, de diferentes formas, tornar o conhecimento produzido pela ciência em algo prático, inteligível e usual, com o objetivo de trabalhar, por meio dos conteúdos, os problemas sociais vivenciados pelos alunos.

Demonstram também que os temas transversais desenvolvidos pelos docentes são eivados de princípios doutrinários e regras de comportamento, tornando-os prescritivos, pois alguns dos argumentos evidenciados nos discursos pautam-se em valores que os docentes



julgam necessário serem resgatados nos alunos, ou seja, naquilo que acreditam ser bom para a vida em sociedade.

Os professores são seres sociais concretos e os diversos saberes necessários à prática docente tem uma procedência social, são originários da sociedade, das instituições escolares, das ciências, das universidades, adquiridos no decurso da história de vida e da carreira profissional.

No contexto dessa constituição, os sujeitos interagem e compartilham saberes e práticas e também constroem representações sociais que interferem em sua formação e atuação pedagógica, ou seja, tais representações são construídas e reconstruídas com base no senso comum, nas ideias e concepções que são partilhadas durante o fazer pedagógico.

Além disso, outro fator a se considerar é que, no estudo das Representações Sociais, as práticas dos docentes não se constituem isoladamente e, sim, são estruturas que estão organizadas de forma a dar sentido ao objeto pesquisado. Relacionam-se diretamente aos elementos da vida cotidiana dos docentes em seus grupos de pertença: é o senso comum orientando e guiando suas práticas.

Em outras palavras, as Representações Sociais se constituem entre o individual e o social, articulando a experiência individual e os modelos sociais estabelecidos (MOSCOVICI, 2012).

Os resultados obtidos abrem perspectiva de um trabalho mais sistematizado a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação, por intermédio de seus responsáveis pela gestão do currículo nas escolas e formação continuada dos docentes, com o objetivo de promover reflexões e discussões, além de envolver a comunidade educativa no planejamento de atividades relacionadas aos temas, pois ficou evidenciado que a falta de planejamento e de uma proposta pedagógica dificultam o trabalho com abordagens transversais e interdisciplinares no currículo.

Segundo os documentos dos PCNs, a transversalidade leva a uma mudança na prática pedagógica da escola, pois está muito relacionada à postura do professor frente aos conteúdos e a forma de abordá-los (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou que uma boa formação continuada oferecida aos professores poderia promover a inserção dos temas transversais nos conteúdos das



disciplinas com forma de atender a formação cidadã. No decorrer da elaboração desta dissertação surgiram muitas indagações e inquietações, porém a recompensa foi muito além do sentimento do dever cumprido.

As dificuldades permitiram muitos avanços e conquistas a esta pesquisadora: o estudo mais aprofundado sobre o referencial teórico permitiu uma melhor compreensão do trabalho com os temas transversais, bem como conhecer seus objetivos e propostas, ampliando os já construídos durante a iniciação científica na graduação. Além disso, a interação com os docentes possibilitou um olhar mais amplo sobre prática docente e seus saberes.

Os resultados contribuíram significativamente para o pesquisador, pois possibilitaram uma reflexão de que é possível, sim, se trabalhar os problemas sociais em sala de aula, inserindo-os por meio dos conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, acredita-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, contribuindo para a inserção dos temas transversais na escola, além de servir como guia para trabalhos futuros no que se refere à prática pedagógica.

Contudo, considera-se importante que novos estudos, sob diferentes perspectivas, procurem investigar, de forma mais ampla, como estes estão presentes nas salas de aula, com o objetivo de adquirir uma compreensão mais aprofundada dessa realidade que abrange a prática pedagógica e a proposta da transversalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB: 1998, p. 27 – 38.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais** /Marta Anadón. Salvador: Editora UNEB, 2003.

BOVO, M. C. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Revista Urutágua, nº 07, Ago/Set/Out/Nov, 2004.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.



\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. p.146.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 02ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOMES, M. A. de S. **Representação Social: Uma genealogia do conceito.** *Comum*, Rio de Janeiro. V.10v, nº 23 – p.122 a 138 –junho/ dezembro 2004.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais: Um domínio em expansão. As Representações Sociais.** Denise Jodelet. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.420.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2000

MARCHESI, A.; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 07 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Ziar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Notestowards a descriptionof social representations.** Tradução de Glauca Alves Vieira. *EuropeanJournalof Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YUS, Rafael. **Temas Transversais: Em busca de uma nova escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



# CAPÍTULO 23

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO “SER PROFESSOR” E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Ricardo Santos David**, Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - Uniatlântico - Docente na Educação Básica

### RESUMO

O termo “representação” está presente em diferentes contextos. Na filosofia medieval, por exemplo, indicava uma noção de conhecimento como reprodução mental semelhante ao objeto conhecido. A expressão “representação social”, no entanto, tem uma história bem mais recente. Na sociologia, surgiu com Durkheim por volta de 1897. Na psicologia social, o interesse pelo fenômeno descrito por Durkheim como representação coletiva surgiu com a investigação de Moscovici (1978), intitulada a Representação Social da Psicanálise.

**Palavras-Chave:** Representações Sociais; Ensino Fundamental; Psicologia Social; Ser professor; construção identitária.

### INTRODUÇÃO

Sob a denominação de representações sociais, Moscovici apresenta a ideia de que estas criam realidades e senso comum e não apenas designam uma classe geral de conhecimentos e crenças como indicava Dürkheim para as representações coletivas.

E ainda mais, o psicólogo viu como essencial que se retirasse delas o caráter de categoria geral, onde encontrar-se-iam tanto produções intelectuais quanto sociais. O conceito de representação social segundo o próprio Moscovici não é fácil de ser compreendido.

Uma das razões dessa dificuldade é sem dúvida o fato de ser a representação um conceito híbrido de onde confluem noções de origem sociológica, como a cultura e a ideologia e noções de procedência psicológica, tais como a imagem e pensamento. O conceito de representação social é peculiar e pode ser chamado de um conceito eminentemente psicossociológico.

Assim, para Denise Jodelet, a principal colaboradora de Moscovici, representação social seria “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão



prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36).

Então, se entendermos as representações sociais como algo construído socialmente, deveremos interpretá-las como fenômeno dinâmico, que se (re)constrói no cotidiano. Ou seja, as representações sociais podem transformar-se. E, esse processo de (re) construção é importante questão de investigação para os estudiosos da área, pois possibilita explicar o comportamento das pessoas e sua forma de se relacionar com o mundo.

De acordo com Jodelet (1986) toda representação é construída sobre um objeto, tem um caráter simbólico e significante, de construção e reconstrução, autônomo e criativo, com a imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito.

Já Moscovici (1978, p. 46) enfatiza o caráter específico, a dimensão irreduzível das representações sociais. Para ele, as representações sociais constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento específico de nossa sociedade e que não se reduz a nenhuma outra forma de conhecimento.

Com isto, ele pretende marcar a diferença entre as representações sociais e outras formas de pensamento social como os mitos, a ideologia, a ciência ou simplesmente as visões de mundo.

No entanto, as representações sociais compartilham aspectos comuns com cada uma delas. Por exemplo, as representações sociais atuam na realidade social, da mesma forma que atuam as teorias científicas com respeito aos objetos que se aplicam.

Porém, é lógico que as teorias do senso comum que são as representações sociais não tenham o mesmo modo de produção, a mesma lógica interna, nem a forma discursiva das teorias do pensamento científico.

As representações sociais constroem referenciais de condutas e comportamentos que asseguram identidade a um grupo profissional. Possibilitam a criação de matizes identitárias que permite reconhecer, incluir ou distinguir quem pertence ou não a um determinado grupo social. Ademais, as representações do ser professor relacionam-se profundamente com as maneiras de agir no interior da profissão.



O processo de crescimento econômico e social por que passa o Brasil tem colocado em pauta muitas questões importantes, quanto ao desenvolvimento da produção industrial, à melhoria de vida dos indivíduos em sociedade e ao favorecimento de mecanismos que ajudem a nação a chegar ao status de país desenvolvido. Uma das matérias das discussões refere-se aos professores e à qualidade da educação pública ofertada aos cidadãos.

O espaço escolar é um lugar estratégico para o desenvolvimento nacional, pois ali se formam pessoas capazes de acompanhar as mudanças da sociedade. A escola pode funcionar como espaço de práticas que favoreçam a inclusão social, por meio de mecanismos de equidade social.

Nesse contexto, é reconhecido o papel desempenhado pelo professor, uma vez que trabalha diretamente na formação e educação, exercendo importante função de auxílio aos alunos nos processos de desenvolvimento humano e de socialização.

O reconhecimento desse sujeito como peça fundamental para o aperfeiçoamento das competências necessárias à cidadania e a busca pela compreensão dos fatores que interferem diretamente em sua prática, dando-lhe uma identidade própria, motivaram esta pesquisa. Para conhecer esse ator fundamental na escola, escolheu-se trabalhar, como pano de fundo que dá sustentação aos discursos encontrados nos espaços escolares, o conceito de Representação Social (RS) proposto por Moscovici, em 1961. Assim, como afirma Greca (2009), o processo comunicacional promove e ajuda a determinar as RS.

A partir do senso comum, procura-se compreender como se dá a relação e a compreensão do ser professor no grupo específico de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se identificar como surgem as RS dos professores e qual a relação delas com o senso comum e com os conceitos científicos que fundamentam a prática desse grupo profissional.

A partir desse ponto, chega-se ao papel do professor como objeto de RS e ao modo como esse conceito contribui para a construção identitária desse profissional. Entende-se, por conseguinte, que a compreensão dos processos de construção identitária do professor ajudará no entendimento da educação nacional.



Para se entender o processo de construção identitária do professor, abordasse, nesta seção, a compreensão do discurso corrente nos espaços escolares sobre o papel dessa profissão na sociedade.

Discute como as ideias, concepções, as opiniões e as atitudes que circulam nesse discurso formam as RS do “Ser Professor” que, por sua vez, influenciam as práticas sociais desse grupo de profissionais.

Desta forma, para se chegar ao conceito de RS segundo Moscovici, deve-se partir primeiramente da discussão das Representações Coletivas de Durkheim, entendendo sua origem e o modo como colaborou efetivamente para a criação da teoria das RS. Esse estudo dará suporte e servirá como pano de fundo para a compreensão, na próxima seção, do processo social de construção identitária do professor.

Segundo Carvalho (2008, p. 448), a definição de RS não é nova. Surgiu como uma “[...] tendência” na psicologia social, assumindo posicionamento crítico ao modelo americano de compreensão dos fenômenos humanos em sociedade, insurgindo-se contra o “individualismo da tradição behaviorista e da cognição social”. Moscovici, para chegar ao conceito de RS, “[...] percorre o caminho das Representações Coletivas de Durkheim” (FONSECA, 2007, p. 21).

Durkheim (1898) afirmava que a vida em sociedade cria representações de mundo e dos objetos, e que essas representações se impõem ao sujeito. Esse conceito é estático e homogêneo, independente das pessoas, e se constrói na sociedade sem que as pessoas tenham consciência disso. Ele pretendia explicar como a “[...] sociedade se mantém coesa, como ela se conserva” (SANCOVSCHI, 2007, p.11). Durkheim (1898) afirmava que a vida em sociedade cria representações de mundo e dos objetos, e que essas representações se impõem ao sujeito. Esse conceito é estático e homogêneo, independente das pessoas, e se constrói na sociedade sem que as pessoas tenham consciência disso.

Ele pretendia explicar como a “[...] sociedade se mantém coesa, como ela se conserva” (SANCOVSCHI, 2007, p.11). É, portanto, social, pois acontece nas relações sociais estabelecidas, e constrói-se nessa relação, a partir e através dela. A RS não é projeção do mundo externo e nem se impõe ao sujeito pela força e pela ideologia, mas se constrói no e a partir do sujeito.



A representação não é a soma das partes, mas sim realidade estruturada. Castro (2002), ao discorrer a respeito das RS em Moscovici, sinaliza algumas características sociais, que podem ser divididas em três partes: A primeira, “superficial”, manifestada pelo grupo social; a segunda qualifica-se pelo “processo de produção” no qual ela se dá e se forma coletivamente; e, a terceira está intimamente relacionada com a “funcionalidade. Essas representações são sociais porque contribuem para os processos de formação dos comportamentos e de orientação das comunicações sociais (CASTRO, 2002, p. 951). Assim, as RS acontecem em grupos sociais, de forma coletiva, e favorecem a constituição de comportamentos específicos do grupo, interferindo em seus processos de comunicação e de entendimento.

### **O “SER PROFESSOR” COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

O professor atua em um espaço marcado por saberes reificados; Muitas são as concepções teóricas que norteiam as práticas profissionais desse campo do saber. Como exemplo, citam-se algumas concepções pedagógicas: ambientalista comportamentalista, inatista-gestaltista, psicogenética e interacionista.

Cada uma delas enxerga o sujeito por um prisma, tendo visões diferenciadas sobre o papel do professor e sobre a forma como ocorrem os processos de desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação.

Também existem as normas, regras, leis, decretos e diretrizes que orientam a condução das práticas nos contextos escolares. Como não se apropriam por completo dessas concepções teóricas, das leis e decretos, os grupos de professores estabelecem RS que os auxiliam, por meio da objetivação e ancoragem. Assim, aproximam-se da possibilidade de dar conta dos processos de assimilação desses conteúdos e, sobretudo, das práticas profissionais.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo identificar a RS do “ser professor”. Pretende-se, sobretudo, reconhecer, por meio de pesquisa com professores, qual é o objeto de representação do “ser professor”, identificando os grupos específicos nos quais os processos acontecem e os compromissos que estão em jogo na prática profissional de educadores da rede pública estadual.



Entende-se que as RS colaboram sobremaneira para o ser e para o fazer do professor, contribuindo também com a sua construção identitária. Possibilitam, pois, o estabelecimento de uma identidade profissional forjada no social, no convívio com os pares da profissão e corroboram os avanços no campo educacional, principalmente perpetuando práticas que favoreçam que a educação permaneça com índices precários de desenvolvimento. Assim, na próxima seção, discorre-se a respeito dessa construção identitária.

## **CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR**

O sujeito é um ser social, marcado pelas relações. Não vive sozinho, isolado da sociedade. Pode-se concordar com Lane (1984), na afirmação de que toda a Psicologia se torna uma Psicologia Social, já que não se distancia o sujeito de sua relação histórica. Ele nasce em uma sociedade marcada por mitos, tabus, linguagens, ideologias, comunicações e representações sociais. Por isso, sabe-se “[...] que não se pode conhecer qualquer comportamento humano, isolando-o ou fragmentando-o, como existisse em si e por si.” (LANE, 1984, p.19). Este ser social é também marcado por uma subjetividade, que lhe é inerente:

Discutir a subjetividade humana na atualidade, do ponto de vista da Psicologia Social que se exerce, é fazer opções. Opções epistemológicas, práticas, éticas, estéticas, políticas. Escolher implica percorrer as trajetórias da construção dos saberes, imanente ao processo de hominização – mesmo que de maneira fragmentária e provisória. Escolher implica exercitar uma crítica que não seja complacente nem obsequiosa. Escolher implica respeitar o esforço coletivo de pensar (SILVA, 1998, p. 168).

Entende-se que todos os saberes constituídos são marcados pelas ideologias, que exercem grande influência na constituição psíquica do sujeito.

A identidade é própria de cada ser, existe no sujeito peculiar e não permite registro por instrumental físico, objetivo. É localizada de forma particular, ímpar. No entanto, no contato com um dado grupo, ou classe de pessoas, podem-se perceber características de construção identitária, características que permitem ao grupo a formação de uma identidade coletiva, que os identifica enquanto classe (SILVA, 1998).

A identidade é marcada por aspectos subjetivos e é de caráter íntimo, ao sujeito ou ao grupo do qual faz parte, pressupondo diferenças e uma mobilidade incessante. Silva, (1998, p.175) afirma “[...] que o tornar-se humano inclui o tornar-se não humano: a produção da



subjetividade é imanente à produção do mundo”. Pela subjetividade percebe-se a multiplicidade e ao mesmo tempo as peculiaridades de cada ser.

Cada ser humano é único e ao mesmo tempo carrega em si as potencialidades de todos os outros seres humanos. Cada qual tem seu modo de pensar, de agir, de se relacionar, de se comunicar; no entanto, todas essas características peculiares são infinitamente influenciadas e demarcadas pelas convivências estabelecidas.

Possui uma linguagem que funciona como o pivô de articulação entre pensamentos e ações, demarcados e articulados por signos, com a função de unir representações em cadeias (JACQUES, 1998).

É importante salientar que qualquer pessoa vivencia diretamente uma dicotomia, uma divisão do ser, já que a vivência do ser humano é composta do múltiplo. A ideia reducionista de dizer de um homem completo parece remeter ao dito por Boff (1997, p.09): “Todo ponto de vista é à vista de um ponto”. O homem é a soma de múltiplos pontos, não se reduz a uma teoria, uma prática; mas à soma dos olhares para a contemplação do todo.

Durante toda a trajetória histórica da Psicologia, tenta-se explicar o que é a identidade humana, como se constitui e se fortalece. Jacques (1998, p. 160) assinala que os estudos em geral passam pela Psicologia Analítica do Eu e pela Psicologia Cognitiva, no entanto é na Psicologia Social que se encontra uma fundamentação para ela, pautada, sobretudo nas relações estabelecidas nos grupos. Jacques (1998, p. 163) acrescenta: “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e as alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade)”.

A identidade, nesse contexto, é amalgamada no social, constitui-se, faz-se nas relações estabelecidas, em que o sujeito é autor e coautor de sua própria história, a partir da vivência em sociedade, dos posicionamentos diante da vida e do outro.

A presença da autonomia não distancia a ideia de uma identidade constituída pela socialização, sem perder de vista suas idiossincrasias. Ocorre uma dialética em que se percebe haver, no conceito, algo contraditório, múltiplo e mutável. Ao mesmo tempo, apresenta-se como algo único, inacabado. Assim, percebem-se diferenças e igualdades que são sempre móveis e mutantes.



Ao se dizer da identidade, não se pensa no monocromático, mas sim nas múltiplas cores, nas diversas possibilidades dos sujeitos (JACQUES, 1998; SILVA, 1998). A constituição da identidade acontece em um movimento sempre contínuo, ininterrupto, marcado pelas experiências inter e intrapessoais. É uma “metamorfose”, uma transformação, uma mudança de forma que acontece no ciclo da vida, constantemente. Ciampa (1997) indica:

[...] cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou sendo sou eu mesmo (CIAMPA, 1997, p. 68 e 69).

Na convivência com as outras pessoas, a identidade vai-se constituindo, o sujeito vai ganhando e ampliando os seus próprios traços. A identidade está em percurso, não está acabada, pronta, imutável. Novos aspectos, concepções, características vão se somando e solidificando de acordo com as experiências do ser.

A identidade vai-se constituindo sempre de forma transitória, porém constantemente permeada na contradição (JACQUES, 1998). A construção identitária do professor é demarcada por contradições, sejam elas peculiares ao sujeito ou inerentes a sua classe laborial. Essa identidade pode funcionar como a defesa do ser humano contra aquilo que é estranho e dicotômico.

O dito popular “sujeito fala do lugar que ocupa” demarca a identidade. O sujeito fala de um lugar, fala do seu grupo, da sua escolha profissional, da sua Igreja, da sua escola. É normal reconhecer em um mesmo sujeito discursos antagônicos de acordo com o espaço ocupado. “Essa diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria vida social, pois a diferença só aparece tomando como referência o outro.” (JACQUES, 1998, p.164) Olhando pelo aspecto social, o outro é um fator importante na constituição da identidade (MELLO, 1995): A forma como o sujeito se relaciona, como se percebe e é percebido. O olhar do outro pode estagnar, paralisar o sujeito ou levá-lo ao crescimento, à superação de suas dificuldades.

Certo é que esse mesmo olhar das expectativas da vivência em sociedade pode gerar, em alguns casos, a estagnação ou a movimentação. Tudo vai depender de como a percepção desse olhar interfere na vida do sujeito olhado, como ele se vê e é visto, como se apropria desse olhar, que é social e, ao mesmo tempo, individual. A identidade constitui-se no



contraditório, quebra os limites do certo e do errado, opondo-se ao pensamento lógico formal, como: “[...] individual/social, estabilidade/transformação, igualdade/diferença, unicidade/totalidade” (JACQUES, 1998, p. 165).

A identidade, portanto, é a referência para que o sujeito tenha uma imagem e um conceito de si, de suas vivências e da sua profissão.

Como pensar nessa imagem, se ela não é estática? A Psicologia Crítica contribui para a reflexão da identidade estabelecida a partir do contexto social, e essa visão da identidade ajuda a pensar um sujeito em construção a partir do social, e não em um indivíduo pronto. O homem é um ser mesclado de múltiplas possibilidades, não é linear, não está pronto e acabado. É impossível admitir uma natureza própria e igual para o ser humano, próximo de uma homogeneização, já que esse sujeito é caracterizado pelas diferenças que são, por si mesmas, sempre múltiplas. É certo que o que mais aproxima os seres humanos são as diferenças.

## **POR QUE ESTUDAR A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA?**

A compreensão da construção identitária do professor contribui sobremaneira para se entender o lugar que ele ocupa na sociedade, o seu espaço de atuação, um lugar de vivência de valores e normas que o ajudam a solidificar e a criar características identitárias.

Essas características, que são individuais, também colaboram com a visão da profissão pelo corpo de profissionais da educação, interferindo diretamente na prática individual e coletiva.

Os discursos presentes nos universos escolares são intimamente marcados pela constituição identitária dos grupos.

Entende-se que a construção identitária do professor acontece em uma via de mão dupla, que parte do micro para o macro e do macro para o micro, ou seja, a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem.

E o universo escolar, em suas múltiplas formas e possibilidades, interferem na constituição identitária desse mesmo professor. É importante salientar a importância das relações estabelecidas nos ambientes escolares, visto que acontecem por meio da interação



com os outros, sejam eles alunos, professores, responsáveis e profissionais do corpo administrativo.

Todas essas relações favorecem a criação de redes, que contribuem para a constituição identitária do professor. Salienta-se a inter-relação entre o grupo de professores, visto que se torna um espaço peculiar para a constituição identitária do sujeito e para o conseqüente surgimento das RS.

Tal comparativo aponta que, tanto os estudantes quanto os profissionais, demonstram uma mesma linha de raciocínio para evidenciar quais características devem ter um professor. Nesta perspectiva, é possível perceber as RS acerca de “ser professor”. Destaca-se que, tanto os estudantes de graduação, quanto professores em efetivo exercício, são influenciados, e que incorporam os discursos que afirmam a necessidade de reflexão e de reformas educacionais (CUNHA, 2006).

Assim, as RS aparecem como fenômenos ativos que permanecem no discurso do sujeito em seu período de formação, e também quando já possui tempo de atuação profissional. Sobre o que é “ser um professor”, especificamente sobre as características essenciais que deve ter esse profissional. Como: “ter capacidade de doação para o aluno”, “ter boa comunicação”, “empatia”, “atualização constante”, “comprometimento”, “Ter domínio de conteúdo” “flexibilidade”, “assiduidade e pontualidade”, “organização”, “ter abertura e diálogo”, e “didática atualizada”. Esses aspectos pouco valorizados oferecem condições para se perceber a contradição quando se contrapõe a ideia da importância dos aspectos relacionais que firmam a docência como um espaço único de interações humanas, trabalhados, sobretudo, por Tardif e Lessard (2008).

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. OS ALUNOS E O PROCESSO EDUCATIVO.**

O primeiro assunto abordado foi “o que a escola significa para esses estudantes”. Logo apareceram as respostas ilustradas por posicionamentos políticos e reclamações sobre a comunicação da escola com eles, bem como a leitura da escola como “um lugar de aprender”, “um lugar que você tem que passar de qualquer jeito, para seguir na vida tem que estudar”, “escola é um lugar que se aprende muito da vida, é um preparatório para vida”, “eu acho que



deveria ter mais oportunidade, porque tipo assim, falta muita estrutura na escola, falta incentivo”.

Essas declarações dão indícios sobre o significado que a escola tem construído nesses alunos: Um espaço de “transição” para a vida adulta e oportunidade. Os elementos registrados na estrutura do provável da RS permitem inferir a importância que alunos nos finais do ensino fundamental atribuem à escola, que os prepara, como informaram no questionário sociodemográfico, frequentar e ir para escola.

Estudar sempre para “ser alguém na vida”, “conseguir um emprego” e “se formar”. Os termos – de alto teor social e educacional - revelam uma rede de significações e valores interiorizados, que o grupo partilha e compartilha.

Este ciclo, os anos finais do ensino fundamental apresentam uma série de desafios para os professores, mas é importante enfrentá-los para que os alunos consigam passar por essa etapa tranquilamente, potencializando suas capacidades e produtividade. Para isso, a escola deve enxergar o aluno como um “sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social”, como a BNCC orienta.

Outra questão é que a escola deve compreender que cada ano do ensino fundamental dessa fase impõe desafios muito particulares e, por isso, é necessário que haja um bom planejamento dos conteúdos e das atividades que serão realizadas. Dessa forma, a formação dos alunos será completa, pois, além dos conteúdos, também terão garantidos seus direitos enquanto cidadãos. E seguros para entrar no ensino médio. Para os pais, as principais dúvidas sobre o Ensino Fundamental, onde séries são chamadas de anos, recaem sobre a escolha de um bom colégio, o ensino com conteúdo de qualidade e os benefícios para os filhos. Já para as crianças, a maior preocupação é a adaptação, pois elas têm a sensação que é a partir de agora que a escola está começando de verdade.

O último ano antes do Ensino Médio é o mais desafiador, pois relaciona todos os conhecimentos acumulados, estimulando os jovens a ler e analisar obras literárias, refletir sobre a situação social, econômica e política do país, representar a evolução das espécies e



indicar probabilidades. A relação entre as disciplinas deve ser o foco principal, pois serão as bases para os próximos anos da educação.

A discussão em torno da reconstrução identitária docente passa por vários desafios, dentre os quais destacamos as tensões da sala de aula, marcadas pela precarização do viver dos educandos, ampliam a precarização do trabalho docente, constituidores de sentidos e significados de uma nova cultura escolar, na qual o professor sente a perda da referência do trabalho docente, ancorando, desta forma, o rompimento das certezas do seu fazer docente, conforme apresentamos nas unidades de sentidos abaixo.

Neste cenário os professores são responsabilizados pela baixa qualidade de rendimento dos seus alunos, pelo baixo índice alcançado no IDEB, no ranking das provas de competências e resultados.

A identidade dos professores passa a ser ponto de julgamento inclusive pelos próprios professores, que agora precisam ocupar outros papéis dando um caráter multifacetado marcado por outros saberes: a) pai, mãe, artista, carrasco, psicólogo (unidades de sentidos descritas pelos professores entrevistados), que se caracterizam como saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc.”.

Entretanto, é preciso considerar que essa visão multifacetada que passa a caracterizar a identidade docente, carregam sentidos de preconceitos históricos, julgamentos negativos que nomeiam os alunos da escola pública básica como atrasados, com problemas de aprendizagens, violentos. Representações sociais negativas de quem são os sujeitos alunos da escola básica pública.

Dessa forma, não há como negar que vivenciamos um momento histórico de transição no qual de um lado possuímos um dos sistemas mais regulados e normatizados que tem limitado as iniciativas docentes, levando-os para a visão fechada do conhecimento curricular.

Por outro lado, a vida, a justiça e a dignidades negadas com que convivem os professores lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais.



E é neste último cenário, que o rompimento das certezas que muitos educandos se configuram em processos que (re) inventam de forma ousada e criativa o próprio campo do trabalho docente colocando o trabalho docente no campo do “compromisso desafiador”.

Um processo que exige dos professores pensarem, darem conta de uma educação totalizante do aluno. Isto os desafia a um aprendizado que nem sempre se aprende nos cursos de formação, ou seja, os desafia ao compromisso de ser educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permitiu uma aproximação teórica relativa à sustentação da carreira do professor, com aspectos e práticas incorporados e presentes no dia a dia desse profissional. Para alcance desse intento, propôs-se compreender se existe RS do “ser professor” que se diferencie dos documentos oficiais que regem a Educação Nacional.

A partir da identificação das RS, pretendeu-se reconhecer se elas contribuem para a constituição identitária do “ser professor” nos anos iniciais do EF. Nessas palavras elencadas pode-se compreender o discurso do professor frente às RS, já que trazem para sua compreensão, por meio da ancoragem e objetivação, aspectos presentes nos documentos e textos que fundamentam a prática.

Os “sentimentos” reforçam a ideia da profissão como espaço demarcado pelas relações humanas, em que os sujeitos aprendem durante as trocas com seus pares educativos. Por este caminho ficou evidente a importância dada pelos professores a sua experiência como alunos, e destacou-se a questão da interatividade como condição indispensável na profissão, o que reforça o aspecto relacional.

Assim, perceberam-se as RS, pois o conhecimento do docente não se dá somente pela ciência, mas também no seu cotidiano, pela sua experiência, troca com seus companheiros de profissão e com seus alunos. Pode-se afirmar que as relações humanas contribuem para o “saber” e que identificam o sujeito com o grupo, favorecendo sua constituição identitária.

Assim, como implicação para sua prática profissional, ressaltou-se a ideia de que o trabalho transforma sobremaneira o professor, fornecendo-lhe substratos para posicionamentos diferenciados. O docente traz consigo as marcas de sua profissão, de seus



posicionamentos, e das demandas de aprendizagem dos alunos, dos sistemas de ensino e daquelas emanadas nos discursos presentes entre os colegas de profissão.

As demandas reforçam a ideia da interdisciplinaridade, e os sujeitos envolvidos no processo educativo são demarcados por aspectos biopsicossociais, além de outros de cunho espiritual que também atravessam o “ser e estar” na escola.

Nesse lugar, como bem caracterizou o estudo, deve-se valorizar a diversidade, a partir da compreensão do processo de constituição identitária de alunos e professores, nos aspectos culturais, comunicacionais e pedagógicos, que exigem constante rever de posturas e práticas, e que favorecem as RS e a constituição identitária do sujeito.

O presente estudo permite a compreensão de que os professores expressam uma identidade profissional pautada nos movimentos dinâmicos da sociedade, e que esses movimentos sempre vão demandar novas posturas e modo de agir do docente. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de aprofundamento da análise dos resultados obtidos, bem como a realização de novos estudos nessa área do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. **A águia e a Galinha: Uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, João Gilberto da Silva e ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações sociais e história: Um diálogo necessário**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol. 18, nº 41, PP. 445-456. ISSN 0103-863X. Acesso em 16/06/2010.

CASTRO, Paula. **Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici**. Análise Social - Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Vol. XXXVII (Outono), 2002 (n.º 164), pp. 949-979 Disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2\\_Ck99QR5.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2_Ck99QR5.pdf), acesso em 01/09/2010.

CIAMPA, Antônio da C. In. LANE, S. M. T.; GODO, W. G. **Psicologia Social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: Saberes silenciados em questão**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em. Acessos em 23 maio 2011. doi: 10.1590/S1413- 24782006000200005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.



\_\_\_\_\_. “As formas elementares da vida religiosa”. IN: Os pensadores. 02 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FONSECA, Rosana. **A representação social da liderança por líderes e potenciais líderes**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

GRECA, Aislan Ribeiro; ALMEIDA, Paul Edmam. **Representações Sociais e Comunicação no Espaço Organizacional**. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

JACQUES, Maria das Graças. **Identidade**. In: STREY, Marlene Neves, et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JODELET, D. Représentations sociales: Um domaine em expansion. In: MOSCOVICI, S. (Org.) **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

LANE, Sílvia. **A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia**. In: LANE, Sílvia e CODO, Wandrerley (orgs) **Psicologia Social; o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 19.

\_\_\_\_\_. **Usos e abusos do conceito de Representação Social**. In. SPINK, Mary Jane P. (org.) **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MELO, M.M.O. **Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: Polêmicas e controvérsias**. Revista Linhas Críticas, Brasília – DF, v. 11, 2005. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogia.html>, acesso em: 28/06/11.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 06. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela**. *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol.19, n.02, pp. 07-14. ISSN 0102-7182.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 04. ed. ver. Atual. – Florianópolis – UFSC, 2005.

SILVA, Nilza Subjetividade. In: STREY, Marlene Neves, et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



# CAPÍTULO 24

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO SOBRE ESCOLA, ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR

**Ricardo Santos David**, - Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - Uniatlântico - Docente na Educação Básica

### RESUMO

As Representações Sociais segundo Serge Moscovici estão principalmente relacionadas com o estudo das simbologias sociais, ou seja, estudo das trocas em nosso meio e das relações interpessoais e de como isso influencia diretamente na construção do conhecimento. As representações sociais tem por finalidade tornar familiar algo não-familiar, categorizando e nomeando novos acontecimentos, com os quais não tínhamos contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação destes à partir de ideias, valores e teorias já preexistentes e internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade.

**Palavras - Chave:** Rede pública; Rede Privada; Representações Sociais; Conhecimento; Ensino.

### INTRODUÇÃO

Importante ressaltar que as representações sociais cumprem quatro funções essenciais: Função de saber – que permitiria compreender e explicar a realidade, saber prático do senso comum, elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; Função identitária – que definem a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social, (...) por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização; Função de orientação – que guiam os comportamentos e as práticas enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios.

Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; e Função justificatória – que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os



comportamentos, elas (representações sociais) intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros (ABRIC, 1998, p.28-30). Moscovici, em sua noção de representações sociais, faz uma releitura dos fenômenos que antes eram atribuídos à magia, ou ao sagrado substituindo essas fontes pelas ciências. As ciências se tornaram no mundo moderno o que a magia era no mundo medieval, sendo um ambiente propício para as representações (apud FARR, 2002)

Serge Moscovici, em 1961, propôs e demonstrou a pertinência da nomenclatura “representação social” para diferenciá-la de “representações coletivas”, em sua tese de doutoramento acerca das representações de parisienses sobre Psicanálise, parte dela publicada posteriormente na sua obra *La psychanalyse: son image et son public* (MOSCOVICI, 1961/2012).

Nas palavras de Denise Jodelet, as representações sociais:

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva (JODELET, 2001, p. 22).

Antes desses dizeres, a autora refere RS como “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. [seus elementos] são organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (Jodelet, 2001, p.21). Quanto ao uso dessa perspectiva teórica em pesquisas, declarações como as de que “Cada trabalho traz uma pequena contribuição na sua delimitação e possível aprofundamento conceitual” (GUARESCHI, 2000, p.35) nos permitiram adentrar nesse campo por admitirmos como princípio o de que as RS.

Antes desses dizeres, a autora refere RS como “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. [seus elementos] são organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (Jodelet, 2001, p.21). Quanto ao uso dessa perspectiva teórica em pesquisas, declarações como as de que “Cada trabalho traz uma pequena contribuição na sua delimitação e possível aprofundamento conceitual” (GUARESCHI, 2000, p.35) nos permitiram adentrar nesse campo por admitirmos como princípio o de que as RS:

Podem ser compreendidas como um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia,



nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo (GUARESCHI, 2000, p.38).

Para a TRS, o indivíduo é um sujeito ativo, tecido e simultaneamente tecendo as múltiplas relações e situações, fenômenos, objetos com os quais se relaciona não podendo ser compreendido apenas pela idiossincrasia de suas experiências pessoais: seu pertencimento a um grupo legitima determinadas cognições, valores e práticas que, como saberes-senso comum - constituem sua consciência social. Esse entendimento e valoração do senso comum justificam o volume de investigações realizadas em distintos campos disciplinares, tendo por aporte a TRS.

Nesse sentido, Almeida e Santos declaram:

Nessa perspectiva que o senso comum vai adquirir valor como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser considerado meramente como folclore ou como um pensamento tradicional ou primitivo para ser tomado como algo moderno, originado, em parte da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomado como parte da cultura (ALMEIDA e SANTOS, 2011, p. 289).

Assim, pode-se depreender que pesquisas em RS cobrem campos como o científico, cultural, social, institucional, da produção, ambiental, biológico, psicológico, educacional (JODELET, 2001), por se aterem aos saberes, produzidos na dinâmica social, bem como aos processos de apropriação (ancoragem e objetivação) desses conhecimentos por parte dos indivíduos/grupos.

O estudo das RS exige a implicação na busca criteriosa dos conhecimentos, sentimentos e valores construídos pelos indivíduos em suas relações no grupo de seu pertencimento, tarefa na qual nos empenhamos.

Identificar as RS inclui, por princípio, o reconhecimento de seu caráter social - de sua articulação com uma memória social que se torna presente em cada relação - visto que de geração a geração, a transmissão da tradição ressalta o passado legitimado pelo grupo, fazendo que “a construção que o presente faz do passado passa a ser importante, na medida em que a memória, considerada como sentido plural é a expressão de um sentimento, e modo de compreender e se relacionar no mundo” (MORAES, 2000, p. 95).

Por conseguinte, o estudo das RS propicia-nos a possibilidade de ao conhecê-las identificar os elementos que as constituem e como estes se configuram em uma determinada



teia de conexões, cujos fios se prendem ao passado e se ligam ao presente, os quais, sob a perspectiva das TRS fornecem sistemas de referência para que os indivíduos/grupos re/conheçam e interpretem as informações a que têm acesso.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

O estudo das representações sociais na Escola é de grande importância para a Educação, pois contribui para uma abordagem da vida mental individual e coletiva de todos os membros integrantes dessa instituição.

Esse estudo considera todos os processos constituintes e constituídos. Para Jodelet (2001, p. 26) as representações apresentam três particularidades: vitalidade (quantidade de publicações e abordagens metodológicas e teóricas que inspiram), transversalidade (o estudo em relação a outras ciências humanas) e complexidades (dificuldade de sua definição e tratamento).

O conjunto dessas particularidades na representação social faz com que seu campo de pesquisa se amplie. Considerando a Escola como objeto de pesquisa, serão apresentadas as contribuições da Teoria da Representação Social à Educação. Gilly é um dos teóricos que se dedica a estudos em representações sociais voltados à Educação.

As representações sociais para ele ofertam uma nova maneira para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo. Os resultados gerados são articulados com a transversalidade e, portanto leva a análise da relação escola/professor/aluno, e a construção de saberes.

Dentro dessa perspectiva as representações é um instrumento para compreensão daquilo que ocorre em sala de aula no decorrer das interações pertinentes a esses ambientes e processo de aprendizagem. A escola é uma das instituições sociais mais importantes para se aprender a conviver e apresenta um papel de grande relevância na formação de uma consciência da cidadania e da ética.

Reconhecendo as aplicações da teoria das representações sociais no espaço escolar verificamos que o campo educativo é considerado um dos mais importantes aparelhos ideológicos que perpassam por questões a respeito de representações sociais através da linguagem.



Por isso algumas pesquisas estão sendo desenvolvidas, com o propósito de abarcar dentro dessa temática os discursos sobre as instituições, relação pedagógica e significações, podendo assim analisar interferências no desempenho do processo educativo.

É através da educação que surgem possibilidades para explicar a influência que as representações sociais promovem nas figuras que compõe o sistema educacional, por exemplo, professores, alunos entre outros. A escola tem uma gama variada de representações sociais, a um leque muito grande a ser pesquisado. A sociedade esta sempre em transformação.

## **UM PERFIL ANÁLISE DA ESCOLA PÚBLICA**

Muitos estudos sobre a situação de nossas escolas têm mostrado que são inúmeros os problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Muitas situações, tais como a indisciplina, a evasão, o desinteresse pelo que é ensinado e pela escola, dificuldades de interação entre professoraluno, dificuldades de aprendizagem e outros tantos problemas devem ser estudados e as possíveis soluções buscadas e/ou sugeridas.

Assim, ao definir nosso objeto de estudo que foi traçar um perfil da escola, seja ela pública ou privada. Havia a pretensão de efetuar um levantamento de dados que possibilitassem vislumbrar todas as escolas públicas do Estado e as particulares. À medida que, obtivemos resultados, procedendo à tabulação e a análise dos dados, percebeu-se que os dados permitiam contextualizar apenas a escola foco da aplicação da pesquisa, e somente por ela e pelos envolvidos, dar as respostas aos questionamentos colocados.

## **ENTENDENDO A FUNÇÃO DA ESCOLA**

Existem muitas teorias que discutem a função da educação, mais especificamente da educação escolar. É preciso conhecê-las para elaborar as ideias, estabelecendo conclusões que permitam direcionar a prática pedagógica, cientes que toda prática traz no seu bojo uma ideologia.

É preciso que o entendimento do que acontece no contexto escolar possibilite a compreensão da realidade da nossa escola, foco da pesquisa. Primeiramente, buscando entender a função da escola e o que se pode esperar dela, é preciso ter claro que a educação



sempre esteve presente nas sociedades, desde as mais primitivas até a atualidade, num processo que foi assumindo diversas funções e formatos de acordo com a realidade vivenciada em determinada época, sempre fazendo parte de um contexto social e ainda é um continuum.

FREIRE (2000, p.67) propôs um modelo de educação considerando que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Portanto, é importante a aceitação de que a educação está presente em toda sociedade a serviço desta para a sua preservação.

O debate entre o público e o privado na educação brasileira não é recente e as pesquisas explicitam pontos de convergência e divergência entre os quais se inserem as questões destas categorias e seus reflexos em cada modalidade e/ou nível educacional, destacando análises que tratam da natureza e do caráter da educação.

Ao situar o embate entre o público e o privado é necessário ressaltar que seus desdobramentos efetivos vinculam-se às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sócio-político-cultural.

Entende-se, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar.

Neste sentido, os debates sobre a educação brasileira têm sido permeados pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa indefinição fronteiriça acarreta, particularmente, a ambiguidade do Estado enquanto expressão de poder público.

A análise das políticas engendradas pelo Estado Brasileiro e, em especial, os desdobramentos assumidos por este na esfera educacional, são claros indicadores dessas disputas sociais e do caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado *stricto sensu* no Brasil.



Esse caráter privatista é resultante, dentre outras coisas, do alargamento das funções do *ethos* privado ainda que subvencionadas pelo poder público. Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado.

Nessa perspectiva, PINHEIRO (1996:258) afirma que:

“No Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos” (grifo nosso)

O debate entre o público e o privado na educação brasileira não é recente e as pesquisas explicitam pontos de convergência e divergência entre os quais se inserem as questões destas categorias e seus reflexos em cada modalidade e/ou nível educacional, destacando análises que tratam da natureza e do caráter da educação.

Ao situar o embate entre o público e o privado é necessário ressaltar que seus desdobramentos efetivos vinculam-se às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sócio-político-cultural. Entende-se, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar.

Neste sentido, os debates sobre a educação brasileira têm sido permeados pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa indefinição fronteiriça acarreta, particularmente, a ambiguidade do Estado enquanto expressão de poder público.

A análise das políticas engendradas pelo Estado Brasileiro e, em especial, os desdobramentos assumidos por este na esfera educacional, são claros indicadores dessas



disputas sociais e do caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado *stricto sensu* no Brasil.

Esse caráter privatista é resultante, dentre outras coisas, do alargamento das funções do *ethos* privado ainda que subvencionadas pelo poder público. Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado.

Nessa perspectiva, PINHEIRO (1996:258) afirma que:

"No Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos" (grifo nosso)

Esse confronto, ou essas ideologias em conflito, vão assumir, portanto, contornos/configurações diferenciados ao longo do processo histórico tendo em vista as questões conjunturais em que se efetivam, seus protagonistas e a caracterização do regime político.

Trata-se de um embate que não se circunscreve à agenda educacional, mas tem nela explicitação concreta, revelando, desse modo, o papel da educação como constituinte e constitutiva das relações sociais.

O conflito público e privado vai margear os desdobramentos do Estado no Brasil e as implicações disso na órbita de suas políticas. Na área educacional esse atrito, plenamente configurado a partir dos anos trinta, vai desenhar-se como resultante das disputas político-ideológicas por hegemonia entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada, nas décadas seguintes, e vai ser objeto de vários estudos e pesquisas que tentam compreender como se processa a interpenetração entre essas esferas.

Considerando essas demarcações iniciais, é objetivo deste artigo situar a produção na área educacional sobre a temática indicando os recortes efetivados

## PÚBLICO E O PRIVADO: MARCOS TEÓRICOS NA AGENDA EDUCACIONAL

A relação público-privado constitui objeto de pesquisas específicas ou articuladas a outras temáticas relativas à administração e à política educacional e sofre, sob o rigor da análise acadêmica, crivos constantes. Público e privado são categorias expostas à dupla contaminação e tendem a tornar classificações nelas ancoradas cada vez menos pacíficas e mais carregadas de dubiedade. Essa questão atravessa fronteiras e constitui objeto de investigação em muitos países. ESTEVÃO (1998, p.05), ao discutir em sua Dissertação de Doutorado a escola privada portuguesa enquanto organização, procura elucidar conceitualmente o referido binômio, cuja dinâmica projeta imagens que implicam em múltiplas significações entrelaçadas.

Assinala que:

“o público aparece, amiúde, colado ao sistêmico, ao manifesto, ao formal, ao generalizável e, de algum modo também, ao universo cultural dos símbolos e rituais partilhados e ao poder publicitável; ao passo que o privado, na esteira de sua etimologia, é vinculado a um certo sentido de privação, ao que se encontra afastado ou isolado da sociedade pública e, simultaneamente, ligado aos recursos próprios (idéia de propriedade), ao uso individual e doméstico, ao íntimo, ao que não está sujeito à intrusão de outros, ao que não é festivo; ou seja, o privado é reservado para o secreto, o informal, o particular, o individual ou o interpessoal, e ainda para o poder oculto.”

As duas esferas assumem, assim, conotações diversificadas, dependendo do olhar que lhes é lançado.

Todavia, enquanto caracterização jurídico-formal, essas categorias carregadas de historicidade indicam demarcadores que as vinculam à explicitação do regime jurídico. A esse respeito BANDEIRA DE MELLO (1975, p.14) registra que:

“Saber se uma atividade é pública ou privada é mera questão de indagar do regime jurídico a que se submete. Se o regime que a lei lhe atribui é público, a atividade é pública; se o regime é de direito privado, privada se reputará a atividade, seja, ou não, desenvolvida pelo Estado. Em suma: não é o sujeito da atividade, nem a natureza dela que lhe outorgam caráter público ou privado; mas o regime a que, por lei, for submetida.”

No campo das políticas sociais e, particularmente, na arena das políticas educacionais e de seus desdobramentos efetivos, a relação público-privado assume contornos mais complexos, no interior dos quais a análise da natureza e do caráter das experiências esboça cenários ambíguos.



Desse modo, o embate público privado, ao adjetivar instituições escolares, das quais se pretendem especificar funções, características e relações com o Estado, parece travar-se por uma luta por legitimidade e significância que pode encaminhar um processo de desqualificação ou, paradoxalmente, a apropriação de traços qualitativos de um e de outro, valorizados em função do momento vivido e dos interesses e tendências predominantes.

No bojo desse processo, a impregnação de concepções originárias de vertentes teóricas liberais nas organizações e instituições sociais contemporâneas concorre para a formação de uma área cinzenta que mescla qualidades difusas ora associadas a um, ora a outro desses conceitos.

Em tal quadro, a discussão do binômio, de suas contraposições, articulações, travessias e mestiçagens constitui temática importante num momento em que o dimensionado como público aproxima-se e incorpora características do mercado a título de modernização e o conhecido como privado - num momento em que os bens públicos se individualizam na perspectiva da competitividade e perdem de certo modo sua feição de direito social inalienável - persegue novas identidades vestindo peles de cordeiro que lhe deem uma cara social.

Processa-se, nessa perspectiva, uma falsa publicização do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo em que aprofunda suas características mercadológicas, alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante às políticas públicas.

Expressões indicativas do rótulo privado, que já marcavam vinculações ideológicas, tais como escola privada, particular, livre, confessional, não-estatal, leiga, laica, são enriquecidas por um repertório menos explícito que inclui escolas para-estatais, comunitárias, não-governamentais, cooperativas, organizações sociais, etc.

O público, por sua vez, privatiza-se. Para além dos desdobramentos do tratamento da *res pública* como negócio particular, ranço de práticas populistas e clientelistas fundadas no que FERREIRA (1986) denomina “teoria da coisa nossa”, as pesquisas analisadas indicam, num cenário de imbricação entre o público e o privado, que esse processo adquire, na



perspectiva economicista das políticas públicas, a feição empresarial de compra e venda de serviços.

Esse caráter, traduzido em um jargão gerencial de eficiência, eficácia e qualidade total, possibilita a emergência de modalidades de privatização do público: escolas públicas pagas, autônomas, conveniadas, prestadoras de serviços e parceiras, dentre outras.

Que critérios são então adotados para a identificação das instituições educativas? Em princípio, a distinção realiza-se com base em aspectos singulares ou combinados, tais como: perfil institucional do mantenedor (propriedade), natureza jurídica, fonte principal de recursos, existência de contrapartida financeira para o benefício que oferecem, etc.

Numa perspectiva jurídico-administrativa, o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Esse critério não apreende, todavia, as nuances da interpenetração entre as duas esferas no mundo contemporâneo e não abarca adequadamente as peculiaridades das chamadas escolas comunitárias, filantrópicas ou identificadas com organizações não-governamentais, cujos contornos tornam-se pouco nítidos quando sua finalidade é definida como propriedade pública não-estatal.

Quando a subjetividade impregna esses critérios e os fundamenta com argumentos ideológicos e valorativos, a relatividade conceitual das duas categorias se aprofunda.

Nessa perspectiva, imagens contraditórias são projetadas, nos dois casos, desenhando escolas públicas ora como nichos da elite, ora como depositárias de entulho burocrático, arcaísmo e ineficiência, e escolas privadas ora alçadas a centros exemplares de excelência e modernidade, ora reduzidas a espaços de consumo rápido, imediatista e mercadológico, sem o crivo de qualidade dos serviços.

Se de um lado percebe-se um persistente antagonismo entre as duas esferas, de outro há uma apropriação crescente de traços de uma pela outra. A aproximação da escola pública da privada emerge das intenções (expressas ou não) subjacentes às propostas de descentralização e autonomia sugeridas pelas agências internacionais, como o Banco Mundial.



Alguns artigos, principalmente os voltados para a questão do financiamento ou para reformas institucionais, são bastante explícitos. O processo de ressignificação da descentralização do sistema escolar defendido por esses organismos multilaterais articula-se, via de regra, com sua progressiva privatização ou assunção de modelos e estratégias de mercado, capitaneadas pela desconcentração das ações, sem que ocorra uma garantia efetiva de financiamento. Tais encaminhamentos tem resultado, como é possível constatar no plano concreto, na crescente desobrigação do Estado no terreno educacional.

Ao refletir sobre esse quadro complexo, dúbio e conturbado, GENTILI (1998) assinala que coexistem hoje formas muito variadas de conjugar o verbo privatizar. Todavia, duas questões fundamentais parecem permear esse fenômeno: em primeiro lugar, ele se constrói no seio do processo mais amplo de reestruturação do mundo contemporâneo; em segundo lugar, acompanha o discurso que prega a redução da intervenção estatal e a transferência - em nome da eficiência e da efetividade - de suas responsabilidades para o setor privado.

O referido pesquisador dá atenção especial às dimensões menos evidentes da privatização do público, que ultrapassam o aspecto econômico e embutem formas originais e ousadas que delegam o fornecimento dos serviços educacionais, mas preservam seu financiamento. Essa estratégia mantém o poder público extremamente comprometido com a subvenção e “gratuidade” de serviços “semi-públicos”, em nome de uma visão questionável da liberdade de escolha, se considerarmos, por exemplo, os desdobramentos das recentes experiências chilenas na área do financiamento educativo (FIGUEROA, 1997).

A multiplicidade de dimensões que atravessa a relação público privado na área educacional vem assim exigir, cada vez mais, estudos que a explicitem e denunciem a crescente sobrevalorização do individual e do privado, naturalizada pelo consenso ideológico subjacente à "nova" argumentação liberal que reconfigura o Estado como guarda chuva protetor do bem estar do capital.

## **A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PARTICIPAÇÃO DAS ESFERAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

A escola é espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais produzidas pelos atores que direta ou indiretamente se envolvem no sistema educacional,



quais sejam: pais, professores, alunos, profissionais diversos, gestores públicos, intelectuais, etc. Isso, como salienta Gilly (2001), faz da área educacional:

Um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (p.322).

A reinvenção moderna da escola produz um discurso atualizado desse espaço como deflagrador de saberes, lugar da construção continuada da aprendizagem, direito social garantido na legislação.

Na medida em que a escola carrega em si as contradições de tempos passados e presente convivendo na prática pedagógica, parece-nos interessante entender como as representações sociais que os professores produzem de elementos constitutivos de seu papel podem estar sendo influenciados, modificados e adequados no exercício diário da prática educacional.

Silva (2004) mostrou que as representações sociais dos professores sobre o alunado do ensino público o vê como desfavorecido na aprendizagem, principalmente pelo seu contexto social.

Já em relação ao aluno das escolas privadas, o professor se sente intimidado com o poder que os alunos têm e se ressentido de ter que se desdobrar para satisfazê-los. Os ensinos público e privado no Brasil apresentam características muito díspares e provocam, conseqüentemente, representações diferenciadas, tanto na relação dos professores e alunos, quanto do professor com sua prática.

O caráter ideológico sempre permeou as discussões sobre as esferas públicas e privadas no que tange ao oferecimento de serviços de educação. O cerne dessa discussão é, segundo Tedesco (1991), as diferenças do propósito socializador dessas instituições. No passado, isso se limitava entre a Igreja e o Estado. Atualmente, com a efetiva participação das instituições privadas laicas, além de questões ideológicas, questões financeiras atingem essa discussão.

Tedesco (1991) relaciona 04 principais motivos que geraram o crescente interesse na expansão do ensino privado no Brasil, a saber:

- 
- 1) O papel das instituições religiosas que se mantiveram em ação na esfera educativa mesmo após o estado ter assumido seu papel;
  - 2) Necessidade de melhoria da qualidade do serviço oferecido pelo Estado;
  - 3) A necessidade dos pais em ter uma maior participação nas decisões da escola;
  - 4) A maior revalorização da educação na produção de mão-de-obra qualificada.

Arelaro (2007) argumenta que um dos motivos da precarização do ensino fundamental oferecido na esfera pública foi a mudança da responsabilidade dos estados para os municípios sem a devida preparação desses últimos para receber tal incumbência. Tudo isso fomentou a privatização dessa etapa de ensino em busca da eficiência perdida.

O Estado, no entanto, ainda é o setor que mais é demandado pelas parcelas mais pobres da população no que se refere às classes iniciais da educação.

Como afirma Tedesco (1991):

O sistema privado recruta seu alunado em setores médios e altos, propiciando desta forma um fenômeno circular: alunos dotados de melhores backgrounds familiares recebem uma oferta escolar caracterizada por equipamentos e pessoal adequado, obtendo resultados mais altos que os produzidos pela escola pública (p.36).

Outras experiências, como as escolas privadas subsidiadas chilenas, mostraram que as vulnerabilidades sociais e econômicas a que estão sujeitos o alunado mais empobrecido, conforme argumenta Tedesco (1991), aparecem no rendimento escolar, gerando um círculo vicioso e um processo já anunciado por Patto (1990) de “fracassalização” do aluno pobre. Tedesco (1991) aponta essa realidade baseado no SIMCE – Sistema de medición de la calidad de la educación que o Chile promove em suas escolas.

Tedesco (1991) ainda aponta para a necessidade de se identificar dois aspectos que, a seu ver, prejudicam o avanço na eficiência da escola em especial da escola pública: o igualitarismo que todos os docentes têm direito, independente de sua atuação e a falta de autonomia e criatividade dos diretores que viram meros executores de instruções vindas de cima.

Segundo Negreiros (2005), existe uma desconfiança do ensino privado em relação a pensar novas possibilidades no processo ensino-aprendizagem já estabelecido. A organização em ciclos, por exemplo, ainda não foi considerada pelas escolas privadas. Isto se deve,



segundo o autor, ao fato de que o que avalia a educação privada são os resultados que esta apresenta e que retroalimenta seu funcionamento. Se os procedimentos e a estrutura utilizados têm satisfeito a clientela, não há porque mudar.

Para Negreiros (2005):

São muitos os elementos que interferem na construção de um ensino, dentre os quais se destacam: as questões relacionadas a formação dos professores, o currículo escolar, a estrutura da escola, as relações, a gestão, a proposta pedagógica, etc. Mudanças isoladas e sucessivas geram desgastes e trazem insegurança (p.193).

O que vemos nas escolas privadas é o aluno como centro do processo e satisfazê-lo é a origem e o resultado de toda ação. As escolas particulares também estão sintonizadas com as demandas do mercado. Nesse tipo de escola, o campo de forças tende sempre a favor da clientela.

Na escola pública, nem sempre os objetivos por trás das ações são direcionados para o melhor desempenho do aluno. Ainda que a legislação seja propositiva e direcionada para a garantia do direito à educação, as práticas escolares muitas vezes se afastam desse ideal. Uma discussão bastante atual sobre os motivos desse quadro é o adoecimento do professor de escola pública e a violência dentro e fora das salas de aula (Naiff, 2008).

A legislação brasileira, começando pela Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e chegando às Leis de Diretrizes e Bases prega o princípio educacional da gestão democrática. Essa possibilidade poderia garantir uma maior participação proporcionando, entre outras coisas, uma vivência interpessoal mais satisfatória.

Segundo Arelaro (2007), as escolas privadas não são obrigadas a exercer esse tipo de gestão. Na prática, mesmo nas escolas públicas, existe uma dificuldade em manter essa tendência, no sentido de que o processo democrático demanda tempo para organização, discussão e elaboração conjunta de propostas e metas.

Apesar da proposta de gestão democrática ainda não ser uma realidade nas escolas, o Plano Decenal de Educação envolveu cerca de 5 mil educadores e é um dos grandes exemplos de ampla participação decisória nos caminhos educação. No entanto, ainda são poucos os exemplos satisfatórios desse tipo de ação (Arelaro, 2007).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores e pesquisas citadas indicam que o embate entre os partidários da educação pública e os da educação privada no Brasil remonta a estruturação e consolidação do Estado brasileiro, sendo expressão da interligação entre as esferas privada e pública. Tais nexos são assegurados pela natureza patrimonial da sociedade e do Estado, cuja feição tem reduzido a educação à demanda individual, não se constituindo efetivamente em um direito social. Nesse cenário, os confrontos públicos e privado vão se complexificando, tendo em vista o quadro sócio-político e as diferentes forças sociais.

Essa polemização ancora-se, inicialmente, no antagonismo recorrente entre os defensores do ensino laico e os defensores do ensino confessional, ao longo dos processos constituintes no País e, mais recentemente, vincula-se aos interesses do segmento empresarial e lucrativo.

Essa nova configuração se apresenta no contexto educacional destacando-se a rediscussão dos marcos entre o público e o privado. Novas questões são colocadas, destacando-se a subdivisão do setor privado em duas vertentes: a lucrativo/empresarial e a não lucrativa, presentes no âmbito da Constituição Federal de 1988.

Tal conformação redirecionou o confronto entre os interlocutores, dando novo conteúdo político, sobretudo às escolas confessionais que chamavam para si o papel de IES públicas não estatais.

As reformas educacionais, em curso nos anos 90, indicam a transfiguração da atuação estatal no sentido de manutenção da égide privatista do Estado brasileiro através do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada, fazendo emergir organizações com natureza e caráter ambíguos como as fundações e as organizações sociais.

Esses arranjos estão em sintonia com as recomendações das agências internacionais, com destaque às prescrições do Banco Mundial. Na busca de situar, nesse cenário reformado, as novas propostas e modalidades em curso, há trabalhos importantes a serem considerados, como o de Gentili (98), já citado, que faz uma análise crítica do binômio em questão e das múltiplas combinações a que está sujeito. Em contraponto, há uma pesquisa da FUNDAP (1996), na perspectiva governamental que, a partir do questionamento da funcionalidade



gerencial do setor público e da realização de uma pesquisa de campo, pretende construir um conceito de parceria público-privada e estabelecer uma nova tipologia.

Nesse quadro de referências, novas facetas da relação público e privado vão se efetivando, merecendo destaque a discussão entre público estatal e público não estatal, o que coloca para os pesquisadores da temática novos marcos e desdobramentos efetivos na esteira fronteira entre o público e o privado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Em A. S. P. Moreira e & D. C. Oliveira (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. (pp. 27-46). Goiânia: AB Editora, 1998.

ALMEIDA, Ângela M. de O; SANTOS, Maria de F. de S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Cláudio V.; NEIVA, Elaine R. (Orgs.). **Psicologia social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 287-295.

ARELARO, L. (2007). Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: Impasses democrático ou mistificação política? **Educação e sociedade**, 28(100), 899-919.

BANCO MUNDIAL **Prioridades y estratégias para la educación** Washington D.C.: Banco Mundial, 1996.

BANDEIRA de MELLO, C.A. Prestação de serviços públicos e administração indireta. In **Revista dos Tribunais** (São Paulo), 1975.

ESTEVÃO, C.A.V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização** Braga (Portugal): UMINHO, 1998.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, O. **A teoria da “coisa nossa”**. São Paulo: GDR, 1986.

FIGUEROA, A.R. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. In **Cadernos de Pesquisa**, n.100 (São Paulo), 1997, p.49-56.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

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

GENTILI, P. **A falsificação do consenso** Petrópolis: Vozes, 1998.



GILLY, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org). **As representações sociais** (pp. 321-342). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

GUARESCHI, Pedrinho. **Representações sociais e ideologia**. Revista de Ciências Humanas (Edição Especial Temática), Florianópolis, p.33-46, 2000.

JODELET, Denise. **Representações sociais: Um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.), As representações sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MORAES, Nilson Alves de. **Memória e Mundialização**: Algumas considerações. In: MORDUCHOWICZ, Roxana. Presentación. In: Morduchowicz, Roxana. Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 15-19.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann do original de 1961. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NAIFF, L. A. M. (2009). Indisciplina e violência na escola: Reflexões no (do) cotidiano. **Revista Educação Unisinos**, 13, 110-116.

NEGREIROS, P. R. (2005). Séries no ensino privado, ciclos no público: Um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de pesquisa**, 35(125), 181-203.

PINHEIRO, M.F. O Público e o Privado na Educação: Um conflito fora de moda. In. FÁVERO, O (org). **A educação nas Constituintes Brasileiras**.

TEDESCO, J. C. (1991). Alguns aspectos da privatização educativa na América latina. **Estudos avançados**, 12(5), 23-43.



# CAPÍTULO 25

## VÍTIMAS E AUTORES DE BULLYING NA FASE DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. FICAM SUSCETÍVEIS A PROBLEMAS DE SAÚDE

**Ricardo Santos David**, - Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - UNIATLÁNTICO - Revisor de Textos e Docente na Educação Básica

### RESUMO

O presente artigo científico estuda o bullying no contexto escolar, compreendendo suas consequências, analisamos o que o mesmo pode trazer de negativo na vida social, nos relacionamentos e na aprendizagem dos alunos que sofrem esta forma de violência. O estudo foi sustentado em pesquisa bibliográfica, buscamos apontar caminhos para a construção da chamada cultura antibullying, a fim de contribuir com a formação docente para que se tornem mais atentos no diagnóstico e prevenção de possíveis agressões em sala de aula e fora dela. O tema é de preocupação no contexto escolar brasileiro e de outros países o que justifica conhecê-lo e se aprofundar sobre a questão ser uma forma de contribuir para sua prevenção.

**Palavras-chave:** Violência Escolar; Bullying; Formação Docente; Cidadania.

### INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo científico é ressaltar a urgência de problematizações contextualizadas sobre as iniquidades sexuais e de gêneros. Novos sujeitos de direitos reivindicam sua forma de ser que não podem ser designados como universais se partimos da ideia de que a composição humana se faz pela diversidade. A mídia e estudos nos mostram as violências vividas e/ou praticadas por diferentes subgrupos que compõem a diversidade sexual. Trata-se de uma forma de discriminação que conduz à subalternização, marginalização. E exclusão de pessoas ou grupos com base no seu sexo, como contra os de orientação sexual homossexual. Essas práticas se traduzem por violências físicas, verbais, psicológicas, carregadas de efeitos/consequências sexistas, machistas, misógenas, racistas, transfóbicas, lesbofóbicas e homofóbicas.

A noção de uma sexualidade normal cujo desvio, a depravação, é definido como “*contra a natureza*”, encontra sua base na concepção teológica de uma Natureza Humana. Esta posição filosófica, derivada do pensamento grego e que postula a existência de inclinações naturais nas coisas, foi incorporada à tradição judaico-cristã, acrescida da ideia de



pecado, e passou a constituir as bases dos valores morais da cultura ocidental.

Alegando-se uma natureza comum aos homens e aos animais, toda vez que a sexualidade desvia da finalidade primeira, natural e universal que a referência animal nos mostra união de dois órgãos sexuais diferentes para a preservação da espécie estamos diante de uma perversão, ou seja, de uma prática sexual contra a natureza: *Pedofilia, masturbação, homossexualismo separado da procriação, homossexualismo, sodomia*. Este discurso teológico levou a certas ações jurídicas destinadas a reprimir todo ato “*contra a natureza*”.

As práticas perversas foram consideradas um atentado ao pudor ou à opinião pública, acarretando severas sanções. A psiquiatria clássica que surge no século XIX dá continuidade às posições teológicas e jurídicas. Por outro lado, ela alega que aqueles que têm práticas sexuais contra a natureza devem ser tratados e não punidos: O que é penal passa a ser da ordem médica. Algumas práticas sexuais são então qualificadas de “*patológicas*”, o que faz surgir novas formas de perversões e novas nomenclaturas na tentativa de definir a sua especificidade. É assim que, por exemplo, que o médico húngaro Benkert cria em 1869 o termo de “*homossexualidade*” a fim de transferir do domínio jurídico para o médico esta manifestação da sexualidade humana.

Entretanto, a louvável atitude do Dr. Benkert ao despenalizar o homossexualismo teve consequências que foram potencializadas no século XX: Os comportamentos sexuais transformaram-se em identidades. Pois enquanto o sodomita era aquele que praticava atos jurídicos proibidos, o homossexual do Séc. XIX transformou-se em um personagem. Nada de seu todo escapa à sexualidade. O sujeito passou a ser julgado, valorizado, aceito ou rechaçado a partir de sua prática sexual.

Se em nossa cultura ocidental a referência judaico-cristã marcou fortemente aquilo que seria “*normal*” em termos de prática sexual, estudos sócio antropológicos são ricos em exemplos que mostram como outras culturas têm concepções diferentes da sexualidade. À parte os conhecidos exemplos da Antiguidade Clássica temos outros povos, como certas nações indígenas do Brasil, onde a prática de “*fazer cunin*”, fazer sexo, é muito comum e explícita principalmente entre os solteiros. Hoje sabemos que o ser humano é regido pela dimensão do desejo que, submetido às leis da linguagem, frustra qualquer apreensão direta de sua finalidade.



Ao buscar o prazer, a sexualidade escapa à ordem da natureza e age a serviço próprio "*pervertendo*" seu suposto objetivo natural: A procriação. Subordinar a sexualidade à função reprodutora é "*um critério demasiadamente limitado*", adverte (FREUD; 1913). Isto vem mostrar à biologia, à moral, à religião e à opinião popular, o quanto elas se enganam no que diz respeito à natureza da sexualidade humana: A sexualidade humana é, sem si, perversa entendida aqui em seu sentido primeiro: Desvio de uma finalidade específica.

Ou seja, em se tratando de sexualidade, não existe "*natureza humana*", pois a pulsão sexual não tem um objeto específico, único e muito menos pré-determinado biologicamente. Tanto o heterossexualismo quanto o homossexualismo são posições libidinais e identificatórias que o sujeito alcança dentro da particularidade de sua história: As duas formas de manifestação da sexualidade são igualmente legítimas.

Tratar o homossexualismo como perversão, depravação, pecado e outros tantos adjetivos é uma visão reducionista e preconceituosa, reflexo do imaginário judaico-cristão, que privilegia problemas de alcova situa os principais pecados da humanidade nos quartos de dormir! Deixando fora do debate às verdadeiras questões éticas. Uma grande pesquisa com adolescentes gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros com menos de 18 anos mostra que 20% deles já sofreram abuso sexual, e 11% revelaram ter sofrido estupro por causa de sua identidade de gênero.

O bullying tornou-se um problema mundial e, atualmente, os profissionais envolvidos na área da educação estão preocupados em reduzir o comportamento violento de jovens do mundo todo. Destacamos, o trabalho, conduzido por pesquisadores da Universidade de Connecticut, mostra que esses adolescentes vivenciam altos níveis de estresse, ansiedade e rejeição. E é claro que isso se reflete na saúde mental desses jovens.

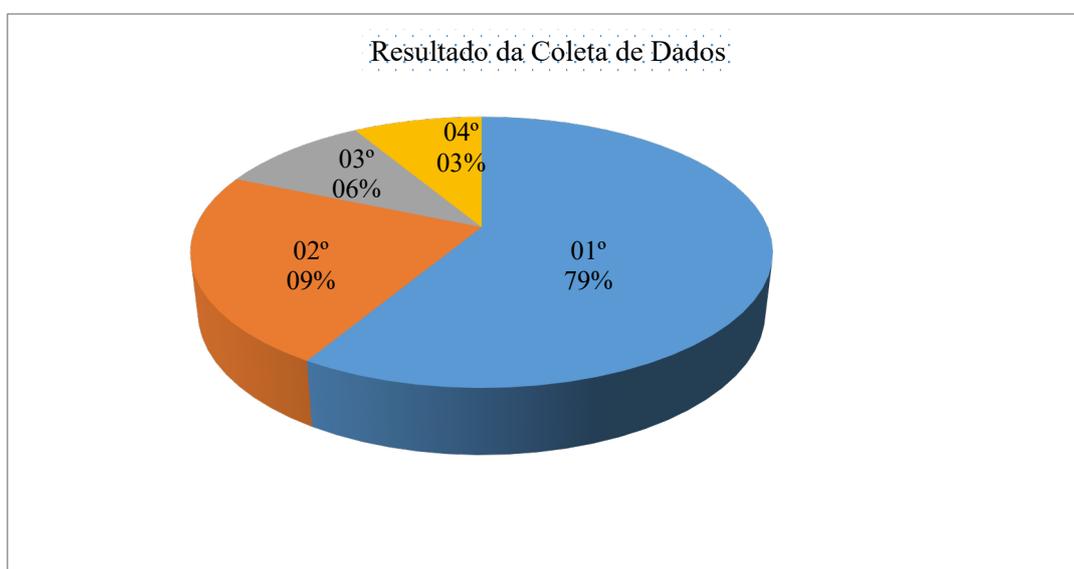
Para fundamentar esse trabalho foram estudados os seguintes documentos: A Lei Nº 13.185/2015 que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o Brasil ALDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Partindo das respostas obtidas, evidenciamos no gráfico (01) que a grande maioria de estudantes (79%) afirmou que a escola é um ambiente seguro, organizado e bom para conviver com os amigos. Todavia, um pequeno número (09%) apontou que poderia ter menor incidência de brigas no seu contexto. Tomando o sexo dos estudantes como elemento de

análise, destacamos que (06%) das meninas disseram que as brigas poderiam diminuir, enquanto que os meninos representaram apenas a metade (03%) daquele resultado. Analisando esses números, ressaltamos que a violência para os meninos é aceita como algo natural e, muitas vezes, passa a não ser percebida como tal.

Essas diferentes perspectivas advêm da naturalização das manifestações violentas na construção da masculinidade padrão, enquanto que ela é rejeitada na construção da feminilidade referente. Abramovay (2009) menciona que, de acordo com os paradigmas dominantes de masculinidade, mostrar ser forte e potente ainda constitui um traço marcante e valorizado para a representação:

**Gráfico – 01** Levantamento de dados entre adolescentes:



**Fonte:** Organização mundial da saúde (world healthorganization - who, 2015).

Ser adolescentes, tendo-se em conta o conceito da *World Health Organization*, que define adolescente como sendo o indivíduo com idade entre dez e 19 anos; estar regularmente matriculado nas séries de 06º ao 09º ANO e encontrar-se presente na sala de aula no momento da coleta de dados. E, como critérios de exclusão, estabeleceu-se: Estar regularmente matriculado na escola há menos de seis meses e ter mais de 19 anos de idade. Normalizada de masculinidade.

E mais, faz um recorte da violência nos estabelecimentos de ensino afirmando que:

A violência não é vivenciada apenas como atos de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de relacionamento, de tratamento do outro. Desta forma, o fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, caracterizando



formas de agressão que, muitas vezes, são invisíveis aos olhos da comunidade escolar, mas que, apesar disso, podem ferir profundamente aquele que é vitimado, contribuindo para o surgimento de um sentimento de insegurança e impotência no ambiente escolar (ABRAMOVAY;2009 p.04).

## **AS VÍTIMAS, OS ESPECTADORES E OS AGRESSORES**

Em situações de bullying há distintas posições a serem ocupadas pelos sujeitos envolvidos na ação. Silva (2010) explica que existem três personagens que se destacam: As vítimas, geralmente, apresentam pouca habilidade de socialização, são tímidas ou reservadas e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas; os/as espectadores/as são aqueles/as que testemunham as ações de agressores contra as vítimas; os/as agressores/as apresentam, desde muito cedo, aversão às normas e não aceitam ser contrariados/as ou frustrados/as.

## **BULLYING E A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA**

Ao lado das pesquisas sobre o tema bullying na escola na perspectiva do corpo docente e discente, não há textos sobre como as famílias dos autores de atos de bullying compreendem a situação. Um desconforto com relação à literatura sobre bullying e família decorre de uma aparente culpabilização da família, como parece ocorrer no texto de (ANTUNES e ZUIN, 2007), que falam de “*clima frio na família*”.(TORTORELLI, et al, 2004) por sua vez, afirmam que o ambiente familiar pode favorecer os comportamentos de bullying. Embora uma das fontes primárias de socialização da criança, a família não é a única. Então, o bullying deve ser considerado em um contexto amplo, que envolva as relações de poder na sociedade e entre pessoas. A busca de “*sinais de bruxa*”, que levaram milhares de pessoas às fogueiras, ou a responsabilização da “*frieza materna*” por síndromes como o autismo servem de alerta para o risco de se considerar um único agente em um fenômeno de múltiplas causas.

## **BULLYING, SEXUALIDADE E QUESTÃO DE GÊNERO**

Embora muitos autores, como (Seixas, 2004) mencionem as ofensas verbais como bullying poucos se debruçam sobre o tema do conteúdo explícito dessas ofensas, que parecem ter na sua maioria um caráter relacionado ao gênero, em especial ao controle do



comportamento, seja por considerar quase prostitutas as meninas, seja em relação à homofobia. Em texto específico sobre bullying e homossexualidade, (BARDUNI FILHO e SOUSA, 2011) afirmam que os xingamentos mais comuns são aqueles relacionados à sexualidade das vítimas, utilizados para fragilizar a criança. O conceito de saúde da OMS (perfeito bem-estar físico, psíquico e social) representa um avanço, por ir além do físico e valorizar outros aspectos da vida humana, embora seja criticado por alguns autores, por ser de difícil operacionalização ou outras razões, conforme Lasch, 1991.

Mas, sendo o humano uno e indivisível, ao mesmo tempo agente e sujeito da interação biopsicossocial, qualquer divisão atende a fins didáticos.

No que se refere ao bullying, há certa concordância dos autores em associá-lo a situações de grande mal estar psicológico e social, não só para quem pratica e para quem sofre a ação violenta, mas também para os assim chamados observadores. A saúde social (a possibilidade de interação entre pares, por exemplo) e a própria possibilidade de escolarização podem ser afetadas pelo bullying, pois, segundo Damke e Gonçalves, a agressão contínua pode levar ao afastamento do aluno do ambiente escolar. Além da expulsão da escola, devem ser também considerados o isolamento a que muitas vezes são submetidos alunos, tanto praticantes quanto vítimas do bullying, conforme lembrado por, entre outros, Seixas, Gallo e Williams Fabis, et al afirmam que:

“A prática de Bullying tem causado sofrimento e desorganização na vida dos educandos, podendo também ocasionar depressão, evidenciada em situações de alunos que iniciaram tratamento com medicamentos em decorrência do bullying sofrido na escola”.

Outros autores, como (Marriele outros; 2006) consideram que o praticante de bullying, por sua vez, também sofre de problemas de autoestima e depressão. Além disso, consideram que o praticante pode ter sido uma vítima do bullying em outro momento do seu ciclo escolar.

Taralli explica esse processo em termos psicodinâmicos:

“Como a intensidade do sofrimento depende da relação sistêmica entre a magnitude do evento e a capacidade e força do ego que a sofre, pode-se entender que, quanto mais for possível prever e acionar defesas, menos graves serão os eventuais adoecimentos psíquicos de correntes dos danos sofridos”. (TARALLI; p. 67, 2012)

Um dos campos onde há um embate entre posições normalizadoras da sexualidade e aquelas que buscam se apropriar desse espaço para justamente questionar os códigos



normativos relacionados ao gênero e a sexualidade é o da orientação sexual nas escolas, incluída em 1998 como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em nosso país. Alguns autores têm enfatizado que a simples inclusão desse tema não garante o respeito à equidade de gênero e a aceitação da diversidade de práticas e identidades sexuais.

Para Ribeiro, Souza e Souza (2004) isto ocorre porque no ambiente escolar o tema “*sexualidade*” e “*gênero*”, são visto como dos domínios dos professores de ciências ou de educação física, sendo por isso abordado quase sempre por meio de linguagem científica, o que legitima um discurso autorizado e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade e coloca os discursos das crianças ou adolescentes como falsos. Essa posição é concordante com a de Altmann (2001), para quem na estrutura e organização da orientação sexual nas escolas o sexo é concebido como um “*dado da natureza*”, como uma necessidade básica relacionada a impulsos e desejos, sobre os quais os sujeitos precisam ser informados. O interesse recente pelo tema da homofobia nas escolas brasileiras traz à tona a escolha dos referenciais teóricos a serem utilizados para as análises e intervenções com vistas a reduzir sua intensidade e minimizar seus efeitos.

A utilização do conceito de bullying homofóbico contribuiu, no Brasil e em outros países, para evidenciar a homofobia nas escolas e seus efeitos sobre suas vítimas, que incluem perda de autoestima e autoconfiança, retraimento, dificuldade de concentração, absenteísmo escolar, fobia da escola, sentimentos de culpa e vergonha, depressão, ansiedade, medo de estabelecer relações com estranhos, levando em alguns casos as tentativas de suicídio. No entanto, alguns estudos mostram a necessidade de relacionar as formas de violência homofóbica existentes no cotidiano escolar com os desenvolvimentos teóricos do campo de estudos de gênero e sexualidade, em especial as contribuições do feminismo pós-estruturalista, como forma de aprofundar a compreensão deste fenômeno a partir de suas relações com a produção de masculinidades e feminilidade hegemônicas presentes.

A homofobia assume, a partir desta perspectiva e muitas vezes de forma explícita, uma função disciplinar sobre os corpos e subjetividades. Sendo assim, seu enfrentamento requer uma atenção que vá além do microcosmo da sala de aula e da escola, implicando em um questionamento das formas de dominação associadas ao gênero e à sexualidade que atravessam as sociedades ocidentais em geral e a brasileira em particular. Ainda realçamos a busca pela compreensão acerca da relação entre os eventos de bullying e preconceito no



contexto escolar. Para tanto, uma vez que já foi explicitado intolerância, aqui é apresentada a compreensão que se tem acerca do abuso de poder ou autoridade. Com a amplitude desse construto e dos dados presentes da literatura que chamam atenção para a presença da homofobia nas escolas, realiza-se, ainda, um recorte acerca desse tipo de preconceito.

## **PRECONCEITO CONTRA HOMOSSEXUAIS: O CASO DA HOMOFOBIA**

Nesse contexto social de camuflagem do preconceito, Lima (2011) chama atenção para o fato do preconceito contra homossexuais parecer ainda não estar sob a norma do não preconceito, podendo ser percebido de forma violenta e pública, tal como acontecia com os negros no século XIX. Concordando com essa perspectiva, alguns estudos indicam que essa norma do igualitarismo, no qual é preconizado que todas as pessoas têm direitos iguais parece não ser tão simples para orientar os comportamentos quando a minoria em questão são os homossexuais (Moradi, Van Den Berg, & Epting, 2006; Torres & Faria, 2008). Diferente dessas pesquisas que revelaram o preconceito flagrante frente a grupos não heterossexuais, outros estudos têmSegundo Castillo *et al* (2003), o preconceito manifesto tem como fatores a rejeição, a intimidade e a percepção de ameaça que esse grupo representa, enquanto a homofobia sutil estaria fundamentada na diferença de valores entre os grupos e na ausência de sentimentos positivos.

No caso do preconceito contra homossexuais, é importante compreender que até então naturalizada, a hetero normatividade postura que coloca o modo de se relacionar heterossexual como sendo o correto em detrimento das relações entre pessoas do mesmo sexo, só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é socialmente produzido e conseqüentemente passível de problematização, a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos da sexualidade. Anterior a esse momento, a naturalização da heterossexualidade e as explicações biologicistas e religiosas que colocavam respectivamente a homossexualidade no quadro das patologias e condenavam essa prática afirmando ser pecado.

De acordo com Vianna e Ridenti (1998), a escola é um ambiente no qual facilmente são observadas as diferenças entre os gêneros, terminando em culminar no preconceito e na subordinação entre os mesmos. Essas diferenças podem ser observadas, por exemplo, nas



propostas de atividades diferentes para meninos e meninas, o estereótipo de que o professor de educação infantil deve ser uma mulher e esportes diferenciados entre os sexos.

Não obstante, mesmo sendo uma temática facilmente observada, esta problemática durante muito tempo esteve invisível nos estudos científicos, estando à diversidade étnica, sexual, religiosa e os preconceitos, negados no ambiente da escola ou camuflados pela diferença entre as classes, já assumidas nesse contexto (Vianna & Ridenti, 1998). Itani (1998) faz uma reflexão no sentido de que é comum (o que não significa aceitável) que os preconceitos e as atitudes de diferenças façam parte do cotidiano escolar, na medida em que se leva para dentro do processo educativo aquilo que a sociedade é.

Além disso, esse encontro entre as pessoas também é capaz de construir esses processos e não apenas reproduzi-los. Em sala de aula o professor não deve negar a existência da diferença, ela existe e como tal necessita ser vista.

No Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, foi sancionada, no dia 26 de Março de 2010, a Lei Municipal nº 10.866, para o desenvolvimento da política antibullying por instituições de ensino e de educação infantil, públicas e privadas (Diário Oficial de Porto Alegre, de 29/03/2010). O vereador Mauro Zacher, autor da lei, busca reduzir a prática de violência dentro e fora das escolas, tendo em vista contribuir para o desempenho discente, assim como promover a cidadania e o respeito nos espaços educacionais. Outras ações se fizeram presentes também, através da Assembleia Legislativa gaúcha que aprovou, no dia 25 de Maio, por unanimidade, a Lei número 13.474 (Correio do Povo, 01/07/2010) que prevê políticas públicas contra o bullying nas escolas privadas ou públicas, de ensino básico e de educação infantil, de autoria do deputado Adroaldo Loureiro. O texto aprovado permite que as escolas documentem a incidência e a natureza das ações de bullying, com a identificação dos agressores.

Além de planos de prevenção e combate às práticas de intimidação física e psicológica, as unidades de ensino também devem treinar professores e funcionários para abordagens de caráter preventivo. Devido à enorme pressão a que o bullying sujeita o indivíduo, este se torna frágil. Uma vez fragilizada, a vítima apresenta dificuldades de comunicação com os outros, o que influencia negativamente a sua capacidade de desenvolvimento em termos sociais, profissionais e emocionais/afetivos (VENTURA, 2006).



A incompreensão é algo que as vítimas sentem habitualmente por parte dos outros. A rejeição é a ferida emocional mais profunda

Esclarecer também que o bullying é um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos que são adotados por um ou mais alunos contra outros colegas, sem motivação evidente. Em princípio pode parecer uma brincadeira simples, mas não deve ser visto dessa forma. Ir discutindo e informando que a agressão moral, verbal e até corporal sofrida pelos alunos provoca dor, angústia e sofrimento na vítima da “brincadeira”, podendo em alguns casos causar até depressão.

Informar sobre as principais formas de maus-tratos, que são:

Físico (bater, chutar, beliscar).

Verbal (apelidar, xingar, zoar).

Moral (difamar, caluniar, discriminar).

Sexual (abusar, assediar, insinuar).

Psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir).

Material (furtar, roubar, destroçar pertences).

Virtual (zoar, discriminar, difamar da internet e celular).

As consequências do Bullying para a vítima são muitas e destacamos as seguintes:

1. Baixa autoestima;
2. Medo;
3. Angústia;
4. Pesadelos;
5. Falta de vontade de ir à escola e rejeição da mesma;
6. Ansiedade, dificuldades de relacionamento interpessoal;
7. dificuldade de concentração, diminuição do rendimento escolar;
8. Dores de cabeça, dores de estômago e dores não especificadas;
9. mudanças de humor súbitas;



10. Vômitos, Urinar na cama;
11. Falta de apetite ou apetite voraz;
12. Choro;
13. Insônias;
14. Medo do escuro;
15. Ataques de pânico sem motivo;
16. Sensação de aperto no coração;
17. Aumento do pedido de dinheiro aos pais e familiares;
18. Furto de objetos em casa, surgimento de material escolar e pessoal danificado;
19. Desaparecimento de material escolar;
20. Abuso de álcool e/ou estupefacientes;
22. Automutilação;
23. Stress,
24. Suicídio.

Normalmente, os alunos visados para serem as vítimas são aqueles que possuem alguma diferença em relação ao grupo, como obesidade, deficiência física, inteligência acima da média ou dificuldades de aprendizagem. Segundo Lopes Neto (2004), a escola é de grande significância para as crianças e as que não gostam dela tem a maior probabilidade de apresentar desempenho insatisfatório, por esses motivos é que a aceitação por parte dos companheiros é fundamental para um bom desempenho escolar. As crianças vítimas de bullying podem apresentar as seguintes características de acordo com uma pesquisa realizada pela ABRAPIA no ano de 2003: De uma hora para outra começa a não frequentar mais as aulas regularmente, pedem para trocar de classe, apresentam manifestações de baixa estima, sofrem queda no rendimento escolar.



Segundo Lopes Neto (2004) as vítimas, em sua maioria tem medo de reagir às agressões, devido a sua baixa estima. O tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos.

Para Fante (2005) o medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. Para Maruyama (2004) as vítimas têm algumas características próprias entre elas. Podem ser consideradas pessoas que não conseguem se defender sozinha, tímida, insegura e até emotiva. Essas características deixam aparecer que são presas fáceis que raramente vão reivindicar aos ataques. Sempre se isolam do grupo e tem medo de falar das agressões que sofrem para os outros.

Também as vítimas são pessoas mais propícias de se envolverem com as drogas, ataques suicidas e homicidas na tentativa de reagir a tamanho sofrimento da sua maneira sem procurar ajuda, com medo, muitas das vezes levando-a a acabar com a sua própria vida. Existem vários tipos de definições de vítimas, entre elas a vítima provocadora que é considerada o famoso abusadinho o gênio ruim da escola, mas não consegue em contrapartida se defender quando insultado ou agredido. E a vítima agressora é aquela que já sofreu bullying que um dia foi atacada e para se vingar passa a agir da mesma forma que lhe atacaram.

Logo a vítima é o indivíduo que mais sofre, pois quando se é vítima ao contrário do agressor não há prazer, alegria entre outros sentimentos de heroísmo e conquista e sim há muita dor, tristeza, decepção, sentimentos estes que podem por fim a vida de qualquer um:

As vítimas típicas são aqueles que apresentam pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si. Geralmente apresentam aspecto físico mais frágil ou algum traço ou característica que as diferencia dos demais. Demonstam insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa autoestima, dificuldade de autoafirmação e de auto expressão, ansiedade, irritação e aspectos depressivos. No entanto, é preciso salientar que o fato de algum aluno apresentar essas características não significa que seja ou venha a ser vítima de bullying (FANTE; 2010 p.37).

MONTEIRO (2011, p.78) também esclarece que o campo de atuação do psicólogo no ambiente escolar é bastante amplo, isto porque a aplicação de seus conhecimentos abrange desde os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, análises e intervenções psicopedagógicas, capazes de interferir no desenvolvimento humano, assim como nas relações



interpessoais, familiares e comunitárias. O ambiente escolar promove o desenvolvimento integral do indivíduo, analisando as relações existentes entre os diversos nichos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de aprendizagem, para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais, capazes de atender as necessidades individuais.

Ao analisar a origem da violência nas escolas, (BASTOS; 2007, p.09) utiliza a teoria de que esta se inicia através do enclausuramento do gesto e da palavra, desse modo, explica que é fundamental que na estrutura das escolas sejam criadas regras claras e precisas, com esferas de poder bem situadas e divididas para todos os que participam da vivência escolar, de forma que seja fortalecida a sua caracterização como instituição ao estabelecer regras democráticas, consolidando sua autoridade, permitindo o desenvolvimento dos processos de comunicação e restaurando a autoridade legítima do professor, pois se dedica a instaurar lugares para o diálogo, o que acaba por quebrar os elos construídos pela violência. Nesse contexto, verifica-se que:

“Esse diálogo paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência nesse espaço, construindo possibilidades de encontro” (BASTOS, 2007, p. 09).

Monteiro ainda afirma sobre o papel do psicólogo escolar em relação ao enfrentamento do bullying que:

Os psicólogos devem ser agentes de mudança. Tanto a remediação como a prevenção fazem parte da prática profissional dos psicólogos nas suas diversas áreas de intervenção, os psicólogos podem atuar de forma a remediar os problemas já identificados de delinquência num jovem, assim como o prevenir o surgimento de comportamentos criminais podem atuar na facilitação da resolução de problemas de inserção educacional e de relação com a escola, assim como trabalhar com os professores de modo a criarem na escola, condições que permitam a prevenção de problemas disciplinares ou de insucesso(MONTEIRO, 2011, p. 78).

Primeiramente, a pesquisa dedicou-se a compreender o conceito de bullying, percebendo que até pouco tempo tratava-se de um termo desconhecido da população brasileira e que se apresenta enquanto prática de violência sem motivo aparente e que possui como local específico, as escolas. Foi percebido também que os atos de violência que permeiam o bullying, podem se manifestar de diversas formas, dentre elas: *A verbal, a física e material, a psicológica e moral, a sexual e a virtual ou Cyberbullying*. Como o bullying compreende um fenômeno social complexo, analisou-se tanto o comportamento das vítimas quanto dos agressores, sendo percebido que é comum que a vítima do bullying esteja sozinha



ou se encontre em algum tipo de “*desvantagem*”. Quanto aos agressores, percebeu-se que estes normalmente compreendem os líderes das turmas, os mais populares.

Em relação às consequências do bullying foi constatada pela pesquisa que estas comprometem sobremaneira a vida do indivíduo, prejudicando o convívio social, a aprendizagem, a saúde física e emocional das vítimas. Além disso, foi observado que tanto as vítimas quanto os agressores sofrem consequências com o bullying. No caso das vítimas, percebe-se o comprometimento do processo de formação de sua identidade, baixa autoestima, medo de voltar à escola e sentimento de insegurança. Já em relação aos agressores, é comum observar a instalação de um quadro de baixa autoestima, o que ajuda a explicar o motivo de escolherem sempre vítimas mais frágeis. Embora o bullying se trate de um fenômeno social e, portanto, podendo ocorrer em diversos lugares, observa-se que a grande maioria dos casos acontece no ambiente escolar. Motivo pelo qual decidiu a pesquisa verificar o papel do psicólogo nesse contexto.

Desse modo, percebeu-se que a atuação do psicólogo no combate ao bullying no ambiente escolar, se estende desde a prevenção e sensibilização da comunidade escolar, principalmente dos agentes envolvidos nesse processo, até o aconselhamento e acompanhamento dos alunos vítimas e agressores.

Contudo, deve ser destacada a importância da atuação preventiva realizada pelo psicólogo no combate ao bullying e a todo o tipo de violência que possa ocorrer no contexto escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética (BRASIL, 1998), o professor deverá trabalhar em seu cotidiano pedagógico os conteúdos de ética, onde se prioriza o convívio escolar. Os blocos são os seguintes: Respeito Mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade.

TEMA: Respeito Mútuo - Conteúdos a serem trabalhados:

A diferença entre as pessoas. O respeito a todo ser humano, independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura. O respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas. O respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si.

TEMA: Justiça - conteúdos a serem trabalhados:



O reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça. O reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça. A identificação de situações em que a injustiça se faz presente. O conhecimento da importância e da função da constituição brasileira. A compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres. O conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres. A identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiveram sendo respeitados. A atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

TEMA: Diálogo - Conteúdos a serem trabalhados:

O uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos. A coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo. O ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro. A formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão. A expressão clara e precisa de ideias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas. A disposição para ouvir ideias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessária.

TEMA: Solidariedade - Conteúdos a serem trabalhados:

Identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária. As formas de atuação solidária em situações cotidianas. A resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua. A sensibilidade e disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.

Parâmetros Curriculares Nacionais:

*Apresentação dos Temas  
Transversais e Ética (BRASIL, 1998).*

O PCN faz uma importante reflexão sobre o papel do professor diante de casos de *bullying*:

(...) deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeito frequente entre os alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos. Nesses casos o professor não deve admitir tais atitudes (...).

A photograph of a classroom with several rows of wooden desks and black chairs. The room is brightly lit, and a whiteboard is visible in the background.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que o sexo masculino se sobressai diante do sexo feminino nos casos que envolvem esse fenômeno. Isso significa que os meninos se destacam como agressores e como vítimas, e ainda que utilizem mais a força física para intimidar as suas vítimas, enquanto que as meninas utilizam mais a agressão verbal. Essas diferenças nos modos de agir são produzidas em meio ao processo de generificação dos corpos que acontece em diferentes instâncias sociais, entre as quais a escola. Revelou-se também que em quase todos os espaços da escola acontecem práticas de bullying, porém, o local de maior incidência se concentra no período do recreio escolar.

Portanto, todos os envolvidos precisam problematizar o assunto na escola, com o intuito de prevenir comportamentos agressivos em quaisquer espaços, sejam eles salas de aula, refeitórios, banheiros, quadras esportivas etc.

Ao final deste artigo científico podemos concluir que o bullying é algo bastante presente, principalmente, no dia-a-dia escolar das crianças e adolescentes. Esta manifestação está relacionada com a violência e agressão praticada em crianças e/ou jovens, e, geralmente, estes agressores são oriundos de quadros familiares ou comunidades com comportamentos violentos no seu cotidiano. Já suas vítimas, normalmente, são pessoas com características receosas, assustadas e frágeis, e que facilmente são alvo dos agressores. As vítimas do *bullying*, geralmente, em longo prazo ficam com sequelas de perturbações psicológicas, não conseguindo na sua vida adulta, superar certas dificuldades, como: Falta de confiança, poucos relacionamentos, amizades, etc.

Por outro lado, existem fortes tendências de que as crianças ou jovens que praticam o bullying possam futuramente adotar comportamentos, antissociais, psicóticos e/ou violentos. Então podemos concluir que apesar da maioria dos casos bullying acontecerem na escola, a sua prevenção deverá centra-se em toda a comunidade, visto que todos os cidadãos têm um papel importante a desempenhar no auxílio desta prática. Destacamos ainda, que as famílias são peças fundamentais, no sentido da orientação dos agressores, e também na identificação das vítimas, visto que, são elas que, geralmente, acompanham estas crianças e jovens por mais tempo, assim tornando-se os maiores responsáveis pela formação destas pessoas, ensinando-lhes crenças e valores adotados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAPIA, Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. 2006. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: Consultado em: 10 de Setembro de 2012.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaiids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

\_\_\_\_\_. **Juventud, violencia e vulnerabilidad social en violencia e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Saúde na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: Acesso em: 02 Nov. 2015.

ABRAMOVAY, Mirian (org). **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim 21, Brasília/DF, 2005.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. *Psicol. Soc.* [online]. 2008, vol.20, n.01, p.33-41.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 09, n. 02, p. 575-587, 2001.

ALTMANN H. Orientação sexual em uma escola: Recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas SP, n. 21, p. 281-315, 2003.

BASTOS, L. B. **Psicologia e violência escolar: Contribuições para o enfrentamento do fenômeno**. 2007, 14, Artigo. Universidade da Amazônia (UNAMA). Disponível em: Acesso em: 23 de Jul. 2013.

BARDUNI FILHO, J. A.; SOUSA, D.D.L. **A Questão da Homossexualidade e o Bullying**. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Formação de Professores**, p.1063-1074, 2008.

CASTILHO, S. **Apelido pode mudar sua personalidade**. Disponível em: [http://obid.senad.gov.br/OBID/Portal/noticias\\_detalhes.jsp?IdPJ=4192&id\\_noticia=9664](http://obid.senad.gov.br/OBID/Portal/noticias_detalhes.jsp?IdPJ=4192&id_noticia=9664).

DAMKE, Anderléia Sotoriva, GONÇALVES, Josiane Peres. *A concepção de bullying: Expressões de violência no ambiente escolar*. 2007. PUC-PR.

DAMKE, A.S.; GONÇALVES, J.P.; SILVA, L.M. **Indisciplina na educação superior: análise das relações interpessoais**. In: **XIII Si Educa – Seminário Internacional de Educação**, “Indisciplina e violência na escola: Cenários e direções, 2008, Cachoeira do Sul.

Anais do XIII **Seminário Internacional de Educação**. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2008. v. 01. p. 01-07. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/23.doc>>. Acesso em: 28 Maio 2009.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 02 ed. Campinas. Editora Versus, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. RJ: Graal, 1988.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. **A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.16, n.01, p.55 - 60 Jun. 2012.

FREUD, S. **Teoria psicanalítica**, por prof. Laerte M. Santos. Disponível em: <[http://www.cefetsp.](http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/topicosfreud.html)

[br/edu/eso/filosofia/topicosfreud.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/topicosfreud.html)>. Acesso em: 09 Maio, 2010

FREUD, S. **The claimsofpsychoanalysisistoscientificinterest**. In: **Strachey, J. (Ed.): Totem andtabooandothersworks**. London: The Hogarth Press andtheInstituteofPsychoanalysis, 1966a [1913]. p. 165-91. (The standard editionofthe complete psychologicalworksof Sigmund Freud, 13).

GALLO AE, Williams LCA. **Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional**. *Psicol. Teoria Prática*. 2005; 07(1): 81-95.

LASCH LC. **Refúgio num mundo sem coração. A família: Santuário ou instituição sitiada?** Trad. Ítalo Tronca e Lúcia Sz-merecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1991.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes**. *J. Pediatra*. (Rio J.) [online]. 2005, vol.81, n.05, supl, p.164-172.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullyingcomportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatra*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?Script=45sci\\_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=45sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 12 de Setembro de 2012.

MARRIEL, C. L. et al. **Violência escolar e autoestima de adolescentes**. *Cad. Pesq. São Paulo*, v. 36, n. 127, 2006.

MONTEIRO, Lauro. **Documentário Educação: “Não me bully também”**. TV Novo Tempo, 2011.

OMS. **Organización Mundial de La Salud. Preguntas más frecuentes. Cuáles La definición de saludsegúnla OMS [coletado 20 Jun 2012]**. Disponível em: <http://www.who.int/suggestions/faq/es/index.htm>

SOUZA, J. M. (2013). **Bullying: Uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE.



SOUZA, J. F. Sexualidade nos livros infantis: Relações de gênero e outras implicações. In: Meyer, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, J. F. **Homofobia e construção das masculinidades na infância**. Arquipélago, Porto Alegre, v. 01, n. 07, p. 36-38, Out. 2006.

SEIXAS SRPM. **Comportamentos de bullying entre pares: Bem-estar e ajustamento escolar [tese]**. Lisboa: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; 2006.

TORTORELLI, M. F. P., Carreiro, L. R. R., & Araujo, M. V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, 12(1), 32-42. 2010.

VIANNA, C; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.93-105, 1998.



# CAPÍTULO 26

## LÁ VEM A “AULA CHATA” E QUE EU “NÃO APRENDO NADA”. O INSUCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

**Ricardo Santos David** - Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - UNIATLÁNTICO - Revisor de Textos e Docente na Educação Básica

### RESUMO

O artigo científico, desenvolvido sob os paradigmas teóricos da Linguística Aplicada, analisamos e refletimos sobre as atitudes de alunos no contexto da sala de aula de língua inglesa, em duas escolas. Dentre muitas atitudes que os discentes podem apresentar, buscou-se, com essa pesquisa, compreender as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos sobre atitudes desenvolvidos em algumas partes do mundo e sua relação com a motivação e a desmotivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Nesse sentido, este trabalho está ancorado na premissa de que motivação gera atitudes positivas, o que, inevitavelmente, contribui para aprendizagem. Por outro lado, verificou-se que desmotivação gera atitudes negativas, assim como tais atitudes são geradas pela mera repetição de discursos ideológicos da classe dominante. Esses discursos, entre outras coisas, esmeram-se em ultrajar o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, disseminando-se a ideia equivocada de que não se aprende inglês na escola, o que, historicamente, tem contribuído para o fracasso do aprendizado desse idioma no referido contexto. O resultado levou à compreensão de que realmente acontece no contexto instrucional quando os alunos apresentam atitudes positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e às culturas alvo. Guardadas as devidas limitações, foi possível com esse estudo mapear as atitudes mencionadas e discutir de que forma as atitudes influenciam diretamente na aprendizagem de uma LE e como atitudes positivas podem ser desenvolvidas em contextos como os desta pesquisa, no intuito de reverter à condição de descrédito ocupada historicamente pela disciplina no ensino público.

**Palavras-chave:** Atitudes; Língua Inglesa; Ideologia; Motivação; Desmotivação; Escola Pública.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por finalidade apresentar uma análise sobre o ensino de língua inglesa no atual contexto social. Uma língua altamente prestigiada, aceita e dominante no cenário do mundo globalizado, porém com sérios problemas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. As reflexões apresentadas no decorrer da pesquisa não seriam possíveis



sem a fundamentação teórica – bibliográfica – usada para alicerçar e contextualizar o trabalho.

O interesse pelas línguas estrangeiras faz-se presente na história da humanidade. As antigas civilizações, já buscavam aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas, isso porque as línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural (PAIVA, 2003).

No caso do ensino de língua inglesa no Brasil, este intensifica - se após a Segunda Guerra Mundial quando a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos aumenta criando-se assim, a necessidade e/ou desejo cada vez maior de se aprender inglês (PAIVA, 2003).

Mas, foram nas últimas décadas que o inglês adquiriu posição de língua hegemônica diante do mundo globalizado. Porém, apesar de todo esse prestígio social, cultural e econômico, muitos são os problemas enfrentados pelos professores no ensino de inglês em nosso país, tanto no nível fundamental, quanto no médio e superior, pois a língua inglesa hoje, considerada como língua franca, essencial para o mundo globalizado, tornou-se um desafio para os professores na sala de aula, e sua aprendizagem comprometida à proporção que as escolas, as universidades e os órgãos competentes de ensino não lhe têm dado a devida atenção.

Hoje, mais do que nunca, o processo de globalização pelo qual o mundo vem passando está ocasionando muitas transformações, tornando evidente o fato de que os indivíduos se comportam de maneira diferente e adquirem novos hábitos.

A modernidade impõe seu ritmo revelando outro modo de vida, de enfrentamentos das relações pessoais, sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais.

É nessa relação conflituosa que o inglês se apresenta, essencialmente “o idioma mais adequado para expressar a sociedade mediática”. O inglês é percebido como brevidade, concisão, compasso e precisão. Sua gramática é mais simples do que qualquer outra língua rival [...], a língua da transversalidade que exprime e revela ao mesmo tempo a globalização (ORTIZ, 2000).

Neste sentido, se faz indispensável a luta a favor da manutenção e da melhoria do ensino da língua inglesa no currículo escolar brasileiro. Ainda que equivocadamente, este tem



possibilitado às classes menos favorecidas uma oportunidade de aprenderem uma segunda língua, dando-lhes mais uma ferramenta de comunicação e inclusão social à medida que “a aprendizagem de pelo menos uma língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea” (ALMEIDA FILHO, 2003).

Só a partir da avaliação e reflexão do ensino da língua inglesa no Brasil, será possível comprovar a contribuição dessa disciplina no currículo escolar como também, apontar medidas de transformação e incentivo. É nesse sentido que a escola não pode se isentar do seu papel de transformação, conduzindo seus aprendizes a encarar esse novo mundo da globalização de forma crítica e consciente, através de ações pedagógicas capazes de provocar reações positivas diante das decorrentes mudanças de dimensões sociais e humanas.

Como afirma Freire (1998, p.76), “aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. O autor continua mais adiante:

a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda à solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou virar quase natural [...], do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (Ibidem).

Com essa colocação de Freire é possível entender que muitos são os desafios para nós professores, haja vista que novas ordens políticas e econômicas vêm contribuindo para um modelo de educação neoliberal, que demanda práticas educativas voltadas para produção econômica, levando assim a sociedade a uma descrença na escola pública e a uma gama de excluídos.

Dessa forma, o papel da educação frente a essa nova sociedade que vem emergindo é de garantir a seus aprendizes uma formação intelectual capaz de assegurar possibilidade de inserção nessa nova sociedade, formar indivíduos com capacidade de competição no mercado de trabalho, como também cidadãos críticos, capazes de compreender seu lugar na história, e não à margem dela.



## O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE: A COMO LÍNGUA DE PRESTÍGIO SOCIAL

Um dos grandes desafios para os profissionais que atuam na área de língua inglesa é refletir e discutir sobre o seu relevante papel na atual sociedade global. Essa língua que é preponderante no meio científico, tecnológico, midiático e educacional.

Segundo Leffa (2005, p. 241) “o inglês tem a característica única, entre as principais línguas do planeta, de possuir mais falantes não-nativos do que nativos; de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não nativos. Entretanto, são várias as causas que justificam a diversidade do seu uso, mas “sua difusão como língua mundial não é fortuita nem inocente” (ORTIZ, 2000, p. 28).

Segundo Almeida Filho (2003, p. 48), muitos são os fatores que contribuem para que determinadas línguas sejam mais ou menos prestigiadas que outras. Para o autor, “[...] o conhecimento, a tecnologia e a cultura estabelecem possivelmente os parâmetros mais fortes para distinguir uma língua de influência no mundo [...]”.

No caso da língua inglesa, sua hegemonia se dá a partir do momento que os Estados Unidos passam a exercer seu poder perante o mundo, ou seja, tornam-se hegemônicos em vários aspectos. Sua supremacia intensifica-se com o processo de globalização, um dos principais fatores para a expansão e domínio do inglês perante os demais povos na sociedade contemporânea:

As relações de comunicação linguísticas são relações de força simbólica (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de força linguística; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de força simbólicas, e presentes na comunicação linguística definem quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros (OLIVEIRA, 1999, p. 56, grifos originais)

Por outro lado, a mídia usa a comunicação para disputa da hegemonia neoliberal em defesa do poder e conseqüentemente dos interesses do mercado, e, a serviço da sociedade capitalista, valoriza a cultura das classes dominantes, e, claro da língua dominante.

No caso da língua inglesa, essa tem ocupado um papel de destaqueno cenário mundial. O inglês hoje predomina na comunicação entre os usuários da internet, além de ter a maior quantidade de informações circulando no mundo da tecnologia. Segundo Crystal (2001, p.216 apud Oliveira, 2007, p.36) “em meados dos anos 90, um número amplamente divulgado era



de que 80% da Net estavam em inglês”. Segundo (IANNI, 2008, p. 76) “Estima-se que 88% de toda literatura científica e técnica publica-se inicialmente em língua inglesa”.

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como língua de um único país (BRASIL, PCN, 1998, p. 49).

A hegemonia da língua inglesa e sua dominação como segunda língua ou mesmo como língua estrangeira tem sido motivo de preocupação entre estudiosos por ser uma língua de poder, mas também de desigualdades, pois sabemos que o Inglês hoje exerce posição de destaque nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais exercendo grande prestígio na sociedade (BRASIL, PCN, 1998).

Na verdade, “a língua inglesa se torna uma espécie de idioma de todo o mundo, [...] a principal língua mundial no século vinte. Aos poucos, torna-se presente e predominante no mundo dos negócios, da economia em geral, [...] nos meios de comunicação” (IANNI, 1999, p. 58 apud OLIVEIRA, 2007, p. 02).

Por outro lado é possível perceber que todo esse prestígio da língua inglesa não é suficiente para despertar nos alunos o interesse por sua aprendizagem, à proporção que nem todos os alunos têm acesso a esse mundo de informação e comunicação no qual o inglês se apresenta como língua em uso, cabendo à escola como instituição a favor da inclusão social proporcionar a esses alunos a oportunidade de conhecer e prover em seu cotidiano o reencantamento pela aprendizagem da língua inglesa, ressignificando seu conhecimento.

Se isso não for à prática, está se passando para nossos alunos informações confusas e dissociadas. “embora a mídia tenha de fato se interconectado globalmente e programas e mensagens circulem na rede global, nós não estamos vivendo em uma aldeia global, mas em chalés personalizados globalmente e localmente distribuídos” (CASTELLS, 1996, p. 341 apud BERGER, 2005, p.40). Por outro lado, essa mundialização do inglês provocada principalmente pelas comunicações instantâneas entre povos de diferentes culturas, dá margem ao surgimento de novos questionamentos, pois, não sabemos quais os efeitos dessa globalização sobre nossas vidas.



E isso tem provocado e preocupado estudiosos das diversas áreas do conhecimento na tentativa de explicá-la. Porém, o que temos de concreto é uma sociedade cada vez mais consumista (não só de produtos, mas também de informações, de cultura, de valores), que busca na mídia uma interação cada vez maior e mais acelerada, provocando sobre todos uma verdadeira avalanche de indagações, embora o envolvimento nesse jogo do capitalismo, seja na velocidade das notícias ou nos efeitos dessas notícias sobre as pessoas, pareçam não oportunizar o pensar crítico acerca da realidade.

Uma revolução contínua de informações atravessa nossos dias, ao mesmo tempo, somos chamados a fazer parte desse novo mundo, mundo da informação, da tecnologia, da moderna vida social. É dentro desse complexo meio assinalado por mudanças a que cabe perguntar: Como fazer o ensinar e o aprender de forma eficiente? Sabe-se que a escola não pode ficar à margem dos acontecimentos sociais.

No caso da globalização ela mantém seu crescimento, não deixando dúvidas que é um processo irreversível e presente no cotidiano social, porém o que nos compete enquanto professores é aprender e ensinar a reaprender, reaprender a transformar essa correnteza de informação em conhecimento, pois um olhar mesmo que de passagem na maioria das escolas revela a indiferença com que os órgãos competentes as vêm tratando, um abandono perfeitamente consciente, assumido e calculado.

A maioria das escolas não dispõe de infraestrutura adequada para o ensino nem disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, e quando em algumas se tem, muitas vezes criam-se muitos empecilhos para seus usos, tornando a escola ainda mais distante da sociedade. Sendo assim, a escola se torna um lugar distinto, isolado da vida cotidiana e conseqüentemente desse mundo globalizado.

### **A CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO DE INGLÊS: ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO AO USO DA LÍNGUA**

Em que pese à importância adquirida pela língua inglesa no contexto mundial, processo que há muito vem se instalado em âmbito global, quando se considera o seu ensino no Brasil, é fácil perceber o quanto o descaso tem sido a regra.

Uma breve análise da história do ensino de Línguas Estrangeiras modernas (LE) no Brasil pode atestar que essa disciplina sempre foi tratada com certo descaso pela legislação de ensino e pelas escolas, variando entre disciplina às vezes obrigatória,



às vezes optativa nos currículos escolares, com ensino de caráter mais literário e cultural ou mais pragmático, de acordo com cada reforma curricular ou decreto governamental (BATISTA; PORTO, 2005, p.15).

Segundo Almeida Filho (2005, p. 22) o ensino de língua materna (língua 1 – L1) no Brasil é iniciado num período longínquo por volta de 1500 a 1800, quando o português é instituído como a língua a ser lecionada aos índios com o intuito de integrá-los “à igreja e ao cristianismo. A aprendizagem (não o ensino, note-se bem) do tupi pelos jesuítas, que vão dominar por três séculos a restritiva e clássica educação brasileira, pode ser interpretada como uma experiência nova, mas circunscrita aos colégios e aos seminários”. Em contraste com essa forma de aprendizagem da língua experienciada pelos jesuítas, o quadro do ensino de línguas no Brasil principalmente na escola pública apresenta-se desolado da experiência de aprender.

Batista e Porto (2005, p. 28-31) ao traçar a trajetória do ensino de língua estrangeira no Brasil mostram que o ensino de inglês perpassou por várias fases. Desde a Reforma Pombalina (1788 a 1789) quando é iniciado o ensino de línguas no Brasil voltado basicamente ao ensino de gramática indispensável à leitura, versão e tradução de textos escritos. Modelo que perdura no ensino de francês considerado na época como língua culta. Ainda segundo as autoras o inglês só passa a ser disciplina obrigatória em 1837 no Colégio Pedro II, constituindo-se a primeira instituição de ensino secundário do Brasil. No entanto, entre alta e baixa demanda, o ensino de inglês no Brasil parece consolidar-se a partir de 1996 com a lei 9.394/96 que enfatiza a obrigatoriedade do estudo de uma língua estrangeira da 5ª a 8ª série do atual (Hoje, 6º a 9º ano) ensino Fundamental e no 2º grau, atual ensino Médio.

Conforme Batista e Porto (2005, p.37),

O ensino de inglês na grande maioria das escolas públicas de educação básica sofre crítica constante, sendo tachado de ineficiente e desinteressante. Argumenta-se que o aluno, mesmo após vários anos de escolaridade, termina o ensino médio, em geral com apenas rudimentos da língua, não tendo desenvolvido, satisfatoriamente, nenhuma das quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, falar e entender.

Analisando essa afirmação das autoras e ao mesmo tempo refletindo sobre ela, percebe-se a necessidade de transcender a estrutura do ensino de inglês em nossas escolas dando assim uma atenção especial à comunicação, ressignificando sua aprendizagem tornando a língua inglesa no cenário escolar, uma língua viva e de possibilidades para comunicação e inclusão.



O que se depreende da situação atual que é “a prática secular no Brasil de privilegiar o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que enfeixa num colar de conhecimento desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 31) é que a forma como a língua é trabalhada constitui-se em um entre tantos motivos capazes de explicar o fracasso no ensino de língua inglesa.

Nesse contexto, a reestruturação do ensino de línguas se faz urgentemente necessária, anulando assim as divisões que desfiguram os sentidos e a compreensão dos aprendizes. Apesar da necessidade de aprender inglês hoje ser um consenso quase que unânime de todos na atual sociedade, seu ensino é tratado no Brasil com descaso.

De fato,

As políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuam à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p. 57).

Como consequência disso foi criando-se ao longo dos anos uma incredulidade no ensino de inglês na escola pública, pois essa passa a ser uma língua aprendida pela elite.

No Brasil, não é incomum tampouco, principalmente em localidades mais isoladas ou em áreas urbanas mais novas e pobres, recebermos nas nossas aulas de LE [língua estrangeira] alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender um outro idioma. Em outros casos, o nosso aluno é o primeiro membro da sua família em muitas gerações a iniciar a experiência educacional (letrada) de acomodar outro sistema linguístico e cultural em sua existência (ALMEIDA FILHO, 2007 p. 27).

Por outro lado esse aluno acaba aos poucos não acreditando que aprender inglês possa lhe ser útil na vida, à falta talvez de perspectiva diante das condições de vida do aprendiz pode ser um fator relevante para o insucesso da disciplina.

Na verdade, “especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra L [língua] ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcida e baixas que o processo se inviabiliza” (ALMEIDA FILHO, 2007, p .27). Os motivos que justificam fracasso do ensino de inglês, todavia, não param por aí,

Deve se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, PCN, 1998, p.23).



No entanto, o que não encontramos por parte do poder público é uma proposta de mudança. Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira do ensino fundamental estão expressos muitos problemas com relação ao ensino de inglês, visto que, este subestima o ensino das habilidades orais ao invés de tentar apontar medidas para sua inclusão nas escolas. Justifica a ausência da oralidade afirmando que:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país [...] deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (BRASIL, PCN, 1998, 20).

O documento oficial, portanto, não considera a necessidade de mudança e enfatiza diante das más condições encontradas na escola, o ensino de leitura apenas. Cabe lembrar, por sua vez, que a opção por essa habilidade prioritariamente, não tem surtido o efeito desejado no decorrer do processo educacional.

É importante ressaltar ainda que quando os PCN não reconhecem o uso da habilidade oral como essencial no ensino de línguas este acaba tirando do aluno a oportunidade de uma habilidade que poderia ser para este aluno futuramente uma oportunidade de ascender socialmente, visto que o domínio de habilidades orais pode promover maiores chances de inserção no mercado de trabalho.

Também não são levadas em consideração no documento as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Por exemplo, hoje no Brasil a informática tornou-se um veículo de comunicação que vai além da leitura e da escrita, além disso, o Brasil em 2016 estará sendo palco das olimpíadas, momento em que a necessidade de saber falar inglês transcende qualquer discussão ligada a questões de fronteira e de regionalismo.

Na verdade, a leitura dos PCN ao utilizar o argumento da fronteira e regionalismo permite supor que a visão da população brasileira é de uma soma de conjuntos estáticos de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos. O documento ignora ainda que as línguas não são mais produtos territorializados [...] (PAIVA, 2003, p. 65).

A representação negativa da escola pública não aconteceu ocasionalmente, ela foi construída ao longo da história e decorreu da desvalorização social da instituição e conseqüentemente de seus alunos. “[...] As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar” [...] (SOARES, 2001, p. 09).



Outro fator relevante para o fracasso escolar é que este atinge predominantemente os alunos de classes menos favorecidas à proporção que o processo de construção da aprendizagem ocorre numa interação entre professores, alunos, família e escola. Dessa forma, para que o fracasso escolar seja compreendido, se faz necessário levar em consideração quem são esses alunos dentro e fora do contexto escolar. Soares, (2001, p.15) afirma que:

a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”.

Por outro lado a consciência fragmentada por partes de alguns professores e alunos leva à supervalorização da língua inglesa e conseqüentemente da cultura norte- americana passando uma ideia estereotipada entre o real e ideal, colocando a língua inglesa como superior à nossa, causando assim um fosso comparativo entre a língua inglesa e a portuguesa.

O desafio, portanto, é de outra natureza: Em vez de supervalorizar a língua inglesa e sua cultura é necessário deixar de lado o deslumbramento e dar mais atenção ao foco de interesse de seu estudo no atual contexto social. Afinal, “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2001, p.16).

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Diante de tantas limitações e desafios para com o ensino de língua inglesa no Brasil, a identidade do professor de inglês torna-se uma preocupação, já que este exerce um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem.

A presença do professor como agente facilitador da aprendizagem é, sem dúvida, extremamente importante para o crescimento do aprendiz. Sabe-se ainda que um dos fatores mais decisivos da evasão escolar, é que, na maioria das vezes o discente não vê nenhuma relação entre os conteúdos estudados e a vida. Nesse contexto, o professor estratégico acaba por exercer um papel fundamental que é o de motivador, tentando resgatar conhecimentos do aluno e ao mesmo tempo motivá-lo a adquirir novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2005).



No contexto da escola pública, no entanto, percebe-se que a formação do professor de inglês ainda mostra sérios problemas. Nesse sentido se faz necessário investigar os cursos de graduação com o objetivo de perceber até que ponto esses cursos estão capacitando seus profissionais a exercerem seus papéis, de forma que esses desenvolvam com eficiência a capacidade de pensar e de produzir conhecimento dentro da área de ensino-aprendizagem de língua inglesa (BATISTA, 2005, p. 140).

Para tanto espera que o professor apresente um bom domínio do idioma (tanto falado quanto escrito), conhecimento linguístico, consistente formação pedagógica, além de consciência crítica.

Para este fim, é necessário que este professor esteja em um contínuo processo de formação, no entanto, isso só será garantido se lhe for oferecido condições para isso. Conforme Paiva (2009, n.p.) isso nem sempre acontece, pois adaptação a um contexto muito pouco favorável na maior parte do território nacional, acaba inviabilizando esse processo. De um lado, “a formação precária do próprio professor pode ser menos que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém” (ALMEIDA, 2007, p.27).

Porém, por outro lado, coexiste o desejo de uma grande maioria de professores que buscam aperfeiçoar seus conhecimentos e tentam solucionar esses problemas presentes no cotidiano escolar tentando desprezar os modelos tradicionais pouco significativos nas escolas públicas brasileiras.

Outros fatores conflituosos influenciam a ação didática pedagógica no ensino público de língua inglesa, entre eles a baixa remuneração dos professores, falta de recursos didáticos, grande número de alunos por sala, entre outros; porém, o que transparece ser mais frustrante é o não contentamento dos professores quanto às falhas de sua formação, que quando transferidas para o contexto das salas de aula acabam por angustiar e afastar os estudantes da escola.

No entanto,

se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de



contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência (PAIVA, 2009, n. p.)

Cabe por fim ressaltar que “não podemos mexer no passado, mas o futuro está em nossas mãos. Na medida em que cada ação, cada palavra e cada gesto, por menor que sejam, projetam-se sobre o futuro” (LEFFA, 2005, p.228), é nesse futuro que deve ser apostado.

## **ELITIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS DE IDIOMAS E PARTICULARES**

No atual contexto social, o inglês se tornou uma característica do mundo globalizado. Segundo Ianni (2008, p.58) “o inglês se transforma na língua universal, uma espécie de língua franca, por meio da qual se articulam e expressam indivíduos, grupos e classes, em países dominantes e dependentes [...]”. Tudo isso contribui para a elitização do seu ensino à medida que “as elites brasileiras procuram a rede particular de ensino exigindo padrões mais altos de qualidade. Tal tendência contribui para o aumento da disparidade entre ensino público e escola particular” (WALKER, 2003, p.48).

De fato,

o Brasil tem também uma verdadeira indústria de ensino de inglês, com cursos livres, cujo padrão de qualidade é variável. Para os institutos e cursos particulares de inglês, não há nenhuma exigência de supervisão das autoridades educacionais. Porém, o simples fato de tais cursos livres existirem em grande número contribui para a ideia bastante generalizada de que, para dominar a comunicação em língua estrangeira, o aluno precisa de aula extra, fora do meio ambiente da escola regular [...] (WALKER, 2003, p. 49).

Por outro lado, a mídia usa a comunicação para disputa da hegemonia neoliberal em defesa do poder e conseqüentemente dos interesses do mercado, a serviço da sociedade capitalista, valorizando a cultura das classes dominantes, e, claro, da língua dominante.

Sendo assim, o ensino de língua inglesa só tem favorecido as escolas particulares e os cursos de idiomas que se mantêm com boa aparência e admiráveis propagandas, enquanto que na escola pública esse “merece só o acaso, quando não o descaso das autoridades educacionais e dos agentes políticos quanto à sua manutenção com qualidade no currículo” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 46).

Tudo isso acentua ainda mais a ideia de que não se aprende inglês na escola pública, passando sua aprendizagem a ser privilégio apenas de uma minoria. No entanto, essas



“escolas livres têm recebido apenas avaliações leigas impressionistas, mas são tidas pela população em geral como mantenedora de melhor nível de ensino (ALMEIDA FILHO, 2003, p.29), ou seja, não há exigência do poder educacional em supervisioná-las”.

Sabe-se que há muitos cursos bons de idiomas, inclusive com excelentes estruturas tecnológicas, excelentes professores e bom padrão de ensino que contribuem bastante para o ensino de inglês no Brasil. Entretanto, há cursos com duvidosa qualidade, não oferecendo aos alunos matriculados condições de aprendizagem.

Na visão de Almeida Filho (2003, p. 29), “[...] uma minoria dessas escolas é exceção na produção de contextos ricos e facilitadores da compreensão para a aprendizagem de línguas com propósito de uso social e profissional”. Público ou privado o ensino de inglês tornou-se indispensável para os cidadãos do mundo, a língua que comunica os que participam da sociedade global. “Como nenhum outro idioma anteriormente, o inglês difundiu-se até converter-se no idioma do mundo” (IANNI, 2008, p. 75).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por outro lado, os dados revelaram alguns posicionamentos negativos em relação à aprendizagem da LE, o que tem contribuído para a não aprendizagem. Tais atitudes, como já disse, estão assentadas em três fatores: na desmotivação, na resistência dos aprendizes, e nos aspectos ideológicos. Assim, faz-se essencial a mediação do educador no sentido de desconstruir tais atitudes. Destarte, acredito que se crenças que alimentam atitudes negativas e ultrajam o ensino e a aprendizagem da LE propagam-se e tomam uma dimensão avassaladora, boas práticas e atitudes positivas podem também repercutir e projetar mudança de um quadro desesperador.

Considerando as divergências existentes no ensino de língua inglesa no Brasil conclui-se que a educação precisa exercer um papel instrumental na sociedade, pois se acredita que através da educação seja possível redimir as desigualdades sociais à medida que o indivíduo tem nela a oportunidade de ascensão social.

No tocante à língua inglesa essa pode colaborar para aumentar as possibilidades de autopercepção do aluno como ser humano e cidadão crítico, aumentando sua capacidade discursiva e inclusiva.



Ao contrário, seremos meros reprodutores de conteúdos e desigualdades. Em relação ao ensino de inglês no Brasil é possível corroborar que este “mostra sinais de mudanças para melhor” (WALKER, 2003, p.50).

Entretanto, poucos alunos das classes menos favorecidas veem a aprendizagem de inglês como essencial na educação, além disso, a falta de credibilidade na escola pública quanto ao ensino de inglês é um fato que contribui para o desinteresse demonstrado pelos estudantes.

Porém, esse fato não deve ser encarado como determinante. A educação não pode mais se restringir ao mero conhecimento de repetição de fórmulas prontas, a busca agora é por uma educação que leve os aprendizes a desenvolverem competências comunicativas na troca de informações. A língua inglesa passará a exercer nesse contexto outra função bem mais “importante não levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso [...]”.

Aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores” (LEFFA, 2005, p. 243). É nesse sentido que não pode faltar o ar cristalino do professor para oxigenar o saber, torná-lo significativo para seus alunos desmistificando o fosso entre a escola da elite e das classes populares, mesmo porque a elite sempre teve acesso ao ensino de língua estrangeira, sendo o desafio maior dar essa oportunidade a quem nunca a teve.

A luta a favor de uma escola pública e de qualidade continua, já que as medidas tomadas em termos de reformas educacionais, reformulações de currículos, aperfeiçoamento dos professores, e as novas metodologias de ensino não têm dado respostas pedagógicas explícitas diante desse complexo processo que é o ensino público brasileiro. Portanto, com a rapidez das mudanças, o futuro tornou-se imprevisível. É necessário educar para um mundo novo, o qual é ao mesmo tempo lógico e imprevisível. O medo e a incerteza nos impulsionam a buscar o novo, um novo olhar sob a educação. Uma educação que acolha os filhos da pobreza. Logo, o que se tem é uma educação com uma quantidade enorme de excluídos, sendo as maiores vítimas dessa política educacional os filhos pobres da nação que no mundo competitivo em que vivem poderão ter na educação um futuro melhor à medida que o saber seria a única chance que esses teriam de ascender na vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada** – ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 04. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil**. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnb, 2003.

BERGER, Maria Amália F. **O Papel da Língua Inglesa no Contexto de Globalização da Economia e as Implicações do Uso das NTICs no Processo de Ensino Aprendizagem desse Idioma**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.

BATISTA, Maria Luiza W.; PORTO, Maria Augusta R. **Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. In: SANTANA, Givaldo et al. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

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

CRYSTAL, David. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEFFA, Vilson J. **O Ensino de Inglês no futuro: Da dicotomia para a convergência**. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnb, 2003.

OLIVEIRA, Ana Karina C. **A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias: O caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

OLIVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas Estrangeiras: Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C.



(Orgs.). **Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnb, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa**. 2009. Disponível em: Acesso em: 10 de Outubro de 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2001.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). **Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnb, 2003.



# CAPÍTULO 27

## INJUSTIÇA NAS ESCOLAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

**Ricardo Santos David**, Colaborador, Pesquisador e Professor, pela FCU - IESLA - UCAM - UNIATLÁNTICO - Revisor de Textos e Docente na Educação Básica

### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de injustiça em situações escolares. Os participantes foram alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Os dados foram obtidos através de duas questões abertas. Para a análise teórica das representações foram utilizadas as abordagens da Psicologia do Desenvolvimento Moral de Piaget e Kohlberg e da Representação Social, criada por Moscovici. A partir das respostas dos alunos às duas questões foram elaboradas categorias que propiciaram a verificação dos tipos de injustiças mais frequentes e entre que agentes elas mais ocorriam. Os dados foram analisados pelo grupo de estudos que se dedica a se investigar as características mais definidoras das representações sociais dos alunos. A análise dos resultados evidencia que na escola a manifestação da injustiça se dá mais como justiça retributiva e legal, de acordo com Piaget nas quais professores acusam e/ou punem desproporcional ou injustamente os alunos; acusações e ações injustas também se verificaram entre os próprios alunos.

**Palavras-chave:** Injustiça; Justiça; Representações Sociais; Escola.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, é apresentado um estudo desenvolvido em duas culturas diferentes a fim de investigar as concepções ingênuas a respeito das relações entre a justiça e a injustiça presentes nas escolas de ensino fundamental e Médio, públicas ou privadas.

Ela foi realizada a partir da perspectiva teórica das representações sociais, iniciada por Moscovici (1961), que gerou diferentes abordagens, e que tem sido um campo de estudo, segundo Jodelet (2001), pleno de vitalidade.

Para tanto, adota-se a abordagem estruturalista, caracterizada pela busca das estruturas invariantes e inerentes à organização interna das representações sociais, em detrimento da investigação de seus diversos conteúdos que variam segundo grupos e objetos (Flament & Rouquette, 2003).



Essa abordagem desenvolveu-se, sobretudo, com base na ideia de que as representações sociais se organizam a partir de um sistema central e um sistema periférico. No primeiro, existem poucos elementos de grande consenso, e no segundo, há um maior número de elementos que expressam as diferenças interindividuais e as adaptações circunstanciais (Rouquette, 1999).

O tema desta pesquisa é a percepção de injustiças que adolescentes podem evidenciar na escola. As percepções de injustiça podem ser investigadas na medida em que se revelem em representações de acontecimentos, de casos reais ou de queixas que podem ser suscitadas por diferentes instrumentos.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1932/1977) e Kohlberg têm encontrado diferentes estágios nas concepções de justiça.

No campo da Psicologia Social, outros trabalhos vão à direção de considerar concepções espontâneas de justiça ou injustiça como representações sociais. São exemplos disso os trabalhos de Jakubowska (1991,1994) e algumas das investigações de Doise (1991, 1994a, 1995). Esses autores verificaram que as tendências definidoras do que é justo ou injusto variam de acordo com a idade dos entrevistados, a época ou geração em que vivem e outras variáveis. De acordo com Doise (1994a), os princípios organizadores das representações ancoram-se em diferentes pertinências sociais como a história política, cultural, social de um povo e outras.

Assim, esses estudos apontam, direta ou indiretamente, que as representações de justiça e de injustiça podem ser mais do que estágios de julgamento ou mera emissão de opinião, mas construções possíveis de certas classes sociais, ou grupos, em função de suas histórias vividas.

Menin (2000a) verificou que jovens de classes sociais mais desfavorecidas indicavam injustiças que haviam presenciado em seus bairros e/ou na vizinhança, enquanto que outros jovens de classes sociais mais altas indicavam exemplos tirados da televisão.

Em outra pesquisa Menin (2000b) verificou que as duas ideias de injustiça que mais compareceram, vencidas as dificuldades de representação, foram às relacionadas à justiça legal – exemplos de injustiça relacionados a infrações cometidas - e as relacionadas à justiça



retributiva – exemplos de injustiças relacionados à forma de atribuir castigos a atos cometidos.

Esses estudos sugerem que a percepção de justiça na escola pode ser percebida e estudada a partir da sua reconstrução por meio das representações sociais.

Jodelet (1993) destaca que uma representação social é sempre uma representação de algo por alguém, onde as características do objeto representado e do sujeito que constrói as representações são presentes.

No meio escolar, estudos sobre representação social podem contribuir para se perceber e esclarecer os saberes coletivos que são partilhados por um grupo e que nem sempre estão explícitos ou claros e que se originam, mas também influem, sobre as práticas que ocorrem dentro da escola. A investigação desta pesquisa parte de uma análise inicial, identificar as representações de injustiça dos adolescentes.

## **A TEMÁTICA JUSTIÇA E INJUSTIÇA NAS ESCOLAS ENTRE ADOLESCENTES**

Através da análise das questões sobre injustiça proposta pelos autores analisados. Levantamos algumas hipóteses e considerações: (“Você já viu acontecer alguma injustiça? Conte um caso” e “O que você denunciaria como uma coisas injusta?”) foram selecionados textos de pais, alunos e professores sobre a injustiça social. A partir dessa seleção, foi realizada, então, uma primeira categorização das respostas.

Inicialmente, as categorias usadas para a análise dessas respostas foram: Tipo de injustiça, segundo as categorias usadas por Piaget (1932/1977) e Kohlberg,(1992), tais como: Justiça retributiva, legal, distributiva e social;

Num segundo momento, as respostas foram classificadas em categorias considerando-se entre quem aconteceram os episódios narrados de injustiça: Se entre professores e alunos, entre alunos, entre direção e alunos ou outras possibilidades. São estas últimas categorias que serão analisadas e discutidas a seguir.

Para tanto, as respostas dos alunos às duas questões foram colocadas em debate como unidades de textos e demarcadas de acordo com as variáveis sexo (masculino e feminino), idades (entre 13 a 15 anos e entre 16 a 21 anos), série (ensino fundamental e ensino médio) e



escola (pública e particular). Dentre as respostas que evidenciaram episódios de injustiça ocorrida na escola, 11 foram de alunos de escolas particulares e 61 de alunos de escolas públicas.

Das 72 respostas que evidenciaram injustiças na escola, 57 (79%) o fizeram mostrando entre quem estas injustiças ocorreram e 15 (21%) não explicitaram os agentes de injustiça.

Das respostas com agentes determinados, em primeiro lugar, apareceram, com a maior porcentagem respostas (24%), as categorias cujos agentes de injustiças contra alunos foram os professores. Exemplos: “Acusar, punir, dar nota baixa a alunos por comportamento inadequado” e “favoritismo da professora por alguns alunos”.

Um segundo tipo de respostas apareceu apontando como principal agente de injustiças na escola os alunos e como vítimas destes agentes outros alunos (18%); exemplo: “Alunos acusarem injustamente outros por comportamento inadequado”.

Um terceiro tipo de resposta trouxe como agente de injustiça no ambiente escolar o governo (15%); neste caso, as principais vítimas foram os professores e os alunos; exemplos: “Ensino de má qualidade” e “salário de professores”.

Um quarto tipo de resposta apontou a direção e/ou coordenação da escola como principais agentes de injustiças e as vítimas, nesse caso, foram os alunos (12%); exemplo: “Punir toda a classe por causa do comportamento de alguns alunos”.

Num quinto tipo de resposta a polícia foi apontada como agente de injustiças na escola (5%), tal como: “chamar a polícia para aluno que está aprontando na escola”.

Por fim, houve um tipo de resposta, menos frequente que apontou o aluno como agente de injustiça contra o professor (05%): “Alunos desrespeitarem ou brigarem com o professor”.

Investigamos se as respostas dos alunos às duas questões sobre injustiça poderiam fornecer classes de respostas mais predominantes no conjunto de respostas de toda a amostra de alunos, e verificar se há classes que são específicas de grupos de alunos quando agrupadas nas variáveis sexo, tipo de escola, idades ou série escolar.

Encontramos, cinco classes de respostas formadas pelo uso mais marcante de determinados vocábulos, que foram: 1) Classe 1: aluno (alunos), 6 ocorrências, e professor



(professores) ,7 ocorrências; 2) Classe 2 : escola (escolas), 7 ocorrências e coisa (coisas) , 6 ocorrências; 3)Classe 3: escola (escolas), 8 ocorrências; sendo as palavras droga, ensino e polícia, presentes em 5, 4, e 4 ocorrências, respectivamente; 4) Classe 4: acusar (acusado), em 8 ocorrências e garoto (garotos), em 6 ocorrências; 5) Classe 5: professor (professores), com 8 ocorrências e classe, com 6 ocorrências; sendo as palavras aula, falta (faltas), fazer e sala com 5 ocorrências cada uma.

As correlações entre as palavras características de cada classe e as variáveis pesquisadas mostram, de um lado, a personificação das injustiças na figura do professor mais correlacionada com alunos do ensino médio, e do sexo masculino e de escola particular. Por outro lado, a escola em geral, como local de diferentes injustiças aparece mais correlacionada às meninas, de escola pública ensino fundamental. Essas correlações sugerem a investigação mais aprofundada das variáveis sexo, idade, série escolar e tipo de escola nas representações de injustiças na escola.

## **ESTUDOS DE JUSTIÇA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Menin (2000b) acredita que os trabalhos sobre representações sociais são os que de fato consideram concepções espontâneas de justiça ou injustiça. São exemplos disso os trabalhos de Jakubowska (1991) e deste com Branicka (1994) e algumas das investigações de Doise (1994a, 1995) e colaboradores (Doise 1991, Doise, Spini, Jesuíno e Emler, 1994a; Doise e Herrera, 1994b; e Doise, Clemence, Rosa e Gonzáles, 1995).

Jakubowska (1991), por meio de uma história descrita a seus entrevistados, questionou sobre que leis mais justas um povo livre deveria adotar para si; e, a partir das respostas, descreveu as diversas concepções de justiça que poderiam ser usadas por diferentes grupos. Como principais resultados, a autora verificou tendências tais como:

— Os mais jovens conceberam a justiça como traços de caráter e de condutas específicas que eles consideraram “boas” ou definiram a justiça legal;

— Entre os adolescentes de quatorze a quinze anos, a justiça foi entendida como estabelecendo condições de proteção do bem social. Foram encontradas três tendências:

a) Justiça como comportamento conforme as leis;



b) Justiça como exigência de punição justa aos malfeitores;

c) Justiça como exigência de uma avaliação objetiva;

— Para os mais velhos, entre dezessete e dezoito anos, também foram encontradas três tendências:

a) Justiça como uma conduta em acordo com a consciência individual;

b) Como apreciação objetiva e um julgamento justo;

c) Justiça como igualdade diante da lei, aplicação igual da lei para todos.

Em outra pesquisa, Jakubowska e Branicka (1994) investigaram o conceito de justiça em crianças e jovens por meio de questões abertas, e as categorias que mais apareceram foram as de justiça como condutas desinteressadas, justiça como condutas dirigidas pela própria consciência e justiça como conformidade legal; mas essas concepções variaram na frequência de suas indicações e nos tipos de justças mais concebidas conforme a época das pesquisas (1989 e 1991) e ainda conforme a idade dos entrevistados.

Os estudos de Doise e colaboradores (1994a, 1994b, 1995) evidenciaram que o que as pessoas consideram como direitos humanos, justos ou necessários, ou o que consideram como injustiça, ou seja, o atentado aos direitos humanos, pode se modificar em função de: Histórias culturais diferentes; de profissões nas quais as pessoas têm diferentes necessidades e contatos com necessidades de outros; classes sociais e níveis educacionais que podem permitir, ou não, uma visão mais ampla ou restrita dos direitos humanos; adesões políticas e religiosas específicas, graus de fatalismo e sensibilidade a diferentes conflitos sociais e outros.

Em conclusão, esses últimos estudos apontam, direta ou indiretamente, que as representações de justiça e de injustiça podem ser mais do que estágios de julgamento, mas construções possíveis de certas classes sociais ou grupos, em razão das pertinências sociais, de histórias socioculturais comuns, de práticas sociais cotidianas.

Na pesquisa realizada por Menin (2000a), perguntou-se a jovens acusados de cometer infrações o que consideravam como injustiça e obteve respostas muito diversas, que lembravam as categorias obtidas por Jakubowska e que variaram de acordo com a classe social dos entrevistados. Jovens de classes sociais mais desfavorecidas indicavam injustiças



que haviam presenciado em seus bairros ou na vizinhança, ao passo que outros jovens de classes sociais mais altas indicavam exemplos tirados da televisão.

Menin (2000b) investigou novamente quais as representações que cerca de 480 adolescentes, em média com dezesseis anos, tinham sofrido alguma de injustiça. Apareceu como resultado uma grande diversidade de respostas e as variáveis que mais as afetaram foram às relacionadas à classe social dos alunos.

Quanto pior o bairro de residência dos alunos, o nível ocupacional dos pais e a rigidez dos alunos em suas respostas a outras questões sobre leis, maior a severidade dos julgamentos, a dificuldade em representar, conceituar e exemplificar injustiças. As duas ideias de injustiça que mais apareceram foram às relacionadas à justiça legal e as relacionadas à justiça retributiva. Notou-se, também, que a ideia de um julgamento injusto dos alunos aproximou-se da ideia de ausência de defesa jurídica apontada nos estudos de Doise em vários países, como algo que seria um grave atentado aos direitos humanos (1991,1995).

Nessa pesquisa de Menin (2000b) não foram analisados, nos exemplos de injustiça, aqueles apontados como ocorrendo na escola, embora tenham sido frequentes. Recentemente foram questionados jovens de primeira série do ensino médio sobre situações de injustiça na escola e cerca da metade dos jovens descreveu situações escolares consideradas como injustas. Entre os exemplos dados, sobressaíram aqueles em que os jovens se consideraram como acusados injustamente por professores ou inspetores em atos cometidos ou, ainda, queixaram-se por terem recebido um castigo (suspensão, ser mandado para fora da classe, chamadas da direção, etc.) desproporcional ao ato cometido. Tais respostas podem sinalizar que a escola pode ser um lugar percebido como injusto em várias de suas funções e relações sociais.

Esses apontamentos levantam mais uma possibilidade de investigação nos estudos sobre injustiça. Assim sendo, a escola, enquanto um espaço diverso, culturalmente múltiplo, que abrange elementos sociais e organizacionais de questões sociais multifacetadas, traz a incumbência dos questionamentos acerca da representação de alunos e professores sobre as formas de administração, gestão e direcionamento escolar.



É imprescindível, então, captar as representações que esses agentes têm do universo escolar e suas dimensões. Nesse sentido, a percepção complexa de justiça na escola poderá ser percebida e estudada a partir da sua reconstrução por meio de *representações sociais*.

As concepções de justiça/injustiça podem ser entendidas como representações sociais. De acordo com Jodelet:

A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é. A representação social está com seu objeto numa relação de “simbolização”, ela toma seu lugar e de “interpretação”, ela lhe confere significações. Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma “construção” e uma “expressão do sujeito”. Esta atividade pode remeter seja aos processos cognitivos — o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico — seja aos mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc.) —; o sujeito é então considerado de um ponto de vista psicológico. Mas, a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito. (JODELET, 1993, p.10)

O termo representações sociais foi introduzido por Moscovici (1978) a partir de seu trabalho sobre como se dava o processo de socialização de conceitos psicanalíticos e sua “transformação” para servir para outros propósitos e funções pelas pessoas no cotidiano.

De acordo com Sá (1998), as bases referenciais das representações sociais estão pautadas na vertente de Émile Durkheim que procurava explicar os fenômenos religiosos, científicos, temporais, a partir de conhecimentos inerentes à sociedade.

Durkheim entendia que os fatos sociais eram produto de uma ampla gama de conhecimentos oriundos das mais diversas fontes e formas no tempo e no espaço, que se combinavam e se misturavam acumulando-se durante as gerações e transferindo-se para as posteriores.

A essa multiplicidade de comportamentos e saberes ele atribuiu o nome de “representações coletivas”. No entanto, Moscovici considera que as representações coletivas de Durkheim apresentam pontos falhos que não permitem a explicação dos novos fenômenos, os quais apontavam para a necessidade de uma concepção “flexível” sobre os indivíduos, sobre o que pensam o que identificam, o que sentem, o que falam.

Numa sociedade, o novo se apresenta constantemente mediante o universo científico ou por meio das novas tecnologias ou mesmo da dúvida e do questionamento que as relações



interpessoais provocam, e que precisam ser decifradas, descobertas, reinventadas. Esta é a matéria-prima das representações sociais: aquilo que causa estranhamento e pede uma resposta, uma inteligibilidade, uma familiaridade. Tornar familiar aquilo que é estranho no universo cotidiano é a principal tarefa da "teoria do senso comum", por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade.

De acordo com Doise e colaboradores (1994, 1995), as representações sociais assumem o papel de tomada de decisões que organizam e regulam os sistemas cognitivos e as dinâmicas individuais e sociais, nos quais as modalidades de expressão atualizam os contextos e as relações de forma organizacional.

As representações sociais como “teorias do senso comum” têm particularidades e fazem emergir uma identidade de grupo a partir das experiências vividas nele. O próprio grupo passa a se caracterizar por essas representações partilhadas por seus membros em razão do grau de adesão ou não aos tipos de opiniões, e são ancoradas coletivamente apesar das heterogeneidades individuais.

Os fatores culturais e as diferentes formas de viver influenciam muito na escolha dos elementos que aparecem como estruturadores da representação. A variedade e a diversidade contextual são fortes elementos na conceituação dos olhares em representação social.

Sabendo que a escola é um espaço onde se tecem relações com diferentes expectativas que variam de acordo com as funções sociais e escolares e os papéis que cada um ocupa na dinâmica escolar, a teoria das representações sociais vem contribuir para se perceber e esclarecer criteriosamente esses saberes coletivos que são partilhados por um grupo e que nem sempre estão explícitos ou claros.

No que se refere às concepções de injustiça na escola, estas podem ser representações sociais na medida em que podem vir de diferentes práticas, por serem coletivas, por serem comuns a um determinado grupo e por estruturarem elementos centrais de representação. Tais representações podem ser de um determinado grupo quando as práticas, vivências, classe social, são elementos partilhados por esse grupo.

A organização dessas “teorias da realidade” pode se relacionar com outras visões que o aluno tem a respeito de sua escola, da finalidade da escola, de suas perspectivas e



expectativas futuras. A descoberta destes elementos é de essencial relevância na elaboração de um currículo ou programa de ensino que priorize a formação de um aluno crítico e autônomo.

Estabelecendo uma comparação entre estes dados com os que Menin obteve em pesquisas anteriores analisando casos de injustiça que se referiam a diferentes espaços sociais (Menin, 2000b e 2002), vê-se que predominam, tanto naquela pesquisa como em pesquisa realizada em 2003, exemplos derivados da justiça retributiva e legal, o que confirma ainda classificação de Piaget (1932/1977) e Kohlberg (1992) e mostra, segundo esses autores, uma rigidez nos julgamentos dos alunos.

Tal rigidez pode ser, no entanto, um indício de que especificamente na escola não haja um diálogo entre professores e alunos em relação ao que se considera justo ou injusto quanto à elaboração e decisão sobre normas e regras de convivência escolar e seja comum que se atribua o estatuto de injustas a penalidades vistas como arbitrárias, tais como “chamadas de atenção” ou “redução de notas”.

Em nenhuma das séries ou escolas examinadas, a escola apareceu, nas expressões espontâneas dos alunos, intensamente como uma instituição injusta; embora também esteja longe de se mostrar como a “comunidade justa” de Kohlberg (1997). Exemplos de injustiças são assinalados como frequentes entre os alunos.

Considerando a escola como cena, essas injustiças têm dois agentes principais: Professores e alunos. Por um lado, os professores foram vistos como punindo, muitas vezes com o uso de notas baixas, os alunos por seus comportamentos, ou ainda, acusando-os injustamente; por outro lado, os próprios colegas são apontados como injustos nas relações entre si e desrespeitosos com seus professores.

Curiosamente, das duas escolas examinadas, foi na particular que se destacaram os professores como agentes de injustiça retributiva e distributiva. Ou seja, parece que na escola particular os alunos identificaram a possibilidade de uma autoridade como o professor ser injusta; enquanto na escola pública essa autoridade foi questionada.

Questiona-se por um lado que valores morais estariam ancorando a obediência/observância dos alunos de ambas as escolas em relação às normas escolares e, por outro lado, que possibilidades têm os alunos de refletir sobre essas normas e sua incorporação pelos professores.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia que, do ponto de vista dos alunos investigados, ocorrem injustiças frequentes na escola. Essas injustiças são mais reconhecidas que explicitadas espontaneamente, ou seja, quando perguntamos se ocorriam injustiças na escola ou na sala de aula, as primeiras respostas, mais frequentes, são não, nunca vi ou não sei.

No entanto, quando situações de injustiça são propostas na escala, poucas foram as situações marcadas como nunca aconteceram ou aconteceram só uma vez. Assim, concluímos que pode não ser fácil aos alunos, espontaneamente, representar situações de injustiça vividas na escola. Outra constatação interessante refere-se às diferenças entre séries e entre tipos de escolas. Houve mais diferenças entre as séries – do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – que entre tipos de escolas. Esses resultados confirmam aqueles encontrados por Piaget (1932/1977) e por Kohlberg (1992) em crianças e adolescentes. Quanto menor a criança, mais a ideia de injustiça está ligada às justiças legal e retributiva; quanto maiores, mais ligadas às justiças distributiva, social e processual.

Além disso, os alunos do ensino fundamental tendem a apontar mais as injustiças entre alunos do que dos professores para com eles, enquanto que os alunos do Ensino Médio tendem a apontar as injustiças dos professores aos alunos como mais frequentes.

O que novamente confirma a pesquisa piagetiana: Crianças pequenas identificam justiça à obediência aos adultos, enquanto os maiores são capazes de identificar e criticar injustiças dos adultos e defendem a igualdade.

Aconteceram, no entanto, diferenças de respostas dos alunos mais velhos, do Ensino Médio, conforme sua pertinência escolar: Escola pública ou particular e que se correlaciona com sua classe social.

Para os alunos do Ensino Médio, a escola pública apareceu como muito mais injusta que a escola particular; o que nos faz colocar a questão: Será a escola pública mais injusta que a particular ou serão os alunos de escola pública mais capazes de representar injustiças?

Vimos que entre as pesquisas no ensino fundamental, não houve diferenças entre escolas públicas e particulares com relação à intensidade de situações de injustiça marcadas na escala ou com relação aos tipos de injustiça mais apontados: as duas séries tendem a



apontar mais injustiças entre alunos, e são mais frequentes casos de injustiça retributiva, legal e, por último distributiva.

No Ensino Médio, no entanto, foi na escola pública que mais situações da escala foram demarcadas como ocorrendo frequentemente: Tanto as envolvendo situações provocadas pelos alunos, como pelos professores. Os dados parecem confirmar uma representação comum, coletiva entre a população brasileira, de que a escola pública está “pior” que a escola particular – uma representação social, como poderíamos chamar, de acordo com Moscovici (1978) e Jodelet (1994).

Ora, representações sociais como formas de conhecimento do senso comum ajudam as pessoas a lerem a realidade que as cerca e são formadas por vivências e práticas dos diferentes grupos sociais, que podem se revelar como grupos de representação.

É possível, assim, pensarmos que alunos do Ensino Médio pertencem, de fato, a escolas mais injustas e/ou têm representações sociais da escola a que pertencem como mais injustas. Isso não parece acontecer entre alunos do ensino fundamental: Ou as escolas particulares e públicas não se diferem profundamente até essas séries e professores e alunos têm práticas e relações sociais parecidas e não muito injustas, ou os alunos, nessa idade, não são capazes, tanto na escola pública como na particular, de identificar situações de injustiças na escola, com exceção daquelas mais ligadas aos comportamentos dos próprios alunos.

Nossa pesquisa aponta o reconhecimento das escolas, pelos alunos, como locais de injustiça frequentes, onde erros – tanto de alunos, como de professores e da direção da escola - no cumprimento das regras, na atribuição de castigos, na diferenciação entre alunos, são comuns. Uma instituição, portanto, que aos olhos dos alunos está pouco habilitada para ensinar a justiça como conceito e valor moral.

Ora, os modelos de educação moral propostos por autores como Buxarrais (1997) e Puig (1988) apregoam que é necessário superar perspectivas de educação moral doutrinárias, ancoradas em valores absolutos e pautadas na transmissão autoritária de valores e normas, ou relativistas, que concebem os valores morais como elementos circunstanciais e subjetivos, não podendo ser ensinados.

Os autores propõem que a educação moral esteja pautada na construção autônoma e racional de princípios e normas por todos os participantes da vida escolar. Mas nossas escolas



estão longe de colocar esses modelos de educação moral aos seus membros. Lepre (2001) relata que da década de 60 à de 80, a educação moral nas nossas escolas foi ditada por decreto pela ditadura militar (lei nº 869 em 12 de junho de 1969, presidente Garrastazu Médici).

Após o fim da ditadura e com a tentativa de restabelecimento da democracia, a obrigatoriedade de uma disciplina de Educação Moral no currículo escolar foi revogada.

Nesse vazio, predominou uma concepção mais relativista e particularista de moral, na qual as decisões deveriam ser guiadas mais por parâmetros individuais do que coletivos. No final da década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, PCNs) que colocam a Ética como tema transversal da educação e priorizam os valores relacionados a respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Com os PCNs, podemos dizer que Ética e a Educação Moral, marcadas pela concepção de uma construção racional e dialógica de valores e, até mesmo, pela tentativa de se favorecer relações mais justas na escola passam a ser, formalmente, prioridades no contexto educacional brasileiro.

No entanto, constatamos que a implementação dessa proposta é um grande desafio não só da educação como da sociedade brasileira, pois não basta discutir ou refletir sobre valores; é preciso trabalhar para que a escola, como instituição, seja uma comunidade mais justa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUXARRAIS, M.R. Un modelo de curso para la formación permanente en Educación en valores. In: **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiais. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997. p.71-108.

DOISE, W. Sensibilité des jeunes aux droits de l' homme. Em Doise W. **La perception des droits de l'homme dans la société contemporaine**. Paris: Centre de Education de la vie politique française de l'Institut de droit compare de L'Universite de Paris (Rapport final, v.1); 1991.



DOISE, W., SPINI, D., JESUINO, J.C., NG, S.H., EMLER N. Values and perceived conflicts in the social representations of human rights: feasibility of a cross-national study. **Swiss Journal of Psychology**; v.53 n.04, p.240 – 251; 1994a

DOISE, W., CLEMENCE, A., de ROSA, A. S., & GONZALES, L. La représentation sociale des droits de l'homme: Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. **Journal International de Psychologie**, v.30, p.181-212;1995.

Flament, C., & Rouquette, M-L. (2003). **Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales**. Paris: Armand Colin.

JAKUBOWSKA, I. Droit et Justice chez les enfants et les adolescents. **Droit et Société**, v. 19, p.287-295; 1991.

JAKUBOWSKA-BRANICKA, I. Droit et Justice dans une société post-totalitaire: l'exemple de la Pologne. **Revue d'études comparatives Est-Ouest**, v.03; p.15-35; 1994.

JODELET, Denise. "Representações Sociais: Um domínio em expansão". In: JODELT, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro UFRJ - Faculdade de Educação, 1993.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer; 1992.

KOHLBERG, L., POWER, F. C., HIGGINS, A. **La Educación Moral Segundo Lawrence Kohlberg**. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1997.

MENIN, Maria Suzana De S. "Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas possibilidades de pesquisa". Porto Alegre: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 13, número 01, p.59-71; 2000a.

MENIN, Maria Suzana De S. "In: **Representações sociais de leis, crime e injustiça em adolescentes**". Tese (Livre-Docência), Faculdade de Ciências e Tecnologia; UNESP, Presidente Prudente; 2000b.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo, Mestre Jou. (Originalmente publicado em 1932); 1977.

PUIG, J. M. **Ética e valores: Métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.



# CAPÍTULO 28

## EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS FACETAS DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ANOS INICIAIS

**Rosângela Cristina Bernardo Silva da Costa**, Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade, Universidade NATURALIS - Educação Superior  
**Rozineide Iraci Pereira da Silva**, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Francis Xavier

### RESUMO

O presente artigo dedica-se à averiguação da educação sexual enquanto instrumentos de promoção e efetivação de direitos fundamentais na instituição escolar. Advindo dessa conexão, o objeto de estudo tem como objetivo geral analisar como os professores concretizam a temática sexualidade na Educação Básica dos anos iniciais. É natural que, durante a infância, a criança demonstre curiosidade sexual e desperte em si o desejo de aprender, de saber mais sobre o amadurecimento do seu corpo, da natividade, a diversidade dos gêneros, entre outros. Crianças e adolescentes mais seguros e mais cientes de suas atitudes e consequências, melhora na autoestima quando têm a chance de conversar com diversos indivíduos opostos que as do ambiente familiar. A coexistência entre elas fomenta várias interrogações, sobre o próprio corpo e suas diferenças. Percebe-se como os questionamentos em relação ao corpo e diferenças entre os sexos emergem desde os anos iniciais, visto que as dúvidas sobre sexualidade estão elencadas aos desejos e pensamentos do sujeito, entrelaçadas a questões culturais e princípios sociais do indivíduo. O aporte metodológico foi do tipo descritivo e exploratório, com uma abordagem qualitativa através de questionários semiestruturados. Os fundamentos bibliográficos através de autores base como: Faria(2016), Freud (2006), Louro (2018), entre outros. A análise dos dados foi feita a partir da descrição dos questionários apresentados em quadros, os resultados mostraram que os professores repensam suas práticas em busca de intervenções para ampliar a visão da comunidade escolar na busca de inovações e mudanças educacionais diante da sexualidade na educação escolar nos anos iniciais.

**Palavras-Chave:** Sexualidade; desenvolvimento; educação escolar.

### INTRODUÇÃO

Os fundamentos bibliográficos apontam que a sexualidade é o caminho de princípio pela qual o sujeito, principalmente a criança, padece o gênero humano no meio social e



cultural. O propósito do corpo em tocamento com o mundo, e é, a partir deste contubérnio, o sexual, entre indivíduo e o mundo, que a criança desperta seus maiores desejos e prazeres.

As crianças têm a oportunidade de conviver com outras pessoas diferentes das do meio familiar. É neste ambiente que as crianças começarão a desenvolver-se social e sabiamente, já que elas serão incluídas em um universo de aprendizado contínuo, imersas a diferentes práticas sociais e culturais. Nesta concepção a escola é reconhecida enquanto espaço social plural, em que crianças e adolescentes desenvolvem habilidades e competências imprescindíveis para seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Neste contexto, segundo Faria (2016, p. 76), ao coexistir com outras crianças, o corpo, os gestos, movimentos e posturas dessas crianças ganham destaque. A harmonia entre elas desenvolvevárias indagações, no meiodeles, relativamente ao próprio corpo e suas diferenças. Assim, ao perceber como as questões em relação ao corpo e diferenças entre os sexos surgem nos anos iniciais, faz-se necessário trabalhar a temática sexualidade desdea Educação Infantil, em virtudedos questionamentos sobre sexualidade estão alusivas aos desejos e vontades do sujeito, embaralhar as questões culturais e convicções sociais do indivíduo.

Começa-se, inicialmente, a vivenciar a sexualidade através daquilo que são culturais, por meio das ações sociais que são propagadas pelas redes de comunicação, envolvendo também as crenças religiosas e até mesmo aquilo que está registrado como as leis contemporâneas, envolvendo ainda os movimentos sociais, as diversas possibilidades de saborear prazeres e desejos, de oferecer e de receber afeição, de amar e de ser amada (LOURO, 2018, p. 83).

Essas formas são colocadas para o sujeito através da cultura, diferenciando-se de uma cultura para outra, de um período ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são diversas, já que as possibilidades de viver a sexualidade ampliaram-se muito e com muita rapidez. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores concretizam a temática sexualidade na Educação Básica dos anos iniciais.

Entretanto, é sabido que pensar sobre a sexualidade dentro do meio educacional é muito complicada, a temática ainda é pouco discutida e debatida em sala de aula, principalmente no que se refere à sexualidade no contexto da educação dos anos iniciais. Como a discussão é proposta de forma transversal nas escolas, é importante que o professor



busque métodos pedagógicos que estejam atrelados a sua dinâmica diária em sala de aula, para que a temática seja discutida e dialogada com as crianças também na Educação Infantil.

À frente dos fatos afirmados sobre as dificuldades em trabalhar a sexualidade nos anos iniciais, e tendo a consciência de que a escola é um dos lugares de aprendizado e transformações sociais, ao compreender como professores assimila o tema sexualidade, explorar o desenvolvimento desta temática na sala de aula, partindo no início da Educação Infantil a base inicial da formação de todo cidadão.

Pois, é fundamental dialogar com os professores e familiares. O estudo ainda tem grande relevância social, pois coloca o mestre em contato ao conhecimento a respeito da temática pouco discutida dentro da sociedade, principalmente nas instituições educacionais, em que o espaço de aprendizado é centrado na educação básica, possibilitando ao leitor conhecer as dificuldades e o desempenho dos docentes na perspectiva do tema sexualidade com os estudantes nas rotinas escolares.

## **CONCEPÇÃO DE SEXUALIDADE E SUAS DIVERSAS PARTICULARIDADES**

A sexualidade humana é um termo bastante amplo a ser discutido, mesmo sendo a temática um assunto difícil de ser abordado, é inevitável a necessidade dessa discussão, pois a Sexualidade engloba numerosos fatores e dificilmente se encaixa em uma definição singular e absoluta, uma vez que envolve o ser humano na sua totalidade cultural ou social.

Não existe padrão definido entre faixa etária e forma de vivência da sexualidade. Sabe-se que a temática é um assunto complexo, por isso sua definição para muitos é bastante confusa, havendo a necessidade, não apenas de conceituá-la, mas de melhor entendê-la, já que há uma ampla discussão do que realmente pode ser definido e entendido por sexualidade.

À luz de alguns autores, não há uma definição concreta, pois em tudo que envolve relação humana ela está envolvida. O que irá ocorrer é que a sexualidade humana modifica-se ao longo dos anos, variando conforme a experiência vivida pelos sujeitos dessa maneira pode-se captar a sexualidade como uma peculiaridade diligente que se mostrará de forma diferente e singular em cada pessoa.



Os primeiros estudos acerca do assunto em pauta foram feitos por Freud (2006), quando recebeu em sua clínica pacientes já adultos que apresentavam alguns problemas psicológicos.

Conforme Freud:

Entretanto, torna-se pertinente entender que o estudo sobre o assunto e o desenvolvimento da teoria não teve como fase de partida a criança, nem tão pouco era interesse dele se aprofundar no conteúdo, porém tornou-se uma necessidade, a fim de solucionar os problemas emocionais provenientes de seus pacientes. Visto que, por outro lado, adotarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, corre o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente ésexual, como a masturbação, e até mesmo o beijo (FREUD, 2006, p. 309).

Diante do exposto, de fato, pode-se entender que não estamos diante de uma tarefa fácil. Quando se reporta a conceituação de sexualidade, se abre um leque de possibilidades de estudos, na tentativa de serem encontradas respostas assertivas, gerando inquietações no meio acadêmico, tornando inesgotáveis as fontes de pesquisa envolvendo a temática.

Entretanto Freud (2006), a sexualidade nos condiz desde o nascimento até a morte. Com a publicação da teoria da sexualidade infantil, o psicanalista chocou a sociedade, quando trouxe evidências de que todo ser humano possui sentimentos afetivos, desejos e conflitos emocionais.

Ressalta-se que o preconceito em giro do tema sexualidade não ficou no passado, ainda nos dias atuais existem pessoas que apresentam enormes dificuldades em entender que as crianças são seres sexuados. O discernimento em entender melhor sobre sexualidade é propício que seja feita uma distinção entre “sexo” e “sexualidade”.

Entretanto, é capaz de absorver que o sexo parte de uma questão biológica, já a sexualidade vai além de simplesmente entender as partes do corpo humano, envolvendo uma série de características, sentimentos, desejos, comportamentos, provenientes da história e cultura humana. Conforme Nunes e Silva (2006, p. 73), “a sexualidade salienta a consideração exclusivamente biológica, focada na reprodução e nas capacidades instintivas”. A sexualidade forma parte integral da singularidade de cada um.

Apesar de muitos estudos feitos por Freud, é notório que a temática teve poucos avanços. Isso fica evidente quando há contraposições da teoria, o que parece transparecer que a sexualidade só se apresenta no período da puberdade, quando o ser humano já está na



adolescência, fase da maturação, podendo despertar sentimentos e desejos sexuais que se reportam a outras pessoas, sendo consumado a partir do contato sexual propriamente dito.

Segundo Freud (2006, p.135) evidencia esse equívoco ao apontar a opinião popular sobre a sexualidade. Na perspectiva cotidiana a sexualidade tem ideias muito precisas a respeito da natureza e das peculiaridades e do impulso sensual. Na visão geral é que está ausente na infância, que se apresenta por conjuntura da puberdade em relação ao processamento do regresso da maturidade e se transparece nas manifestações sociais e educacionais.

Entretanto, é plausível assimilar que as discussões que orientem em volta da sexualidade possuem várias individualidades em conexão a sua elucidação de acordo com Freud (2006), a falta de atenção no estudo sobre a sexualidade na infância poderia ocasionar problemas futuros na formação do indivíduo, pois, para o autor, a infância é a fase em que são despertados na criança os primeiros conflitos emocionais que precisam ser acompanhados desde cedo, prevenindo problemas na fase adulta.

Entretanto os desafios não gerem problemas futuros, existe uma primordialidade da quebra de tabus por parte das instituições escolares e, principalmente, por parte dos familiares da criança. Na modernidade, os estudos acerca do papel dos pais no adiantamento da educação sexual e da maturidade do sujeito para lidar com os aspectos emocionais provenientes da faixa etária.

## **A SEXUALIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS**

A sexualidade é um dos fragmentos que faz parte de todo o processamento de construção e a evolução do sujeito, tanto físico como psicologicamente, revelando-se desde os seus primeiros dias de vida. Dessa forma, a sexualidade se dá além do ato sexual propriamente dito, pois se encontra caracterizada pela história, pelas manifestações culturais e sociais do ser humano, assim como os desejos e vontades de cada pessoa.

Como apontamos autores Santos e Pereira: orientando em consideração a seriedade e a delicadeza desse tema pouco abordados, torna-se fundamental pensar sobre a formação dos profissionais que lidam com crianças (SANTOS, PEREIRA, 2018, p. 10). Assim



sendo exclusivo, apontam-se os professores que atuam na educação básica, pois é na infância que se dá a maioria das descobertas e experimentações a respeito do mundo.

Dessa maneira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Pluralidade Cultural e Orientação sexual aponta que: O tema deve vir agrupado por base das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade, subordinados a vários valores ligados à sexualidade e aos comportamentos sexuais reais na sociedade.

Ela vem problematizar questões que surgem, orientando e ampliando os conhecimentos já adquiridos, porém, com o cuidado de não ultrapassar o que a idade ainda não permite, deixando que cada criança tire suas conclusões (BRASIL, 1998, p. 68). Tudo isso é trabalhado dentro do limite pedagógico, não ultrapassando as barreiras da individualidade e intimidade de discentes e docentes.

Conforme Louro (2018, p. 66), a complexidade da concepção em relação à sexualidade está distante de posições conclusivas. As escolas necessitam de apoio pedagógico por parte dos gestores públicos, estaduais e federais, para facilitar a prática profissional dos docentes diante da perspectiva do pressuposto da sexualidade na alegação curricular da educação básica.

Pois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), comprovativa da modernidade do governo, aprovado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2017, com o objetivo de estabelecer um conjunto de cognição, competências e habilidades na expectativa que os discentes conquistem ao longo da Educação Básica, “recebe constantes críticas por sua versão final, e uma delas é por defender que a temática Educação Sexual passe a ser abordada apenas nos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 372).

A escola ainda traz em suas bases o tradicionalismo, mesmo sendo colocado há todos os instantes que a sexualidade deve ser tratada nas escolas como tema transversal, englobando todas as disciplinas, a sexualidade ainda é argumentada com insegurança e incômodo pelos mediadores com mais ênfase.

## **METODOLOGIA**

O estudo alinhou-se de uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, o trabalho objetiva analisar como os mediadores lidam com o tema sexualidade na Educação



Básica dos anos iniciais e o que os mediadores pensam do objeto de pesquisa. Assim, pretende-se, a partir deste, entender de forma mais ampla, considerando todas as variáveis que esse campo do desenvolvimento humano abrange, incluindo a conscientização sobre o próprio corpo.

Ao realizar o estudo teórico sobre o tema em questão, seguiu-se para uma análise de dados coletados em uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa que tem como objetivo conferir hipóteses, analisar fatos, avaliar o objeto de estudo conforme suas principais variáveis.

Gil aponta, como vantagens da utilização do questionário para coletar informações, a garantia do anonimato das respostas e a possibilidade de atingir um maior número de pessoas (GIL, 2017, p. 61). Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras dos anos iniciais da educação básica de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do agreste pernambucano. O questionário foi elaborado utilizando a escala de perguntas semiestruturadas para facilitar a interação dos sujeitos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das respostas do questionário aplicado as professoras, foram analisadas as seguintes respostas:

---

**Quadro 1: Atualmente, você atua como professor (a) dos anos iniciais?**

---

- P1- Sim nas turmas do 1º ano dos anos iniciais da educação básica.
- P2- Sim nas turmas do 2º ano dos anos iniciais da educação básica.
- P3- Sim nas turmas do 3º ano dos anos iniciais da educação básica.
- P4- Sim nas turmas do 4º ano dos anos iniciais da educação básica.
- P5- Sim nas turmas do 5º ano dos anos iniciais da educação básica.

---

Fonte de pesquisa, 2019- 2020.

Como aponta as mediadoras em suas respectivas respostas, todas lecionam com turmas da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental.

---

**Quadro 2:**Quais são as principais causas de dificuldade da temática sexualidade em sala de aula?

---

P1- Um dos pontos pertinentes é a compreensão da família, pois eles não são a favor desse diálogo em sala de aula sobre o tema em estudo.

P2- Acredito que eu não estou preparada o suficiente para debater esse tema tão curioso na cabeça das crianças e adolescentes e isso é a minha principal dificuldade.

P3- As famílias não aceitam essa discussão em sala de aula.

P4- A minha maior dificuldade é a minha timidez para repassar o conteúdo sobre a sexualidade do indivíduo na rotina do planejamento, pois não me sinto segura de trabalhar com clareza essa questão da sexualidade.

P5- São as perguntas das crianças, pois trabalho com estudantes entre 10 á 11 anos de idade e eles fazem todos os argumentos, que me faz repensar a cada dia na renovação de um planejamento flexível da realidade de cada turma. Esse conteúdo é muito importante para ser dialogado nas escolas, pois necessita de um elo entre família e escola.

---

Fonte de pesquisa, 2019-2020.

As respostas das professoras foram claras e objetivas, pois todas enfrentam diversas dificuldades em vivenciar o tema na ação pedagógica nas rotinas do planejamento escolar dos anos iniciais da educação básica.

Os resultados mostraram que os professores repensam suas práticas em busca de intervenções para ampliar a visão da comunidade escolar na busca de inovações e mudanças educacionais diante da sexualidade na educação escolar nos anos iniciais. E tentam alinhar no processamento da aquisição com o elo na família como suporte compreensivo dos conteúdos trabalhados na rotina escolar.

---

**Quadro 3:**Como professor (a) dos anos iniciais você concorda trabalhar essa temática na rotina escolar?

---

P1- Sim.

P2- Sim.

P3- Sim.

P4- Sim.

P5- Sim, pois trabalho com pré-adolescente e esse conteúdo é do interesse deles.

---

Fonte de pesquisa, 2019- 2020.

As mediadoras foram assíduas em suas respostas, pois é evidente que os professores mesmo com diversas dificuldades que enfrentam em sala de aula, ficam visível em suas respostas que todas são a favor de trabalhar a sexualidade desde a educação básica nos anos iniciais.



Como aponta a teoria freudiana que participaria da crescente inspeção social que envolve a vida sexual dos indivíduos, nas rotinas das vivências dos sujeitos. A educação escolar é um dos caminhos a serem explorados diálogos sobre a sexualidade, para dissolver as seguranças emocionais, sociais e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto em estudo proporcionou um conhecimento mais sondado sobre a sexualidade na circunstância escolar, tornando executável assimilar que o papel do professor, enquanto mediador da aprendizagem é árduo, porém gratificante e crucial, quando feito com eficácia.

Tornou-se evidente, a pertinência da presença do professor pedagogo no contexto da sala de aula, de forma que coopere com a conquista do desenvolvimento dos alunos e a extensão do princípio sobre seu corpo e os processos de transformação da sexualidade, destacando a importância de suas práticas pedagógicas direcionadas a criança, principalmente as que possuem a sexualidade aflorada.

Percebe-se que existem desafios no trabalho do profissional que atua na educação básica, no que se refere à utilização de estratégias pedagógicas que atendam as peculiaridades dos sujeitos, necessitando assim de suporte pedagógico fazendo parte do ser humano, devendo ser considerado desde a Educação Infantil.

Pois, faz-se necessário que exista na Instituição uma parceria entre os profissionais, para que o seu papel seja exercido de forma a atender as demandas levantadas dentro do espaço. Os resultados da pesquisa evidenciam ainda que os profissionais atuantes na educação básica, em sua maioria, possuem um conhecimento limitado sobre o real significado de sexualidade e que suas práticas, ainda que bem planejadas, não conseguem atender as peculiaridades dos sujeitos, pois as instituições de ensino precisam dispor de apoio institucional no que se reporta a disponibilização de ferramentas pedagógicas para lidarem de forma dinâmica com as crianças, tornando fundamental a parceria dos qualificados em educação.

A escola, onde a criança e jovem passam a grande parte de seu tempo, é considerada um ambiente propício de vivência e afloramento da sexualidade, através das conexões entre pessoas, conteúdos pedagógicos explorados em sala de aula, como parte do próprio



desenvolvimento natural do indivíduo. Nesse contexto, se torna de grande relevância a educação sexual nas escolas.

Porém, conclui-se que os professores são desafiados diariamente a buscarem estratégias que ajudem a lidar com os sujeitos e que os mesmos precisam de suporte para exercer seus papéis enquanto profissionais responsáveis pela formação dos cidadãos.

Reconhece-se que esse trabalho não esgota os aspectos em relação a essa área, novas pesquisas podem ser realizadas, trabalhando com a percepção dos alunos em relação à relevância da atuação do professor e suas interações em sala de aula, tanto para temática sexualidade como para outros temas ainda pouco trabalhados nas rotinas diárias no espaço escolar.

A educação possui papel essencial no processamento de socialização de cada ser humano, podendo influenciar na construção crítica de cada um, suas ideologias, assim a escola e outras instituições, tais como, a família, a igreja e o Estado também contribuem para a formação destes cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos**. 1901-1905. Imago Editora. 2006. Rio de Janeiro.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KLEIN, R. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. *Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.



SANTOS, Fabiana Fernanda Pires Martinez dos; Pereira, Gabriela Leiticia. **Sexualidade na infância: compreendendo a visão de profissionais de creche.** <http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/62805.pdf>, 2018.



# CAPÍTULO 29

## ENSINO TRADICIONAL E SUAS PROBLEMÁTICAS PARA FORMAÇÃO DO SABER CRÍTICO E O ENSINO CONSTRUTIVO COMO NOVO CAMINHO PARA APRENDIZAGEM

**Sarah Timna Rachel Borges de Senna**, Graduando em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, UFC

### RESUMO

O texto procura demonstrar as principais problemáticas do Ensino Tradicional na contemporaneidade, trazendo conceitos filosóficos, comparatistas, teóricos e epistemológicos. Partindo dos pressupostos da era da Pós-Modernidade fazendo uma crítica reflexiva as instituições que permanecem a diretrizes da Escola Tradicional e o ensino construtivo como novo caminho das práticas educativas na formulação do saber crítico.

**Palavras-chave:** Ensino Tradicional; Pós-Modernidade; Crítica.

### INTRODUÇÃO

A sociedade em todas as suas ramificações evoluiu, suas relações econômicas, políticas e sociais não são as mesmas desde o século passado. O acesso a informação nunca esteve tão fácil como agora e a Pós-modernidade explodiu em nosso cotidiano. O futuro é o hoje e a Educação Tradição já não tem mais espaço em nossomeio.

Conceituando a Pós-modernidade Zygmunt Bauman (1999) o qual tão bem a definiu como líquida e maleável, ou seja, aplicado ao ensino tradicional já não temos mais espaços para apenas um caminho, ou metodologias ultrapassadas, mas sim para assumirmos uma nova postura na construção do saber.

Becker (1993), elabora o seguinte pensamento a respeito do Ensino Construtivo;

“Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por fora de sua ação e não por qualquer dotação previa, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.” (Becker, 1993. p.88)



Para tanto, a História da educação se deu início no século passado e com ela sua fundamentação filosófica, do Antigo Regime, que se baseava em princípios escolásticos e metafísicos, que também pressupõe que o professor explicasse e passasse exercícios para os alunos e que os mesmos deveriam resolvê-las de acordo com as explicações expostas. Segundo Rousseau, essa educação era apenas um instrumento dos ensinamentos da Igreja Católica. Para o mesmo a educação vem de um conjunto das relações sociais em geral e acreditava veemente na escolarização para todos.

Sabendo-se disso, dividiremos este trabalho entre Escola Tradicional referindo-se ao que criticou Rousseau, nomeado “Pai da Pedagogia Moderna”, como a que se deu início no Antigo Regime que se preocupavam apenas em repassar o conhecimento e avaliá-lo de forma de disciplinar e a Escola Construtiva aquela voltada para construção do saber crítico preocupada com a criticidade, autonomia do pensamento e ao saber multidisciplinar.

## **DESENVOLVIMENTO**

Muito se tem de discutido sobre a Escola Tradicional e suas influências na educação no mundo pós-moderno tendo em vista que a mesma sofreu modificações durante as revoluções para se enquadrar aos parâmetros da burguesia.

Nesse âmbito, Saviani (1991) coloca;

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (Saviani, 1991. p.54)

Desse modo, não mais pertencente ao Antigo Regime, a Escola Tradicional nesse momento, após a Revolução Industrial - que para Bauman seria marco inicial da pós-modernidade e as problemáticas da modernidade líquida – a educação fica nas mãos da burguesia, para assim assumir uma educação elitista e controlar as massas denominadas minorias através de um ensino ditatorial em que o aluno assume uma postura passiva (Mizukami, 1986).

O saber crítico se torna essencial com a modernização, vemos em muitos momentos históricos em como o ser humano passivo e abstenido do pensamento crítico pode ser



dominado, a Educação tradicional torna-se uma ameaça as democracias. Tendo exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização, os conteúdos propostos não possuem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais, a aprendizagem é receptiva e mecânica, o compromisso da escola é com a cultura e os problemas sociais pertencem à sociedade.

Diante desse cenário, já se é notável a insuficiência do Ensino Tradicional para formação do saber crítico para suprir as necessidades sociedade moderna. A criticidade, as relações sociais, a formação de um cidadão democrático já não cabe a somente um ensino expositivo em que o professor é portador da verdade absoluta, temos que guiar nossos alunos ou que venha ser futuros alunos a terem suas próprias autonomias de pensamento e criticidade no que tange as problemáticas de suas comunidades. Dirijo esta crítica especialmente a mim como acadêmica em letras que espera poder contribuir para formação do saber construtivista.

## **ESCOLA CONSTRUTIVISTA**

O que seria Escola Construtiva? Em que se baseia suas fundamentações Filosóficas? Seria uma nova metodologia de aprendizagem? Começaremos agora a definir os paradigmas do Ensino Construtivo para entendermos melhor suas implicações e aplicações no mundo contemporâneo. De início, esclarecemos que Escola Construtiva não está relacionado à nenhuma metodologia de ensino e sim algo mais relacionado a assumirmos uma nova postura diante do ensino-aprendizagem.

A Escola Construtivista está fundamentada nos aspectos filosóficos Iluministas que por sua vez conceitua que o homem é dotado de razão, propôs o saber empírico e o homem como portador do seu próprio conhecimento.

O pressuposto filosófico do Construtivismo é, de fato, um pressuposto iluminista. Sem a razão, teríamos a des-razão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar o mundo, de ordenar, de construir uma visão, uma concepção sobre o mundo, da natureza e o mundo social, ou seja, a sociedade. Portanto, existe implícito no Construtivismo um postulado que eu chamaria de universalismo cognitivo. Potencialmente, o homem é um ser dotado de razão. Ou seja, ele tem um potencial cognitivo de pensar o mundo, de reconstruir no pensamento, nos conceitos, o mundo da natureza e de ordenar o mundo (inclusive o mundo social), com o auxílio de critérios racionais. (Freitag, 1993. p.28)



Vale ressaltar, que a Escola Tradicional também tem suas fundamentações teóricas nesse período, contudo as Escolas Construtivistas e Tradicionais são totalmente opostos no que tangem suas pedagogias. Para começamos a falar de Escola Construtivista devemos ter em mente que o construtivismo não é algo pré-definido, definido ou conceituado, ele possui várias ramificações pois se trata dá construção, desconstrução e reconstrução do saber. E o principal foco da aprendizagem é a autonomia do indivíduo na formulação do saber.

Suas implicações estão relacionadas em uma análise crítica das realidades sociais, sustentam amplamente a sociopolítica da educação. Um dos grandes pensadores teóricos do construtivismo é Jean Piaget, que nos trouxe uma análise minuciosa sobre o indivíduo e o meio em que vivee como isso está diretamente relacionado ao seu aprendizado. Para o cientista a capacidade cognitiva não nasce pronta, mas se desenvolve, então, propõe que o conhecimento não nasce no sujeito, nem no objeto, mas origina-se da interação "sujeito-objeto".

Cinquenta anos de experiências ensinaram-nos que não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida as atividades do indivíduo. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas. (Piaget apud Macedo, 1990. p.14)

Segundo a teoria Piagetiana a aprendizagem se dá por meio do interacionismo e o construtivismo sequencial. Sendo que o interacionismo acontece por meio de dois processos que ocorrem ao mesmo tempo: a organização interna e adaptação do meio.

...a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar... em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. (Piaget, 1975. p.18)

Sendo a assimilação:

Com efeito, a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas, a adaptação intelectual comporta, em qualquer dos casos, um elemento de assimilação, isto é, de



estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas atividade do sujeito. (Piaget, 1975. p.17)

E a acomodação:

A vida mental também é acomodação ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajusta-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. (Piaget, 1975. p.18)

Para Piaget o construtivismo sequencial ocorre em estágios que se evoluem e se reinventam ao decorrer da formação do conhecimento:

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucesso de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdade em relação a primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas ao longo do curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongar, desde a adolescência e toda vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (Piaget, 1975. p.131)

Tendo em vista os aspectos epistemológicos supracitados percebemos o que Piaget propôs não é um método e sim uma nova postura sobre o Ensino Construtivista. Mesmo não sendo um educador Piaget nos trouxe grandes contribuições teóricas sobre a formação do saber. Para ele a educação deve provocar uma aprendizagem ampla e interdisciplinar onde o conhecimento deve ser adquirido por meio da interação entre indivíduo ativo e o meio exterior. Sendo este indivíduo ativo um ser pensante, crítico e autônomo do próprio saber.

E o papel do professor? Bem, para Piaget o professor é o mediador dos conhecimentos, das relações do aluno em sala de aula e com ele próprio. Desse modo, o professor fica encarregado de trazer situações que envolvam problemas para impulsionar os alunos a pensarem. Logo, o Professor tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais e aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.



## CONCLUSÃO

Desse modo, podemos concluir que o Ensino Construtivo se trata de abraçar uma nova postura interdisciplinar do conhecimento, e que é um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final não são as metodologias, sistemas avaliativos ultrapassados ou a simples exposição do conhecimento, mas sim a interação do “homem-ambiente” para chegar ao aprendizado, de modo que no cotidiano desenvolvam a criticidade para que saibam suprir as necessidades de uma sociedade pós-moderna, as quais se evidenciam: pensar com criticidade, analisar informações e posicionamentos divergentes, expressar-se com clareza e assumir um posicionamento ético diante de uma sociedade democrática.

Ademais, é válido ressaltar o papel da escola e do professor durante toda formação escolar, não como um “ditador” do conhecimento, mas como um mediador das ações pedagógicas e iniciativas da construção do saber crítico. Para tanto, é necessário assumirmos um olhar programático sobre o ensino construtivista nas escolas brasileiras.

Ao concluir este trabalho, deixo claro que, o ensino tradicional teve suma importância para democratização da educação, o que colocamos em pauta não foi o questionamento de sua importância, mas sim sua usabilidade em uma sociedade globalizada que passou por processos de transformações em todas as suas ramificações, assim como, as necessidades humanas mudam desde os seus primórdios com a educação não seria diferente a mesma também precisa passar por mudanças para que assim cumpra sua função social de articuladora da cidadania democrática.

## BIBLIOGRAFIA

BECKER, F. O que é construtivismo. Idéias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Zahar, 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986

LIBÊNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.



FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E.P., BORDIM, J. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993, p.26-34.

PIAGET, J. O Nascimento da inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

MACEDO, L. Ensaio construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ARENTO, HANNAH. Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Companhia de Bolso, 2018.

LEÃO, DENISE. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999



# CAPÍTULO 30

## FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA

Wilson Antonio da Silva, Graduando em Licenciatura em Química, IFPE  
Juliana Mendes Correia, Doutora em Ciências Biológicas, UNISÃO MIGUEL

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar as contribuições da experimentação na formação crítica e reflexiva dos estudantes do ensino médio. Pois é importante destacar, que na maioria das vezes, devido ao ensino serem completamente tradicionais, no qual os estudantes tem a maior preocupação de decorar e reproduzir os conteúdos em provas, e os professores de classificar os estudantes com notas, deixando de lado as questões de potencializar o senso crítico e reflexivo, sendo assim, deixando de lado as tomadas de decisões, deixando claro também uma grande evasão de atividades experimentais, muitas das vezes pelos docentes não serem formados na área, falta de estrutura na escola e também escassez de vidrarias e reagentes, sendo assim, os afastando dessa ciência e deixando de lado a sua importância, pois sabemos que é uma ciência fundamental em nossas vidas, e que se encontra rodeada no nosso cotidiano. A pesquisa com caráter qualitativo, foi realizada na cidade Vitória de Santo Antão, em uma escola de Referência, com duas turmas da segunda série do ensino médio, cinquenta e sete estudantes participaram da pesquisa, e uma professora de química da escola, na qual foram realizados questionário e entrevistas com ambos. Foram notáveis as importâncias sobre a utilização da experimentação para formação de estudantes autônomos e na tomada de decisões, com base nas experiências nas realizações das atividades experimentais e observações de algumas aulas e também aplicações de questionários, sendo importante destacar que foi possível a promoção de aulas experimentais aos estudantes em conjunto com a realização da pesquisa.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica, ensino de química, experimentação.

### INTRODUÇÃO

As atividades experimentais são práticas em geral vistas com bons olhos pelo professorado e, sobretudo, pelos estudantes. Dificilmente algum desses sujeitos não aprecia a realização, ou mesmo a observação, de um experimento de ciência. Os alunos gostam de ver cores, fumaças, movimentos, choques e explosões.

A Química evolui a partir da realidade concreta dos fenômenos observados, sejam eles naturais ou provocados pelo homem, mas também evolui a partir da criatividade e da razão



humana. Muitas vezes o conhecimento não surge da observação dos fenômenos, mas das proposições teóricas, dos modelos e, mais recentemente, das simulações e modelagens computacionais.

Em síntese, como afirma Galiuzzi e Gonçalves (2004, p. 326), “alunos e professores têm teorias epistemológicas arraigadas que necessitam ser problematizadas, pois, de maneira geral, são simplistas, cunhadas em uma visão de Ciência neutra, objetiva, progressista, empirista”. Esses autores também criticam a ideia de experimentação para comprovação de teoria e para motivação dos alunos.

O ensino de química no ensino médio é bastante instigante, pois na maioria das vezes os estudantes relatam que a disciplina não é muito atraente, no qual precisam estar decorando fórmulas e tabela periódica. No ensino de química, igualmente ao que acontece em outras ciências, essa limitação contribui para que a disciplina se torne irrelevante, provocando nos alunos um enorme desinteresse pela matéria, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano, mesmo à química estando presente na realidade, pois comumente, tal ensino segue ainda de maneira tradicional, de forma descontextualizada e não interdisciplinar (SALESSE, 2012).

Sabemos que existem bastantes problemas relacionados ao ensino, como a formação dos docentes, espaço escolar, recursos não oferecidos e entre outros problemas. Segundo Pontes (2008) os docentes apresentam bastantes dificuldades devidos fatores como ministrar a disciplina, e outros obstáculos como, falta de laboratório para a execução de aulas experimentais e de salas que são superlotadas.

O uso de práticas experimentais no ensino da Química vem sendo muito discutido, principalmente acerca da dicotomia existente entre teoria e prática que ainda persiste, seja por falta de laboratórios nas instituições de ensino, pela falta de valorização do professor, pela grande quantidade de alunos por sala e até mesmo pela falta de formação de docentes na área de química.

Para que isso se concretize, segundo Freire (1996), a prática docente deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão, além de abrir espaço para a dúvida e o questionamento da realidade vivenciada. Por isso, a atuação do professor em sala de aula é tão importante, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a



compreensão dos conteúdos e fortalecendo a perspectiva do saber como instrumento de compreensão e intervenção no mundo.

Diante disso, essa pesquisa visa investigar quais os limites e possibilidades da utilização de práticas experimentais nas aulas de Química que auxilie na formação do aluno autônomo, crítico, reflexivo. Justificamos a nossa pesquisa devido à realidade encontrada nas aulas dessa disciplina, quando os experimentos têm a finalidade apenas de confirmar a teoria Lima (2008), sem a preocupação de proporcionar um momento de aprendizagem, em que possam levantar hipótese e testar essas hipóteses, utilizarem de seus conhecimentos prévios para construir novos conhecimentos. A experimentação no Ensino de Química realizada tanto na Educação Básica quanto na Universidade é indispensável, isso porque ela é fundamental para que os alunos consigam articular a teoria com a prática (SILVA, R. R. et al, 2010).

Nessa perspectiva, Cardoso e Suart (2011) sustentam que as atividades experimentais apresentam várias contribuições relevantes, como: despertar o interesse dos alunos, relacionar prática e teoria, ampliar a capacidade de aprendizagem do saber científico, e principalmente, contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, diálogo, mediação e argumentação e dos alunos.

Neste viés, o objetivo do presente estudo é demonstrar as contribuições da experimentação na formação crítica e reflexiva dos estudantes do ensino médio, em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio utilizando como metodologia para a realização da atividade experimental o Ciclo da Experiência Kellyana (CEK), no qual, o professor age como mediador da construção do conhecimento de seus estudantes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A experimentação é um recurso pedagógico muito comum no ensino de Química, porém nem todos os professores a utiliza, seja por falta de laboratório nas escolas ou por falta de domínio, pois um grande número de professores que lecionam esta disciplina possui formação em outras áreas, o que dificulta a realização da prática experimental muitas vezes por se sentirem inseguros (VIANA, 2014).

Existem várias metodologias em que a experimentação pode ser trabalhada, porém, grande parte delas consegue com êxito tornar as aulas de química mais atraentes e



interessantes para o estudante deixando um pouco a desejar quando se é olhado as possíveis contribuições que elas podem trazer para a aprendizagem do aluno. A experimentação investigativa por sua vez tem o propósito de unir essas duas coisas, para Pinho Alves (2000), a participação ativa do aluno em situação de investigação, proposta na forma de desafio, o instigará na busca de uma resposta através de hipóteses e pesquisas, tornando a aula mais atraente e contribuindo simultaneamente com a aprendizagem do aluno.

Segundo Hofstein e Lunetta (2004), a experimentação de modo investigativo torna os alunos ativos, interpretativos e interativos, fazendo com eles construam seu próprio conhecimento a partir da resolução de problemas. Os experimentos investigativos se diferenciam por trabalhar com a ideia construtivista de que os estudantes já vão para escola com conhecimentos prévios. Com isso uma prática investigativa é caracterizada por tornar os alunos mais ativos durante as aulas, uma vez que o professor tem o papel de mediar a experimentação levando os estudantes a construir seu próprio conhecimento.

O uso da Experimentação baseia-se como uma forma didática na qual, fornece mais elementos, argumentos, fatos, que, em conjunto com novas habilidades podem ajudar na compreensão e construção de um conceito científico. Em síntese, como afirma (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004) alunos e professores têm teorias epistemológicas arraigadas que necessitam ser problematizadas, pois, de maneira geral, são simplistas, cunhadas em uma visão de Ciência neutra, objetiva, progressista, empirista. O uso de experimentos nas escolas foi influenciado, há mais de cem anos, pelo trabalho experimental que estava sendo desenvolvido nas universidades. Essas aulas experimentais tinham por objetivo melhorar a aprendizagem do conteúdo científico, pois os estudantes aprendiam os conteúdos, mas não sabiam aplicá-los. (SCHWALM,2009).

É comum, estudantes apresentarem dificuldade de articulação de conceitos, prevalecendo a memorização, o que, contribui para uma atuação passiva dos mesmos (MATIAS; OLIVEIRA, 2015). Guimarães (2009), afirma que práticas docentes voltadas apenas para a transmissão de conhecimento, sem fazer conexão entre os conhecimentos empíricos e prévios dos estudantes dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Pensando nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem necessita ser aproximado a realidade dos estudantes. Dessa forma, o estudante seria capaz de articular conceitos químicos em



contextos diversos, podendo atribuir sentido ao que aprende, o que caracterizaria um exercício mais eficaz de cidadania (CHASSOT, 2014).

Muitas vezes os professores não utilizam práticas experimentais alegando várias dificuldades. Porém, Andrade e Massabni (2011, p.836) alegam que “se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos”. Cruz (2008) complementa sugerindo aos professores usarem sua criatividade utilizar materiais de baixo custo a fim de oferecer aulas mais atrativas no que diz respeito a experimentação.

Os estudos de Galiaze (2004) afirmam que os professores consideram a experimentação importante porque motivar intrinsecamente os estudantes. Os mesmos estudos revelam, no entanto, que isso pouco ocorre durante as aulas experimentais. Essa ideia presente no pensamento dos professores está associada a um conjunto de entendimentos empiristas de Ciência em que a motivação é resultado inerente da observação do estudante sobre o objeto de estudo. Isto é, os estudantes se motivam justamente por “verem” algo que é diferente da sua vivência diária, ou seja, pelo “show” da ciência. Como defendem Carrascosa et al., (2006), atividade experimental constitui um dos aspectos chaves do processo de ensino-aprendizagem de ciências. Logo, é de suma importância a realização deste recurso pedagógico nas aulas de Química, pois além de atrair os estudantes com o seu poder de motivação, facilita a compreensão dos conteúdos apresentados pelo professor, pois muitas vezes a teoria não é suficiente para a compreensão do fenômeno.

Assim, reconhece-se que é preciso reformular o ensino de Química nas escolas, visto que as atividades experimentais são capazes de proporcionar um melhor conhecimento ao estudante (AMARAL, 1996). Segundo Carrascosa (2009) o uso de atividades experimentais pode vir a ser o ponto de partida para a compreensão de conceitos e sua relação com as ideias discutidas em sala de aula com os estudantes, estabelecendo relações entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo criando possibilidades para que o estudante expresse suas dúvidas, permitindo assim que ocorra construção do conhecimento. O uso de experimentos, tanto em laboratórios quanto em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, seja para demonstração, ilustração ou construção de conceitos químicos, quando utilizado para fins pedagógicos, torna-se uma ferramenta fundamental no ensino dessas ciências, conforme estudos apontados por Monteiro et al (2013). Alguns depoimentos referem-se às aulas



experimentais como uma forma diferenciada para que o estudante obtenha melhor entendimento dos conteúdos escolares.

Para que a aula experimental assuma essa condição de desencadeadora de aprendizagens, a atividade experimental deve estar inserida em um contexto que desafie as noções prévias que o estudante apresenta, e avance no sentido de tornar esses conhecimentos mais complexos (AUSUBEL et al., 1980; MOREIRA; MASINI, 1982). A partir do momento em que o professor deixa de demonstrar conhecimentos “verdadeiros”, e passa a questionar e a problematizar o conhecimento que é explicitado, favorece a aprendizagem. Sabendo que a ciência avança com a indagação, que o conhecimento é favorecido pelos questionamentos, argumenta-se que o ensino de Química precisa ser entendido de maneira semelhante, de acordo com pesquisas desenvolvidas por (GALIAZI 2004).

A experimentação investigativa se realizada da maneira correta muito contribui com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para isso a atividade deve estar acompanhada de problemas, questionamentos, diálogos, envolvendo tudo isso com a introdução de conceitos, (CARVALHO et al.1999. P.42). Esses problemas devem estar ligados aos conceitos químicos que os alunos precisam aprender. Para a resolução desses problemas os alunos normalmente entram em debate com seu grupo levantando hipóteses e argumentos, transcrevem tudo que acham necessário, e testam suas teorias no experimento, isso contribui significativamente com o aprimoramento dos aspectos cognitivos dos mesmos além de colaborar com o seu ensino e aprendiz.

## **METODOLOGIA**

Com uma abordagem qualitativa (FLIK, 2009) este trabalho foi desenvolvido em uma Escola de Referência lotada pela GRE Mata Centro, localizada na cidade de Vitória de Santo Antão –PE. Teve como público duas turmas em torno de trinta e cinco estudantes por turmas do 2º ano do ensino médio, sendo todas as atividades desenvolvidas pelos graduandos do curso licenciatura em Química –(Instituto Federal de ciência e tecnologia de Pernambuco) IFPE-CVSA.

Utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados observação e registro das aulas práticas de Química, os planos de ensino dos professores, entrevistas semiestruturadas com os



professores e aplicação de questionários com os alunos. Sendo importante destacar, que foram realizadas intervenções durante o período de pesquisa, na qual eram realizadas atividades experimentais com base no ciclo da experiência Kellyana, onde é utilizada a Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly (1963) que são a partir de cinco etapas a Antecipação, Investigação, Encontro, Confirmação ou Desconfirmação e a Revisão Construtiva.

A sequência das obtenções de dados foi seguida de questionários e entrevistas, no qual em algumas intervenções foram realizados questionários e em outros momentos foram realizadas entrevistas com o mesmo. Sendo importante destacar que, foram realizadas atividades experimentais com as turmas, pois devido a alguns obstáculos, os estudantes não tinham aulas práticas com muita frequência, nisto, foi promovida atividades experimentais por estudantes integrantes do Grupo de trabalho de experimentação.

Dessa forma, Kelly define a experiência em um ciclo, Ciclo da Experiência de George Kelly (CEK), o qual é composto por cinco momentos: Antecipação, Investimento, Encontro, Confirmação ou Desconfirmação e Revisão Construtiva (BASTOS, 1998).

O ciclo se inicia na etapa da Antecipação, momento em que a pessoa usa os construtos que possui para construir uma réplica do evento que vai encontrar. Em seguida a pessoa é engajada na etapa do Investimento momento de melhorar a construção da réplica, através da inclusão de novos elementos. É o momento de preparação para o encontro com o evento. Ao chegar à terceira etapa do ciclo, o Encontro, é o momento de testar as hipóteses sobre o evento. O que conduz à quarta etapa, à Confirmação ou Desconfirmação, em que a pessoa confirma ou desconfirma suas hipóteses a partir da vivência no evento de suas teorias pessoais. E fechando o ciclo, a etapa da Revisão Construtiva, a pessoa é levada reconstruir seus construtos.

#### **Questionário dos estudantes;**

1. A aula foi produtiva?  
 Sim  Não
  
2. De uma escala de 1 a 10, que nota você atribui a aula? Por quê? 1  
 2  3  4  5  6  7  8  9  10
  
3. Considera a aula dinâmica?  
 Sim  Não
  
4. Conseguiu compreender o conteúdo, associando ao seu cotidiano?



Sim  Não

5. Com aulas nesse estilo, conseguimos chamar sua atenção para aprender o conteúdo? Porquê?

Sim  Não

6. Aulas experimentais são essenciais para a compreensão do conteúdo? Porquê?

Sim  Não

7. As aulas experimentais tem influência para a aprendizagem de química?

Sim  Não

8. Acha que seria preciso algumas mudanças para a aula ficar melhor, ter sido mais produtiva?

Sim  Não

9. Se sim, quais sugestões você nos daria?

10. Qual a importância das aulas experimentais para seu aprendizado?

Questionário referente à entrevista com a professora (a), na qual as perguntas foram feitas e gravadas pelo celular para a obtenção dos dados, destacando que durante as realizações das atividades experimentais, a professora sempre relatava acerca das suas concepções sobre a importância da experimentação para formação de estudantes críticos e reflexivos.

#### **Questionário do professor (a)**

1. Qual a importância da experimentação no ensino da química para a formação dos estudantes?
2. A experimentação é uma ferramenta crucial para o processo de ensino e aprendizagem? Porquê?
3. Com que frequência os estudantes realizam atividades experimentais?
4. Quando realizada as atividades, quais abordagens são utilizadas? E porquê?
5. Quais os principais motivos dificultam a realização das atividades práticas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados com as aplicações dos questionários e entrevistas realizadas depois das intervenções realizadas na escola conseguimos analisar e entender a importância da experimentação para a formação dos estudantes, a análise de dados foi feita de tal maneira:

1. Foram analisados as falas dos estudantes;
2. Análise das respostas ao questionário;
3. Podemos organizar os dados, destacando as falas que mais se repetiam entre os estudantes.

### Questionário dos Estudantes

1. A aula foi produtiva?

**Resposta:** 100% responderam que sim.

2. De uma escala de 1 a 10, que nota você atribui a aula? Por quê?

**Resposta:**

- 35 deram 10;
- 10 deram 9;
- 12 deram 8.
- Os estudantes relataram que as atividades experimentais se tornam mais atrativas, e que acaba deixando a química mais interessante, os deixando mais curiosos pela matéria.

3. Considera a aula dinâmica? ( ) Sim ( ) Não

**Resposta:** 100% concordaram que sim

4. Consegui compreender o conteúdo, associando ao seu cotidiano? ( ) Sim ( ) Não

**Resposta:** 100% concordaram que sim

5. Com aulas nesse estilo, conseguimos chamar sua atenção para aprender o conteúdo? Por quê? ( ) Sim ( ) Não

**Resposta:** 100% concordaram que sim;

*Relataram que como conseguem compreender os conteúdos e associar no cotidiano, se torna mais atrativo a aula, sem falar que conseguimos realizar experimentos que é algo incrível para nós estudantes.*

6. Aulas experimentais são essenciais para a compreensão do conteúdo? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

**Resposta:** 100% concordaram que sim

- *Sim, pois maioria das vezes precisamos apenas decorar os conteúdos e depois acabamos esquecendo-se de tudo;*
  - *As aulas às vezes se tornam cansativas e não entendemos por que precisamos aprender química, quando temos aulas experimentais, conseguimos ver sentido no conteúdo;*
  - *É como despertasse um potencial que existe em nos, ficamos mais curiosos, começamos ver a química com um olhar diferente.*
7. As aulas experimentais tem influência para a aprendizagem de química?

**Resposta:** 100% concordaram que sim

8. Acha que seria preciso algumas mudanças para a aula ficar melhor, ter sido mais produtiva?
- *46 responderam não;*
  - *11 responderam sim;*
9. Se sim, quais sugestões você nos daria?
- *Mais tempos para as aulas experimentais;*
  - *Poder realizar mais atividades, ter contado mais com as vidrarias.*
10. Qual a importância das aulas experimentais para seu aprendizado?
- *Conseguimos realmente ver o sentido da química, que elas nos rodeia diariamente;*
  - *Mudamos a maneira de enxergar as coisas, um olhar diferente, conseguimos compreender de um jeito melhor os conteúdos;*
  - *A experimentação nos aproxima mais pela a vontade de aprender química, conseguimos mudar a maneira de pensar, falar e escrever também é bastante importante para a compreensão e nossa formação;*

Os questionários e as entrevistas foram realizados nos momentos das intervenções que foram com as atividades experimentais, em torno de dos conteúdos abordados pelos os estudantes, foi necessário a realização de atividades experimentais, pois como os estudantes não tinham aulas experimentais com muita frequência, devido a alguns problemas, para



assim, os estudantes desfrutarem das aulas experimentais e assim conseguimos analisar acerca das suas contribuições para a formação de estudantes críticos e reflexivos. No que foi a chave da pesquisa, devido nos momentos das intervenções, ter ocorrido uma aproximação maior com os estudantes e a professora, sendo assim, conseguindo acompanhar a evolução dos estudantes. No qual nas entrevistas, aplicações de questionário e intervenções com aulas experimentais, foi possível acompanhar essa transição, entre o conhecimento empírico para o conhecimento científico, vendo assim, uma autonomia que os estudantes não apresentavam muito, tendo tomadas de decisões nas atividades, interagindo, dialogando.

Podemos ver com bases das respostas dos estudantes, no qual destacamos o que os mesmos mais concordavam sobre as contribuições das aulas experimentais, foi notável o quanto a experiência foi positiva, e o quanto proporcionou aos estudantes uma autonomia, pois os que mais frisaram, foi sobre a questão de conseguirem associar a química ao seu cotidiano e quanto passou chamar a atenção pelo conteúdo, vendo assim, a química como uma ciência fundamental e que tem o sentido em nossas vidas.

Como a entrevista realizada com a professora foram gravadas pelo celular, foi possível a obtenção das suas respostas referentes às perguntas:

### **Questionário da Professora**

1. Qual a importância da experimentação no ensino da química para a formação dos estudantes?

*Resposta: É de suma importância para o processo de formação, de ensino e aprendizagem, no qual promove aos estudantes um olhar diferente para a química, pois acabam enxergando ela como realmente é, uma ciência que é essencial em nossas vidas, e ainda promovem o senso crítico e reflexivo dos estudantes, pois desperta curiosidade e mais interesse pela disciplina de química, pois sabemos, que por muitas vezes as aulas terem uma abordagem completamente tradicional, acabam que os estudantes não se sintam tão atraídos pela disciplina.*

2. A experimentação é uma ferramenta crucial para o processo de ensino e aprendizagem? Porquê?



**Resposta:** Sim, pois como já citado inúmeras vezes, acaba proporcionando um contato real, aproximando a teoria com a prática, assim, sendo uma ponte para a transformação do conhecimento empírico para o conhecimento científico.

3. Com que frequência os estudantes realizam atividades experimentais?

**Resposta:** Não com muita frequência, mas procuro ao máximo promover esses momentos a eles, procuro sempre levar exemplos do cotidiano para associar aos conteúdos trabalhados em sala de aula, porém, uma vez ou outra são realizadas atividades experimentais com os estudantes.

4. Quando realizada as atividades, quais abordagens são utilizadas? E porquê?

**Resposta:** Geralmente procuro trabalhar em uma abordagem mais investigativa, pois meu principal intuito é potencializar o senso crítico e reflexivo deles, pois a experimentação é uma ferramenta que tem um grande potencial para isso, então, com experimentos mais investigativos, os estudantes interagem, sentem curiosidades em realizar as atividades e desvendar os mistérios que existem por trás da experimentação. Posso dizer que ocorre uma aprendizagem significativa.

5. Quais os principais motivos dificultam a realização das atividades práticas?

**Resposta:** Na maioria das vezes é a falta de suporte para a realização das atividades, reagentes, vidrarias, como outros motivos. Um grande problema também, as salas possuem um quantitativo que acaba dificultando as atividades, inclusive idas aos laboratórios, pois o professor não consegue dar conta sozinho, devido ao quantitativo muito grande dos estudantes. Hoje em dia consigo realizar mais atividades com os estudantes, pois como tenho estudantes atuantes de pesquisa, extensão e PIBID, com o apoio deles, conseguimos levar os estudantes para o laboratório e realizar as atividades experimentais.

Foi possível notar o quanto a professora destacar a importância das aulas experimentais para a formação dos estudantes, pois com base nas vivências, foi possível observar o quanto a professora de química, buscava sempre apresentar os estudantes a essa realidade. Pois, sempre destacando a e busca a importância da investigação associada a experimentação, sempre buscando quebrar a barreira existente para a realização dessas atividades com os estudantes, pois sabemos que na maioria das vezes se torna inviável levar uma turma de 30 estudantes para um laboratório, com apenas um professor presente. Assim,



valorizando a importância da experimentação, e não a usando para comprovação da teoria já existente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos dados e das observações nas realizações das atividades experimentais, foi possível notar a grande colaboração da utilização de experimentos no ensino de química, pois não só está ligado a questão na compreensão dos conteúdos, mas também nas relações em sala de aula, tais como a relação professor-estudante e estudante-estudantes, e um dos aspectos mais importantes, a tomada de decisão, a formação de estudantes críticos e reflexivos, na autonomia dos mesmos nas realizações e resoluções de questões, devido as atividades experimentais serem realizadas com o Ciclo da experiência Kellyana – CEK, foi possível analisar uma mudança significativa, uma passagem do conhecimento empírico para o conhecimento científico.

Foi notável nos questionários, entrevista e intervenções com atividades experimentais, pois utilizando o CEK, na antecipação a confirmação e desconfirmação, notável a mudança da linguagem, ocorrendo aos poucos a promoção de uma alfabetização científica. Outro aspecto também muito importante a destacar é o trabalho em grupo proporciona as discussões que despertam o senso crítico e reflexivo dos estudantes, visto também, que por meio da experimentação, podemos promover aos estudantes a passagem do conhecimento

## REFERÊNCIAS

Amaral, L. (1996) **Trabalhos práticos de química**. São Paulo.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARDOSO, A. M.; SUART, R. C.; **Análise da prática pedagógica de professoras de química em atividades experimentais no ensino médio**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP.

CARRASCOSA, J.; Gil-PÉREZ, D.; VILCHES, A. e VALDÉS, P. Papel de la actividad experimental en la educación científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.



CHASSOT, A.; Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 6. ed. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 171-173, Apr. 2003.

CRUZ, D. A.; LORENCINI, A. J. **Atividades prático-experimentais**: tendências e perspectivas. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional–PDE. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação. **Química nova**, 27 (2), 2004, p. 326-331.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 198-200, 2009.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. The laboratory in Science education: foundations for twenty-first century. **Science Education**, 88, p.28-54, 2004.

KELLY, G. A. **A theory of personality**: the psychology of personal constructs. New York: W. W. Norton, 1963.

LIMA, J. F. L.; et al. A contextualização no ensino de cinética química, **Química Nova na Escola**. 11, 26-29, 2000.

MATIAS, D.C.; DE OLIVEIRA, N. **A atividade de experimentação investigativa e lúdica-aeil e sua aplicação em sala de aula**. ANAIS DO ENIC, v. 1, n. 7, 2015.

MONTEIRO, I.G.S.; SALES, E.S.; LIMA, K.S.(2003). **Experimentos em sala de aula**: minimizando barreiras do ensino da Química. In: VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Anais do VII EDUCON, Sergipe, UFS, p, 2-3.

PINHO ALVEZ, J. **Atividades experimentais**: do método à prática construtivista. 2000. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SALESSE, A. M. T. **A experimentação do ensino de química**: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. 39f Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SCHWALM, M. C. A.; OAIGEN, R. (2009). **Objetivos para o uso da experimentação no ensino de Química**: a visão de um grupo de licenciados. Anais do ENPEC–Encontro Nacional de Educação em Ciências, Florianópolis.



VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma nova perspectiva de Avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. Recife, 2014. 202f. **Tese** (Ensino de Ciências e Matemática – Modalidade Física e Química) –Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco –UFRPE, Recife, 2014.



[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com.br/epublicar)

# *Saberes, experiências e práticas*

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO  
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS  
(ORGANIZADORES)



2020

www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# *Saberes, experiências e práticas*

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO  
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS  
(ORGANIZADORES)



2020